



LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL NA AMÉRICA LATINA:

Novos caminhos para o diálogo,
entendimento e reconexão

ORGANIZADORES:

Rodrigo Esteves de Lima-Lopes

Cátia Lassalvia

Marco Túlio Câmara



Linguística Sistêmico-Funcional na América Latina: novos caminhos para o diálogo, entendimento e reconexão

Organizadores: Rodrigo Esteves de Lima Lopes, Cátia Lassalvia e Marco Túlio Câmara

Editor: Eduardo Dieb

Preparação e-book: Jean Pluvinage

Capa e logotipo ALSFAL2024: Shirlei Carneiro

ISBN 978-65-01-04187-2

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Congresso da Associação de Linguística Sistêmico-Funcional da América Latina (28.: 25-29 set. 2023 : Campinas, SP)
Linguística sistêmico-funcional na América Latina [livro eletrônico] : novos caminhos para o diálogo, entendimento e reconexão / organização Rodrigo Esteves de Lima Lopes, Marco Túlio Câmara, Cátia Lassalvia. -- São Paulo : Ed. dos Autores, 2024.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-01-04187-2

1. América Latina - Cultura 2. Linguística - Congressos 3. Semiótica I. Lopes, Rodrigo Esteves de Lima. II. Câmara, Marco Túlio. III. Lassalvia, Cátia. IV. Título.

24-209444 CDD-418

Índices para catálogo sistemático:

1. Linguística : Congressos 418

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

O conteúdo deste livro não pode ser copiado e/ou divulgado por quaisquer meios sem a expressa autorização de seus organizadores. Em citações jornalísticas e/ou acadêmicas os devidos créditos devem ser colocados. Os autores dos respectivos capítulos são detentores dos direitos morais e autorais e responsáveis pelas informações e dados ali contidos.

Publicado em maio de 2024 - V1

ÍNDICE

Apresentação.....	06
Comitê científico deste volume.....	08
Características de los Programas de Desarrollo Profesional en Pedagogía Géneros Textuales.....	09
José David Herrazo Rivera	
Atividades de leitura detalhada com base em gênero de texto: conhecimentos linguísticos e pedagógicos.....	27
Cristiane Fuzer	
Construção de saberes docentes para ensino de gramática em projeto colaborativo entre escola e universidade.....	47
Wagner Rodrigues Silva Susanna Soares Santos	
Letramentos ao Longo da Vida: Intersecções entre Linguagens, Mídias e Tecnologia.....	73
Cátia Silene Câmara Lassalvia	
A progressão lógica em redações nota mil do Exame Nacional do Ensino Médio.....	84
Leonardo Proença Sara Regina Scotta Cabral	
Writing Academic Abstracts in the Publishing Field: a Systemic Functional Approach to Cohesion.....	104
Victor Souza Noal Renata Oliveira Alves	
Sistema de Transitividade e de Modo da Gramática Sistêmico-Funcional: o Emprego de Gente na fala da tutora do Curso English Online 3D.....	125
Caroline Larrañaga Susana Cristina dos Reis	
O sistema semântico-discursivo de CONJUNÇÃO e estratégias de relações textuais à luz da LSF: expansão de “que” sentidos?	137
Francimeire Cesário de Oliveira Queirós Francisca Damiana Formiga Pereira	
A estabilidade do gênero sob a ótica sistêmico-funcional a partir de uma descrição do gênero procedimental: um estudo de caso.....	151
Laura Scaramussa Azevedo	

Educational application of SFL: Uncovering Meanings behind Bichota Discourse.....	167
Dennis Valencia Gómez Lorena Zapata Arias Cristian David Londoño Arroyave	
Potencialidades da Linguística Sistêmico-Funcional na promoção de ações inclusivas no contexto educacional.....	188
Renato Caixeta da Silva Suzanne Silva Rodrigues de Moraes Cinara Guimarães Vieira	
Enseñanza de habilidades comunicativas en carreras de ciencias básicas: principios de lingüística pedagógica en el Proyecto Ciencia 2030.....	205
Natalia Leiva Salum	
A construção de conhecimentos linguísticos/gramaticais em uma seção de livro didático de língua portuguesa a partir da BNCC: uma análise inicial sob a ótica da Teoria dos Códigos de Legitimação.....	216
Francieli Matzenbacher Pinton Orlando Vian Junior	
Sociovariacionismo Multissemiótico no Ensino de Português como L1: estratégias discursivas para fins didático-pedagógicos e as possíveis influências do contexto de interação.	231
Douglas da Silva Tavares Priscila Torres Paim	
Recontextualização de proposta de ensino sobre resenha crítico-informativa em contexto acadêmico.....	247
Priscila Ligoski	
A transformação identitária do docente no contexto pandêmico observada pela perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional.....	262
Guilherme Augusto de Figueiredo Carneiro Tania Regina de Souza Romero	
Análise da identidade d e professores da rede pública de ensino no início da carreira profissional: uma abordagem sistêmico funcional.....	275
Isabela Aparecida Canossa	
Multimodalidade em vídeos e produções de sentido sobre as masculinidades negras: um caminho metodológico possível.....	289
Marco Túlio Pena Câmara	
Imagens de agentes políticos em artigos de opinião: um estudo à luz da Linguística Sistêmico-Funcional.....	304
Rinalda Fernanda de Arruda Maria do Rosário da Silva-Barbosa	

**O jogador no manual de regras do jogo “Detetive – Um crime desafiador”
à luz das categorias da léxico-gramática.....315**

Suzana Toniolo Linhati
Susana Cristina dos Reis

**O ChatGPT: uma análise sistêmico funcional
através do sistema de representação Tema e Rema.....327**

Jhudney Martins Batista da Silva
Maria Eduarda Rodrigues Silva
Wáquila Pereira Neigrames
Fabíola Sartin Dutra Parreira Almeida

APRESENTAÇÃO

O XVIII Congresso da Associação de Linguística Sistêmico-Funcional da América Latina (ALSFAL2023) foi realizado de 25 a 29 de setembro de 2023 na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Os dias 25 e 26 foram dedicados aos minicursos nas três línguas oficiais do evento, ao passo que a apresentação de trabalhos e palestras ocorreram entre 27 e 29 de setembro. Houve 164 inscritos, sendo que foram apresentadas 102 comunicações, 26 trabalhos em painéis e oito palestras, com participação de pesquisadores do Brasil, Chile, México, Colômbia, Gana e Canadá.

A importância da ALSFAL2023 vai além de ser o momento em que, tradicionalmente, a comunidade Latino Americana em Linguística Sistêmico-Funcional se reúne. A ALSFAL2020, que também deveria ter se realizado na UNICAMP, fora cancelada devido à incerteza sanitária que se estabeleceu na época. A COVID-19 impôs severas políticas de isolamento que tiveram impacto direto em nossa sociedade. Tal calamidade mundial tornou reuniões presenciais como a ALSFAL impossíveis de serem realizadas. Assim, os encontros da ALSFAL2021, realizado na Universidade de La República no Uruguai, e a ALSFAL2022, realizada pela Universidade de Cuyo, na Argentina, foram inteiramente remotos. Ambos os eventos tiveram como sua temática principal a reflexão sobre o momento de distanciamento que vivíamos, com especial ênfase no papel que a comunidade científica e os estudos da linguagem poderiam realizar naquele momento de crise.

A ALSFAL2023 também não se realizou sem incertezas. Por ser o primeiro evento desta natureza em quase quatro anos, os desafios de organização foram muitos. Primeiramente, não tínhamos certeza se o momento em que vivíamos já seria propício para realizar um evento tão significativo. Foi neste contexto que o nome deste volume que espelha em si a temática principal de nosso evento se faz relevante: *Linguística Sistêmico-Funcional na América Latina: Novos Caminhos para o Diálogo, Entendimento e Reconexão*. Ademais, a responsabilidade de oferecer infraestrutura para a discussão e a retomada dos projetos científicos de cooperação propiciados pela ALSFAL na América Latina eram muitos. Os organizadores da ALSFAL 2023, Rodrigo Esteves de Lima Lopes (UNICAMP), Sara Regina Scotta Cabral (UFSC) e Wagner Rodrigues Silva (UFT) perceberam que esta deveria ser uma ação conjunta. De fato, foi a colaboração entre três universidades de diferentes regiões brasileiras, aliada ao apoio incondicional da direção do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNICAMP, que criou os alicerces de sustentação para este evento. O congresso contou com financiamento da CAPES e da FAPESP, essenciais para a realização da ALSFAL2023.

O volume que aqui se apresenta é uma pequena, porém significativa, amostra da intensa discussão científica realizada durante a ALSFAL2023. Aqui estão os textos referentes a quatro conferências, além de 22 capítulos, trazendo pesquisas compartilhadas durante o Congresso.

Agradecemos, finalmente, aos autores por enviarem seus trabalhos para publicação, aos pesquisadores que participaram do comitê científico, além da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) por financiar este volume e possibilitar a divulgação dos resultados da ALSFAL2023.

Rodrigo Esteves de Lima-Lopes

Cátia Lassalvia

Marco Túlio Câmara

Campinas, São Paulo, Palmas, 2024

Comitê científico deste volume

Adriana Nogueira Accioly Nóbrega (PUC-RIO)

Cristiane Fuzer (UFSM)

Daniel Rodríguez-Vergara (UNAM - México)

Edna Muniz Silva (UNB)

Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida (UFCAT)

Francieli Matzembacher Pinton (UFSM)

Lucia Rottava (UFRGS)

Maria Medianeira Souza (UFPE)

Miliane Moreira Cardoso Vieira (UFNT)

Natália Iagnev (UNAM - México)

Natalia Leiva (PUC-Chile)

Renato Caixeta (CEFET-MG)

Rodrigo Esteves de Lima Lopes (UNICAMP/CNPq)

Sara Regina Scotta Cabral (UFSM)

Vilma Nunes da Silva (UFNT)

Wagner Rodrigues Silva (UFT)

Características de los Programas de Desarrollo Profesional en Pedagogía Géneros Textuales

José David Herrazo Rivera

Universidad de Córdoba, Colombia

jdherazo@correo.unicordoba.edu.co

Resumo: Los estudios de aplicación de la pedagogía de géneros textuales (PGT) para promoción de literacidad en la escuela y en la universidad han aumentado considerablemente en los últimos años. La mayoría de estos estudios incorporan un componente de formación docente en dicha pedagogía y en los principios fundamentales de la lingüística sistémico-funcional (LSF) que fundamenten la enseñanza a partir del texto. Por ya casi 4 décadas, estos trabajos han demostrado que la formación docente en PTG contribuye al desarrollo de la literacidad académica de los estudiantes en diversos contextos educativos, producto de que el/la docente desarrolla conciencia sobre el funcionamiento de la lengua y de que se vuelve capaz de usar las estrategias didácticas que propone la PGT. A pesar de su relevancia, son muy pocos los trabajos que explicitan el modelo de formación docente usado, su concepción sobre aprendizaje o cambio docente o los principios que rigen los procesos de formación. Este capítulo analiza los programas de formación docente en PGT adelantados en 60 trabajos de investigación que incorporan en su diseño la preparación docente en PGT y LSF. En la primera parte presentaré el análisis mencionado, en términos de 1) las características generales de los programas de formación, 2) las actividades de formación que más comúnmente se han desarrollado y 3) la manera en que dichas actividades y características posicionan a los docentes participantes. Amparado en una visión sociocultural, en la segunda parte abogaré por la importancia y necesidad urgente de diseñar programas de formación docente que busquen un mayor empoderamiento docente y desarrollo de agencia colectiva para la transformación de los procesos de aula a partir de la PGT y la SFL, contribuyendo así a generar cambios sostenibles en la praxis docente que impacten el aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave: Pedagogía de géneros textuales (PGT). Lingüística sistémico-funcional (LSF). Formación docente.

INTRODUCCIÓN

La pedagogía de géneros textuales (PGT) es un enfoque de enseñanza del lenguaje que surgió en los 80s a partir de la lingüística sistémico-funcional de Michael Halliday (en adelante LSF) (Rose & Martin, 2012). También conocida como pedagogía basada en la LSF (Accurso & Gebhard, 2020; Troyan et al., 2022), pedagogía andamiada (Gibbons, 2002), o pedagogía basada en el texto (Mickan & Lopez, 2017), este enfoque ve al lenguaje como recurso para crear significado en contexto y la enseñanza del lenguaje como asistencia andamiada. En consecuencia, los profesores primero identifican los tipos de textos más relevantes en sus disciplinas, por ejemplo, explicaciones históricas en ciencias sociales o informes de clasificación en ciencias naturales, y luego los analizan para decidir los aspectos lexicogramaticales y discursivos que enseñarán a sus estudiantes. La pedagogía sigue un ciclo andamiado de enseñanza-aprendizaje en el que primero los estudiantes comprenden el contexto y el contenido del texto, analizan su organización retórica e identifican sus recursos lexicogramaticales con ayuda. Luego estudiantes y el maestro leen o escriben colaborativamente un nuevo texto del mismo género antes de que los estudiantes lo hagan independientemente (Derewianka & Jones, 2016).

Muchas investigaciones muestran que la PGT promueve la literacidad de los estudiantes a partir de diferentes tipos de textos y en contextos disciplinares diversos (Brisk et al., 2011; Fuzer & Cecchin, 2021; Gebhard et al., 2014; Schleppegrell & O'Hallaron, 2011). En la Universidad de Córdoba hemos participado de estas experiencias de apropiación de la LSF por maestros y maestras y del uso de la pedagogía de géneros para enseñar inglés y lectura crítica en español (Becerra et al., 2019; Herazo et al., 2021; Sagre et al., 2021). En un trabajo reciente nos enfocamos en facilitar la transformación de la praxis de una docente de sexto grado (Ely, seudónimo) par a promover el discurso oral de sus estudiantes en inglés (Herazo et al., 2020). En una de nuestras reuniones virtuales nos dedicamos a decidir el tipo de texto en el que Ely se enfocaría y ella, quien había estado un poco callada, pidió la palabra y expresó su opinión, cerrando su intervención con la curiosa expresión “no sé, digo yo, aquí en la cocina.” En la Costa Caribe de Colombia, donde está la escuela de Ely, esta expresión posiciona a quien la dice como participante menos válido que sus interlocutores. En contraste con el protagonismo que el proyecto quería darle a Ely, ella estaba claramente posicionándose de forma marginal y poco autorizada. Esta situación hizo preguntarme hasta qué punto nuestro proyecto estaba imponiendo una agenda pedagógica a Ely, desconociendo sus vivencias y desarrollo identitario o las limitaciones y oportunidades de su contexto.

De esa experiencia surgió la pregunta que motiva este artículo: ¿cuáles han sido las características de los procesos de formación de docentes en ejercicio al interior de proyectos que han usado la LSF y PGT para promover literacidad en el aula? Si bien abundan las investigaciones sobre el éxito de la PGT (Schleppegrell, 2017), son mucho menos las que estudian cómo aprenden los docentes esta pedagogía. Hasta donde sé, solo Accurso y Gebhard (2020) han hecho una revisión detallada de investigaciones sobre la preparación de docentes en LSF y PGT. Su trabajo, sin embargo, se enfoca en investigaciones realizadas en Estados Unidos y aborda tangencialmente las características de los programas de desarrollo profesoral (PDP) o cómo estos posicionan al maestro o maestra. A continuación, describiré la metodología de búsqueda y selección de las publicaciones objeto de revisión, seguido de un análisis general de las mismas. Luego analizaré brevemente las características principales de los PDP en PGT a partir de la información disponible en las publicaciones y la forma como estas posicionan a los maestros participantes, cerrando con un par de reflexiones sobre como estos procesos podrían enriquecerse a partir de una orientación sociocultural.

1 MÉTODO

Son muchos los estudios que se publican a diario basados en la LSF o en la PGT en el mundo. Solo en Estados Unidos, Accurso y Gebhard (2020) identificaron 136 publicaciones, excluyendo tesis de doctorado y libros de resúmenes. En Brazil, Rottava et al. (2021) reportaron 34 trabajos entre artículos e informes de maestría y doctorado, mientras que en Colombia una búsqueda de Google académico muestra alrededor de 50 trabajos de todo tipo. En este trabajo me ocuparé solo de investigaciones de uso de la PGT en el aula que hayan incorporado un componente de formación de docentes en ejercicio.

Para construir el corpus de publicaciones, busqué en Google Scholar, Proquest, Research Gate y Scopus usando combinaciones de los términos ‘Pedagogía de géneros’, ‘pedagogía de géneros textuales’, ‘lingüística sistémico funcional’, ‘formación profesoral’, ‘formación del profesorado’, ‘desarrollo profesional docente’, ‘formación docente’, en español, inglés y portugués. También seguí la estrategia de ‘bola de nieve’ (*snowbowling*) para identificar estudios en las bibliografías de las publicaciones. Pude localizar casi 300 trabajos, para los que identifiqué el lugar de investigación, nivel educativo, si se enfocaba en el aprendizaje de docentes, de estudiantes o de ambos y, sobre todo, si incluía desarrollo profesoral. Esto me permitió seleccionar 60 publicaciones, entre artículos, libros, capítulos de libro y tesis de posgrado, correspondientes a 38 PDP. Excluí publicaciones sobre aprendizaje docente durante cursos de grado o pregrado, o enfocadas en el aprendizaje de los estudiantes

solamente. Luego cargué los trabajos a NVivo donde codifiqué su duración, número de docentes involucrados, los objetivos del PDP y las actividades en las que participaron los docentes. A continuación, hago explícito el posicionamiento sociocultural que orienta mi análisis de estos trabajos.

1.1 Una mirada sociocultural de la formación docente

He formado maestros durante 28 años, fundamentado en una visión sociocultural según la cual los maestros aprenden en su interacción con sus maestros en la universidad, con los sitios de práctica, con otros maestros y con los investigadores o formadores en los PDP. Esta interacción es mediada por herramientas materiales y simbólicas que permiten al maestro actuar en contexto. Dentro de las simbólicas se destacan el lenguaje y los conceptos educativos, pedagógicos y disciplinares, al igual que procedimientos o diagramas, por mencionar unos pocos. De la teoría sociocultural emergen conceptos como la apropiación, la agencia, la creación de comunidad, un enfoque colectivo de la formación docente, o la visión de la praxis del maestro como sistema de actividad en contexto (Herazo et al., 2019; Herazo et al., 2020; Sagre et al., 2021). Entiendo entonces la formación docente como un proceso social de transformación de la identidad que es mediado por otros y por conceptos cuya función es orientar la práctica misma (Johnson & Golombek, 2016). Dentro de esta perspectiva, el desarrollo profesional abarca los procesos de formación, tanto formales como informales, que contribuyen al desarrollo identitario del docente, lo cual incluye su praxis.

1.2 Características generales de los programas de desarrollo profesoral en PGT

Los PDP varían en su distribución geográfica, en su duración y el número de docentes involucrados. Los PDP han tenido mayormente una orientación individualista y posicionan a los maestros participantes como ejecutores de la pedagogía y, en algunos casos, investigadores de su éxito. En muchos menos casos los PDP asumen una orientación más colectivista o posicionan a los maestros como investigadores y gestores de su propia formación, como describo a continuación.

1.3 Distribución, duración y número de participantes de los PDP

Los 38 PDP identificados han ocurrido en diversas partes del mundo, pero con más frecuencia en Estados Unidos (14 programas). Solo seis PDP se dieron en Latinoamérica, seis en Europa, cinco en Australia, cinco en Asia y tres en África. En casi todos los PDP colaboraron investigadores con uno o más profesores. Once de los PDP se dieron en proyectos grandes de

investigación y colaboración entre Universidades y Escuelas o distritos educativos. Por ejemplo, *Access to Critical Content and English Language Acquisition* (ACCELA) involucró a la Universidad de Massachussets y dos distritos educativos en Estados Unidos. Otros ejemplos son el Boston College y una escuela de primaria en la ciudad de Boston o el proyecto *Embedding Literacy in the Key Learning Areas* (ELK) entre profesores universitarios y una escuela secundaria en Australia. Esto confirma el patrón identificado por Accurso y Ghebard (2021) para Estados Unidos, donde la mayoría de PDP se han realizado siguiendo este tipo de colaboraciones. Muchos de los PDP también han tenido lugar al interior de instituciones, con la participación de muchos de sus docentes, como el proyecto Eficacia Comunicativa (ECO) en Colombia o *Scaffolding Literacy in Academic and Tertiary Environments* (SLATE) en Hong Kong. Pocos PDP han involucrado países o regiones enteras, como el proyecto *Teacher Learning for European Literacy Education* (TeL4ELE o proyecto COMENIUS) o *Reading to Learn* versión Stockholm.

La duración de los PDP es también relevante, pues los programas de mayor duración tienden a lograr mejores resultados (Boylan et al., 2018; Richardson, 2003). La mayoría de PDP en PGT han sido longitudinales, de uno o dos años. Por ejemplo, los PDP descritos por Accurso et al. (2023), Barbeiro (2020), Benítez et al. (2018) y Mgqwashu and Makhathini (2017) demoraron 24 meses, mientras que los de Humphrey (2013), Humphrey and Macnaught (2016), and Schleppegrell (2013) demoraron 36 meses. Brisk et al. (2021) reportan un PDP que se extendió por 10 años con algunos de los profesores. Solo dos PDP demoraron un mes o menos, quizás debido a que su diseño cuantitativo requería control de la variable temporal. Los PDP reportados para USA, Australia y Europa han demorado entre 20 y 24 meses en promedio, mientras los que se reportan para Latinoamérica y Asia de 9 a 11 meses.

El número de docentes participantes también ha sido muy variable, pues ha habido PDP con un solo docente (Acevedo, 2020; Carpenter et al., 2015; Gonzalez, 2022; Herazo et al., 2021) y aquellos en donde han participado muchos de ellos (Barbeiro, 2020; Jones & Chen, 2012; Schleppegrell et al., 2004; Whittaker & García-Parejo, 2018). Este es también un aspecto relevante, pues la lógica sugiere que entre más docentes participen, mayor chance hay de diseminar la PGT y garantizar su sostenibilidad. Casi todas las iniciativas de formación como COMENIUS, ACCELA, ELK, ECO y otras involucraron 20 o más docentes. El proyecto COMENIUS (Barbeiro, 2020; Whittaker & Löfstedt, 2017), por ejemplo, formó 70 docentes y 35 facilitadores de Europa para usar R2L en la enseñanza de diferentes disciplinas escolares. En 30 de las publicaciones revisadas, sin embargo, se reportan PDP que han involucrado menos de 20 profesores. Llama la atención que, con excepción del proyecto ECO en Colombia, los

PDP que han involucrado un alto número de docentes han tenido lugar en Estados Unidos, Europa o Australia, mientras que los desarrollados en América Latina han involucrado menos de diez docentes en promedio.

La filiación institucional de los docentes participantes de los PDP es también un aspecto importante, pues el impacto transformador de un PDP suele ser mayor cuando participan todos o la mayoría de docentes de una sola institución (Postholm, 2020; Richardson, 2003). Asumidos como iniciativa colectiva, los PDP tienen el potencial de cambiar la cultura escolar y garantizar así la sostenibilidad de los cambios en la praxis docente (Hargreaves & Fullan, 2015; Postholm & Vennebo, 2020). Desafortunadamente, la mayoría de PDP parece haber asumido una perspectiva individualista (Richardson, 2003), que privilegia la formación individual de docentes de diversas áreas y diversas instituciones (Acevedo, 2010; Barbeiro, 2020; Gebhard et al., 2007; Macnaught et al., 2013; Whittaker & García-Parejo, 2018) o de la misma área pero en diferentes instituciones (Achugar, 2009; Adams & Lim, 2020; Emilia et al., 2022; Humphrey, 2018; Kerfoot & Van Heerden, 2017; Sagre et al., 2021). Es decir, solo unos pocos PDP han tenido como meta construir capacidades colectivas en una misma institución, por ejemplo, involucrado a todos los docentes de una misma área (Buxton et al., 2019; Rosa & Hodgson-Drysdale, 2023; Shi & Baker, 2022) o a todos los docentes de un mismo nivel en la institución (Brisk et al., 2021; Jones & Chen, 2012). Brisk et al. (2021) adelantaron un PDP en una escuela de primaria en Boston siguiendo los principios y prácticas didácticas de la LSF para mejorar la enseñanza de la escritura a través del currículo escolar. Para ello, el PDP involucró a todos los docentes, directivos y bibliotecarios de los grados superiores de la primaria. Al respecto, Brisk et al sugieren que el cambio docente se dio gracias a que el PDP estuvo anidado en el cambio de la escuela en su totalidad, permitiendo que los docentes tuvieran tiempo para probar diferentes estrategias con la confianza que da tener respaldo institucional.

1.4 Posicionamiento docente y actividades de los PDP

Los PDP estudiados construyen tres tipos de posicionamiento docente a partir de las actividades que ofrecen: como ejecutores de la pedagogía, como investigadores del éxito de la misma y/o como gestores de su propia formación. Estas categorías, sin embargo, no son excluyentes, ya que un mismo PDP puede posicionar a los maestros de diferente manera. A continuación, explico cada uno de estos posicionamientos y las actividades que generalmente los construyen.

La mayoría de los PDP posicionan a los maestros como ejecutores de la pedagogía, cuyo rol principal es aprender y aplicar las prácticas de enseñanza de la PGT. Este

posicionamiento privilegia espacios y actividades de formación directivas, en las que los formadores explican y modelan la pedagogía, mientras que los docentes practican su aplicación, inicialmente con supervisión. Las actividades más comunes de este tipo de posicionamiento son el taller (Acevedo, 2020; Barbeiro, 2020; Herazo et al., 2021; Humphrey & Feez, 2016), conferencias, seminarios y cursos vacacionales (Hodgson-Drysdale, 2013; Matruggio, 2021). Algunos también incluyen actividades de co-enseñanza (Moore & Schleppegrell, 2014). En todos los PDP los docentes usan la PGT en sus aulas, en algunos casos por varios años como explicaba arriba, y en muchos casos también analizan textos durante el estudio o implementación de la pedagogía, tanto para aprender la LSF como para evaluar los trabajos de los estudiantes (Accurso et al., 2023; Achugar, 2009; Benítez et al., 2018; Buxton et al., 2019). Solo en algunos PDP los docentes han obtenido créditos académicos posgraduales por su participación (Harman, 2013; Whittaker & Löfstedt, 2017).

Este tipo de posicionamiento también se da a través de actividades de acompañamiento por experto o coaching, con visitas ocasionales en las que los formadores observan las clases de los docentes y luego las discuten con ellos (Acevedo, 2010; Berg & Huang, 2015; Bertram et al., 2023; Hipkiss & Varga, 2018). Jones and Chen (2012) explican esta actividad y su espíritu de supervisión: “Las observaciones proveyeron un contexto oportuno para observar el conocimiento en uso de los profesores y la transformación de ese conocimiento en práctica de aula” (p. 152; traducción propia).

Si bien el taller, las conferencias o las visitas y observaciones de acompañamiento son mecanismos expeditos para que los maestros conozcan la LSF y practiquen su pedagogía, estos usualmente construyen un relacionamiento vertical entre formadores y docentes. Este relacionamiento posiciona al formador como el experto, el cual asume los roles de entrenador, supervisor, asesor e investigador de la apropiación de la LSF y su pedagogía por parte del docente. En cambio, posiciona al docente como practicante cuya praxis necesita ser mejorada o enriquecida. Esto se nota en el carácter casi siempre intervencionista de la mayoría de estos PDP, el cual asume de entrada que la praxis docente debe ser mejorada con las estrategias propuestas por la pedagogía de géneros. Es por ello que estos PDP suelen prestar mucha atención a la fidelidad de implementación de la pedagogía (Buxton et al., 2015; Hargreaves & Fullan, 2015), antes que a explorar como los maestros pueden adaptarla o recontextualizarla.

El ejemplo más claro de relacionamiento vertical que posiciona al maestro como ejecutor de la pedagogía es el programa COMENIUS (Barbeiro, 2020; Whittaker & García-Parejo, 2018; Whittaker & Löfstedt, 2017). Este programa preparó 70 docentes y 35 facilitadores en cinco países de Europa en el uso de R2L a través del currículo escolar. Para ello

adoptó una metodología tipo cascada, en la que un grupo de expertos preparó a 35 docentes líderes y estos, a su vez, fueron los encargados de la formación de los 70 docentes de las escuelas. La formación de los maestros se dio fundamentalmente a través de conferencias y talleres, seguidas de un proceso de acompañamiento en el aula. En el programa COMENIUS los formadores e investigadores definieron casi todas las actividades y contenidos del PDP a priori, mientras que los maestros participaron activamente en la planeación, implementación y evaluación del desempeño de los estudiantes; una característica de muchos de los PDP (Benítez et al., 2018; Brisk et al., 2011; Humphrey & Feez, 2016; Pedrosa, 2017; Sagre et al., 2021).

En otros casos, menos frecuentes en el corpus de estudios, los PDP posicionan a los docentes como investigadores del aprendizaje de sus estudiantes además de como ejecutores de la pedagogía. En este tipo de posicionamiento, los docentes participan de actividades de recolección, análisis y comunicación de datos relacionados con la efectividad de la pedagogía en el aprendizaje de los estudiantes (Philippakos et al., 2023). El caso más claro es el del programa ACCELA, mencionado anteriormente, en donde los docentes participantes adelantaron actividades de investigación al tiempo que implementaron la pedagogía como parte de sus créditos de maestría (Gebhard & Accurso, 2023; Shin et al., 2023). En casi todos los casos de este tipo, la participación en investigación no estuvo supeditada a la obtención de créditos, sino que fue parte del proceso mismo de colaboración como una estrategia para el mejoramiento de la praxis docente (Bertram et al., 2023; Buxton et al., 2019). En estos casos los docentes se involucraron en “investigar el aprendizaje de los estudiantes para así usar esa información en la planeación y diseño de actividades futuras” (Achugar, 2009, p. 48). En otros casos, el posicionamiento de los docentes como investigadores se presenta más explícitamente desde el diseño investigativo, como estrategia de formación docente. Por ejemplo, el PDP reportado por Benítez et al. (2018) se desarrolló como una investigación acción participativa en la que los docentes asumieron diversas actividades de investigación, descritas por los autores así:

Las clases fueron grabadas y analizadas independientemente por ambos [profesor y acompañante de lengua] siguiendo una guía de reflexión. Estos análisis fueron posteriormente compartidos, y se discutieron el desarrollo de la clase, las dificultades, logros y desafíos. Estas reuniones también se grabaron y sirvieron como datos para la evaluación del programa [el PDP]. Además, los profesores escribieron una reflexión sobre el proceso de enseñanza y evaluación de la lectura y la escritura en sus clases (p. 253; traducción propia).

Al participar en este tipo de actividades, los docentes asumen un relacionamiento más horizontal con los formadores e investigadores que lideran el PDP, pues se vuelven pares cuyo

conocimiento del aula y de sus procesos es fundamental para la investigación y el desarrollo del PDP.

El tercer tipo de posicionamiento corresponde a PDP cuya organización y desarrollo está a cargo de los mismos docentes. En estos casos, los docentes no solo aprenden, aplican o investigan el éxito de la pedagogía, si no que gestionan colaborativamente su propio desarrollo profesoral. Debido a ello es común encontrar en estos PDP actividades de formación como los grupos de estudio (Blecua Sánchez & Sánchez Garrido, 2017; de Freitas & Zolkower, 2011), comunidades de aprendizaje (Philippakos et al., 2023), acompañamiento entre pares (Moreno Prens, 2019) o intervenciones formativas (Díaz, 2022; Gonzalez, 2022). El relacionamiento entre formadores y docentes suele ser el más horizontal de todos, pues posiciona a los primeros como asesores o acompañantes críticos del proceso de aprendizaje docente y a los segundos como investigadores de su propia praxis y del aprendizaje de los estudiantes. Un caso de interés es el descrito por Moreno-Prens en su tesis de maestría (2019):

Durante esta etapa se conformó un equipo líder que asumiría el rol de conductor del proyecto, integrado por el coordinador maestrante, el rector, y los docentes de las áreas matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y sociales. El equipo líder consensuó que era necesario implementar la estrategia de observación entre pares en el aula, para conocer cómo el docente realizaba su práctica pedagógica, ¿qué estrategias u opciones didácticas utilizaban? (p. 45)

La descripción de la participación de los docentes deja en claro su rol protagónico en definir los destinos del PDP. En estos casos, si bien existe alguien que puede ser considerado ‘más experto’, como la propia Moreno-Prens en su rol de maestrante, es el colectivo de docentes quien direcciona el desarrollo del PDP, sus contenidos, actividades y evaluación. Blecua Sánchez and Sánchez Garrido (2017) reportan un caso similar, pues después de participar en el proyecto COMENIUS decidieron replicar esta experiencia de formación en su propia institución, de forma mucho más autónoma, contextualizada, colectiva y situada, tal como lo dejan en claro las autoras en sus conclusiones:

los profesores del Centro consideramos la necesidad de continuar con la formación en esta metodología y con la de incrementar el número de participantes en este proyecto de tal manera que culmine en un verdadero proyecto de Centro que involucre a la mayoría de los profesores. Esto permitiría abordar la pedagogía de los géneros de forma conjunta en un mismo grupo en algunos momentos puntuales del curso, así como crear un banco de materiales por asignaturas, de modo que las experiencias llevadas a cabo por cada uno de nosotros puedan ser utilizadas por otros compañeros (p. 67).

Este último caso también muestra, en mi opinión, que modelos de formación inicialmente directivos que posicionan al docente como ejecutor de la pedagogía, pueden ser el

punto de partida para formas de desarrollo profesoral más colaborativas, horizontales y autodirigidas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La revisión anterior develó gran variedad de participantes, duración y actividades de formación de los PDP, los cuales posicionan al maestro como ejecutor de la pedagogía, investigador de su éxito o gestor de su propia formación. Estos posicionamientos no son excluyentes, pues un solo PDP pueden involucrar variedad de actividades y espacios que posicionan al maestro de diferente manera. Ninguna de estas configuraciones de los PDP es necesariamente mejor que otra, si no que más bien responden a propósitos y situaciones de formación diferentes. Por ejemplo, los PDP que enfatizan la fidelidad de implementación siguiendo un modelo directivo y vertical están usualmente ligados a proyectos institucionales o del gobierno local en donde la rendición de cuentas (*accountability*) puede limitar la posibilidad de un PDP más exploratorio (Hargreaves & Fullan, 2015). La variedad de los PDP muestra la flexibilidad con la que se ha asumido la diseminación de la LSF y su sensibilidad a diferentes situaciones y contextos (Accurso & Gebhard, 2020).

En su conjunto, los PDP reflejan muchas de las características de procesos de formación docente exitosos (Acevedo, 2020; Boylan et al., 2018; Desimone, 2009), pues la mayoría son longitudinales, abordan un contenido claro y coherente, propician variedad de espacios para que el docente actúe, se enfocan en el aprendizaje de los estudiantes y ofrecen acompañamiento. Sin embargo, los PDP realizados en América Latina, Asia o África han sido menos longitudinales y han involucrado menos docentes. Este es sin duda un aspecto que futuros PDP de estas regiones deben considerar con más cuidado.

Prevalece en los PDP revisados una orientación individualista de la formación, dirigidos a transformar la praxis de docentes particulares antes que la escuela como sistema cultural colectivo. Al no haber un esfuerzo colectivo de transformación, las intenciones de cambio de docentes individuales pueden desvanecerse entre las múltiples tensiones a las que usualmente se enfrenta la praxis docente en el contexto educativo (Smagorinsky et al., 2013). Igualmente, la mayoría de los PDP parece consultar poco las motivaciones propias de los docentes y, por el contrario, muchos son orientados por los motivos de los administradores escolares o de los investigadores. Al no haber motivos desarrollados por los propios docentes, los PDP ofrecen menos garantías de que los cambios que proponen sean sostenibles en el tiempo (Buxton et al., 2015).

En mi opinión, existen dos principios en la teoría de la actividad que pueden ayudar a resolver estos dos problemas. El primero enfatiza la importancia de orientar los PDP a transformar la praxis de colectivos de docentes, preferiblemente a todos los docentes de una misma institución (Sannino, 2022). Lo que esto busca es que se dé el cambio en el sistema de actividad de la escuela en su totalidad y no solo un cambio a nivel individual de docentes particulares. De esta manera se pueden garantizar toda una serie de apoyos institucionales para la práctica individual y para la transformación de la cultural escolar. El concepto de Escuelas Investigadoras (Postholm, 2020) puede ser de utilidad en este empeño. La esencia de este concepto es que colectivos de docentes, administrativos y estudiantes co-construyan la transformación de la escuela con base en la implementación e investigación de la PGT. Esto es sin duda un área que merece mayor investigación en el futuro.

El segundo principio es el desarrollo de motivos propios de dichos colectivos, que sean compartidos por la mayoría de los participantes de los PDP. Un motivo corresponde a las razones que orientan y sirven de combustible para nuestro actuar (Sannino & Engeström, 2018). Si bien los motivos de la actividad educativa pueden ser generales, como lograr que los estudiantes aprendan, los motivos a construir a través de PDP en PGT deben ser concretos y visibles en el quehacer docente. En otras palabras, los PDP deben ayudar a sus participantes a identificar las razones que verdaderamente los mueven y apalancar su aprendizaje de la PGT en las mismas. En nuestras investigaciones sobre apropiación docente de la PGT hemos encontrado que a muchos docentes los motiva ver que la PGT ayuda a sus estudiantes a comunicarse mejor, mientras que a otros los mueve que muestren mayor interés por clases (Herazo et al., 2020; Sagre et al., 2021). Apalancar los PDP en el desarrollo de motivos colectivos es fundamental para garantizar la apropiación de la PGT, de sus principios y de sus prácticas. Es de esta manera, en mi opinión, en que podremos lograr una transformación de largo aliento en la praxis docente mediado por un conocimiento funcional del lenguaje, que a su vez contribuya a transformar la escuela.

REFERENCES

- ACCURSO, K., & Gebhard, M. (2020). SFL praxis in U.S. teacher education: A critical literature review. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1781880>. *Language and Education*, 1-21.
- ACCURSO, K., Gebhard, M., Harris, G., & Schuetz, J. (2023). Implications of genre pedagogy for refugee background youth with limited or interrupted formal education. In M. Gebhard & K. Accurso (Eds.), *In pursuit of a multilingual equity agenda: SFL teacher action research* (pp. 185-209). Routledge.
- ACEVEDO, M. C. (2010). A report on school-based action research: Will the implementation of Reading to Learn in Stockholm schools accelerate literacy learning for disadvantaged students and close the achievement gap?
- ACEVEDO, M. C. (2020). *Bringing language to consciousness: Teacher professional learning in genre-based reading pedagogy* [The Open University].
- ACHUGAR, M. (2009). Designing environments for teaching and learning history in multilingual contexts. *Critical Inquiry in Language Studies*, 6(1-2), 39-62. <https://doi.org/10.1080/15427580802679377>
- ADAMS, J., & Lim, F. V. (2020). Towards a functional literacy approach to teach the language of science in the Singapore classroom. *Pedagogical Linguistics*, 1(2), 125-148. <https://doi.org/https://doi.org/10.1075/pl.19008.ada>
- BARBEIRO, L. F. (2020). Da leitura à reescrita: propostas e percursos da pedagogia baseada em gêneros. *Educação e Pesquisa*, 46, 1-20. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046218410>
- BECERRA, T., Herazo, J., García, P., Sagre, A., & Díaz, L. (2019). Using Reading to Learn for EFL students' reading of explanations. *ELT Journal*. <https://doi.org/10.1093/elt/ccz053>
- BENÍTEZ, T., Barletta, N., Chamorro, D., Mizuno, J., & Moss, G. (2018). Reading and writing across the curriculum. In A. Sellami-Baklouti & L. Fontaine (Eds.), *Perspectives from Systemic Functional Linguistics* (pp. 249-268). Routledge.
- BERG, M. A., & Huang, J. (2015). Improving in-service teachers' effectiveness: K-12 academic literacy for the linguistically diverse. *Functional Linguistics*, 2(1), 5. <https://doi.org/10.1186/s40554-015-0017-6>
- BERTRAM, C., Johnson, K., & Goldring, J. P. D. (2023). Using scaffolding academic literacy practices in tertiary classrooms: A South African case study. *Critical Studies in Teaching and Learning*, 10(1). <https://doi.org/10.14426/cristal.v10i1.1828>

- BLECUA SÁNCHEZ, I., & Sánchez Garrido, C. (2017). Cambios de enseñanza-aprendizaje tras la implementación del modelo Reading to Learn/ Leer para Aprender en las aulas de educación secundaria de un Centro bilingüe. *Lenguaje y Textos*, 0(46), 55-68. <https://doi.org/10.4995/lyt.2017.8724>
- BOYLAN, M., Coldwell, M., Maxwell, B., & Jordan, J. (2018). Rethinking models of professional learning as tools: a conceptual analysis to inform research and practice. *Professional Development in Education*, 44(1), 120-139. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1306789>
- BRISK, M., Hodgson-Drysdale, T., & O'connor, C. (2011). A study of a collaborative instructional project informed by systemic functional linguistic theory: Report writing in elementary grades. *Journal of Education*, 191(1), 1-12. <https://doi.org/10.1177/002205741119100102>
- BRISK, M. E., Tian, Z., & Ballard, E. (2021). Autobiography writing instruction: The journey of a teacher participating in a systemic functional linguistics genre pedagogy professional development. *System*, 97, 102429 [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102429](https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102429)
- BUXTON, C., Harman, R., Cardozo-Gaibisso, L., Jiang, L., Bui, K., & Allexaht-Snider, M. (2019). Understanding Science and Language Connections: New Approaches to Assessment with Bilingual Learners. *Research in Science Education*, 49(4), 977-988. <https://doi.org/10.1007/s11165-019-9846-8>
- BUXTON, C. A., Allexaht-Snider, M., Kayumova, S., Aghasaleh, R., Choi, Y.-J., & Cohen, A. (2015). Teacher agency and professional learning: Rethinking fidelity of implementation as multiplicities of enactment. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(4), 489-502. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/tea.21223>
- CARPENTER, B. D., Achugar, M., Walter, D., & Earhart, M. (2015). Developing teachers' critical language awareness: A case study of guided participation. *Linguistics and Education*, 32, 82-97. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.linged.2015.03.016>
- DE FREITAS, E., & Zolkower, B. (2011). Developing teacher capacity to explore non-routine problems through a focus on the social semiotics of mathematics classroom discourse. *Research in Mathematics Education*, 13(3), 229-247. <https://doi.org/10.1080/14794802.2011.624705>
- DEREWIANKA, B., & Jones, P. (2016). *Teaching language in context*. Oxford University Press.
- DESIMONE, L. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181 - 199.

- DÍAZ, L. (2022). Reading to learn instruction in a group of EFL sixth-graders' development of spoken discourse for descriptive reports Universidad de Córdoba].
- EMILIA, E., Sujatna, E. T. S., & Kurniasih, N. (2022). Training teachers to teach PISA-like reading: A case in Indonesia [Online teaching; PISA; reading; teacher professional development (TPD); text-based instruction]. 2022, 12(1), 21. <https://doi.org/10.17509/ijal.v12i1.46534>
- FUZER, C., & Cecchin, A. d. S. (2021). Desconstrução e construção conjunta de relato biográfico: ideação e avaliatividade na perspectiva sistêmico-funcional. *Signo*, 46(86), 23-41. <https://doi.org/10.17058/signo.v46i86.15891>
- GEBHARD, M., & Accurso, K. F. (2023). In pursuit of a multilingual equity agenda : SFL teacher action research (First Edition. ed.). Routledge.
- GEBHARD, M., Chen, I. A., & Britton, L. (2014). "Miss, nominalization is a nominalization:" English language learners' use of SFL metalanguage and their literacy practices. *Linguistics and Education*, 26, 106-125. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.linged.2014.01.003>
- GEBHARD, M., Harman, R., & Seger, W. (2007). Reclaiming recess: Learning the language of persuasion. *Language Arts*, 84(5), 419-430.
- GIBBONS, P. (2002). Scaffolding language, scaffolding learning : teaching second language learners in the mainstream classroom. Heinemann.
- GONZALEZ, E. (2022). Exploring changes in teachers' praxis when learning reading to learn (R2L) Universidad de Córdoba. <https://repositorio.unicordoba.edu.co/handle/ucordoba/6831>
- HARGREAVES, A., & Fullan, M. (2015). Professional capital: Transformng teaching in every school. Teachers College Press.
- HARMAN, R. (2013). Literary intertextuality in genre-based pedagogies: Building lexical cohesion in fifth-grade L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 22(2), 125-140. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jslw.2013.03.006>
- HERAZO, J., Becerra, T., García-Montes, P., Sagre, A., Anaya, C., & Pastrana, J. (2021). Reading to Learn and EFL students' construction of spoken biographical recounts. *Íkala*, 26(1), 41-60. <https://doi.org/https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n01a06>
- HERAZO, J. D., Davin, K. J., & Sagre, A. (2019). L2 Dynamic Assessment: An Activity Theory Perspective. *The Modern Language Journal*, 103(2), 443-458. <https://doi.org/10.1111/modl.12559>
- HERAZO, J. D., Morales, I., Peinado, A., Becerra, T., García, P., Arroyo, D., & Jerez, S. (2020). Programa de acompañamiento docente basado en la pedagogía de géneros textuales

para desarrollar competencias de lectura crítica en estudiantes de programas de pregrado ICFES. <https://www.icfes.gov.co/es/web/guest/convocatorias-de-investigacion>

Hipkiss, A. M., & Varga, P. A. (2018). Spotlighting pedagogic metalanguage in Reading to Learn – How teachers build legitimate knowledge during tutorial sessions. *Linguistics and Education*, 47, 93-104. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.linged.2018.08.002>

HODGSON-DRYSDALE, T. (2013). Teaching writing informed by systemic functional linguistics: “I never would have thought of doing that...” <http://pitt.idm.oclc.org/login?url=https://search-proquest-com.pitt.idm.oclc.org/docview/1427344582?accountid=14709>

HUMPHREY, S. (2013). Empowering adolescents for activist literacies. *Journal of Language and Literacy Education*, 9, 114 - 135.

<https://acuresearchbank.acu.edu.au/item/8v775/empowering-adolescents-for-activist-literacies>

HUMPHREY, S. (2018). ‘We can speak to the world’: Applying meta-linguistic knowledge for specialized and reflexive literacies. In R. Harman (Ed.), *Bilingual learners and social equity critical approaches to systemic functional linguistics* (pp. 45-69). Springer. <http://pitt.idm.oclc.org/login?url=https://link.springer.com/10.1007/978-3-319-60953-9>

HUMPHREY, S., & Feez, S. (2016). Direct instruction fit for purpose: applying a metalinguistic toolkit to enhance creative writing in the early secondary years [Article]. *Australian Journal of Language & Literacy*, 39(3), 207-219.

HUMPHREY, S., & Macnaught, L. (2016). Functional Language Instruction and the Writing Growth of English Language Learners in the Middle Years. *TESOL Quarterly*, 50(4), 792-816. <https://doi.org/10.1002/tesq.247>

JOHNSON, K. E., & Golombek, P. R. (2016). *Mindful L2 teacher education : a sociocultural perspective on cultivating teachers' professional development*. Routledge.

JONES, P., & Chen, H. (2012). Teachers' knowledge about language : issues of pedagogy and expertise. *Australian Journal of Language and Literacy*, The, 35(2), 147-172.

KERFOOT, C., & Van Heerden, M. (2017). Testing the waters: exploring the teaching of genres in a Cape Flats Primary School in South Africa. In C. Kerfoot & A.-M. Simon-Vandenberg (Eds.), *Language in Epistemic Access*. Routledge. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781315229744>

MACNAUGHT, L., Maton, K., Martin, J. R., & Matruglio, E. (2013). Jointly constructing semantic waves: Implications for teacher training. *Linguistics and Education*, 24(1), 50-63. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.linged.2012.11.008>

- MATRUGLIO, E. (2021). What two teachers took up: metalanguage, pedagogy and potentials for long-term change. *Language and Education*, 35(5), 463-478. <https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1825477>
- MGQWASHU, E., & Makhathini, B. (2017). Transforming primary school teachers' perceptions of the 'place' of teaching reading: The role of Reading to Learn methodology. *The Independent Journal of Teaching and Learning*, 12(1), 30-49. <https://hdl.handle.net/10520/EJC-77e17ac8c>
- MICKAN, P., & Lopez, E. (2017). Text-based research and teaching a social semiotic perspective on language in use. Palgrave Macmillan,. Pitt users please click through to access via Springer Social Sciences eBooks 2017 English/International <http://pitt.idm.oclc.org/login?url=https://link.springer.com/10.1057/978-1-137-59849-3>
- MOORE, J., & Schleppegrell, M. (2014). Using a functional linguistics metalanguage to support academic language development in the English Language Arts. *Linguistics and Education*, 26, 92-105. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.linged.2014.01.002>
- MORENO PRENS, C. (2019). La pedagogía de géneros textuales como opción didáctica transversal para el mejoramiento de la comprensión lectora en el ciclo media de la IED Villanueva. In: Universidad del Norte.
- PEDROSA, B. (2017). The implementation of the Reading to Learn approach in a plurilingual setting. *Lenguaje y Textos*, 46, 41-54. <https://doi.org/doi:http://doi.org/10.4995/lyt.2017.8714>
- PHILIPPAKOS, T. Z. A., MacArthur, C. A., & Rocconi, L. M. (2023). Effects of genre-based writing professional development on K to 2 teachers' confidence and students' writing quality. *Teaching and Teacher Education*, 135, 104316. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104316>
- POSTHOLM, M. (2020). Schools conducting research in collaboration with researchers. In M. POSTHOLM & K. Vennebo (Eds.), *Applying cultural historical activity theory in educational settings : learning, development, and research* (pp. 12-25). Routledge.
- POSTHOLM, M. B., & Vennebo, K. F. (2020). *Applying cultural historical activity theory in educational settings : learning, development, and research*. Routledge.
- RICHARDSON, V. (2003). The Dilemmas of Professional Development. *Phi Delta Kappan*, 84(5), 401-406. <https://doi.org/10.1177/003172170308400515>
- ROSA, H., & Hodgson-Drysdale, T. (2023). Becoming Scientists: Scaffolding multilingual learners' science literacy practices with SFL. In M. Gebhard & K. Accurso (Eds.), *In pursuit of a multilingual equity agenda: SFL teacher action research* (pp. 109-135). Routledge.

- ROSE, D., & Martin, J. R. (2012). Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School Equinox.
- ROTTAVA, L., Santos, S. S. d., & Troian, I. C. (2021). A pedagogia de gêneros em contexto brasileiro – um panorama de pesquisas que empregam o ciclo de ensino e aprendizagem. *Signo*. <https://doi.org/10.17058/signo.v46i86.16018>
- SAGRE, A., Herazo Rivera, J. D., Montes, P. G., Posada, T. B., Machado, L. P., & González Humanez, L. E. (2021). Contradictions and Critical Praxis in Foreign Language Teachers' Implementation of Reading to Learn. *Teaching and Teacher Education*, 108, 103516. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103516>
- SANNINO, A. (2022). Transformative agency as warping: how collectives accomplish change amidst uncertainty. *Pedagogy, Culture & Society*, 30(1), 9-33. <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1805493>
- SANNINO, A., & Engeström, Y. (2018). Cultural-historical activity theory: Founding insights and new challenges. *Cultural-Historical Psychology*, 14(3), 43–56. <https://doi.org/doi:10.17759/chp.2018140305>
- SCHLEPPEGRELL, M. (2013). The role of metalanguage in supporting academic language development. *Language Learning*, 63(s1), 153-170. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00742.x>
- SCHLEPPEGRELL, M. (2017). Systemic functional grammar in the K-12 classroom. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (Vol. 3, pp. 384-396). Routledge.
- SCHLEPPEGRELL, M., Achugar, M., & Oteiza, T. (2004). The grammar of history: Enhancing content-based instruction through a functional focus on language. *TESOL Quarterly*, 38(1), 67-93. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ752908&site=ehost-live>
<http://www.ingentaconnect.com/content/tesol/tq/2004/00000038/00000001/art00004>
- SCHLEPPEGRELL, M., & O'Hallaron, C. (2011). Teaching Academic Language in L2 Secondary Settings. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 3-18. <https://doi.org/doi:10.1017/S0267190511000067>
- SHI, L., & Baker, A. (2022). Innovations in teaching L2 writing: How changes in teachers' SCK and PCK impact learners' perceptions and writing outcomes. *System*, 106, 102788. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102788>
- SHIN, H., Sylvia, S., & Gebhard, M. (2023). More than vocabulary: Verbal scaffolding of mathematical word problems with elementary emergent bilinguals. In M. Gebhard & K.

Accurso (Eds.), In pursuit of a multilingual equity agenda: SFL teacher action research (pp. 163-184). Routledge.

SMAGORINSKY, P., Rhym, D., & Moore, C. J. (2013). Competing Centers of Gravity: A Beginning English Teacher's Socialization Process within Conflictual Settings. *English in Education*, 45, 147-183.

TROYAN, F. J., Herazo, J. D., & Ryshina-Pankova, M. (2022). SFL pedagogies in language education: Special issue introduction. *System*, 104, 102694. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102694>

WHITTAKER, R., & García-Parejo, I. (2018). Teacher Learning for European Literacy Education (TeL4ELE): genre-based pedagogy in five European countries. *European Journal of Applied Linguistics*, 6(1), 31-57. <https://doi.org/doi:10.1515/eujal-2017-0021>

WHITTAKER, R., & Löfstedt, A.-C. (2017). Un proyecto europeo para la mejora de competencias discursivas en Europa: Reading to Learn en TeL4ELE. *Lenguaje y Textos*, 46, 29-23. <https://doi.org/doi:http://doi.org/10.4995/lyt.2017.8712>

**Atividades de leitura detalhada com base em gênero de texto:
conhecimentos linguísticos e pedagógicos**

Cristiane Fuzer

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

cristiane.fuzer@ufsm.br

Resumo: Este artigo discute a didatização de princípios da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) para o ensino de língua portuguesa, com foco na leitura, análise linguística e produção textual, tal como propõe a Pedagogia com base em Gêneros da Escola de Sydney. Parte-se de um olhar sobre manuais, cartilhas e propostas de atividades voltadas para professores do ensino básico em língua inglesa, em língua espanhola e em língua portuguesa, com o objetivo de apresentar possibilidades de abordagem didática para o ensino de língua portuguesa na perspectiva da LSF, com dois enfoques: descrição da gramática da língua e gênero de texto. A proposta de Ateliê de Textos organiza as questões para leitura detalhada, além de atividades para análise linguística de textos com foco num determinado gênero, que servem para preparar os alunos para a produção escrita de um novo texto do mesmo gênero, fazendo uso de outro campo. Desse modo, instrumentaliza-se os alunos para a escrita de seus próprios textos, dando prosseguimento ao processo de letramento com atividades de construção conjunta e construção individual do Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA).

Palavras-chave: Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). Ensino de língua portuguesa. Pedagogia de gêneros de texto. Escola de Sydney. Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA).

INTRODUÇÃO

Há aproximadamente vinte anos, no Brasil, a teoria sistêmico-funcional tem sido estudada e aplicada em trabalhos de pesquisa em diferentes níveis nas universidades e em ações de extensão em parceria com instituições de educação básica. Nesse contexto, muitos resultados de pesquisas e produtos de extensão têm sido publicados. Contudo, a didatização de princípios da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) para o ensino de língua portuguesa, com foco na leitura, análise linguística e produção textual, nos diferentes níveis de escolarização, continua envolvendo uma série de desafios.

Em uma busca por publicações com foco em experiências de/para ensino de língua portuguesa que usam princípios da LSF no contexto brasileiro, foram encontrados, com mais frequência, trabalhos que a) relatam experiências com a dinamização de estratégias do Ciclo de Ensino e Aprendizagem, do Programa Ler para Aprender, em aulas de leitura e escrita em diferentes níveis de ensino; e b) utilizam etapas e fases de gêneros elementares mapeados pela Escola de Sydney em textos do contexto de cultura brasileiro. Com menos frequência, foram encontrados materiais didáticos, alguns dos quais foram propostos para experimentação/dinamização futura, outros foram dinamizados em contextos reais de ensino e aprendizagem e relatados e, por fim, outros dinamizados, revisados, avaliados, aprimorados e disponibilizados para replicação. Tal levantamento indica a disponibilização ainda incipiente aos professores de língua portuguesa de materiais didáticos que integram atividades de leitura, análise linguística e produção textual, como propõe a Pedagogia com base em Gêneros da Escola de Sydney, fundamentada na concepção sistêmico-funcional da linguagem.

Partindo de um olhar sobre manuais, cartilhas e propostas de atividades voltadas para professores do ensino básico em língua inglesa (como Droga e Humphrey, 2003; Derewianka, 2011, 2022; Emilia e Christie, 2013), em língua espanhola (como Henríquez et al., 2018; Moyano, 2013) e em língua portuguesa (Fuzer, 2017; Della Mea, 2020; Cecchin e Fuzer, 2021; Fuzer et al., 2022, 2023), temos por objetivo apresentar algumas possibilidades de abordagem didática para o ensino de língua portuguesa na perspectiva da LSF com dois enfoques: a) na descrição da gramática da língua e b) em gênero de texto.

Para exemplificação, é apresentada uma sequência de questões que se podem fazer sobre um texto em atividades de leitura detalhada, considerando os recursos linguísticos mais relevantes para a estrutura esquemática de gênero e, por conseguinte, para a identificação do propósito sociocomunicativo, conforme orientações da Pedagogia com base em Gêneros (ROSE; MARTIN, 2012). Para isso, são considerados conhecimentos linguísticos e

conhecimentos pedagógicos necessários ao professor para o trabalho com a leitura e escrita na perspectiva da linguagem como sistema sociosemiótico.

No âmbito dos conhecimentos linguísticos, são focalizadas funções de sistemas léxico-gramaticais (HALLIDAY, 1985, 1989; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) e de sistemas discursivos (MARTIN, 1992; MARTIN; WHITE, 2005; MARTIN; ROSE, 2007) na construção dos significados no texto, bem como a abordagem de gêneros da Escola de Sydney (MARTIN; ROSE 2008).

No âmbito dos conhecimentos pedagógicos, são consideradas estratégias do Ciclo de Ensino e Aprendizagem da Pedagogia com base em Gêneros da Escola de Sydney (ROSE; MARTIN, 2012), especialmente a Desconstrução de texto, focalizando critérios para seleção de textos e metalinguagem pedagógica para a elaboração de questões para leitura detalhada com base em gênero de texto. Buscamos, assim, compartilhar alguns caminhos possíveis à elaboração de material didático para conduzir processos de letramento com base na Linguística Sistêmico-Funcional.

1 PEDAGOGIA COM BASE EM GÊNEROS DE TEXTO: CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS AO PROFESSOR

Professores e alunos têm muito conhecimento da linguagem, mas grande parte desse conhecimento, conforme Rose e Martin (2012), é inconsciente ou intuitivo. Ensinar é trazer esse conhecimento à consciência, para desenvolver as habilidades de leitura e escrita. Para isso, é preciso o entendimento sistemático de como a língua funciona, a partir de um modelo funcional da linguagem.

Para os pesquisadores australianos da chamada Escola de Sydney, que desenvolveram desde a década de 1980 a Pedagogia com base em Gêneros a partir de diferentes projetos, a Linguística Sistêmico-Funcional é o modelo funcional de linguagem orientado gramaticalmente que oferece uma base teórico-metodológica para descrever, explicar e ensinar língua. É uma teoria que oferece uma perspectiva modular sobre a criação de significado (HALLIDAY, 1985, 1994), com gênero de texto coordenando uma interação complexa de tipos complementares de significados ideacionais, interpessoais e textuais em todos os estratos da linguagem (registro, semântica do discurso, léxico-gramática e grafo-fonologia, por meio de diversas modalidades de comunicação (verbal, visual, audiovisual, música...)) (ROSE; MARTIN, 2012).

Com base nesse modelo de linguagem, a Pedagogia com base em Gêneros propõe a construção de uma metalinguagem que professores podem usar para selecionar e analisar textos, planejar atividades didáticas (modelagem), ensiná-las em aula e acompanhar o

desenvolvimento e o progresso dos alunos (avaliações). Para isso, destaca-se o “duplo trabalho do professor”, que consiste em a) aplicar seus conhecimentos de e sobre a linguagem para preparar materiais didáticos e planejar aulas e b) recontextualizar o que sabe para dinamizar em aula (didatizar) (ROSE; MARTIN, 2012).

1.1 Conhecimentos linguísticos

O conhecimento sobre a linguagem envolve: o trabalho de descrição e análise do funcionamento da linguagem em contextos variados; a concepção de texto como unidade de análise da linguagem em uso (e não apenas a frase ou oração); a identificação de padrões linguísticos relevantes para a realização de propósito sociocomunicativo, ou seja, a noção de gênero de texto como “processo social organizado em etapas orientado para um propósito” (MARTIN; ROSE, 2008, p.6). Em termos sistêmico-funcionais, os conhecimentos linguísticos necessários ao professor incluem: variáveis contextuais (campo, relações e modo); níveis da língua/linguagem (grupo e oração); sistemas léxico-gramaticais no nível da oração; sistemas discursivos além da oração; etapas e fases de gênero.

Fundamentado nas bibliografias prévias em Linguística Sistêmico-Funcional e organizado a partir de resultados de uma série de pesquisas e elaboração de materiais didáticos em língua portuguesa ao longo de treze anos no âmbito do Programa de Extensão Ateliê de Textos (FUZER, 2011, 2016, 2021) e do projeto de pesquisa “Leitura e escrita em língua portuguesa na perspectiva sistêmico-funcional” (FUZER, 2014, 2018), o Quadro 1 apresenta um panorama dos sistemas léxico-gramaticais e sistemas discursivos¹ mais relevantes na instanciação de gêneros de texto do contexto escolar, conforme mapeamento em Martin e Rose (2008) e Rose e Martin (2012).

¹ É preciso destacar que todos os três sistemas léxico-gramaticais e os seis sistemas discursivos até então descritos na teoria funcionam simultaneamente na construção dos significados nos textos. Contudo, alguns desses sistemas são mais necessários, com mais incidência e frequência de ocorrências, do que outros, dependendo do propósito sociocomunicativo que o texto visa alcançar. Isso significa que a presença e/ou ausência de padrões de realização de determinados sistemas da linguagem dão pistas das etapas e fases usadas para realizar o propósito sociocomunicativo e, assim, evidenciar o gênero utilizado.

Quadro 1 – Exemplos de sistemas linguísticos mais relevantes para instanciação das famílias de gêneros de texto na perspectiva da Escola de Sydney.

Famílias de gêneros	Léxico-gramática	Semântica do discurso
Estórias	Transitividade	Avaliatividade (atitude), Ideação (sequência de atividades), Identificação
Histórias	Transitividade, MODO	Ideação (sequência de atividades e relações nucleares), Identificação
Procedimentos	Transitividade, MODO	Ideação (sequência de atividades), Negociação
Relatórios	Transitividade	Ideação (relações taxonômicas), Identificação
Explicação	Transitividade Lógico	Ideação, Conjunção, Periodicidade
Reações a textos	Transitividade, MODO, Tema-Rema	Ideação, Avaliatividade, Identificação, Periodicidade
Argumentos	Transitividade, Lógico, MODO, Tema-Rema	Ideação, Avaliatividade, Conjunção, Negociação, Identificação, Periodicidade

Fonte: Fuzer (2023) a partir de pesquisas em LP fundamentadas em Martin e Rose (2008), Christie e Derewianka (2008), Rose e Martin (2012), Derewianka (2022), Fuzer e Cabral (2023).

As aplicações desses conhecimentos sobre a linguagem em processos de letramento precisam considerar níveis de complexidade, de modo que os recursos linguísticos demandados funcionalmente pelos textos de diferentes campos e gêneros que os alunos precisam ler e produzir sejam ensinados progressivamente ao longo dos anos escolares, o que implicam conhecimentos de aspectos pedagógicos.

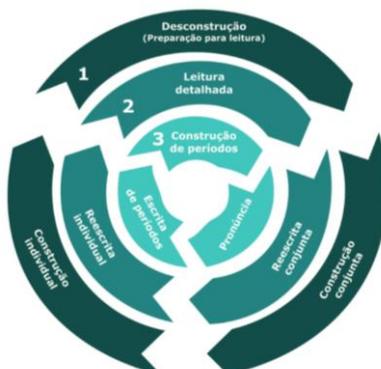
1.2 Conhecimentos pedagógicos

Necessários para o planejamento e a dinamização de atividades integradas de leitura, análise linguística e produção textual em contexto de ensino e aprendizagem, os conhecimentos pedagógicos incluem: a) estratégias de ensino e aprendizagem que integram atividades de leitura, análise linguística e produção textual (Ciclo de Ensino e Aprendizagem), b) desenvolvimento de uma metalinguagem pedagógica, c) critérios de seleção e análise de textos que instanciam gêneros ao longo do percurso escolar, d) elaboração de questões de leitura detalhada e análise linguística preparatórias à produção de novos textos de um gênero foco e e) fases da interação para leitura compartilhada,

O **Ciclo de Ensino e Aprendizagem** (doravante CEA) (Figura 1) é um dos recursos pedagógicos mais amplamente associado à Pedagogia com base em Gêneros da Escola de Sydney, em especial no âmbito do programa de letramento *Reading to Learn* (Ler para Aprender), que tem se expandido mundialmente. O CEA, conforme Vian Jr (2021), emergiu de experiências com abordagens com base em gêneros na Austrália, desenvolvidas em diferentes projetos ao longo de mais quarenta anos. As estratégias que o constituem implicam o ensino explícito da língua/linguagem em funcionamento nos textos por meio de atividades de leitura e de escrita que conduzam ao desenvolvimento de conhecimentos e habilidades para a produção

de novos textos que, por conseguinte, “encaminhem ao domínio dos gêneros exigidos pelo currículo escolar” (VIAN JR., 2021, p. 313).

Figura 1 – Ciclo de Ensino e Aprendizagem da Pedagogia com base em Gêneros



Fonte: traduzido por Fuzer (2016) de Rose e Martin (2012).

Por vezes, o CEA tem sido usado no contexto escolar mais como uma metodologia para ensinar gêneros diversos sob diferentes abordagens teóricas. Embora isso possa ser válido sob o ponto de vista da organização e integração de atividades escolares, o que evidencia o seu elevado potencial pedagógico, é preciso lembrar que as estratégias do CEA, em todos os seus níveis, para o ensino de leitura e escrita, estão ancoradas nos princípios da Linguística Sistêmica-Funcional que, por sua vez, fundamenta a concepção de gênero da Escola de Sydney, demandando a aplicação de conhecimentos linguísticos mencionados na seção 2.

Na didatização de tais conhecimentos, é frequente a dúvida sobre usar ou não a terminologia do modelo teórico, especialmente nas que envolvem análise linguística, sob o risco de simples transmissão de conceitos e categorias teóricas aos alunos. Para não incorrer nessa situação, é fundamental que professores e alunos, juntos, construam “uma linguagem partilhada para falar sobre a linguagem (uma ‘**metalinguagem**’) para que possam referir-se às diversas funções e estruturas da língua” (DEREWIANKA, 2022, p. 08 – tradução e grifos meus). O professor poderá usar a terminologia técnica em conformidade com o estágio da escolaridade em que os alunos se encontram. No final do ensino fundamental, por exemplo, de acordo com Derewianka (2022),

os alunos estão expandindo a capacidade de compreender e construir orações que representam aspectos mais complexos da experiência. Eles estão desenvolvendo uma metalinguagem mais técnica, seja por meio do uso de **termos formais** (por exemplo, grupo de nominais, grupos verbais, grupos adverbiais, sintagmas preposicionais), **termos funcionais** (por exemplo, Participante, Processo, Circunstância) – **ou preferencialmente ambos os conjuntos de termos**, identificando diferentes formas e várias funções que desempenham. (DEREWIANKA, 2011, p. 74-75 – tradução e grifos meus)

Nesse sentido, Rose e Martin (2012) exemplificam com a distinção entre tipos de processos do sistema de transitividade, que, segundo os autores, “não precisa ser ensinada aos alunos, mas muitas vezes pode ser útil apontá-la quando estamos explorando um texto escrito ou escrevendo um novo texto”. Com relação ao emprego da terminologia teórica, os autores acrescentam que

podem ser usados os termos técnicos, material, mental, verbal, relacional, **ou os mais comuns** fazer/acontecer, dizer/sentir, ser/ter ou ambos. Nomear tipos de processos pode ser particularmente útil ao discutir a pontuação usada para projeção verbal e mental, ou ao discutir os tipos de processos usados para expressar relações na ciência e em outros textos factuais. (ROSE; MARTIN, 2012, p. 269 – tradução e grifos meus)

Assim, por meio de uma metalinguagem pedagógica (ROSE, 2018a, 2018b), o professor estará fornecendo aos alunos ferramentas para refletirem sobre como a linguagem funciona (exemplos de aplicação de uma metalinguagem pedagógica podem ser observados na seção 4).

Também integra os conhecimentos pedagógicos necessários ao professor o estabelecimento de **critérios de seleção e análise de textos** que instanciam gêneros de textos com que os alunos precisam lidar ao longo do percurso escolar. A partir de experiências em várias edições anuais e itinerantes do programa de extensão Ateliê de Textos, desde 2011, em parceria com mais de quarenta escolas no Rio Grande do Sul², temos utilizado como critérios para selecionar e analisar textos a serem utilizados na elaboração de materiais didáticos e de propostas de produção textual os seguintes:

1. ser autêntico, ou seja, instância do sistema da linguagem em uso (e não orações isoladas ou fragmentadas, não adaptados para situação de aula);
2. estar situado socialmente, com a fonte contendo dados de autoria, meio de veiculação, data de publicação e de acesso, dentre outras informações conforme o contexto;
3. estar ariáveis de registro e propósito sociocomunicativo geral (envolver, informar ou avaliar) coerentes com o contexto dos alunos;
4. ser representativo de um gênero de texto (estória, história, procedimento, relatório, explicação, reação a texto, argumentação), de modo que possa servir modelagem;
5. ser rico em recursos linguísticos que os alunos precisam aprender para ler e escrever outros textos do mesmo gênero foco, no estágio de aprendizagem em que se encontram.

² Até o momento, dinamizações foram realizadas com alunos dos anos finais do ensino fundamental em escolas públicas de Santa Maria, Agudo, Cachoeira do Sul, Quaraí, Júlio de Castilhos, Restinga Sêca, Nova Palma e Campos Borges.

Para a aplicação do critério 5, é importante que o professor esteja ciente tanto das funções da linguagem envolvidas na aprendizagem ao longo dos anos escolares (sintetizadas na Figura 2), quanto dos gêneros de texto com que, segundo os pesquisadores da Escola de Sydney, os alunos precisam lidar ao longo do percurso escolar (Figura 3).

Figura 2 – Funções da linguagem envolvidas na aprendizagem dos alunos no percurso da educação básica.

Anos iniciais		Anos finais
pequena gama de gêneros, propósitos específicos, estruturas básicas	alcançar diferentes propósitos	ampla gama de gêneros, propósitos sociais variados, estruturas mais complexas
assuntos cotidianos, familiares, individualizados, concretos e não especializados, representados por grupos nominais básicos, grupos verbais simples, seleção limitada de tempos e grupos adverbiais	representar experiências	assuntos mais técnicos, generalizados, abstratos, disciplinares, representado por grupos nominais mais elaborados, grupos verbais complexos, ampla gama de tempos e aspectos, extensa variedade de grupos adverbiais que expressam circunstâncias
modo simples, oral	conectar ideias	conexões mais complexas, desenvolvimento de sentenças longas, com vários tipos de orações.
interação mais pessoal com indivíduos conhecidos; gama limitada de funções; emoções e avaliações baseadas em opiniões pessoais	interagir com outras pessoas	interação mais impessoal e formal, com ampla gama de indivíduos e grupos; expressão de emoção com mais nuances; apreciação julgamento baseados em critérios explícitos e apoiados por evidências; uso de modalidade e outros recursos para criar espaços para perspectivas alternativas, para posicionar a si mesmo e aos outros

Fonte: organizado por Fuzer (2023) com base em Derewianka (2022).

A Figura 3, pensada a partir das experiências e planejamentos do Ateliê de Textos, combina a proposta de currículo escolar em espiral para o ensino de gêneros elaborada por Coffin (1997) com gêneros agrupados conforme os propósitos que compartilham e distribuídos, de baixo para cima, conforme a complexidade ascendente da linguagem que demandam para a realização de tais propósitos.

Figura 3 – Gêneros de texto no percurso escolar



Fonte: Adaptado por Fuzer (2023) com base em Coffin (1997), Martin e Rose (2008), Rose e Martin (2012) e Fuzer (2021).

Tendo esse mapeamento e distribuição de gêneros como ponto de partida ao longo da educação básica, o Ateliê de Textos iniciou suas ações com a elaboração de materiais didáticos e dinamizações de atividades em textos que instanciam gêneros³ da família das Estórias, um dos quais é o foco das questões de preparação para leitura e leitura detalhada exemplificadas a seguir.

Para a elaboração de atividades de leitura detalhada e análise linguística, que são estratégias de Desconstrução do CEA e servem para preparar os alunos à produção de novos textos, são consideradas, no Ateliê de Textos, questões que: a) contemplem campos evidenciados por palavras-chave, grupos e orações que realizam fases e etapas do gênero; b) explorem o uso de recursos linguísticos mais relevantes (léxico-gramaticais e discursivos) para a organização e o propósito comunicativo do gênero e c) estejam organizadas em formatos apropriados à sequência e aos objetivos de aprendizagem.

Para as interações orais com os alunos, são elaboradas perguntas de respostas curtas, perguntas de respostas detalhadas e comandos diretos (ROSE e MARTIN, 2012). Já as questões por escrito apresentam-se em formatos variados, como preenchimento de lacunas, seleção de alternativa correta/incorreta, análise de afirmativas V ou F, associação de colunas (FUZER et al., 2017).

A maneira como o professor interage oralmente com os alunos durante a dinamização do CEA, especialmente durante as atividades de Desconstrução, também é considerada um conhecimento pedagógico extremamente relevante nos processos de letramento. Conforme Rose e Martin (2012), durante as atividades de leitura compartilhada de um texto, o professor pode fazer uso de fases da interação, quais sejam:

- preparação: professor fornece orientações de como a atividade deve ser feita pelos alunos, buscando despertar-lhes o interesse para o empreendimento da tarefa;
- focalização: professor enfatiza, geralmente por meio de perguntas, um aspecto da tarefa em andamento;
- identificação: alunos respondem ao que foi focalizado pelo professor;
- aprovação: professor valida a resposta adequada fornecida pelos alunos, reconhecendo a utilização da identificação;

³ Até o momento, foram elaborados, dinamizados, testados, avaliados e publicados cadernos didáticos para o ensino de leitura e escrita com base nos gêneros narrativa (FUZER, 2017), observação comentada (FUZER et al., 2021), exemplum (FUZER et al., 2023), episódio (GERHARADT e FUZER, no prelo) e biografia (CECCHIN e FUZER, 2022). Todos podem ser acessados gratuitamente no repositório digital da UFSM, disponível em: <https://repositorio.ufsm.br>.

- elaboração: participantes da interação desenvolvem um pouco mais a fase identificação, possibilitando que novos conhecimentos sejam absorvidos.

Um estudo sobre essas fases da interação entre professores e alunos do 6º e 7º Anos do Ensino Fundamental numa escola pública no sul do Brasil, durante a dinamização de atividades de leitura detalhada e análise linguística do gênero episódio, foi realizado por Marques, Fuzer e Gerhardt (2022), a partir da análise das funções de fala. O estudo evidenciou a necessidade, naquele contexto, de utilização mais expressiva pelo professor da fase preparação, especialmente quando as respostas dos alunos a uma pergunta estavam inadequadas. Além disso, a ausência da fase elaboração nas falas dos alunos indicou a necessidade de um planejamento prévio das perguntas a serem utilizadas nas aulas pelos professores para oportunizar o desenvolvimento e a ampliação da fase identificação. O estudo apontou a importância de todas as fases da interação serem utilizadas nas atividades de leitura compartilhada, potencializando “um melhor desempenho dos alunos no processo de ensino-aprendizagem com foco na leitura e escrita em contexto escolar” (MARQUES, FUZER e GEHRARDT, 2022, p.281).

2 QUESTÕES PARA LEITURA DETALHADA DE TEXTO COM BASE EM UM GÊNERO FOCO

Considerando conhecimentos linguísticos e conhecimentos pedagógicos anteriormente mencionados, apresentamos nesta seção uma sequência de questões em que são mobilizados conhecimentos linguísticos com base em um gênero foco, com o uso de metalinguagem pedagógica, para conduzir atividades de leitura detalhada de texto que instanciam um gênero da família das Estórias.

Assim como no trabalho de descrição e análise linguística de um texto em seu contexto, na didatização dos conhecimentos sobre a linguagem é necessário partir de um todo coeso e coerente para o exame de como as partes integram o todo, ou seja, “analisar a **relação entre as partes** e encontrar respostas sobre o porquê das escolhas léxico-gramaticais dos autores” (VIAN JR et al., 2009, p. 686 – tradução e grifos meus).

Dado o limite de espaço para este artigo, apresentamos, na sequência, algumas atividades elaboradas no âmbito do Ateliê de Textos para conduzir a preparação para a leitura e a leitura detalhada na estratégia de Desconstrução do CEA.

2.1 Preparação para a leitura

O texto selecionado para modelagem (Figura 5) é uma estória cujas fases e etapas do gênero serão evidenciadas durante as questões propostas para a condução dos níveis de preparação e leitura detalhada da estratégia de Desconstrução do CEA.

Figura 5 – Texto para modelagem de gênero das Estórias.

Os dois irmãos

1 Eram dois irmãos: um casado, com muitos filhos, e o outro solteiro.
2 Compraram uma fazenda e resolveram administrá-la juntos. Concordaram
3 plantar e dividir meio a meio a colheita, conservando cada um o seu próprio
4 celeiro. Os negócios iam bem.

5 Mas um dia o solteiro pensou: "Não é justo que meu irmão, que possui
6 muitos filhos, fique com os mesmos lucros que eu, que sou sozinho. Afinal,
7 ele tem uma família para sustentar". Assim, todas as noites sigilosamente ia
8 ao seu celeiro, apanhava um saco de grãos e o levava ao celeiro do seu irmão.

9 Por sua vez, o irmão casado também pensou: "Não é justo que meu
10 irmão solteiro e eu dividamos igualmente os frutos da nossa colheita. Tenho
11 muitos filhos, que logo me ajudarão no trabalho. Quando eu for bem idoso e
12 as forças me faltarem, eles irão certamente me sustentar. Meu irmão, porém,
13 terá que se arranjar sozinho". Assim, todas as noites, levava um saco de grãos
14 do seu celeiro para o do seu irmão.

15 Ao amanhecer, quando cada um deles ia ao celeiro, ficava admirado ao
16 constatar que, mesmo retirando um saco de grãos, a quantidade não diminuía
17 do seu celeiro.

18 Certa noite, os dois irmãos se encontraram no meio do caminho entre os
19 dois celeiros, cada um com um saco nas costas. Compreenderam, finalmente,
20 porque o estoque de cada um não diminuía. Surpresos, felizes, de pronto jogaram
21 ao chão os sacos e abraçaram-se demoradamente.

22 *Para que sua família se transforme, procure colocar-se no lugar do outro.*

Fonte: SILVA, Maria Salete Silva.; RUGGERI, Wilma; LIMA, Jota. **Para que sua família se transforme**. Campinas: Verus, 2003. p. 45.

Uma maneira de introduzir aos alunos o contexto em que o texto a ser lido se situa é iniciar pela observação da fonte de referência que deve acompanhar o texto, destacando-se a autoria (quem produziu e/ou traduziu o texto), o título da obra em que o texto foi publicado e a localização espaço-temporal da publicação (cidade e ano). Informações obtidas em uma pesquisa prévia realizada pelo professor em outros textos do(s) mesmo(s) autor(es) e em outras fontes também podem ser muito úteis na preparação para a leitura do texto em foco.

Em seguida à leitura (silenciosa e/ou em voz alta) do texto, parte-se para a descrição das variáveis contextuais (conforme Halliday, 1989) a partir de pistas que o próprio texto

oferece. Isso pode ser apresentado aos alunos por meio de perguntas diretas ou do preenchimento de um esquema, como mostrado na Figura 3.

	Definição	Questões para identificar as variáveis do contexto	Resposta que revelam as variáveis do contexto	
campo	A atividade que está acontecendo, o que está sendo representado.	Sobre o que é o texto?	<i>Dois irmãos compraram uma fazenda para administrar juntos e dividir lucros</i>	Propósito geral: envolver/entreter os leitores ou ouvintes
relações	Participantes externos ao texto: quem escreveu e quem pode ler.	Quem produziu? Para quem o texto se dirige?	<i>Maria Salete Silva, Wilma Ruggeri e Jota Lima aos leitores do livro de estórias</i>	
	Participantes no texto: personagens que interagem dentro do texto.	Quem participa das interações?	<i>um irmão que era casado e um irmão que era solteiro</i>	
modo	Papel da linguagem na constituição do texto	Como é a linguagem?	<i>Verbal, escrita, em parágrafos</i>	
	o veículo (livro, jornal, blog...) pelo qual o texto circula	Como o texto está publicado?	<i>Em livro impresso</i>	

Fonte: Fuzer et al. (2023).

2.2 Leitura detalhada

Em sequência à preparação para a leitura, o professor vai conduzindo os alunos para a leitura detalhada de parte(s) do texto ou do texto inteiro, conforme a necessidade e disponibilidade. Para isso, faz uso de uma série de perguntas previamente planejadas e elaboradas considerando resultados de sua análise dos recursos linguísticos relevantes à realização do propósito sociocomunicativo e suas etapas organizacionais. Como estratégia didática, à medida que cada pergunta vai sendo apresentada, o professor solicita aos alunos que destaquem, em suas cópias impressas do texto⁴, palavras e expressões que evidenciem informações ou funções solicitadas nas perguntas.

A seguir, estão apresentados exemplos de questões para conduzir a leitura detalhada da estória selecionada e os conhecimentos linguísticos que foram necessários ao professor para sua elaboração.

⁴ Se houver o recurso tecnológico disponível, o professor também pode projetar em tela os destaques no texto, de modo que os alunos possam ir visualizando e conferindo as marcações.

Figura 4 – Questões para leitura detalhada da etapa Orientação

Os dois irmãos		Orientação
1	Eram ¹ dois irmãos: um casado, com muitos filhos, e o outro solteiro.	Cenário
2	² Compraram uma fazenda e resolveram ² administrá-la juntos. ³ Concordaram	
3	³ plantar e dividir meio a meio a colheita, conservando cada um o ³ seu próprio	Comentário
4	⁴ celeiro. ⁴ Os negócios iam bem.	

Questões que o professor pode elaborar para os alunos:

1. Quem participa dos eventos relatados no texto?
2. O que os participantes fizeram?
3. Como decidiram administrar a fazenda?
4. Como estavam indo os negócios dos dois?
5. O que se pode esperar que aconteça na sequência das atividades dos irmãos?

Fonte: Fuzer et al. (2023).

Para a elaboração das questões de 1 a 4, foram mobilizados conhecimentos sobre as funções de participantes, processos e circunstâncias do sistema de transitividade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014); para a questão 5, sobre sequência de atividades do sistema discursivo de Ideação (MARTIN; ROSE, 2007). O reconhecimento dessas funcionalidades no texto contribui para mostrar aos alunos a construção linguística da etapa Orientação e das fases que a compõem – no caso do texto em foco, cenário (apresentação inicial das personagens e de suas principais atividades) e comentário (apreciação da situação inicial em equilíbrio) (MARTIN; ROSE, 2008).

Para a leitura detalhada da próxima etapa da estória, outras perguntas são apresentadas aos alunos, exemplificadas a seguir.

Figura 5 – Questões para leitura detalhada da etapa Incidente

Os dois irmãos		Orientação
1	Eram dois irmãos: um casado, com muitos filhos, e o outro solteiro.	Cenário
2	Compraram uma fazenda e resolveram administrá-la juntos. Concordaram	
3	plantar e dividir meio a meio a colheita, conservando cada um o seu próprio	Comentário
4	celeiro. Os negócios iam bem.	
5	⁶ Mas ⁶ um dia o solteiro ⁷ pensou: ⁷ "Não é justo que meu irmão, que possui	Incidente
6	⁶ muitos filhos, fique com os mesmos lucros que eu, que sou sozinho. Afinal,	
7	⁷ ele tem uma família para sustentar. Assim, todas as noites sigilosamente ⁸ ia	Reflexão
8	⁸ ao seu celeiro, ⁸ apanhava um saco de grãos e o ⁸ levava ao celeiro do seu irmão.	

Questões:

6. Tudo ia bem, até que o irmão solteiro teve um pensamento. Que palavra sinaliza que algo inesperado está para acontecer?
7. As aspas usadas no texto sinalizam uma informação importante para a estória. Qual?
8. A partir desse pensamento, o que o solteiro passou a fazer?

Fonte: Fuzer et al. (2023).

As questões 6 e 7 fazem uso de conhecimentos sobre o sistema lógico da linguagem, com ênfase na relação de contraexpectativa (típica na transição de etapas em estórias, sinalizando uma mudança no fluxo dos eventos) e projeção oracional (típica na introdução de fenômenos mentais, relatos e citações em forma de orações) (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Todas as questões mobilizam conhecimentos sobre representações de diferentes tipos de experiências, realizadas pelos processos e participantes das orações. Esses recursos léxico-gramaticais contribuem para a realização das fases reflexão (evidenciada pela oração mental cognitiva) e evento (evidenciada pelas orações materiais que representam atividades de um dos participantes), ambas servindo para compor a etapa Incidente no texto em análise.

Ainda nessa etapa, é possível o professor explorar com os alunos o uso de circunstâncias para a construção dos eventos, como exemplificam as perguntas na sequência.

Figura 6 – Questões para leitura detalhada com foco em circunstâncias na construção de eventos

Os dois irmãos		
1	Eram dois irmãos: um casado, com muitos filhos, e o outro solteiro.	Orientação Cenário
2	Compraram uma fazenda e resolveram administrá-la juntos. Concordaram	
3	plantar e dividir meio a meio a colheita, conservando cada um o seu próprio	
4	celeiro. Os negócios iam bem.	
5	Mas um dia o solteiro pensou: "Não é justo que meu irmão, que possui	Incidente Reflexão
6	muitos filhos, fique com os mesmos lucros que eu, que sou sozinho. Afinal,	
7	ele tem uma família para sustentar". Assim, ¹⁰ todas as noites ¹¹ sigilosamente ia	
8	⁹ ao seu celeiro, apanhava um saco de grãos e o levava ⁹ ao celeiro do seu irmão.	
		Evento

Questões:

- 9. De onde apanhava o saco de grãos? Para onde levava?
- 10. Com que frequência ele fazia isso?
- 11. O outro irmão tinha conhecimento dessa atitude? Que palavra indica isso no texto?

Fonte: Fuzer et al. (2023).

As circunstâncias, no sistema léxico-gramatical de Transitividade, são consideradas elementos periféricos nas relações nucleares do sistema discursivo de Ideação, pois servem para contextualizar os eventos nas figuras de significados realizadas por processos e participantes. Por meio da questão 9, o professor conduz os alunos a olharem para o elemento linguístico que, no texto lido, traz a informação sobre o lugar de origem e de destino das atividades de um dos personagens da estória. As questões 10 e 11 levam os alunos a perceberem detalhes sobre o modo como tais atividades eram executadas quanto à frequência e à ausência, respectivamente.

Na sequência, o professor pode ir expondo questões que levem os alunos a perceberem se os eventos que constituem o Incidente na estória encaminham para uma resolução, para uma reação emocional ou para um julgamento moral. A depender disso, será possível identificar o propósito sociocomunicativo principal do texto e, assim, detectar o gênero instanciado no texto (narrativa, episódio ou exemplo, respectivamente).

Assim, sequencialmente, o professor poder ir instigando os alunos a observarem detalhadamente elementos linguísticos do texto que desempenham determinada função na construção dos significados da estória, etapa a etapa, fase a fase. A Figura 7 mostra a estrutura esquemática de gênero na estória inteira, a qual, em vista dos recursos linguísticos empregados, culmina na etapa Interpretação, evidenciando significados do gênero Exemplo.

Figura 7 – Estrutura Esquemática de Gênero Exemplo no texto selecionado

Os dois irmãos

1 Eram dois irmãos: um casado, com muitos filhos, e o outro solteiro
 2 Compraram uma fazenda e resolveram administrá-la juntos. Concordaram
 3 plantar e dividir meio a meio a colheita, conservando cada um o seu próprio
 4 celeiro. Os negócios iam bem.

5 Mas um dia o solteiro pensou: "Não é justo que meu irmão, que possui
 6 muitos filhos, fique com os mesmos lucros que eu, que sou sozinho. Afinal,
 7 ele tem uma família para sustentar". Assim, todas as noites sigilosamente ia
 8 ao seu celeiro, apanhava um saco de grãos e o levava ao celeiro do seu irmão.

9 Por sua vez, o irmão casado também pensou: "Não é justo que meu
 10 irmão solteiro e eu dividamos igualmente os frutos da nossa colheita. Tenho
 11 muitos filhos, que logo me ajudarão no trabalho. Quando eu for bem idoso e
 12 as forças me faltarem, eles irão certamente me sustentar. Meu irmão, porém,
 13 terá que se arranjar sozinho". Assim, todas as noites, levava um saco de grãos
 14 do seu celeiro para o do seu irmão.

15 Ao amanhecer, quando cada um deles ia ao celeiro, ficava admirado ao
 16 constatar que, mesmo retirando um saco de grãos, a quantidade não diminuía
 17 do seu celeiro.

18 Certa noite, os dois irmãos se encontraram no meio do caminho entre os
 19 dois celeiros, cada um com um saco nas costas. Compreenderam, finalmente,
 20 porque o estoque de cada um não diminuía. Surpresos, felizes, de pronto jogaram
 21 ao chão os sacos e abraçaram-se demoradamente.

22 Para que sua família se transforme, procure colocar-se no lugar do outro.

Orientação
Incidente
Interpretação

Fonte: SILVA, Maria Salete Silva.; RUGGERI, Wilma; LIMA, Jota. **Para que sua família se transforme**. Campinas: Verus, 2003. p. 45.

Fonte: Fuzer et al. (2023).

Por meio de questões para leitura detalhada e de outros tipos de atividades que vierem a ser elaboradas a partir dos seus conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem com base em gênero de texto, o professor coloca em cena características linguísticas relevantes que os alunos precisam aprender em seu processo de letramento, quais sejam:

- grupos verbais com funções de processos materiais e mentais para configurar eventos;
- grupos nominais com função de participantes dos eventos;
- advérbios e grupos preposicionais com função de circunstâncias para contextualizar os eventos;
- conetivos com função lógica entre os eventos, sinalizando mudança de etapas e fases;
- grupos nominais e verbais com função avaliativa (afeto e julgamento de atitudes dos participantes e dos potenciais leitores).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões para leitura detalhada, além de atividades para análise linguística de textos com foco num determinado gênero, servem para preparar os alunos para a produção escrita de um novo texto do mesmo gênero, fazendo uso de outro campo. Ou seja, instrumentalizam-se os alunos para a escrita de seus próprios textos, dando prosseguimento ao processo de letramento com atividades de construção conjunta e construção individual do CEA. A título de assistência didática aos alunos, o Quadro 2 pode ser usado como instrumento para planejamento dos textos a serem escritos, tendo como guias as etapas do gênero foco (no caso, o Exemplo) e perguntas estratégicas que têm subjacentes algumas fases elementares para a composição das etapas.

Quadro 2 – Instrumento para planejamento da escrita de novos textos com base no gênero

Orientação	Quem são os personagens da estória?	
	Em que cenário a estória se desenvolve?	
	Em que acontecimento(s) os personagens estão envolvidos? Que ações realizam ou que comportamentos manifestam?	
Incidente	Qual evento quebra a expectativa na sequência de atividades?	
Interpretação	Como a quebra de expectativa e o comportamento dos personagens são avaliados?	

Fonte: Fuzer et al. (2023).

É importante salientar que essas estratégias não são normas de conduta, e sim possibilidades didáticas que têm por objetivo conduzir passo a passo a atenção dos alunos para aspectos relevantes da linguagem que constroem significados nos textos, possibilitando a compreensão do propósito e sua organização fundamental. Isso é o básico. A partir disso, muito mais pode ser planejado e implementado para orientar e instigar os alunos à criatividade em seus processos de aprendizagem da escrita e suas complexidades.

Os pesquisadores da Escola de Sydney enfatizam que o gênero, como sistema, não é sobre impor uma estrutura ou um sistema de regras que delimitam o que fazemos, mas sim é sobre a oferta de escolhas, “um menu com vários cursos de propósito social para escolher (...), um recurso de geração de discurso” (ROSE e MARTIN, 2012, p. 258). Nesse sentido, consoante Rose e Martin (2012, p. 64 – grifos meus), “concordamos com a noção de Bakhtin (1986) de que **a criatividade depende do domínio do gênero**”. Uma vez que dominem padrões de linguagem que constituem um gênero, é possível aos alunos combinarem outras escolhas, testarem diferentes possibilidades e produzirem novos significados, sendo efetivamente orientados, e não apenas solicitados, a serem criativos na produção de seus próprios textos.

REFERÊNCIAS

- CECCHIN, A.; FUZER, C. **Ateliê de Textos: atividades de leitura e produção de biografias multimodais**. Caderno Didático. Santa Maria: PRE, UFSM, 2021.
- CHRISTIE, F.; DEREWIANKA, B. **School discourse: Learning to write across the years of schooling**. Continuum, 2008.
- DELLA MEA, T. **Produção de material didático para a leitura e escrita do gênero narrativa sob a perspectiva da Escola de Sydney**. Santa Maria: UFSM, 2021. 194 fl. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/22802/DIS_PPGLLETRAS_2021_DELLA_ME_A_TATIANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 dez. 2023.
- DEREWIANKA, B. **Exploring How Texts Work**. Newtown, Austrália: PETTA, 1990.
- DEREWIANKA, B. **A new grammar companion for teacher**. 1.ed. Newtown, Austrália: PETTA, 2011. DEREWIANKA, B. **A new Grammar Companion for Teacher**. 3.ed. Newtown, Austrália: PETTA, 2022.
- DROGA, L.; HUMPHREY, S. **A workbook for Getting Started with Functional Grammar**. Berry, Australia: Target Texts, 2002.

- EMILIA, E.; CHRISTIE, F. **Factual genres in English**: Learning to write, read and talk about factual information. Indonesia, Rizui, 2013.
- FUZER, C. **Ateliê de Textos** – práticas orientadoras para o processo de produção e avaliação de textos na perspectiva textual-interativa. Projeto de extensão. Santa Maria: DLV, CAL, UFSM, 2011.
- FUZER, C. **Leitura e escrita em língua portuguesa na perspectiva sistêmico-funcional**. Projeto de Pesquisa. Santa Maria: DLV, CAL, UFSM, 2014.
- FUZER, C. **Ateliê de Textos**: práticas orientadoras para produção e avaliação de textos na perspectiva sistêmico-funcional. Projeto de extensão. Santa Maria: DLV, CAL, UFSM, 2016.
- FUZER, C. **Leitura e escrita em língua portuguesa na perspectiva sistêmico-funcional: fase 2**. Projeto de Pesquisa. Santa Maria: DLV, CAL, UFSM, 2018.
- FUZER, C. **Programa de Extensão Ateliê de Textos**. Santa Maria: DLV, CAL, UFSM, 2021.
- FUZER, C. et al. **Diretrizes para elaboração e revisão de questões em processos seletivos**. Santa Maria: Coperves, UFSM, 2017.
- FUZER, C. et al. **Ateliê de Textos**: atividades de leitura e produção de observação comentada. Santa Maria: PRE UFSM, 2022.
- FUZER, C. et al. **Ateliê de Textos**: atividades de leitura e produção de exemplos. Santa Maria: PRE UFSM, 2023.
- FUZER, C.; CABRAL, S.R.S. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.
- FUZER, C.; CABRAL, S.R.S. (Orgs). **Introdução aos sistemas discursivos em Linguística Sistêmico-Funcional**. Santa Maria: PPGL UFSM, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/29586>
- FUZER, C.; GERHARDT, C. C.; VIAN JR., O. Abordagem de gênero da escola de Sydney e seu uso no contexto educacional brasileiro: uma discussão terminológico-conceitual sobre estórias e histórias. **Organon**, Porto Alegre, v. 36, n. 71, p. 235–256, 2021.
- GERHARDT, C. C.; FUZER, C. **Ateliê de Textos**: atividades de leitura e produção de episódios. Santa Maria: PRE UFSM (no prelo).
- GERHARDT, C. C.; FUZER, C. Toda estória é uma narrativa? Gêneros de texto exemplum e episódio em livro didático de língua portuguesa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 59, n. 1, p. 746–776, 2020.
- HALLIDAY, M.A.K. **Introduction to Functional Grammar**. London: Arnold, 1994.
- HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. **Language, Context and Text**: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective. Deakin University Press, Geelong, 1985.

- HALLIDAY, M.A.K; MATTHIESSEN, C.I.M.M. **Halliday's introduction to functional grammar**. 4. ed. London and New York: Taylor & Francis Group, 2014.
- MARTIN, J. R. **English Text: System and Structure**. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins, 1992.
- HENRÍQUEZ, R.; CARMONA, A.; QUINTEROS, A.; GARRIDO, M. **Leer y escribir para aprender História: secuencias para la enseñanza y el aprendizaje del pensamiento histórico**. Santiago, Chile: Ediciones UC, 2018.
- MACKEN-HORARIK, M. **Something to shotfor: a systemic functional approach to teaching genre in secondary school Science**. In: JOHNS, A. (Ed). *Genre in Classroom: Multiple Perspectives*. Lawrence Erlbaum, 2002.
- MARQUES, João Baptista Favero; FUZER, Cristiane; GERHARDT, Carla Carine. Fases da interação na leitura compartilhada entre professores e alunos com base na análise das funções da fala. *Matraga*, v. 29, n. 56, p. 267-284, mai./ago. 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/63754/42687>. Acesso em: 10 dez. 2023.
- MARTIN, J. R. **English Text: System and Structure**. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins, 1992.
- MARTIN, J.R. **Modelling context: matters meaning**. In: GOUVEIA, C.A.M.; ALEXANDRE, M.F. (Ed.). *Languages, metalanguages, modalities, cultures: functional and socio-discursive perspectives*. Lisbon: BonDILTEC, 2013. p. 19-54.
- MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Genre Relations: Mapping Culture**. London: Equinox, 2008.
- MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working with Discourse: meaning beyond the clause**. 2. ed. London; New York: Continuum, 2007.
- MARTIN, J. R. **English Text: System and Structure**. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins, 1992.
- MOYANO, E. I. **Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura: aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística**. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2013.
- RIBEIRO, M. A. **Produção de jogos didáticos digitais para conscientização gramatical: elementos dinâmicos e protocolos de atuação**. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Tocantins.
- RIBEIRO, M. A.; SILVA, W. R. (2021). Professores como protagonistas na produção de jogo. *Revista da ANPOLL*, v. 52, p. 62-89.
- ROSE, D.; MARTIN, J. R. **Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School**. London: Equinox, 2012.

ROSE, D. **Building a pedagogic metalanguage I** - Curriculum genres. In: MARTIN, J.R.; MATON, K.; DORAN, Y. *Accessing academic discourse - Systemic Functional Linguistics and Legitimation Code Theory*. London and New York: Routledge, 2018a.

ROSE, D. **Building a pedagogic metalanguage II** - Knowledge genres. In: MARTIN, J.R.; MATON, K.; DORAN, Y. *Accessing academic discourse - Systemic Functional Linguistics and Legitimation Code Theory*. London and New York: Routledge, 2018b.

ROTTAVA, L. et al. **Caderno didático [recurso eletrônico]: Leitura e Escrita na Graduação Pedagogia com Base em Gêneros**. Porto Alegre: Zouk, 2023. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/263381>

SILVA, C.; SILVA, W. R. Análise linguística no ensino de língua materna: uma abordagem sistêmico-funcional. **Calidoscopio**, v. 14, n. 3, p. 377-389, 2016.

SILVA, W. R. FERREIRA, R.; GUIMARÃES, E. V.; MENDES, J.; ANTONELLA, K.; FIDÉLIS, A. C. (2021). Construção de imagens pela gramática: uma proposta de jogo. **Revista Linguística**, v. 17, n. 2, p. 84-107.

SILVA, W. R.; SILVA, C.; SILVA, V. N. ; MELO, L. C.; BARBARA, L.; VIEIRA, M. M. C.; PEREIRA, B. G.; MENDES, A. S.; FARAH, B. F.; OLIVEIRA, E. J. ; LIMA, M. D.; HERENIO, K. K. P.; NOGUEIRA, J. C. R. Linguística Sistêmico-Funcional na Sala de Aula. **Raído**, v. 9, n. 18, p. 137-172, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Vestibular Extraordinário 2023: Prova 2. Santa Maria: PROGRAD, UFSM, 2023.

Construção de saberes docentes para ensino de gramática em projeto colaborativo entre escola e universidade

Wagner Rodrigues Silva

Universidade Federal do Tocantins/Campus Palmas/CNPq

wagnersilva@uft.edu.br

Susanna Soares Santos

Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Palmas

susosas@gmail.com

Resumo: Neste artigo, descreve-se a negociação de saberes entre profissionais dos ensinos básico e superior, em reuniões de pesquisa para criação de um ambiente virtual de aprendizagem com materiais didáticos para o estudo da gramática na perspectiva da educação científica. Trata-se de uma pesquisa participante e os dados gerados foram submetidos a uma análise qualitativa. Está situada no campo indisciplinar da Linguística Aplicada, e os principais pressupostos teóricos utilizados são originários do ensino de ciências naturais, da educação, da psicologia e da linguística sistêmico-funcional. Os dados analisados foram transcrições de reuniões interinstitucionais, relatos escritos e questionários respondidos por professores da escola básica. Os resultados mostraram disputas em torno dos usos de nomenclaturas gramaticais normativas e sistêmico-funcionais, resultando na conciliação dessas abordagens. Isso foi justificado pelo esforço para se valorizar saberes familiares às comunidades escolares e se garantir nomenclaturas motivadas semanticamente. As interações interinstitucionais contribuíram para o empoderamento mútuo dos profissionais envolvidos. A análise descritiva revelou ainda alguns desafios do trabalho cooperativo entre representantes das escolas e das universidades, objetivando inovar as práticas profissionais nas instituições de ensino envolvidas.

Palavras-chave: Conscientização. Material didático. Gramática sistêmico-funcional.

INTRODUÇÃO

Uma educação linguística capaz de formar pessoas críticas requer um ensino que leve os estudantes a refletir, fazer descobertas e produzir saberes sobre línguas. Essas conquistas podem ser construídas com práticas de ensino informadas por pesquisa na escola, as quais estão condicionadas especialmente a uma mediação planejada e diferenciada por parte dos professores (Silva 2019, 2020a). Assim, para se alcançar uma postura investigativa dos estudantes, precisa-se de professores com experiência em pesquisas linguísticas, o que nem sempre é garantido na formação inicial ou continuada desses profissionais.

Em resposta a tal demanda, este artigo ilustra um processo de construção da referida experiência. Aqui são descritas situações interativas entre educadores do ensino básico e superior, durante a produção colaborativa de um ambiente virtual de aprendizagem denominado Laboratório Virtual de Pesquisa Escolar com Gramática (LabGram)¹, concebido como um repositório de ferramentas para contribuir com a inovação do ensino de gramática, em aulas de Português como língua materna em escolas públicas brasileiras.

O LabGram foi desenvolvido na primeira etapa do projeto Conscientização Gramatical pela Educação Científica (ConGraEduC), financiado pelo governo federal brasileiro dentro do Programa Ciência na Escola (PCE). Trata-se de uma política pública vinculada ao Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTIC) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), contribui para o cumprimento do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 – Educação de Qualidade, integrante da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

O PCE foi idealizado para promover a educação científica de professores e estudantes e, conseqüentemente, aprimorar o ensino em escolas públicas. Além das ciências da natureza, o programa governamental possibilita a familiarização de comunidades escolares com práticas científicas dos estudos linguísticos. Na realidade, o ConGraEduC foi o único projeto situado nos estudos linguísticos aprovado na chamada pública para pesquisadores. Dele participam estudantes da escola básica, graduação e pós-graduação, envolvendo a Universidade Federal do Tocantins (UFT), a Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), o Instituto Federal do Tocantins (IFTO), além de escolas públicas dos estados do Pará e Tocantins. A UFT é a instituição sede do projeto e as demais são reconhecidas como instituições parceiras, todas estão localizadas na região amazônica brasileira. O projeto é desenvolvido no grupo de pesquisa Práticas de Linguagens – PLES (UFT/CNPq).

¹ Segue o endereço do ambiente virtual: www.wagnerodriguesilva.com.br/labgram.

A pergunta de pesquisa a ser respondida neste artigo é a seguinte: que saberes atrelados ao ensino de gramática são mobilizados por representantes interinstitucionais em situações interativas realizadas para produzir o LabGram? Serão descritos desafios enfrentados e disputas de saberes instauradas em interações entre representantes das instituições de ensino básico e superior envolvidas. Assim são identificados pressupostos epistêmicos negociados, ao serem desenvolvidos julgamentos reflexivos por parte dos professores, no esforço para inovar o controverso ensino da gramática.

O enfoque nas interações interinstitucionais é o diferencial desta investigação. Isso se justifica pelo fato de estudos já terem mostrado que, raramente, os professores mencionam pesquisas científicas como elementos influenciadores do próprio trabalho escolar com gramática. Conforme mostram Borg (2003) e Wijnands, Rijt e Coppén (2021), numa extensa revisão bibliográfica sobre o assunto, focalizando contextos educacionais de nações desenvolvidas, um dos principais influenciadores do trabalho docente com o conteúdo gramatical são os saberes construídos e acumulados na prática profissional, além das próprias experiências do passado como aprendizes ainda na escola básica.

O trabalho pedagógico com gramática continua envolvido em controvérsias e configurando-se, portanto, como um grande desafio no ensino de línguas para além das fronteiras do Brasil (Borg 2003; Silva 2020b; Wijnands, Rijt e Coppén 2021). Diante disso, algumas propostas pedagógicas foram criadas em países de diferentes continentes, compartilhando um entendimento comum: a compreensão das escolhas e do funcionamento das formas linguísticas, nos mais diversos contextos de uso, contribuem para o desenvolvimento de diferentes habilidades linguísticas, envolvendo práticas de leitura, escrita e oralidade (Hasan 1996; Martin e Rose 2005; Oliveira e Schleppegrell 2015; Silva 2011). Para tanto, o desenvolvimento da conscientização gramatical por professores e estudantes se faz necessário, e tal conscientização é um conceito central no ConGraEduC.

Na tradição escolar, dá-se ênfase à (1) abordagem prescritiva da gramática, que é reconhecida pela memorização de regras constitutivas de uma variedade linguística legitimada e, ainda, pela memorização de metalinguagens e suas definições (Borg 2003; Oliveira & Quarezemin 2016; Oliveira e Schleppegrell 2015; Silva 2011a). Assim são ignoradas duas outras abordagens contrapostas a essa primeira: (2) a da realidade dos usos característicos da diversidade linguística, os quais são passíveis de observação e compreensão a partir de situações interativas na oralidade e na escrita; e (3) a das intuições individuais dos usuários da língua, permitindo ao falante nativo mobilizar experiências particulares para refletir sobre usos e sentidos das formas linguísticas (Wijnands, Rijt e Coppén 2021).

Um ensino sustentável de língua materna, garantidor do desenvolvimento da conscientização gramatical e marcado pelo olhar curioso e investigativo sobre a língua, conforme pressupostos da educação científica, permitiria o trânsito de professores e estudantes pelas três mencionadas perspectivas de abordagens linguísticas. Esse trânsito é possível na abordagem gramatical construída para o LabGram, onde a segunda perspectiva é enfatizada sob a influência de pressupostos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). Sem pretensões normativas, a LSF sustenta uma abordagem gramatical descritiva, realçando-se os sentidos produzidos a partir de escolhas lexicais e gramaticais instanciadas na materialidade textual, tais escolhas são motivadas por condicionantes contextuais (Egins 2004; Halliday 1985; Halliday e Matthiessen 2014; Martin, Doran e Zhang 2021; Thompson 2014). No projeto, busca-se desenvolver o estudo da língua portuguesa atrelado à educação científica dos estudantes, com o objetivo de proporcionar mais diretamente a conscientização gramatical dos mesmos.

Para tanto, foi imprescindível o trabalho com a noção de gêneros textuais, compreendidos como modelos semióticos construídos nas interações culturais e organizados em estágios. Os gêneros também são responsáveis pela motivação das escolhas léxico-gramaticais comentadas no parágrafo anterior (Egins 2004; Egins e Martin 1997; Silva e Espindola 2013). Os professores participantes selecionaram diferentes textos para serem utilizados nas ferramentas mediadoras do aprendizado disponíveis no LabGram. Elas correspondem a três tipos de materiais pedagógicos: textos didáticos, vídeos didáticos e jogos didáticos, sendo esses últimos disponíveis nos formatos digital e analógico.

Este artigo está organizado em três principais partes, além desta Introdução, das Considerações Finais e das Referências. Na primeira, são articulados e confrontados aspectos teóricos referentes à educação científica, aos saberes docentes e à conscientização gramatical, para construção do estudo da língua materna sob a influência da abordagem da gramática sistêmico-funcional. Na segunda, descreve-se o percurso metodológico construído para analisar as situações interativas investigadas. Finalmente, na terceira, é exemplificada a análise dos saberes sobre ensino de gramática nas interações, compartilham-se, portanto, os resultados gerados.

1 CONSTRUÇÃO DA CONSCIENTIZAÇÃO GRAMATICAL

A *educação científica* é um processo instrutivo construído ao longo da vida, em situações formais e informais, dentro e fora de ambientes escolares (Holbrook e Rannikmae 2009; Liu 2009). Uma educação capaz de formar cidadãos críticos requer um ensino que leve os estudantes a questionar, mobilizar e produzir saberes com alguma autonomia. Dessa forma, deseja-se que os estudantes sejam familiarizados com diferentes práticas de pesquisa, que devem atravessar as atividades escolares nas diferentes disciplinas do currículo, não se limitando ao trabalho dos componentes curriculares atrelados às ciências naturais. Compreende-se, portanto, que as aulas de língua também são espaços para o desenvolvimento de letramentos científicos, contribuindo para atribuir mais sentido ou funcionalidade aos objetos de conhecimento, especialmente ao trabalho pedagógico com a gramática e, inclusive, para ampliar a compreensão de ciência compartilhada por pessoas em geral (Silva 2019; 2020a).

A educação científica sensibiliza o indivíduo a observar de forma mais atenta e reflexiva as diversas situações vivenciadas, inclusive as manifestações linguísticas espontâneas no cotidiano, nas interações orais, escritas ou multimodais. Nesse sentido, concorda-se com Liu (2009, p. 308), ao defender a tese de que “uma ciência e a noção pública de educação científica requerem que todos os profissionais sejam responsáveis pela participação em atividades científicas e, ao mesmo tempo, promovam uma maior educação científica no público”².

A educação científica é fundamental na formação docente, favorece o desenvolvimento de habilidades investigativas e reflexivas sobre as próprias práticas pedagógicas e sobre o aprendizado discente para o exercício da cidadania. Dessa forma, fortalece o senso crítico, curiosidade, autonomia e autoria do professor (Demo 2015; Silva 2019, 2020a). Quando educado cientificamente, o professor é um pensador reflexivo (*reflective thinker*), no termo utilizado por King e Kitchener (2003) para caracterizar pessoas que (1) “usam de forma consistente e confortável evidências e razões em apoio aos seus julgamentos”, compreendem que os conhecimentos são diversos, instáveis ou dinâmicos. São pessoas que superaram o pensamento pré-reflexivo (*prereflective thinking*) e o pensamento quase-reflexivo (*quasi-reflective thinking*). Esses três níveis de desenvolvimento de pressupostos epistêmicos compõem o modelo de julgamento reflexivo (*reflective judgment model*) (RJM), proposto por King e Kitchener (2003). (2) O pensamento pré-reflexivo se caracteriza por julgamentos sobre problemas mal estruturados ou controversias, ancorados na compreensão da existência do conhecimento rígido e absoluto, desdobrando-se na reafirmação das próprias crenças ou

² Optou-se aqui por traduzir pelo termo amplo “educação científica” o que Liu (2009) nomeia como “*science literacy*”.

opiniões pessoais não comprovadas. (3) O pensamento quase-reflexivo se caracteriza como uma etapa de transição, o conhecimento passa a ser contextualizado e as crenças são relativizadas em função da observação de evidências nas quais os julgamentos possam se ancorar.

O olhar especializado para o processo de aprendizagem discente leva o professor a planejar situações educativas, sob influência de diversos *saberes docentes*. Conforme Tardif (2012, 36), esses últimos são saberes plurais formados “pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Esses saberes docentes informam a cognição e o agir profissional no local de trabalho. Tardif (2012) ressalta os *oriundos da formação profissional*, que dizem respeito aos saberes adquiridos na formação inicial e continuada, mais relacionados a noções técnicas; os *saberes disciplinares*, que fazem referência às disciplinas escolares ministradas pelos professores; os *saberes curriculares*, que apresentam-se sob a forma de programas escolares ou diretrizes curriculares oficiais (objetivos, conteúdos e métodos); e os *saberes experienciais*, que são desenvolvidos na prática cotidiana da profissão, dizem respeito ao saber-fazer e saber-ser. Ao investigar o que denominou de cognição do professor no ensino de gramática (*teacher cognition in grammar teaching*), por exemplo, Borg (2003, p. 104-105) mostrou que “os professores também se referem ao seu conhecimento do ambiente imediato da sala de aula, ao seu conhecimento das técnicas instrucionais, ao seu conhecimento dos alunos e ao conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem derivado de experiências anteriores”.

Os saberes teóricos ou científicos são indispensáveis para que os professores e, inclusive, os estudantes desenvolvam habilidades reflexivas, que podem ser evidenciadas pela autonomia e autoria demonstradas em sala de aula (Freire 2005). Os estudos realizados por Borg (2003) e Wijnands, Rijt e Coppen (2021) mostram que, por um lado, a limitação do conhecimento gramatical especializado de muitos professores é um impedimento para a garantia do ensino produtivo de gramática. Por outro lado, a posse exclusiva do conhecimento gramatical especializado não garante a formulação de explicações acessíveis em resposta às demandas apresentadas por estudantes em sala de aula. Tratando-se do ensino de gramática, os professores tendem a assumir uma postura alinhada aos níveis do pensamento pré-reflexivo e do pensamento quase-reflexivo, conforme modelo previamente sintetizado. É necessário que o professor se utilize de diversos saberes e ferramentas de mediação em contextos de ensino.

Apesar da importância que tem a educação científica na profissão docente, vários fatores contribuem para o afastamento da vivência científica e da autoria, que se dá pela habilidade de pesquisar e produzir conhecimento próprio. Para o educador brasileiro Pedro

Demo (2015), alguns desses fatores são: o estilo obsoleto de formação, o contexto socioeconômico de degradação profissional e a desvalorização do magistério no Brasil. Desta forma, não se trata de má vontade do professor, porém, não tendo passado por uma formação autoral, o educador tende a perpetuar uma prática de ensino reprodutivista. Assim, mantém-se um círculo vicioso de profissionais diplomados e preparados para tempos lineares, com saberes estáticos focados em ministrar aulas, presos à transmissão de conteúdos ao invés de proporcionar uma pedagogia crítica e participativa, possibilitando aprendizagens autorais.

Para se garantir uma formação crítica, Demo (2002) destaca a importância de se planejar situações educativas em que os estudantes sejam incentivados a dialogarem, trocarem experiências e negociarem saberes, o que pode ser realizado a partir de práticas de pesquisa na escola. Esse procedimento pedagógico pode ser utilizado pelos desenvolvedores de tarefas gramaticais (*grammar assignment developers*), conforme proposto por Wijnands, Rijt e Coppen (2021, 328). Os autores afirmam que “no ensino de gramática, o emprego da discussão dialógica e da investigação colaborativa para desenvolver o raciocínio dos estudantes sobre questões linguísticas permite que os estudantes raciocinem ativamente sobre as formas linguísticas”.

Considerando que a autoria requer habilidades de pesquisar e elaborar, o trabalho em grupo se apresenta como uma produtiva estratégia de mediação, uma vez que possibilita práticas reflexivas através da socialização, debates, análises de diferentes pontos de vista e partilha de saberes. Tais interações também são produtivas na formação de professores, especialmente quando envolve a negociação e construção de saberes entre representantes da escola e da universidade.

No ConGraEduC, compreende-se o desenvolvimento como um processo sócio-histórico, resultante das aprendizagens desencadeadas por atividades exteriores aos indivíduos, caracterizadas pela interação entre atores sociais de natureza diversa – humanos e não-humanos (Latour 2004). As atividades interpessoais ou intersubjetivas se transformam em internas ou intrapsicológicas, desencadeando o desenvolvimento das *funções psicológicas superiores*, que se caracterizam pela autorregulação ou pelo controle dos indivíduos sobre as próprias operações intelectuais (Vygotsky 1986). Nas interações investigadas, a negociação de saberes proporciona um fortalecimento argumentativo, contribuindo paulatinamente para a ressignificação das práticas de ensino de língua materna. Assim, destaca-se a noção vigotskiana de *cérebro*, compreendido “como um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da historicidade da espécie e do desenvolvimento individual” (Oliveira 1992, p. 24).

A perspectiva da gramática sistêmico-funcional favorece a abordagem da educação científica, elas se complementam para fins pedagógicos. Com a mediação do professor, envolvendo o uso dos materiais didáticos produzidos e algumas práticas investigativas sobre textos, os estudantes compreendem as propriedades sistêmica e funcional da gramática da sua língua materna. Compreendem que as escolhas léxico-gramaticais não são aleatórias, há motivações contextuais para a produção de sentidos, as escolhas se realizam a partir de diversos conjuntos ou agrupamentos de elementos linguísticos disponíveis. Assim, nas interações são construídos conceitos linguísticos e científicos e desenvolvem-se habilidades metacognitivas³, desdobrando-se na conscientização, numa perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento psicológico. Nos termos de Vygotsky (1986, p. 171), “ao perceber alguns dos nossos atos de uma forma generalizada, nós os isolamos de nossa atividade mental total e assim nos tornamos capazes de nos concentrarmos neste processo como tal e de entrarmos em uma nova relação com ele”.

A tomada de consciência e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores passam pela apreensão de *conceitos científicos*, pois requer uma elaboração mais ampla e organizada do saber, desencadeada nas interações mediadas em contextos educativos, diferentemente dos *conceitos espontâneos*, que são apropriados voluntariamente nas relações sociais cotidianas. “A consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conceitos científicos” (Vygotsky 1986, p. 170-171). Em outros termos, informadas pela abordagem da educação científica, as práticas pedagógicas de pesquisa sobre manifestações linguísticas contribuem para a conscientização gramatical, para o desenvolvimento de atitudes metacognitivas e, conseqüentemente, para o desenvolvimento das habilidades de linguagem.

Nos termos de Vygotsky (1986, 184), “graças à instrução em gramática e escrita, ela [a criança] toma consciência do que está fazendo e aprende a usar suas habilidades de forma consciente”. A partir das interações nas situações educativas, a criança aprende “fazer conscientemente o que ele tem feito inconscientemente ao falar. A gramática e a escrita ajudam a criança a atingir um nível mais elevado de desenvolvimento da fala”.

Nesta pesquisa, a concepção vigotskiana de consciência se soma à defendida na pedagogia libertadora proposta por Paulo Freire (1979, 2005). Trata-se do conceito de conscientização atrelado à leitura crítica do mundo, marcado por relações sociais assimétricas e pelo silenciamento de comunidades excluídas socialmente, onde estão localizadas as escolas

³ Por atitude metacognitiva, compreendemos, nos termos de Oliveira (1999, p. 32), como a “consciência e controle deliberado por parte do indivíduo, que domina seu conteúdo no nível de sua definição e de sua relação com outros conceitos”.

públicas periféricas no Brasil. Esse conceito foi apropriado em resposta às injustiças sociais, no esforço para reconhecer e transformar as desigualdades, em defesa do empoderamento das pessoas para o exercício da cidadania. Nesse sentido, defende-se “uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo”. Mesmo no século XXI, essa domesticação continua sendo bastante praticada “num grande número de países do mundo, educação que tende a ajustar o indivíduo à sociedade, em lugar de promovê-lo em sua própria linha” (Freire 1979, p. 19).

Reiterasse-se que as concepções de conscientização articuladas estão alinhadas à noção de linguagem subjacente à abordagem sociossemiótica da LSF, com a qual os professores da educação básica se familiarizaram ainda na primeira etapa do ConGraEduC. A conscientização das escolhas linguísticas constitutivas da materialidade textual possibilita o discernimento das relações sociais nela indexicalizadas e configuradoras de contextos interacionais. Nesse sentido, destaca-se que

Todas as línguas parecem ser sistemas para produzir significados, significados codificados em palavras que são expressas na forma falada (ou, no caso de muitas línguas, na forma falada e escrita). Todas as línguas parecem proporcionar formas de falar sobre coisas ou entidades e, por outro lado, formas de falar sobre eventos, processos ou relações. [...] Todas as línguas parecem projetar tanto significado experiencial ou representacional (relacionado ao que pode ser dito sobre o mundo e fatos e eventos, e assim por diante) e o que pode ser chamado de significado interpessoal (relacionado a como falantes ou escritores estão interagindo com ouvintes ou leitores) (Halliday e Colin 2009, p. 88).

Adiante, é descrito o percurso metodológico construído para o desenvolvimento deste estudo. Ainda são descritos os dados gerados/utilizados e caracterizados os participantes da pesquisa.

2 CONSTRUÇÃO DA PESQUISA PARTICIPANTE

Visando à aproximação e a atividade colaborativa entre a universidade e a escola, este trabalho foi caracterizado inicialmente como uma pesquisa participante. Segundo Silva (2010, p. 129), esse tipo de pesquisa se caracteriza “pelo comprometimento político de grupos participantes pertencentes a comunidades distintas em função da investigação de questões científicas de interesse comum”. A pesquisa participante busca contribuir para a cooperação, integração, parceria, partilha e solidariedade, com vista a proporcionar o empoderamento mútuo dos envolvidos na investigação (Silva, 2010, p. 130).

A abordagem qualitativa foi escolhida para detalhar a negociação de saberes nas interações entre os participantes das reuniões de pesquisa, que também se configuraram como sessões formativas para os professores (Mason 1996). Os participantes possuem diferentes pontos de vista e formas de trabalho em suas salas de aula, e essa heterogeneidade emerge em seus registros escritos e nas reuniões do projeto. O estudo resulta de um trabalho colaborativo aqui focalizado em duas perspectivas: (1) a do processo de produção do LabGram nas reuniões de pesquisa; e (2) a das situações educativas idealizadas para estudantes do ensino básico, conforme conjecturas ou prospecções realizadas nas reuniões mencionadas. As situações interativas investigadas diretamente correspondem a um flagrante da etapa de criação do laboratório virtual e de suas ferramentas pedagógicas. Não se focaliza a etapa subsequente do projeto, a da implementação da proposta pedagógica na escola pública, o que pode ser acessado em Silva e Mendes (2023).

Os dados de pesquisa foram retirados de três diferentes fontes investigativas: (1) transcrições de reuniões de trabalho realizadas virtualmente no primeiro semestre deste projeto; (2) relatos produzidos por professores e técnico, apresentando suas expectativas, desafios, aprendizagens, impressões e julgamentos sobre o primeiro contato com a gramática sistêmico-funcional, vivenciado numa disciplina dos programas de pós-graduação em ensino de língua, aos quais se vinculam como doutorandos e mestrando, nas universidades representadas neste projeto; e (3) questionário respondido por professores e técnico, aplicado como instrumento diagnóstico antes do início das atividades do projeto⁴. No questionário, havia perguntas sobre a trajetória profissional dos participantes e sobre os desafios enfrentados nas próprias aulas de Língua Portuguesa.

As pautas das reuniões transcritas variaram entre discussões sobre textos teóricos e materiais didáticos em produção. São exemplos desses materiais textos didáticos, vídeos didáticos e jogos didáticos. Os textos didáticos foram produzidos para a explicação de classes gramaticais em função da educação linguística desejada. Para cada classe gramatical, foram produzidos pares de textos didáticos ilustrados. O primeiro é iniciado com um texto selecionado de obras produzidas por Monteiro Lobato, reconhecido escritor brasileiro de literatura para crianças. Em seguida há uma explicação a respeito da classe gramatical a partir da seleção literária. O segundo é iniciado com um texto de diferentes gêneros e, em seguida, há um aprofundamento das explicações sobre a classe gramatical em função do gênero escolhido, ou seja, mostra-se como os usos da referida categoria é regular, funcionando como um tipo de

⁴ Este mesmo questionário será aplicado ao final do projeto para que evidências sejam produzidas sobre o impacto da pesquisa na formação dos participantes, que se dá com a conclusão do mestrado ou doutorado.

elemento metagenérico. Os vídeos didáticos resultam do processo de retextualização dos textos didáticos, são um material alternativo com explicações sobre as classes gramaticais. Os jogos didáticos foram produzidos nos formatos digital e analógico para trabalhar de forma lúdica os pontos gramaticais focalizados nos textos didáticos.

As transcrições das interações instauradas nas reuniões são utilizadas como uma das principais fontes deste estudo e foram realizadas observando algumas convenções básicas: pausa ...; omissão de partes [...]; comentários do transcritor ((minúsculas)); fala tomada ou interrompida, não no início da fala (...); entonação enfática MAIÚSCULAS. Para resguardar a identidade dos participantes, foram criados códigos para identificar os integrantes das interações: Reunião 1 (R1); Docente Coordenador (DC); Docente Pesquisador (DP); Professor Doutorando (PD); Técnico Mestrando (TM). Para fins de análise, foi utilizado sublinhado para destacar partes dos excertos exemplificados.

Nesta primeira etapa, participaram do projeto cinco professores doutorandos, sendo dois homens e três mulheres, além de um técnico mestrando. Os nomes dos participantes não foram explicitados, pois se evitou provocar qualquer exposição ou constrangimento a essas pessoas, o que inclusive justificou as referências textuais aos profissionais utilizando marcas linguísticas apenas do gênero masculino. Ressalta-se, porém, que, no Brasil, o ensino de língua é exercido predominantemente por professoras.

Os professores são profissionais bastante experientes no ensino de Língua Portuguesa e comprometidos com o trabalho realizado em escolas de ensino básico. Um indício desse comprometimento é a escolha por dar continuidade à própria formação ingressando na pós-graduação, mesmo sem o apoio desejado das redes de ensino a que estão vinculados. Continuam submetidos, por exemplo, a carga horária excessiva de trabalho em sala de aula com elevado quantitativo de estudantes. Os professores são graduados e mestres em ensino de língua. Dos cinco professores participantes do projeto, apenas uma conseguiu afastamento remunerado para cursar o doutorado, o que se justifica por ela ter vínculo empregatício numa escola técnica do governo federal. Da mesma forma, o único mestrando estava afastado das atividades profissionais como servidor técnico na universidade sede do projeto, mantida igualmente pelo governo federal. Os demais professores também são servidores públicos, porém com vínculos em diferentes redes de ensino, pertencentes a distintos municípios ou estados nas Regiões Norte e Nordeste do Brasil. As condições de trabalho desses últimos profissionais são precárias, trabalham com comunidades desfavorecidas socialmente. Vinculados à universidade sede do projeto, os docentes possuem experiência reconhecida na formação de professores e desenvolvem pesquisa na Linguística Aplicada.

Para elaboração deste artigo, foram selecionadas três reuniões virtuais (R1, R3 e R11) gravadas na primeira etapa da pesquisa, quando foram interrompidas as sessões presenciais devido à pandemia da Covid-19. Essas reuniões aqui focalizadas mais diretamente foram realizadas no primeiro semestre de 2020, totalizando 07:57:55 de tempo de gravação. Após análise preliminar do material transcrito, foram identificadas as temáticas que se sobressaíram, possibilitando um recorte metodológico do conteúdo investigado. As três grandes temáticas focalizadas nas interações foram:

1. Inovação do ensino de língua: caracteriza-se pela resistência dos participantes em relação ao uso da gramática sistêmico-funcional, nos materiais didáticos em produção; revela indícios de dificuldades na compreensão de pressupostos teóricos da referida gramática, e na escolha de textos para o material didático idealizado. Comenta-se sobre as escolhas da literatura científica para calibrar os conhecimentos teóricos, e as estratégias metodológicas ideais para atingir a faixa etária dos estudantes matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental;

2. Construção do LabGram/jogos: caracteriza-se por aspectos relacionados a ludicidade, recursos sonoros e visuais, acúmulo de pontuação, formas de manter a concentração do estudante na atividade de maneira que a exploração das ferramentas digitais não fosse vista como exercícios escolares exaustivos;

3. Gestão do trabalho em equipe: caracteriza-se pela parte mais técnica, voltada para aspectos de logística, a exemplo dos prazos, qualidade das imagens a serem inseridas no ambiente virtual de aprendizagem, envolve as funcionalidades que poderiam ser inseridas ou não, para que tipo de máquina/equipamento digital estava sendo produzido. Foram consideradas a quantidade de dados e a tecnologia necessária para os estudantes usuários do jogo. Observou-se a não existência da disponibilidade plena da tecnologia digital para possíveis estudantes beneficiados com o projeto.

As três temáticas são relevantes para o ConGraEduC, porém a categoria em que as controvérsias se intensificaram foi a dos desafios para a inovação do ensino de Língua Portuguesa, o que justificou a elaboração do objeto de investigação deste artigo. De forma descritiva, analisa-se disputas e desafios enfrentados nas reuniões de planejamento do LabGram, quando os participantes tentavam se distanciar do ensino da gramática tradicional, que propõe modelos rígidos impedindo o professor de ser autor da própria prática. No primeiro momento do projeto, os participantes ainda estavam construindo a abordagem teórica e pedagógica indisciplinar descrita na seção anterior deste artigo. Este estudo se configura como

um flagrante de um processo, isto é, de um trabalho colaborativo em construção. A abordagem assumida situa este estudo na Linguística Aplicada.

Os excertos das diferentes fontes de pesquisa, exemplificados na análise dos dados na seção seguinte, revelam dois movimentos complementares assumidos pelos participantes das interações: (1) escolha da nomenclatura gramatical e (2) adequação da estratégia de ensino. Quatro principais atores sociais são tematizados em meio às controvérsias emergentes sobre a inovação desejada: estudante, professor, gramática tradicional (GT) e gramática sistêmico-funcional (GSF).

A primeira subcategoria diz respeito à escolha da nomenclatura gramatical. Focaliza-se o processo de elaboração das nomenclaturas para os materiais didáticos. Nas reuniões, foi decidido conciliar os conhecimentos pré-existentes da GT e os conhecimentos advindos da GSF. Os participantes se esforçaram para criar nomenclaturas em que, na própria denominação, os estudantes e demais professores pudessem enxergar um direcionamento para a funcionalidade gramatical, além de reconhecer metalinguagens que lhes eram familiares.

A segunda subcategoria remete à preocupação dos participantes com os usos efetivos dos materiais didáticos nas situações educativas. Tematiza-se a apropriação dos materiais em espaços sociais marcados por saberes e práticas características do ensino tradicional informado pela gramática normativa. Esse receio se justifica ainda pela compreensão de que o projeto propõe uma abordagem diferenciada, certamente desconhecida por professores da educação básica, os quais se encontram distantes das interações com pesquisadores das universidades brasileiras.

Esta pesquisa focaliza os saberes docentes com propósito de contribuir para o empoderamento dos participantes da pesquisa, assim como das instituições de ensino representadas por eles. Não há intuito de depreciar as práticas ou atitudes dos participantes, mas mostrar alguns desafios e a relevância do trabalho colaborativo para se garantir uma educação linguística e científica. O projeto está registrado no Comitê de Ética em Pesquisa, na universidade sede, sob o parecer número 3.457.383.

Adiante, são exemplificadas análises de momentos pontuais de conflito ou tensão, percebidos durante a negociação de saberes entre profissionais dos ensinos básico e superior. Assim são apresentados os resultados desta pesquisa.

3 CONSTRUÇÃO DA COOPERAÇÃO INTERINSTITUCIONAL

Na primeira reunião (R1), estavam presentes o Técnico Mestrando (TM), os cinco Professores Doutorandos (PD1, PD2, PD3, PD4 e PD5) e o Docente Coordenador (DC). Trata-se do início da etapa de produção de materiais didáticos e de planejamento da intervenção, corresponde à primeira reunião de trabalho virtual. Foram discutidos alguns textos didáticos em elaboração e analisadas construções gramaticais à luz de pressupostos da gramática sistêmico-funcional. Os professores fizeram prospecções e destacaram prováveis dificuldades dos estudantes com o material didático em produção. Também foram discutidas metodologias para implementar a proposta pedagógica em escolas públicas. Na ocasião ainda se discorreu sobre um texto teórico da LSF.

Exemplo 1: R1 – Escolha da nomenclatura gramatical

175. PD1: mas DC é porque a gente tá lá na sala... né... e a gente vê a dificuldade das crianças...

176. DC: eu sei PD1... você não ache que eu não sei o que vocês estão falando não...

177. PD1: até no ensino médio... o menino não sabe o que é um verbo...

178. DC: PD1... meus alunos chamam verbo de artigo...e artigo de verbo...

179. PD1: pois é... aí quando ele olha assim... forma gramatical de lugar... ele não sabe nem o que é isso aí não... eu tô falando é porque eu vejo a dificuldade dos meus alunos...

O Exemplo 1 ilustra a negociação da escolha de uma metalinguagem compreensível a estudantes com conhecimento gramatical explícito limitado. O PD1 se mostra receoso com a inserção da abordagem sistêmico-funcional no texto didático (turno 175). Mas, contraditoriamente, esse professor propôs que as nomenclaturas da gramática tradicional fossem utilizadas no projeto, conforme mostra o Exemplo 2 (turno 193). Assim, o professor aciona saberes experienciais para apontar dificuldades enfrentadas no próprio local de trabalho (turnos 175, 177 e 179). Esse professor tenta se alinhar aos demais colegas de profissão e insinua que o coordenador do projeto desconhece a realidade da escola pública por trabalhar no ensino superior (“a gente tá lá na sala... né... e a gente vê a dificuldade das crianças”).

Na fala de PD1, reproduz-se o discurso de que a universidade desconhece a realidade das escolas, ou seja, aponta-se para a distância existente entre tais instituições. Falas desse tipo são propagadas por professores brasileiros e revelam uma realidade local, uma vez que nem sempre as interações interinstitucionais são harmoniosas. Há uma tendência de se conceber a universidade como produtora autossuficiente de teorias para aplicação por professores nas escolas⁵. No entanto, a fala de PD1 foi proferida em um contexto de trabalho colaborativo entre

⁵ No Brasil, é comum professores criticarem a universidade pelo fato de pesquisadores ou, até mesmo, estagiários das licenciaturas, serem autorizados a realizarem investigações nas suas aulas e, posteriormente, não compartilharem os resultados produzidos com a comunidade escolar, inclusive, com o profissional que disponibilizou a própria sala de aula.

representantes das instituições focalizadas. Esse fato fragiliza o discurso reproduzido, pois o projeto pretende fortalecer a cooperação interinstitucional, valorizando saberes diversos, conforme defendido em pressupostos da educação científica, ao alertar para o risco da valorização exclusiva dos saberes especializados, ignorando os saberes locais produzidos por grupos invisibilizados (Silva 2020).

Ainda no Exemplo 1, por outro lado, o Docente Coordenador (DC) confronta diretamente a fala de PD1 (turno 176), ressaltando conhecer a realidade comentada do ensino básico. Acrescenta que há universitários com um reduzido conhecimento explícito sobre gramática (“meus alunos chamam verbo de artigo...e artigo de verbo”). A gravidade desse fato se intensifica por se tratar de professores em formação inicial que ignoram conhecimentos gramaticais do currículo da escola básica. Essa fala revela a precariedade da educação linguística na escolarização de estudantes brasileiros.

Em outro momento de R1, a resistência dos professores à abordagem sistêmico-funcional é observável. Conforme Exemplo 2, a equipe busca uma nomenclatura alternativa à de Circunstância, utilizada para identificar um dos constituintes do sistema de TRANSITIVIDADE (Eggin, 2004; Halliday e Matthiessen 2014). Os participantes julgaram tal palavra como pouco esclarecedora para os estudantes. Algumas sugestões apresentadas pela equipe foram: “forma gramatical de (lugar)”, “palavra que indica (lugar)”, “termo que indica (tempo)”.

Exemplo 2: R1 – Escolha da nomenclatura gramatical

193. PD1: por que a gente não usa mesmo adjunto advérbio de lugar?

194. DC: AÍ VOCÊ TÁ TRABALHANDO A GRAMÁTICA TRADICIONAL

195. PD1: mas é porque eles já conhecem...

196. DC: PD1... veja... isso é só mais um exemplo de que você não entendeu qual é a lógica da sistêmico-funcional... essa fala só diz isso...

197. PD1: não... DC... não é nesse sentido não que eu tô falando...

198. PD4: Não PD1... a questão que ele tá colocando é o seguinte... se a gente utilizar o nome da gramática tradicional... tipo advérbio... adjunto adverbial... automaticamente... os alunos vão associar à gramática tradicional... e a ideia aí é que a gente encontre rótulos que eles sejam autodescritivos... para que... quando ele ler o rótulo... ele já saiba exatamente o que significa... Tipo aí oh... verbo do existir... um verbo que fala de coisas que existem... né... forma gramatical caracterizadora... é uma forma gramatical que dá uma característica... substantivo existente... é o que existe... então a ideia é o seguinte... se a gente começar a utilizar os termos da gramática tradicional vai ficar parecendo que é gramática tradicional de outra forma... não vai ser sistêmico... até para a gente mesmo... a gente vai se pegar fazendo análise sintática lá... né...

199. DC: (...) porque veja... o rótulo... o rótulo ele traz o sentido... a semântica... entendeu? É essa a questão... então... quando o PD4 falou que o nome... ele é autodescritivo... é porque o nome já aponta para o sentido... então quando ele fala de ator... quando ele fala de mental... não é? Quando a gente fala de material...

[...]

491. PD1: [...] é minha preocupação com os alunos... a minha e da PD5... é a preocupação com os alunos... de como os alunos e os professores vão ler esse texto... porque foi essa a preocupação...
492. DC: e é a nossa preocupação também...
493. PD1: não é resistência ao texto... pra mim tão excelentes...
494. DC: não tão excelentes... é mentira sua porque não estão...
495. PD1: não... mas assim... eu consegui entender...
496. DC: sim... mas não é pra você... é pro aluno...
497. ((risos))
498. PD1: não... é por isso o questionamento...é por isso que a gente tá com o pé atrás... como é que um professor que nunca ouviu falar de sistêmico-funcional... muito menos os alunos vão entender?

A controvérsia em torno da metalinguagem se justificou pela dificuldade de alguns professores perceberem as motivações funcionais e semânticas das inúmeras nomenclaturas sistêmico-funcionais às quais foram apresentados (turnos 193 a 196). Houve um esforço para conciliar tais nomenclaturas com as metalinguagens da tradição gramatical conhecidas por professores e, de alguma forma, familiares aos estudantes da escola básica. Resistindo ao proposto, PD1 demonstra preocupação com a acessibilidade do material para os professores que não conhecem a abordagem assumida no projeto. Essa preocupação é relevante e deu voz a outros professores na construção do conhecimento (turno 498).

Os estudantes são realçados com a preocupação do professor em relação à compreensão do material por eles (turno 491). Nas interações são constantes as conjecturas sobre a recepção dos materiais didáticos na escola. É possível que, em alguns momentos, os professores subestimem a capacidade discente, mas, de qualquer forma, o trabalho com outras metalinguagens se torna arriscado e desafiador, diante da cultura de exaustiva escolarização experienciada por estudantes por quase uma década, até chegar ao final do Ensino Fundamental II no Brasil. Martin (2012, p. 274) destaca que os rótulos convencionais da gramática sistêmico-funcional podem ser vistos como ameaçadores por professores, familiares e estudantes, mas “as nomenclaturas funcionais não são problema para os alunos, começando na escola infantil”⁶.

Ainda no Exemplo 2, PD4 explicita a necessidade de se encontrar rótulos ou nomenclaturas autodescritivas, a fim de serem utilizados nos materiais didáticos do projeto. Em relato escrito, PD4 explicita pressupostos epistêmicos semelhantes, conforme ilustrado adiante. Na busca por esses rótulos, a título de exemplo, foram assumidas as seguintes nomenclaturas no projeto, considerando os nomes convencionais da sistêmico-funcional: verbos do agir (Processos Materiais); verbos do pensar (Processos Mentais); verbos do descrever (Processos

⁶ Considerando tal afirmação do Martin (2012), futuramente, outro projeto pode ser desenvolvido para investigar os usos da abordagem sistêmico-funcional com crianças brasileiras nos anos iniciais de escolarização.

Relacionais); verbos do dizer (Processos Verbais); verbos do comportar (Processos Comportamentais); e verbos do existir (Processos Existenciais).

A manutenção exclusiva da metalinguagem da tradição gramatical pode contribuir para reprodução das práticas de ensino da tradição escolar, conforme ressaltado por PD4 (“se a gente começar a utilizar os termos da gramática tradicional vai ficar parecendo que é gramática tradicional de outra forma... não vai ser sistêmico... até para a gente mesmo... a gente vai se pegar fazendo análise sintática lá”). Algumas dessas práticas improdutivas foram descritas na introdução deste artigo. Ao discutir o problema do rótulo ou da metalinguagem no trabalho escolar com gramática promovido pela reconhecida “Sydney School”, Martin (2012, 271) afirma que “a rotulagem de classificação é muito geral, muito vaga” para contribuir com as atividades de ensino sobre a língua, realçando os sentidos produzidos pelas escolhas linguísticas realizadas por falantes ou escritores.

Conforme Exemplo 3, a dificuldade para trabalhar com uma teoria gramatical diferenciada foi relatada pelos próprios professores, nas respostas ao questionário diagnóstico e nos relatos analisados. Sem exceção, os participantes falaram sobre a dificuldade de se distanciar da gramática tradicional, pois as respectivas trajetórias profissionais foram alicerçadas em saberes originados da referida abordagem.

Exemplo 3 – Adequação da estratégia de ensino

Excerto 1 – PD1

Embora o conhecimento aprofundado de gramática de língua portuguesa tenha, de alguma maneira facilitado o reconhecimento da língua como estrutura e sistema, foi bastante desafiador enxergar a língua sob a perspectiva sistêmico-funcional que fugia da minha zona de conforto, ou seja dos domínios já engeçados da gramática normativa do português. (Relato)

Excerto 2 – PD5

Lembro que as discussões sobre novas formas de trabalhar o ensino da gramática viraram o assunto das reuniões pedagógicas e formações de professores sem muita credibilidade da minha parte e dos meus colegas. De repente precisávamos contextualizar o ensino da gramática a partir de texto. Como assim? Não dava para visualizar aulas dessa forma. Como sair da zona de conforto tão bem fortalecida pelo ensino tradicional? Vejo o desafio da mudança de prática mais uma vez. (Questionário)

O primeiro excerto reproduz um relato de PD1, professor que demonstrou bastante resistência ao trabalho com a sistêmico-funcional na escola, conforme ilustrado nos Exemplos 1 e 2. O professor admitiu dominar a gramática normativa e, por essa razão, usufruir desse conhecimento para compreender algumas propriedades da abordagem gramatical diferenciada estudada no doutorado (“língua como estrutura e sistema”), ainda que esse conhecimento não tenha garantido a assunção de um novo olhar sobre a Língua Portuguesa (“foi bastante

desafiador enxergar a língua sob a perspectiva sistêmico-funcional que fugia da minha zona de conforto”).

O segundo excerto reproduz parte da resposta de PD5 a seguinte pergunta do questionário de pesquisa: ao longo da sua trajetória profissional, quais foram os principais desafios no trabalho com conteúdo gramatical na escola? O professor faz referência à demanda por mudança no ensino do referido conteúdo, o que é bastante cobrado dos professores brasileiros em contextos de formação continuada e de reunião pedagógica. O professor admite que, assim como outros profissionais, não compreendia como poderia trabalhar a gramática no texto, sem reproduzir práticas improdutivas, a exemplo da simples identificação de categorias gramaticais em textos (“De repente precisávamos contextualizar o ensino da gramática a partir de texto. Como assim? Não dava para visualizar aulas dessa forma. Como sair da zona de conforto tão bem fortalecida pelo ensino tradicional?”). O ingresso de PD5 no doutorado para trabalhar no ConGraEduC é uma oportunidade para produzir alternativas pedagógicas produtivas para o estudo da gramática, podendo compartilhá-las com outros professores.

A influência da gramática tradicional sobre o trabalho docente no projeto colaborativo foi explicitada pelos professores participantes. Influenciou a assunção de posturas diferenciadas diante dos usos da língua, dificultou a mudança do “olhar” e a saída da “zona de conforto” nas práticas de ensino. Essas expressões ou correlatas foram utilizadas pelos próprios participantes da pesquisa, conforme observável nos Exemplos 3 e 4.

Exemplo 4 – Escolha da nomenclatura gramatical

Excerto 1 – PD4

A situação mais desafiadora que me deparei nos estudos da LSF foi, e ainda é, a necessidade de mudar meu olhar sobre a Língua Portuguesa, de uma visão fortemente influenciada pelo estruturalismo, alicerçado na gramática tradicional, para uma perspectiva funcional guiada pela GSF. [...] a GSF não está presa a rótulos, como as teorias tradicionalistas, mas sim, pautada no estudo e compreensão do funcionamento da língua, a fim de atender às necessidades e expectativas comunicativas daqueles envolvidos em um processo de comunicação. Assim, os rótulos estão sim presentes na GSF, porém, desempenham papéis secundários em relação às respectivas funções que nomeiam. (Relato)

Da mesma forma do Exemplo 2, PD4 tenta diferenciar os distintos papéis desempenhados pelas nomenclaturas das diferentes abordagens gramaticais, ressaltando o enfoque da metalinguagem no ensino tradicional (“a GSF não está presa a rótulos, como as teorias tradicionalistas”; “os rótulos estão sim presentes na GSF, porém, desempenham papéis secundários em relação às respectivas funções que nomeiam”), ao passo que a comunicação

ganha relevância na abordagem sistêmico-funcional (“pautada no estudo e compreensão do funcionamento da língua, a fim de atender às necessidades e expectativas comunicativas daqueles envolvidos em um processo de comunicação”).

Na terceira reunião (R3), esteve presente uma Docente Pesquisadora (DP), além dos mesmos participantes da R1. DP não participou das reuniões anteriores do projeto e, na ocasião, a equipe estava interessada exatamente numa análise externa da produção realizada. A reunião foi iniciada com a retomada da leitura de dois artigos científicos sobre a abordagem gramatical realizada pela “Sydney School”, em escolas australianas (Martin 2012). Em seguida, os professores e o coordenador compartilharam e explicaram alguns acordos elaborados e materiais produzidos. Conforme ilustrado no Exemplo 5, DP fez considerações para contribuir com a composição de um texto didático sobre substantivos em orações relacionais.

Exemplo 5 R3 – Adequação da estratégia de ensino

83. DP: ((risos))... não... aqui eu já tô pensando... literalmente eu tô fazendo aquele processo de deslocamento... né... me colocando no lugar daquele professor lá do sétimo ano... né... gente... então... é esse jogo aqui que foi feito em provérbios... que é interessante para se trabalhar... você vê o funcionamento social do gênero... mas a partir da materialização do ensino gramatical... então se você trabalhar dessa maneira também lá em cima... no conto... parece que assim... chega tava fluindo... nossa esse professor vai ficar (apaixonado) quando receber esse material... porque é difícil você estabelecer esses elos... esse efeito de sentido... você analisa... por que um provérbio?... quais são as escolhas?... (claro) que existem escolhas gramaticais... o léxico utilizado ali é considerando também as características composicionais do gênero... então é isso que eu tava questionando no texto lá de cima né.. que aí até PD2 falou... no próximo vai ter... mas aí eu pergunto... por que lá não tem?

84. DC: aí deixa eu tentar explicar... ver se eu vendo o peixe... porque veja só... é tudo por partes né... o início lá... a ideia é construir o conceito... do substantivo... é essa a questão... construir o conceito... e veja que o conceito é construído mas ainda assim é interpretando o que foi discutido lá na história que é narrada... não é?... aí aqui dentro agora a gente... construiu esse conceito lá... aí agora a gente vai mostrar aqui... dentro desse gênero aqui... não é?... é essa a questão DP...

85. PD2: e também professor...

86. DC: diga...

87. PD2: deixa eu comentar uma coisa... e também não pode esquecer... nós estamos partindo da linha de raciocínio desse livro aqui... que é Emília no País da Gramática... [...]

Na primeira etapa do projeto, foram elaborados 51 textos didáticos. Foram trabalhadas 25 categorias gramaticais atreladas às classes morfológicas dos verbos, substantivos, pronomes e artigos. Foram produzidos dois textos didáticos para cada categoria gramatical: o primeiro apresenta a definição da categoria a partir da leitura de um recorte literário de autoria de

Monteiro Lobato⁷; e o segundo apresenta a funcionalidade da referida categoria na materialidade de um gênero selecionado. Uma exceção foi um texto didático exclusivo problematizando o conceito de gramática na perspectiva sistêmico-funcional.

No momento da interação ilustrada no Exemplo 5, tinha-se um texto didático extenso. A partir das discussões provocadas nessa terceira reunião, foi decidido separar as duas partes, evitando-se a possível resistência por parte dos estudantes devido à extensão dos textos.

No Exemplo 5, é ilustrada a preocupação de DP com a recepção do texto didático pelo professor da escola básica (“me colocando no lugar daquele professor”). Por um lado, a pesquisadora compreende que o enfoque da categoria gramatical a partir do gênero agradaria os professores, pois se trata de uma abordagem textual desafiadora e necessária (“esse professor vai ficar (apaixonado) quando receber esse material... porque é difícil você estabelecer esses elos... esse efeito de sentido”). Certamente, esse material responderia ao desafio comentado por PD5 no Exemplo 3, quando tematizou a demanda pelo trabalho com a gramática em textos, anunciada em formações continuadas e reuniões pedagógicas. Por outro lado, DP expressou receio com a primeira parte do texto didático, quando o enfoque recaí sobre a construção do conceito da categoria gramatical (“então é isso que eu tava questionando no texto lá de cima né.. que aí até a PD2 falou... no próximo vai ter... mas aí eu pergunto... por que lá não tem?”).

Para a pesquisadora, o trabalho de conceituação parecia reproduzir o uso do texto como pretexto para se ensinar gramática, conforme é possível encontrar em livros didáticos descritos por seus autores como inovadores. O coordenador explica que a decisão fora proposital, mas esclarece que o recorte literário selecionado para o texto didático lido tematizava os próprios substantivos, os quais, em meio à narrativa ficcional, eram personagens residentes no bairro dos substantivos (“o conceito é construído, mas ainda assim é interpretando o que foi discutido lá na história que é narrada”). Em seguida, PD2 reforça essa explicação do coordenador (“nós estamos partindo da linha de raciocínio desse livro aqui... que é Emília no País da Gramática”),

Encontros virtuais foram realizados com membros específicos da equipe a fim de aprimorar as propostas de jogos didáticos sob a responsabilidade desses participantes. As discussões giravam em torno de elementos constitutivos desses jogos, de forma que pudessem garantir a produtividade do material didático. Na pesquisa, esses elementos foram denominados aspectos dinâmicos, envolvem narrativa, desafio, autoexplicação, movimento e

⁷ Foram utilizados vários recortes da obra “Emília no País da Gramática”, pois o referido autor tematiza a gramática da Língua Portuguesa de maneira agradável e mais próxima das crianças. O autor narra as aventuras dos personagens, incluindo várias crianças, numa viagem pelo país da gramática. As categorias gramaticais também são personagens, ou seja, são personificadas na narrativa.

multimodalidade (imagem, oralidade, escrita e efeito sonoro), conforme descrito em Ribeiro e Silva (2021). Foram elaborados jogos que focalizam como unidade de análise os níveis da palavra, frase ou texto.

A décima primeira reunião (R11) foi realizada com a participação do Técnico Mestrando (TM), do Professor Doutorando 5 (PD5) e do Docente Coordenador (DC). Foram trabalhadas as propostas de jogos didáticos sob a responsabilidade de TM e PD5. O Exemplo 6 ilustra uma controvérsia em torno da nomenclatura “verbo do agir”, utilizada no projeto a partir da junção de metalinguagens das gramáticas tradicional (verbo) e sistêmico-funcional (processo material). O jogo focalizado é o Canastras da Inclusão, que trabalha especificamente a classificação de verbos isolados⁸. Os jogadores precisam separar, em duas canastras, cubos com imagens de pessoas realizando processos comportamentais e materiais⁹.

Exemplo 6: R11 – Escolha da nomenclatura gramatical

77. DC: tá... você chegou a pensar em outro nome pra esse verbo do agir?
78. PD5: ah tá
79. TM: verbo do agir não
80. DC: hum rum
81. TM: não cheguei... não parei pra (...)
82. PD5: é mesmo tem que pensar né?
83. DC: é porque esse agir tá bem com... tá muito amplo
84. PD5: material também fica estranho assim né?
85. DC: é... material (...)
86. TM: (...) eu testei hoje esse jogo aqui com minha... eu testei esse jogo aqui hoje do jeito que ele tá aqui com minha filha ela faz o: o sexto ano né? o sétimo ano... tá fazendo o sétimo ano agora do ensino fundamental... ela consegue jogar ele belezinha... esse do agir e do comportar
87. DC: é TM (...)
88. TM:(...) tá conseguindo me escutar?
89. DC a minha internet deu uma parada... volta aí... como foi o teste?
90. TM: tô falando que eu testei... testei esse jogo com minha filha hoje... ela faz o sétimo ano e aí ela conseguiu resolver
91. DC: hum rum
92. TM: esse negócio do agir e do comportar ela conseguiu diferenciar... acho...
93. DC: não... porque assim é: entre dois mais simples... o problema é quando você coloca o do agir com os outros né? aí as vezes não fica () por que que dizer não é uma forma de agir? hum...
94. TM: hum rum
95. PD5: verdade... vai ter que mudar... realmente
96. DC: é... porque fazer ...fazer o quê que cês acham do verbo do fazer?
97. PD5: é
98. TM: verbo do fazer?
99. DC: mas também não dá... porque veja você tá fazendo o quê? Pensando ((risos))
100. TM: é muito complicado só dá pra diferenciar quando é... eles tão é... quando tem... dá pra relacionar eles junto né? que por exemplo dá pra diferenciar o que que é o agir do pensar (...)

⁸ As versões analógica e digital desse jogo estão disponíveis em: wagnerdriguesilva.com.br/labgram. Uma análise preliminar desse jogo foi realizada por Ribeiro e Silva (2021).

⁹ Além do uso de recursos sonoros e imagético, a temática do jogo é um diferencial do material didático, pois as pessoas ilustradas representam grupos excluídos socialmente no contexto brasileiro, a exemplo dos negros, albinos, anões, cegos, crianças autistas e transgêneros.

Conforme Exemplo 6, TM apresentava uma proposta de jogo e DC inicia uma discussão sobre a adequação semântica da nomenclatura “verbo do agir” (turno 77). O coordenador tentava encontrar uma nomenclatura com maior precisão semântica, pois outros tipos verbais poderiam ser compreendidos como diferentes formas do agir, a exemplo do “verbo do pensar” e “verbo do dizer” (turno 83, 93). A nomenclatura escolhida ainda poderia apontar para parte de uma definição genérica e incompleta, utilizada para conceituar verbos em escolas brasileiras, contribuindo para manter estudantes e professores no nível do pensamento pré-reflexivo. Essa definição é reproduzida em gramáticas tradicionais e em livros didáticos: “Verbo é a palavra que *exprime ação*, estado, fato ou fenômeno” (Cegalla 2010, 194; itálico acrescentado). DC ainda menciona a nomenclatura “verbo do fazer”, mas a desconsidera por considerá-la igualmente genérica (turno 96).

Conforme Exemplo 6, TM testou o jogo com a própria filha de idade equivalente às crianças para as quais o material didático fora idealizado – estudantes do 7º ano. O participante relata que a filha conseguiu diferenciar os verbos do agir e do comportar (turno 86 e 90). Porém, a controvérsia levantada corresponde à possível dificuldade dos estudantes para diferenciar os verbos na hipótese de serem utilizadas palavras situadas nas fronteiras tipológicas, considerando-se ainda outros materiais didáticos focalizando todos os tipos verbais, não se restringindo aos do agir e do comportar trabalhados no jogo apresentado por TM (turno 93 e 100).

Em síntese, observa-se a negociação em torno de nomenclaturas gramaticais, realçando um trabalho colaborativo atrelado a práticas reflexivas. Há um esforço de didatização do objeto de ensino, buscando criar uma metalinguagem significativa para os estudantes e professores, sinalizando a funcionalidade do elemento gramatical, de modo que a própria nomenclatura auxilie na produção de sentidos para os textos. Assim, os participantes mobilizam saberes profissionais, disciplinares e experienciais ao conjecturar as prováveis dificuldades dos estudantes na intervenção pedagógica, realizada na segunda etapa do projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises descritivas mostraram disputas interacionais em torno dos usos de nomenclaturas gramaticais normativas e sistêmico-funcionais, resultando na conciliação dessas abordagens no processo de elaboração de materiais didáticos para um laboratório virtual de aprendizagem, idealizado como um ambiente mediador e desencadeador da conscientização gramatical dos estudantes da escola básica envolvidos no projeto colaborativo de pesquisa. A conciliação é o resultado do esforço para se valorizar saberes familiares aos professores e seus

estudantes e ainda para se garantir a assunção de nomenclaturas diferenciadas por serem motivadas semanticamente, sempre procurando se distanciar das práticas pedagógicas influenciadas pela abordagem da tradição gramatical, em torno das quais se compartilha o consenso de que tais práticas sejam improdutivas diante de demandas contemporâneas para o ensino de língua.

A construção da proposta de educação científica a partir da conscientização gramatical se mostrou bastante desafiadora para os participantes. São diversas as razões que justificam tal desafio, destacando-se (a) a elaboração de uma fundamentação teórica não disciplinar em resposta à complexidade constitutiva do trabalho do professor da escola básica; e (b) a aprendizagem do trabalho colaborativo entre os profissionais dos ensinos básico e superior. O uso exclusivo de teorias linguísticas não garante inovação do ensino de língua, a complexidade do espaço escolar demanda abordagens igualmente complexas, construídas pelo viés da indisciplinaridade.

A implementação da proposta nas escolas fora iniciada e, mais uma vez, houve insegurança e resistência por parte de alguns professores, mesmo após terem experienciado um percurso de estudo e de produção de saberes e de materiais didáticos. Os resultados iniciais da intervenção pedagógica já mostram que, apesar dos inúmeros desafios emergentes, os alunos estão aprendendo a refletir sobre a própria língua materna, utilizando-se da metalinguagem proposta no projeto, além de demonstrarem um maior envolvimento com atividades de leitura e escrita. Ainda há um longo caminho a percorrer na segunda etapa, que já está sendo investigada nas próprias pesquisas de doutoramento dos professores participantes. Essa etapa será focalizada em futuras produções científicas, as quais ainda precisam retomar a primeira, tematizada diretamente neste artigo.

Finalmente, ressalta-se que os professores se mostraram resistentes às adversidades enfrentadas na primeira etapa do projeto, e conseguiram superá-las com o auxílio do trabalho colaborativo. Além das demais atividades constitutivas da pós-graduação, precisaram conciliar as demandas indispensáveis das suas vidas particulares e profissionais. Não se pode melhorar o ensino básico sem investimentos nas condições de trabalho docente e na formação continuada desses profissionais. Para tanto, faz-se necessário o comprometimento dos agentes governamentais com as escolas e universidades públicas.

AGRADECIMENTOS

Agrademos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela concessão da Bolsa de Produtividade em Pesquisa (CNPq nº 304186/2019-8), bem como pela bolsa de Iniciação Científica que permitiram a realização da pesquisa resultante neste artigo. Agradecemos ainda à referida agência de fomento pelo financiamento do projeto *ConGraEduC – Conscientização Gramatical pela Educação Científica* (CNPq nº 441194/2019-2).

REFERÊNCIAS

- BORG, Simon. Teacher cognition in grammar teaching: a literature review. **Language Awareness**, v. 12, n. 2, p. 96-108, 2003.
- CEGALLA, Domingos P. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 48. Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010.
- DEMO, Pedro. **Aprender como autor**. São Paulo: Atlas, 2015.
- EGGINS, Suzanne. **An introduction to systemic functional linguistics**. 2. ed. London: Continuum, 2004.
- EGGINS, Suzanne; MARTIN, J. R. Genres and registers of discourse. In: VAN DIJK, Teun A. (ed.). *Discourse as structure and process*. v. 1. London: Sage Publications, 1997. p. 230-256.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Education for critical consciousness**. London: Continuum, 2005.
- HALLIDAY, Michael A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1985.
- HALLIDAY, Michael A. K.; MATTHIESSEN, Christian M. I. M. **Halliday's introduction to functional grammar**. 4. Ed. London: Routledge, 2014.
- HALLIDAY, Michael A. K.; YALLOP, Colin. **Lexicology: A Short Introduction**. China: Continuum International Publishing Group, 2009.
- HASAN, Ruqaiya. Literacy, everyday talk and society. In: HASAN, Ruqaiya; WILLIAMS, Geoff. (ed.) **Literacy in society**. London/New York: Longman, 1996. p. 377-424.
- HOLBROOK, Jack; RANNIKMAE, Miia. The Meaning of Scientific Literacy. **International Journal of Environmental & Science Education**, v. 4, n. 3, p. 275-288, 2009.
- KING, Patricia M.; KITCHENER, Karen S. Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. **Educational Psychologist**, v. 39, n. 1, p. 5-18, 2004.

- LATOUR, Bruno. **Politics of nature**: How to bring the sciences into democracy. London: Harvard University Press, 2004.
- LIU, Xiufeng. Beyond science literacy: science and the public. **International Journal of Environmental & Science Education**, v. 4, n. 3, p. 301-311, 2009.
- MARTIN, J. R. Grammar meets genre: Reflections on the “Sydney School”. In: MARTIN, J. R.; ZHENHUA, W. **Language in Education**. Shanghai: Shanghai Jiao Tong University Press, 2012. p. 255-294.
- MARTIN, J. R.; DORAN, Y. J.; ZHANG, Dongbing. Nominal group grammar: system and structure. **Word**, v. 67, n. 3, p. 248-280, 2021.
- MARTIN, J. R.; ROSE, David. Designing literacy pedagogy scaffolding democracy in the classroom. In: HASAN, Ruqaiya; MATTHIESSEN, Christian; WEBSTER, Jonathan J. (ed.). **Continuing Discourse on Language**. A Functional Perspective. v. 1. London: Equinox, 2005. p. 251-280.
- MASON, Jennifer. **Qualitative Researching**. London: SAGE Publications, 1996.
- OLIVEIRA, Luciana C.; SCHLEPPEGRELL, Mary J. **Focus on grammar and meaning**. Oxford: Oxford, 2015.
- OLIVEIRA, Marta K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Yves.; OLIVEIRA, Marta. K.; DANTAS, Heloysa. (org.). **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. 17. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1999. p. 23-34.
- OLIVEIRA, Roberta P.; QUAREZEMIN, Sandra. **Gramática na escola**. Petrópolis: Vozes, 2016.
- RIBEIRO, Michael A.; SILVA, Wagner R. Professores como protagonistas na produção de jogo: aspectos dinâmicos e protocolo de atuação. **Revista da Anpoll**, v. 52, n. 2, p. 62-89, 2021.
- SILVA, Wagner R. **Estudo da gramática no texto**: demandas para o ensino e a formação do professor de língua materna. Maringá: Eduem, 2011.
- SILVA, Wagner R. Empoderamento de participantes de pesquisa em linguística aplicada. **Raído**, v. 4, n. 8, p. 119-139, 2010.
- Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/1382>. Acesso em: 09 jan. 2024.
- SILVA, Wagner R. Educação científica como estratégia pedagógica para formação de professoras. **Vereadas**: Revista de Estudos Linguísticos, v. 2, n. 23, p. 144-161, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2019.v23.29504>. Acesso em: 09 jan. 2024.

SILVA, Wagner R. Educação científica como abordagem pedagógica e investigativa de resistência. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 59, n. 3, p. 2246-2277, 2020a.. <https://doi.org/10.1590/01031813829221620201106>. Acesso em: 09 jan. 2024.

SILVA, Wagner R. **Letramento e fracasso escolar**: o ensino de língua materna. Manaus: Editora UEA., 2020b.

SILVA, Wagner R.; ESPINDOLA, Elaine. Afinal, o que é gênero textual na linguística sistêmico-funcional. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 34, 259-307, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.18309/anp.v1i34.672>. Acesso em: 09 jan. 2024.

SILVA, Wagner R. MENDES, Jaquelene. Educação científica na linguística aplicada: contribuições para o ensino básico. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 62, n. 1, 2023, p. 158-177. <https://doi.org/10.1590/010318138671566v6212023> Acesso em: 09 jan. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

VYGOTSKY, Lev. **Thought and language**. Massachusetts: The Massachusetts Institute of Technology Press, 1986.

WIJNANDS, Astrid; RIJT, Jimmy V.; COPPEN, Peter-Arno. Learning to think about language step by step: a pedagogical template for the development of cognitive and reflective thinking skills in L1 grammar education. **Language Awareness**, v. 30, n. 4, p. 317-335, 2021.

**Letramentos ao Longo da Vida:
Intersecções entre Linguagens, Mídias e Tecnologia**

Cátia Silene Câmara Lassalvia

Centro Universitário SENAC SP e Unicamp / MiDiTeS

catia.lassalvia@gmail.com

Resumo: Este artigo debate as interlocuções entre linguagens, mídias e tecnologia no enredo dos letramentos ao longo e em diferentes ambientes da vida – *lifewide* e *lifelong learning*. Os contextos de situação e de cultura, da Semiótica Social (HALLIDAY, 1978; HODGE; KRESS, 1995; VAN LEEUWEN 2005), são usados como base para o diálogo com as “mediações comunicativas da cultura”, propostas pelos estudos da recepção, das Ciências da Comunicação (MARTÍN-BARBERO, 2014, 2018), em uma abordagem interdisciplinar. Ambas atestam a indissociável relação entre linguagens, escolhas linguísticas e contextos, que também implicam em expectativas de interpretação e de ressignificação contínuas. Na ecologia audiovisual e em rede, característica do século XXI, forja-se uma cultura informacional, digital e midiática que afeta não somente as linguagens, modalidades, meios, mídias, *ethos* e modos de produção, como também altera os letramentos, que se tornam móveis e mais complexos. O artigo apresenta a proposta do transletramento (FRAU-MEIGS, 2014, 2019, 2021) como um aglutinador dessas transformações, o qual sustenta a perspectiva de um fluxo transmidiático de linguagens e de letramentos capazes de articular espaços tradicionalmente apartados – como escola, trabalho e lazer.

Palavras-chave: Letramento. Transletramento. Semiótica Social. Aprendizagem ao Longo da Vida. Lifelong learning.

INTRODUÇÃO

Este artigo discute a interlocução entre linguagens, mídias e tecnologia no âmbito dos letramentos ao longo e em diversos contextos da vida. A concepção de *lifewide* e *lifelong learning* (ERSTAD, 2013; SEFTON-GREEN, 2013) substitui a classificação que segrega os ensinamentos formal e informal, reposicionando os letramentos como um tema que está na escola, mas que a extrapola. Mais do que uma questão temporal e de lócus, advoga-se aqui que a quantidade e especificidade de (novos) letramentos requeridos ao longo da vida e em diferentes contextos já não cabem somente no momento escolar, e que eles se mesclam às vivências da cultura audiovisual, midiática e digital nas quais estamos imersos.

Os letramentos são entendidos aqui a partir de Kleiman (1995, 2016), da Linguística Aplicada brasileira, que os compreende como um “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19). A noção de um conjunto de práticas ratifica o uso do termo no plural e reforça a concepção de que letramentos são indissociáveis de contextos e sistemas simbólicos. Suas práticas, processos cognitivos e valores ideológicos não são universais e assumem características situadas de acordo com cada período histórico e grupo social, em espaços e tempos específicos.

A confluência entre linguagens, mídias e tecnologia, no contexto de aprendizagens ao longo da vida, foi o mote da palestra de encerramento do XVII Congresso da Associação de Linguística Sistêmico-Funcional da América Latina (ALSFAL), ministrada por esta autora. Por essa razão, o ponto de partida para o desenvolvimento do debate neste artigo será contextualizar o aporte dado pela Semiótica Social (HALLIDAY, 1978; HODGE; KRESS, 1995; VAN LEEUWEN 2005) e seu diálogo com as Ciências da Comunicação, em especial com os estudos da recepção, que focam nas “mediações comunicativas da cultura” (MARTÍN-BARBERO, 2014, 2018). A abordagem é interdisciplinar e “indisciplinar” (MOITA LOPES, 2006) e nos ajuda a compreender os processos que envolvem os letramentos midiáticos, digitais e informacionais.

Em sequência, serão rememoradas as contribuições da Pedagogia dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 1996), para que seja possível apresentar a conjuntura de perspectivas mais recentes, surgidas no século XXI, com recorte específico para uma delas: o transletramento (FRAU-MEIGS, 2014), que destaca a associação entre aprendizagem e as culturas participativa, audiovisual, midiática e digital como uma premissa. O tema é amplo e foi objeto de pesquisa cartográfica e de compilação crítica, desenvolvida na tese de doutorado da autora (LASSALVIA, 2022), sendo impossível aprofundar todo o debate e variadas

perspectivas neste artigo. No entanto, um olhar mesmo que breve sobre o transletramento proposto por Frau-Meigs (2014, 2019, 2021) valida a articulação existente entre os letramentos ao longo da vida e as práticas digitais, informacionais e midiáticas da atualidade. Por fim, serão debatidas as oportunidades dessas investigações, ponderando os caminhos que elas nos sinalizam tanto na escola como nas práticas das “vidas que aprendem” (ERSTAD, 2013).

1 O CONTEXTO NA SEMIÓTICA SOCIAL E AS MEDIAÇÕES DA CULTURA

A Semiótica Social (HALLIDAY, 1978; HALLIDAY, HASAN, 1989; HODGE, KRESS, 1995; VAN LEEUWEN, 2005; MATTHIESSEN; HALLIDAY, 2009) evidencia-se como uma teoria que é, simultaneamente, sistêmica, funcional, social e semiótica. É sistêmica, ao interpretar a linguagem como variados grupamentos linguísticos correlacionados e que se afetam mutuamente, sendo que linguagens e contextos sociais são indissociáveis (HALLIDAY, 1978; HALLIDAY, HASAN, 1989). Funcionalmente, a Semiótica Social (doravante SS) sinaliza para as intenções e escolhas realizadas pelos falantes para materializar o que se deseja comunicar e que expressa a linguagem na realidade da vida, revogando a ideia de uma língua que seria universal e que somente poderia ser coletivamente compreendida se estivesse formalmente correta. Nesse sentido, a SS busca perceber como os falantes multimodais realmente conversam, escrevem e se manifestam, incluindo opções que podem contestar normas eruditas e que expressem corrupções linguísticas de todos os tipos. A SS é ainda social, no sentido de sua coletividade e ação gregária, pois encampa o tecido que forma os contextos de cultura, de situação e as múltiplas interações e identidades que impactam as linguagens, modalidades e letramentos, e que são igualmente afetados por eles (VAN LEEUWEN, 2005). A SS é, por fim, pura semiose da linguagem, ao compreender os processos da fala, da escrita, da representação imagética, da dança, dos gestos, das posturas e de todas as possibilidades reais e virtuais de geração de sentidos e de seus consequentes significados situados (HALLIDAY, HASAN, 1989, HODGE, KRESS, 1995; VAN LEEUWEN, 2005; MATTHIESSEN; HALLIDAY, 2009).

A partir desse entendimento e com o aval legitimador da Pedagogia dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 1996), ocorre desde fins dos anos 90 a disseminação de gramáticas singulares mobilizadas na produção de significados (HODGE; KRESS, 1995), que sancionam a multimodalidade - imagem, vídeo e outras formas de expressão (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001) e que, posteriormente, passaram a incluir as múltiplas aprendizagens, linguagens e representações surgidas na cultura digital (GEE, 2015).

Nos quadros da Linguística Aplicada, a SS dá uma contribuição inequívoca ao reconhecer a importância das intencionalidades dos sujeitos em seus discursos, esmiuçando ambos como evidências que organizam os significados de modo vinculado e situado. As decisões e seleções linguísticas levam em conta ainda a expectativa sobre potenciais interpretações dos que recebem as mensagens e sentidos: a recepção que ressignifica. Nesse aspecto, Martín-Barbero (1987, 2014, 2018), das Ciências da Comunicação, identifica ação e efeito similares, a partir de outra base epistemológica: as “mediações comunicativas da cultura”. O autor, espanhol radicado na Colômbia e um dos expoentes dos Estudos Culturais latino-americanos, acrescenta a perspectiva de que os significados produzidos intencionalmente nos enunciados não morrem na instantaneidade da fala, sendo posteriormente reinterpretados e ressignificados a partir de pontos de vista da outra parte – em seus contextos de cultura.

Juntas, a SS e a teoria da recepção de Martín-Barbero (1997, 2014, 2018) produzem uma compreensão lapidada sobre a relação entre linguagem e vida, que se torna elemento construtivo dos processos de comunicação. Argumenta-se, aqui, que esse encadeamento não linear entre contexto, seleção, expressão e ressignificação torna-se um ciclo virtuoso de comunicação e de criação de sentidos situados. A dinâmica amplifica e gera novas possibilidades para processos de letramentos ao longo da vida, que são móveis, complexos (LARSEN-FREEMAN, CAMERON, 2008) e atravessados por múltiplos arranjos audiovisuais, midiáticos e digitais dispersos na contemporaneidade.

2 DOS MULTILETRAMENTOS AO TRANSLETRAMENTO: UM BREVE OLHAR

Dois grandes “viradas” aconteceram nos estudos mundiais sobre os letramentos. Primeiramente, a partir de Scribner e Cole (1981) e Street (1984), entre outros, que propuseram a concepção de letramentos plurais, compreendidos a partir de práticas sociais singulares. O enfoque dos autores foi amplamente influenciado por pesquisas de cunho etnográfico e tornou-se conhecido como Novos Estudos dos Letramentos (NEL), de *New Literacies Studies*, a partir dos anos 80, transformando definitivamente os estudos do letramento no Brasil e em todo o mundo.

Posteriormente, a Pedagogia dos Multiletramentos, do Grupo Nova Londres (COPE; KALANTZIS, 1996), realiza a “segunda virada” conceitual e de práticas, com o acréscimo de outras percepções sobre a abordagem dos NEL e dos estudos realizados anteriormente por Street (1984, 1995). Na perspectiva dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 1996), foram incluídos dois aspectos às práticas sociais: a multimodalidade e a multiculturalidade. Esse momento foi um divisor de águas, já que as “duas viradas” – reunindo, simultaneamente, as

concepções de práticas sociais, multimodalidade e multiculturalidade – encontraram um terreno fértil para debates e aprofundamento. No Brasil, desde os anos 90, os estudos sobre letramentos acataram majoritariamente as duas viradas, produzindo reflexões, aprofundamento e práticas específicas, como as de Kleiman (2005, 2016), Rojo (2007, 2013), Buzato (2009), Street e Street (2014) e Pinheiro (2021).

O século XXI bateu à porta na potência desse debate sobre coletividades singulares e multiculturalidade, trazendo com ele profundas mudanças tecnológicas, comportamentais e de geração de valor, a partir da disseminação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e do advento de uma sociedade que se estruturava em forma de rede (CASTELLS, 1999, 2013). Os sistemas multissemióticos em estado de ebulição transformaram as práticas de letramento e de aprendizagem, acrescentando outros hábitos, comportamentos e *affordances* (VAN LIER, 2004; VAN LEEUWEN, 2005), reforçando a ideia de que indivíduos alteram o meio, seja no mundo social ou simbólico, e são influenciados por sua estrutura também.

Na perspectiva de *lifewide e lifelong learning*, os letramentos estão articulados às práticas cotidianas e sinalizam para vivências que ocorrem de forma multilinear, adaptativa e assimétrica, pois dependem diretamente das condições do meio e do grupo no qual acontecem. Por essa razão, letramentos são dialeticamente causa e consequência dos contextos a que pertencem, dos processos de inclusão e exclusão, da convergência de mídias (JENKINS, 2006, 2009) e de práticas que se tornaram populares na última década, como o colaborativismo e o *do it yourself* (LANKSHEAR; KNOBEL, 2010, 2011). Nesse outro *ethos* em formação, os papéis e funções têm a possibilidade de se alterar, mesmo que momentaneamente: espectadores tornam-se também produtores de conteúdo, leitores podem ser curadores e estudantes demonstram a seus professores novas ferramentas que estão nas redes digitais naquele momento... A complexidade da cultura digital não somente afeta os letramentos como também estimula a passagem de um letramento a outro, em uma mobilização recorrente por novas aprendizagens e intervenções.

Em Lassalvia (2021), discute-se que a ideia de “educação ao longo da vida” ou de “educação permanente” para adultos, um mote essencial dos Estados após a 2ª Guerra Mundial, na Europa, foi paulatinamente suplantada pela visão da “aprendizagem ao longo da vida”, sem alarde nem esclarecimento. Isso gerou aos indivíduos o ônus de se qualificar e de “aprender a aprender” como pretensos empreendedores de si mesmos, o tempo todo (BARROS, 2012). A manobra não foi ingênua e moveu-se na direção de tirar dos Estados o peso de ser o organizador das aprendizagens e o garantidor da educação ao longo das necessidades da vida. A discussão que vale ser travada aqui, no momento e objetivo deste artigo, é a de que, além do que a escola

e o Estado devem prover, em conjunto com formas adicionais propostas pela sociedade e comunidades de prática, existem múltiplas dinâmicas de aprendizagem incubadas, latentes, nas culturas digitais, midiáticas e informacionais. Elas não substituem a escola nem o papel dos Estados, mas criam outras veredas possíveis.

Foi nesse contexto que as investigações sobre transletramento ganharam fôlego, a partir das definições iniciais de Thomas et. al (2007), no Reino Unido, que usaram o termo para debater processos criativos em ambientes empresariais de inovação; e de um esboço anterior, apresentado por Liu (2005), que discutia o futuro dos livros e das formas de leitura, a partir do transletramento, na Universidade da Califórnia, nos EUA. De todo modo, o passo pioneiro para o sentido atual do transletramento foi dado pelos franceses Delamotte, Liquète e Frau-Meigs (2014). O foco inicial dos pesquisadores foi problematizar a essência e a longevidade do termo transletramento, para discutir se ele poderia ancorar a proposição de práticas escolares que incorporassem o uso de mídias digitais presentes nos ambientes da vida, com o objetivo de traçar uma perspectiva mais inclusiva, aberta e digitalizada, especialmente para jovens estudantes.

Posteriormente, Frau-Meigs (2014, 2019), da Sociologia da Comunicação, da Universidade Sorbonne Nouvelle, tornou-se um dos expoentes na trajetória, capitaneando investigações nesse sentido e inserindo a abordagem no projeto de pesquisa europeu TRANSLIT (2017), que supervisionou para a União Europeia. Frau-Meigs (2014) retomou Thomas et. al (2007) e amplificou a definição inicial do grupo sobre transletramento, propondo um primeiro conceito mais acabado sobre a ideia ainda em gestação:

O prefixo ‘trans’ sugere ao mesmo tempo a procura da transversalidade na apropriação e de reescrita da informação, mas também a capacidade que cada qual tem de trasladar às aquisições anteriores em meio ambientes diversos e contextos informacionais variados. Finalmente, o prefixo aponta também para posturas de ensino que não apenas ocorrem no meio escolar. (FRAU-MEIGS, 2014, p. 5)

A definição dada acomodava a concepção do documento da UNESCO (2005), intitulado *Education for all: literacy for life*, que discutia a necessidade de letramentos para a vida, inclusivos, diversos, que garantissem a contínua estruturação e reelaboração de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes), capazes de enfrentar as necessidades de aprendizagem e de aprender a aprender em ambientes cada vez mais mutáveis (UNESCO, 2005).

O “trasladar” (FRAU-MEIGS, 2014) proposto na definição remetia inicialmente ao entendimento da transversalidade midiática, advindo da transmídia de Jenkins (2006, 2009,

2013), amplamente discutida naquele momento. Mas ele sinalizava principalmente para ressignificar enunciados em novos contextos midiáticos-informacionais, transpondo, reescrevendo (ou seja, encontrando, distinguindo, adaptando, remixando, cocriando, descartando...) informações, imagens, práticas, gestos, linguagens e as mais variadas intenções e significações multissemióticas.

Para a autora, o transletramento permite pensar em formas de organização e de socialização diferentes, por meio de “competências coletivamente distribuídas” (FRAU-MEIGS, 2019). Segundo ela, a cultura participativa e o espírito de trabalho em equipe, com funções rotacionadas e modificáveis, estão no centro da perspectiva dinâmica de transletrar-se. Como se fosse possível afirmar que ninguém pode ser considerado totalmente transletrado se atuar sozinho, já que vivemos em um modelo social que se relaciona em rede.

Frau-Meigs (2014, 2019, 2021) ainda entende o transletramento como centro de uma nova ecologia comunicacional formada por três infoculturas que se esbarram e se complementam:

- a-** Infodata: que compreende o mundo da informação mediada pelos dados, programação e sistemas de computação. Estes estarão cada vez mais em diálogo com as Humanidades, sinalizando para a urgência do letramento de dados e de aprendizagens sobre codificação;
- b-** Infomídia: que sinaliza a convergência dos meios e modalidades de comunicação, legitimando a transmídia e as múltiplas organizações e expressões semióticas;
- c-** Infodocumentação: que pode ser entendida como dinâmicas e processos relacionados à organização, avaliação, gestão, edição e disponibilização de informação e de documentos multimidiáticos.

A figura 1 apresenta uma sistematização simplificada de sua proposta, que teria aplicações tanto em mediações e práticas sociais amplas como no uso pedagógico, a partir da concepção de *lifewide e lifelong learning*.

Fig. 1 - Transletramento: as três culturas da informação



Fonte: adaptado por Lassalvia (2022) a partir de Delamotte, Liquète e Frau-Meigs (2014) e Frau-Meigs (2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS E INSIGHTS A PARTIR DO TRANSLETRAMENTO

A amplitude do transletramento proposto por Frau-Meigs (2014, 2019, 2021) e a visão de sua aplicabilidade em ambientes diversos da vida, na complexidade de contextos sociais específicos, dão subsídios para que projetos educacionais futuros continuem a investigação e as propostas a partir de onde a autora e sua equipe pararam. As investigações do grupo não tiveram por foco práticas educacionais escolares, mas sim a compreensão sobre fluxos, papéis e características das culturas comunicacionais em curso, presentes em uma “nova” Sociologia da Comunicação. No entanto, em seus trabalhos mais recentes (FRAU-MEIGS, 2021), a autora dedica-se a problematizar o transletramento como um modelo possível de ser aplicado aos cursos abertos massivos online (MOOCs).

De todo modo, a concepção de transletramento proposta por Frau-Meigs (2014, 2019, 2021) contribui para pensarmos as aprendizagens em ambientes e momentos variados ao escancarar a relação entre letramentos, contextos de vida e as culturas audiovisual, midiática e digital. Esse emaranhado de camadas justapostas cria uma ecologia que provê outras possibilidades de letramentos, mais fluídas, experimentais, adaptativas, lúdicas... que podem existir no tempo e no momento escolar, mas sem depender exclusivamente deles.

O transletramento de Frau-Meigs ainda assume a comunicação transmidiática como uma *affordance* básica dessa ecologia. A transmídia parece ser dada como fato e potencial permanente, afetando as escolhas linguísticas, amplificando os fluxos possíveis e a dinâmica de uma mídia a outra, de uma linguagem a outra. Do mesmo modo, é importante perceber a emergência de um *modus operandi* que adiciona outras características comportamentais e hábitos, comunicando a possibilidade de novos padrões de organização, de produção, de autoria, de remix, de favoritação e de cancelamento... Um exemplo prático é pensar que, mesmo que nem todos desejem participar ou customizar algo, poder participar e customizar algo é, por si, um atributo com valor intrínseco nesse novo arranjo de costumes. Do mesmo modo, curtir algo ou cancelar alguém.

A ideia das “competências distribuídas” (Frau-Meigs, 2014) é outro aspecto peculiar e bastante interessante, pois equaciona o que seria a necessidade frenética de todos possuírem múltiplas habilidades o tempo todo. Assim, atuando em equipe e com conhecimentos, habilidades e atitudes que sejam “distribuídos”, cada um pode ser letrado de modo diverso e atuar em sincronia com os pares. Em um primeiro momento a imagem pode parecer um mero arranjo produtivo empresarial, mas a ideia funciona muito bem em um game de entretenimento ou também em uma gincana escolar-educativa com papéis distribuídos.

Para Frau-Meigs (2014, 2019), o transletramento parece destravar o potencial dos indivíduos (estudantes, cidadãos, profissionais...) de experienciar transformações que os esperam ao longo da vida, abrindo “espaços tradicionalmente desarticulados e que devem atuar juntos - como escola, trabalho e lazer” (FRAU-MEIGS, 2014, p.71). Mais do que um ponto de chegada, a percepção é um ponto de partida instigante para compreender as veredas dos letramentos ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

- BARROS, R. From lifelong education to lifelong learning: discussion of some effects of today's neoliberal policies. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, Vol.3, No.2, pp. 119-134, 2012.
- BUZATO, M. E. K. Letramento e inclusão: do Estado-Nação à era das TIC. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, SP, v. 25, n. 01, p. 01-38. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v25n1/a01v25n1.pdf>. Acesso em: 2 out. 2023.
- CASTELLS, M. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CASTELLS, M. Redes de indignação e de esperança. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Routledge : Psychology Press, p.9-37, 1996.
- DELAMOTTE, E., LIQUÈTE, V.; FRAU-MEIGS, D. La translittératie ou la convergence des cultures de l'information: supports, contextes et modalités. *Spirale : revue de recherches en éducation*, Association de pédagogie et de didactique de l'Ecole normale de Lille, p.145-156, 2014.
- ERSTAD, O. *Digital Learning Lives: Trajectories, Literacies, and Schooling*, Peter Lang, 2013.
- FRAU-MEIGS, D. Transletramento: operar a transição digital e o domínio das culturas da informação. Sorbonne, Paris III. *Revista da Escola de Comunicação e Artes da ECA/USP*. 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/83358/0> Acesso em 10 nov. 2023.
- FRAU-MEIGS, D. Créativité, éducation aux médias et à l'information, translittératie : vers des humanités numériques. *Quaderni*, n. 98, p. 87–105, 2019.
- FRAU-MEIGS, D.; OSUNA-ACEDO, S; MARTA-LAZO, M. *MOOCs and the Participatory Challenge From Revolution to Reality*. Springer International Publishing. Edição do Kindle, 2021.
- GEE, J. P. *Literacy and Education*. London: Routledge, 2015.

HALLIDAY, M. Language as social semiotic - the social interpretation of language and meaning. London: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HODGE, R.; KRESS, G. Social semiotic, 1995.

JENKINS, H. Convergence culture: where old and new media collide. New York University, 2006.

JENKINS, H. Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century. Cambridge: MIT Press, 2009.

JENKINS, H. Spreadable media: creating value and meaning in a networked culture. New York: New York University Press, 2013

KLEIMAN, A. B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p.27-55.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. DIY Media: Creating, Sharing and Learning with New Technologies. New York: Peter Lang Publishing, 2010.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. New literacies: everyday practices and social learning. Berkshire; New York: Open University Press, 2011.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. Complex systems and applied linguistics. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LASSALVIA, C.S C. Aprendizagem ao longo da vida: entre a metonímia neoliberal e as trajetórias pessoais. In: LIMA-LOPES, Rodrigo Esteves de; GABARDO, Maristella (org.). Horizontes em tecnologia, ensino e sociedade: diálogos interdisciplinares em linguística aplicada. Curitiba: Editora do IFPR, 2021. Disponível em: <https://editora.ifpr.edu.br/index.php/aeditora/catalog/view/31/18/95>. Acesso em 8 dez 2023.

LASSALVIA, C. S. C. Transletramento, metaletramento e letramentos transmidiáticos: produção de sentidos nas travessias entre linguagens, tecnologia e sociedade. 2022. Tese de Doutorado. [sn]. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Indicador/Index?c=1243628>. Acesso em 8 dez 2023.

LIU, A. Transliteracies Project (Research in the Technological, Social, and Cultural Practices of Online Reading). Home page. University of California, 2005. Disponível em <http://transliteracies.english.ucsb.edu/>. Acesso em 30 nov. 2023.

MARTÍN-BARBERO, J. Dos meios às mediações: comunicação cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ. 1997.

MARTÍN-BARBERO, J. Comunicação na Educação. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTÍN-BARBERO, J. Dos meios às mediações: 3 introduções. MATRIZES, v. 12, SP, 2018.

MATTHIESSEN, C.M.I.M. ; HALLIDAY, M.A.K. Systemic functional grammar: a first step into the theory. Beijing: Higher Education Press, 2009.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PINHEIRO, P. A Pedagogia dos multiletramentos 25 anos depois: algumas (re)considerações. Revista Linguagem em Foco, v.13, n.2, 2021. p.11-19. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5555>. Acesso em: 30 nov. 2023.

ROJO, R. Letramentos digitais – a leitura como réplica ativa. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, SP, n. 46(1), Jan./Jun. 2007, p. 63-78.

ROJO, R. (org.) Escola Conectada – Os Multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

SCRIBNER, S.; COLE, M. The Psychology of Literacy. Harvard University Press, 1981.

SEFTON-GREEN, J. Learning at not-school: a review for study, theory and advocacy for education in non-formal settings. Cambridge, MA: MIT Press, 2013. ISBN: 978 0 262518246

STREET, B. V. Literacy in theory and practice. New York: Cambridge, University Press, 1984.

STREET, B. V. Social Literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography, and education. New York: Longman, 1995.

STREET, B., STREET, J. A escolarização do letramento. In: STREET, B. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, p .121-144, 2014.

THOMAS, S. with JOSEPH, C., LACCETTI, J., MASON, B., MILLS, S., PERRIL, S., and PULLINGER, K. Transliteracy: Crossing divides, First Monday, Volume 12, Dec 2007.

TRANSLIT. La translittératie: vers la transformation de la culture de l’information. 2017. Disponível em: <http://www.univ-paris3.fr/anr-translit-243520.kjsp>. Acesso: 30 nov. 2023.

UNESCO. Understandings of literacy. In: UNESCO. Education for all: Literacy for life. Online, p. 147-159, 2005. Disponível em: <http://unesdoc.UNESCO.org/images/0014/001416/141639e.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2023.

VAN LEEUWEN, T. Introducing Social Semiotics. London: Routledge, 2005.

VAN LIER, L. The Ecology and Semiotics of Language Learning: a Sociocultural Perspective. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004.

A progressão lógica em redações nota mil do Exame Nacional do Ensino Médio

Leonardo Proença

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

proencasleonardo@gmail.com

Sara Regina Scotta Cabral

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

sara.scotta.cabral@gmail.com

Resumo: Este trabalho se propõe a analisar a progressão lógica na construção dos textos do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nesse sentido, a partir dos pressupostos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1985, 1994; HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004; 2014), principalmente, as categorias de análise do complexo oracional com suas relações táticas e lógico-semânticas, bem como a perspectiva de Gêneros da Escola de Sydney (MARTIN; ROSE, 2008), foram analisados sete textos nota mil que integram a Cartilha de Redação do ENEM 2020. Todos os textos foram escritos na edição do ENEM 2019 e versam sobre o tema “A democratização do acesso ao cinema no Brasil”. Todos são, linguisticamente, instanciações do gênero de texto da família dos argumentos, exposição, em que ocorre a defesa de apenas uma tese. Foram identificadas 344 unidades oracionais que constituem o *corpus*, das quais 262 são marcadas por relações de hipotaxe, parataxe ou encaixamento. Quanto às relações lógico-semânticas, houve predominância da expansão nas subcategorias intensificação e elaboração hipotáticas. Isso sinaliza a relevância de uma oração intensificar outra mediante circunstancialização e de uma oração descrever algum elemento de outra para expor claramente o posicionamento. Entre as etapas do gênero exposição, aquelas que apresentaram um maior número de ocorrências de relações lógico-semânticas foram as etapas dos Argumentos seguidas da Reiteração da Tese, em que aparece um elemento obrigatório do texto exigido pelo exame: a proposta de intervenção social para o problema. O texto que mais expressou e diversificou o uso de relações lógicas entre orações foi o Texto 1.

Palavras-chave: Linguística Sistêmico-Funcional; Relações lógico-semânticas; Gênero de texto exposição; Redação do ENEM.

INTRODUÇÃO

Tendo em vista a importância do principal meio de acesso ao ensino superior atualmente no Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e, mais especificamente, o impacto da produção textual exigida pelo exame nas aulas de Produção Textual no ensino básico, o trabalho aqui proposto volta-se para textos desse âmbito. Nesse sentido, a partir da análise sistêmico-funcional do complexo oracional, utilizando as categorias próprias da teoria, as relações táticas e lógico-semânticas (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014) estabelecidas em textos nota mil e publicados na Cartilha do Participante do ENEM, constituem a questão central de nossa investigação. Diante disso, almejamos analisar o papel das relações lógico-semânticas na progressão lógica do texto argumentativo em redações nota mil do ENEM 2019 a partir da análise dos complexos oracionais. Nossos objetivos específicos são: 1) identificar a natureza e a frequência das relações lógico-semânticas empregadas nos textos e 2) descrever e interpretar o papel de tais relações na progressão lógica realizada nos textos como um todo e em cada etapa do gênero instanciado neles. É importante frisar que não realizamos juízo de valor acerca das escolhas realizadas pelos participantes.

Para cumprir nosso propósito, este texto se organiza em quatro seções além desta Introdução. Inicialmente discorreremos sobre a importância do ENEM como requisito para a entrada no ensino superior. Posteriormente partimos da noção de texto do tipo dissertativo-argumentativo adotada pelo exame, abordamos a percepção de alguns linguistas acerca dessa terminologia e dessa maneira de conceber tais textos para, por fim, apresentar concepções da perspectiva de Gêneros da Escola de Sydney, com a qual nos alinhamos e exploramos na análise. Também exploramos a concepção hallidayana de complexo oracional estruturada por Halliday e Matthiessen (2004; 2014), na qual nos baseamos para a análise da progressão lógica. Em seções seguintes, descrevemos os procedimentos metodológicos para o alcance do nosso objetivo, bem como relatamos e interpretamos os resultados obtidos. Então, apresentamos as considerações finais do trabalho.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 Redações do ENEM

O Exame Nacional do Ensino Médio é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão federal vinculado ao Ministério da Educação (MEC) e responsável por três esferas: “avaliações e exames educacionais, pesquisas estatísticas e indicadores educacionais, e gestão do conhecimento e estudos” (BRASIL, 2022). Tal instituição implementou o ENEM no ano de 1998 e, à época, o exame

destinava-se exclusivamente a medir o nível de desenvolvimento de competências e habilidades de alunos concluintes do ensino básico. A partir do ano de 2009, porém, após algumas mudanças metodológicas, passou também a funcionar como mecanismo de acesso ao ensino superior, principalmente em instituições públicas de ensino, não só brasileiras, mas também estrangeiras, tornando-se, assim, o principal meio de acesso ao ensino superior no Brasil. Por isso, as aulas de produção textual no ensino médio, em boa parte das escolas do país, têm se voltado, de modo quase exclusivo, à escrita de textos nos moldes do solicitado na prova.

Consequentemente, isso nos leva a ter atenção à proposta de produção organizada pelo exame, proposta essa que, conforme a “Cartilha do Participante” do ano de 2020, exige

a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. (...) Nessa redação, você deverá defender uma tese – uma opinião a respeito do tema proposto –, apoiada em argumentos consistentes, estruturados com coerência e coesão, formando uma unidade textual. Seu texto deverá ser redigido de acordo com a modalidade escrita formal da língua portuguesa. Você também deverá elaborar uma proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto (...) (BRASIL, 2020).

Como visto, o texto do aluno deverá ser compatível com a tipologia dissertativo-argumentativa com uma proposta de intervenção social para o problema abordado no tema. Contrariando as questões objetivas de múltipla escolha da prova, as quais exploram conhecimentos relativos aos gêneros textuais, a abordagem teórica da prova de escrita baseia-se na tipologia textual.

Ademais, o Inep publicou um *e-book* intitulado “Textos dissertativo-argumentativos, subsídios para qualificação de avaliadores” organizado pelas professoras Lucília Helena do Carmo Garcez e Vilma Reche Corrêa, em parceria com uma série de linguistas brasileiros. O objetivo do material é fornecer uma base teórica consistente aos avaliadores (GARCEZ; CORRÊA, 2016; 2017). Nesse documento, os pesquisadores afirmam que os textos do tipo dissertativo-argumentativo são aqueles que se organizam em Introdução, Desenvolvimento e Conclusão para defesa de um ponto de vista por argumentos. Entretanto, segundo Marcuschi (2008, p. 154), um “tipo textual designa uma espécie de construção teórica (em geral uma sequência subjacente aos textos) definida pela natureza de sua composição”. O autor também destaca que, diferentemente dos gêneros textuais, os tipos mais se caracterizam como sequências retóricas do que como materializações textuais.

A Cartilha do Participante apresenta a seguinte definição:

O texto do tipo dissertativo-argumentativo é aquele que se organiza na defesa de um ponto de vista sobre determinado assunto. É fundamentado com argumentos, a fim de influenciar a opinião do leitor, tentando convencê-lo de

que a ideia defendida está correta. É preciso, portanto, expor e explicar ideias. Daí a dupla natureza desse tipo textual: é argumentativo porque defende uma tese, uma opinião, e é dissertativo porque utiliza explicações para justificá-la (BRASIL, 2020, p. 19).

Sendo assim, a postura teórica marcada nos materiais oficiais do exame vai de encontro ao que aponta Marcuschi (2008), uma vez que os documentos utilizam a expressão “tipo dissertativo-argumentativo” para designar o texto como um todo, incluindo sua estrutura e seu propósito.

Na Perspectiva de Gênero da Escola de Sydney, influenciada pelos estudos de Halliday (1994) e seguidores, são considerados os processos sociais, os propósitos comunicativos e as estruturas de organização para categorização dos gêneros textuais. Os gêneros são agrupados em famílias de gêneros, sendo estas um conjunto de gêneros textuais com um propósito mais amplo semelhante (MARTIN; ROSE, 2008).

A exposição de um ponto vista é um gênero da família dos argumentos e apresenta o propósito sociocomunicativo de promover uma posição sem introduzir posições alternativas no discurso. Para isso, ela se realiza por meio de três etapas, sendo básicas as duas primeiras e opcional a última (ROSE, 2011). A primeira é a Tese, na qual é apresentado o ponto de vista que será defendido. A segunda é construída pelos Argumentos, cujo número poderá variar de acordo com a intenção do autor e com o espaço de que dispõe para seu texto. Por fim, a última etapa é a Reiteração da Tese, em que ocorre a reafirmação da Tese após sua defesa ao longo do texto.

É inegável que toda a argumentação consistente deve se basear nos princípios da lógica. Portanto, passamos a apresentar alguns conceitos que embasam a teoria hallidayana no que se refere às relações lógico-semânticas que operam no nível acima da oração.

1.2 A Linguística Sistêmico-Funcional e o complexo oracional

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), sistematizada por M. A. K. Halliday na obra “*An introduction to functional grammar*” (1985, 1994), corresponde, segundo Gouveia, a uma “teoria geral do funcionamento da linguagem humana, concebida a partir de uma abordagem descritiva baseada no uso linguístico” (GOUVEIA, 2009, p. 14). Dessa maneira, tal abordagem tem como seu objeto a linguagem, conceituando-a como um recurso para produzir significados (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

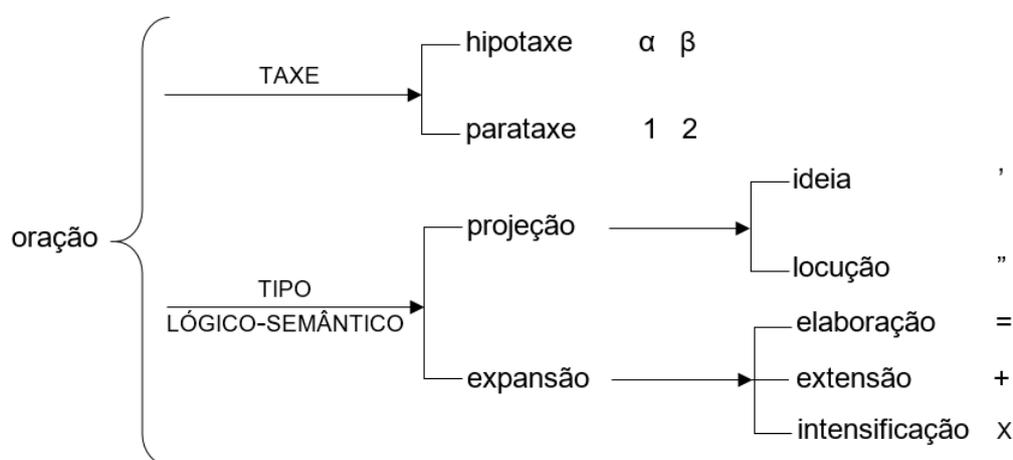
A partir do aporte da teoria, a linguagem desempenha três metafunções, que podem ser conceituadas como manifestações dos propósitos subjacentes a quaisquer usos linguísticos.

São elas: metafunção ideacional, a qual evidencia o objetivo de representar a realidade; metafunção interpessoal, que expressa o propósito de se relacionar com outros indivíduos; por fim, a textual, a qual remete à função de organizar as informações, tornando-as inteligíveis ao interlocutor do processo comunicativo (FUZER; CABRAL, 2010).

A função lógica da linguagem se relaciona à metafunção ideacional e é responsável pela articulação entre grupos lexicais e grupos oracionais. Sua unidade de análise excede o âmbito da oração e adentra um nível acima, o complexo oracional (FUZER; CABRAL, 2010). Na Gramática Sistemico-Funcional (GSF), segundo Halliday e Matthiessen (2004; 2014), existem dois sistemas de investigação da função lógica em complexos oracionais: sistema de táxis e sistema de relações lógico-semânticas, sistemas estes que se inter cruzam, o que Martin (2010) denomina acoplamento.

O primeiro sistema refere-se ao grau de interdependência estrutural estabelecida entre as orações. Nos complexos oracionais que compõem um texto, sempre existirá interdependência entre as orações, embora isso varie em maior ou menor grau. Nesse sentido, denomina-se parataxe a relação entre orações de mesmo status e menor dependência em um complexo, e hipotaxe a relação entre orações de status desigual e maior interdependência. O segundo sistema remete à combinação semântica e lógica entre orações que compõem o complexo. As relações lógico-semânticas são subdivididas em dois grandes grupos: a projeção e a expansão, os quais também se seccionam em outros. A Figura 2 ilustra os dois sistemas da função lógica.

Figura 2 – Os sistemas do complexo oracional



Fonte: adaptada de Halliday e Matthiessen (2014, p. 438).

O Quadro 1 apresenta um panorama das categorias do complexo oracional, os símbolos que as representam e alguns marcadores linguísticos característicos de cada relação, o que será desenvolvido individualmente logo após.

Quadro 1 – Categorias do complexo oracional e principais marcadores linguísticos

	S	Tipo	Parataxe 1, 2, 3 ...	Hipotaxe $\alpha, \beta, \gamma, \dots$	
expansão	elaboração	=	exposição	em outras palavras, isto é, quer dizer	que, o(a)(s) qual/quais
			exemplificação	por exemplo, em particular, a saber, como	
			clarificação	de fato, pelo menos, na verdade	
	extensão	+	adição	e, nem, nem só, mas também, (nem...) nem	enquanto, em lugar de, em vez de, além de, à parte
			variação	mas, porém, contudo, todavia, entretanto, mas não; não... mas	exceto que, em lugar de, em vez de, exceto por, de outra forma
			alternância	ou, (ou...) ou (então), ora...ora	se... não ... (então)
	intensificação	X	tempo	e então, e nesse tempo, e depois	quando, enquanto, logo que, assim que ...
			espaço	e aí	tão longe quanto, onde
			modo: meio	e assim, e dessa forma, e dessa maneira, e desse modo	desse modo, dessa forma, dessa maneira
			modo: comparação	e similarmente, assim	como, como se, da mesma forma
			causa: condição	e então, e nesse caso, mas ainda	se, caso, desde que, embora, conquanto
			causa: propósito	-	para que, a fim de que
			causa: razão	porque, pois, em razão de	porque, como, no caso, de modo a
projeção	locução	”	-	que, se	
	ideia	,	-	que, se	

Fonte: Traduzido e adaptado de Halliday; Matthiessen (2014, p. 428 - 549).

Na elaboração, uma oração específica ou descreve outra no complexo oracional (CABRAL, 2018, p. 109). Na parataxe, ela pode ocorrer de três maneiras diferentes: exposição, em que a oração parafraseia a anterior; exemplificação, em que a oração, como sugere o nome, apresenta uma exemplificação da anterior; e clarificação, em que a oração torna o conteúdo semântico da anterior mais preciso. Na hipotaxe, a elaboração ocorre como descrição, que é

constituída por uma oração relativa não definidora. Os Exemplos 1 e 2 constituem amostras de orações elaboradoras paratática e hipotática respectivamente¹.

E1	(...) o preço decorre da concorrência:	a competitividade força a redução dos preços (...)	T4
	1	=2	

E2	Tal fato se deve à falta de incentivo governamental – seja no âmbito fiscal ou de investimento - à disseminação do cinema,	o que ocasionou a redução do parque exibidor interiorano.	T4
	α	= β	

Na extensão, a oração acrescenta informação nova à anterior. Tanto na parataxe quanto na hipotaxe, a extensão ocorre por adição, variação ou alternância. Os Exemplos 3 e 4 constituem amostras de extensão.

E3	Primeiramente, o direito ao lazer está assegurado na Constituição de 1988,	mas ² o cinema (...) não tem penetração em todo território brasileiro.	T4
	1	+2	

E4	(...) a competitividade força a redução dos preços	enquanto os oligopólios favorecem seu aumento.	T4
	α	+ β	

Por fim, na intensificação a oração intensificadora qualifica outra por referência a tempo, lugar, modo, causa ou condição. Nesse processo, o tipo de qualificação dá nome à oração. Tal fenômeno ocorre tanto na parataxe quanto na hipotaxe. E5 e E6 são exemplos de orações intensificadoras paratática e hipotática respectivamente.

E5	Nesse sentido, a baixa concorrência dificulta o amplo acesso ao cinema no Brasil.	Portanto , a democratização do cinema depende da disseminação e do jogo de mercado.	T4
	1	x2	

E6	... o problema existe também em locais (...),	uma vez que o custo das sessões é inacessível às classes de renda baixa.	T4
	α	x β	

A projeção é a relação lógico-semântica que se relaciona a um conteúdo verbalizado ou pensado que se realizam respectivamente como locução ou ideia. No primeiro tipo, a oração projetante constitui-se em torno de um processo verbal, enquanto a oração projetada é o conteúdo de um dizer que, em discurso direto, relaciona-se à parataxe (citação). Em discurso indireto, a oração projetada é hipotática (relato). Os exemplos E7² e E8 constituem

¹ Os textos analisados foram numerados sequencialmente no corpus principal, onde receberam a letra “T” e a sequência numérica em que foram coletados: T1, T2, ...

² Como não encontramos citação paratática nas redações analisadas, buscamos exemplos na internet. Disponível em: www.cnnbrasil.com.br/nacional/provas-do-segundo-dia-do-ENEM-2022-abordam-pandemia-da-covid-19-e-doping-no-esporte. Acesso em 06 fev.2023.

amostras de citação e de relato respectivamente que complementam orações de processos verbais.

E7	“No ENEM, é a primeira vez que estão caindo questões sobre a pandemia”,	disse Ademar Celedônio, diretor de Ensino e Inovações Educacionais do SAS Plataforma de Educação.	
	“1	2	

E8	(...) destacar	que a elitização dos meios cinematográficos contribui para que muitos brasileiros sejam impedidos (...)	T7
	α	“β	

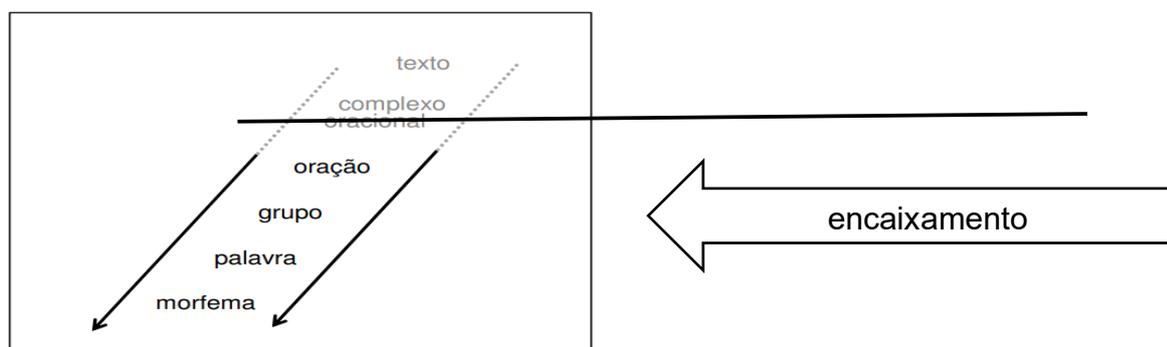
O segundo tipo de oração projetada parte de processos mentais. As orações projetadas recebem diferentes nomes, a depender da negociação que ocorre entre interactantes. Em parataxe, encontramos citações mentais (E9³); em hipotaxe, relatos mentais (E10).

E9	Ele pensou consigo mesmo:	‘O que vou fazer? ‘	
	1	‘2	

E10	... visando	reduzir o custo das sessões.	T4
		‘β	

Segundo a GSF, há também o encaixamento, que apresenta um processo, mas desempenha o papel de um grupo ou de um sintagma. A oração encaixada define, delimita ou especifica um termo da oração anterior. No encaixamento, ocorre uma mudança de nível (*rankshift*) em que a oração encaixada funciona como Pós-Modificador de grupo nominal, Núcleo de grupo nominal ou Pós-Modificador de grupo adverbial. Na Figura 3, está a escala de níveis da GSF.

Figura 3 – A escala de níveis



Fonte: Adaptado de Gouveia (2012, p. 3)

Esse fenômeno pode constituir tanto a relação lógico-semântica de expansão quanto a de projeção (Quadro 2).

³ Disponível em: www.seminariogospel.com.br/biblia-sagrada/nvi/livro/lucas/capitulo/12/versiculo/17/ele-pensou-consigo-mesmo-o-que-vou-fazer-nao-tenho-onde-armazenar-minha-colheita. Acesso em: 06 fev.2023.

Quadro 2 – Encaixamento: relações lógico-semânticas e tipos de oração

Relação Lógico-semântica	Desdobramento de relação		Descrição da oração encaixada [[]]	
1. Expansão	Elaboração		Oração com função de grupo nominal. Frequentemente é relativa definidora: define, delimita ou especifica.	
	Extensão		Oração com sentido de posse introduzidas pelo pronome “cujo”.	
	Intensificação	Tempo	Oração com traço circunstancial.	Oração sem traço circunstancial, este encontra-se no núcleo do grupo a que ela se relaciona.
		Lugar		
		Modo		
Causa				
Condição				
2. Projeção	Locução		Oração encaixada que se relaciona a um conteúdo de dizer.	
	Ideia		Oração encaixada que se relaciona a um conteúdo de pensar.	

Fonte: elaborado pelos autores.

Como exemplos de encaixamento, apresentamos os Exemplos 11 e 12 retirados de nosso *corpus*.

E11	(...) há ainda diversos obstáculos [[que impedem a democratização do acesso a esse recurso no Brasil]].	T6
	[[]]	
E12	Isso se deve ao fato [[de o mercado ser dominado por poucas empresas exibidoras]].	T4
	[[]]	

Dessa forma, finalizada a exposição relativa ao aporte teórico adotado, passemos à seção que apresenta os procedimentos metodológicos empreendidos na realização da pesquisa.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa aqui apresentada é de caráter quali-quantitativo e interpretativista, o que se configurou pela “coleta de dados verbais ou visuais e a interpretação destes dentro de um plano específico da pesquisa” (FLICK, 2008, p. 14). Ressaltamos o foco no aspecto descritivo que buscou analisar os fenômenos com vistas à descrição, à classificação e à interpretação destes (FLICK, 2008).

Com esse propósito, analisamos um *corpus* de sete redações que atingiram a pontuação máxima e que foram incluídas na Cartilha do Participante do ano de 2020 do ENEM, para servirem de modelo aos novos candidatos. Todas as redações apresentadas são do ano anterior

à publicação (2019) e discorrem acerca do mesmo tema: “Democratização do acesso ao cinema no Brasil”. A pesquisa se efetivou durante os meses de setembro de 2022 até fevereiro de 2023.

Inicialmente, fizemos a coleta das redações na cartilha em questão, a qual é a mais recentemente lançada pelo Inep. Depois disso, os textos nota mil apresentados por ela como exemplos foram convertidos em arquivos editáveis para que a análise pudesse ocorrer. O Quadro 3 especifica as palavras iniciais das redações consideradas nota mil pela Cartilha do Participante (BRASIL, 2020), uma vez que nenhuma apresenta título⁴.

Quadro 3 – Textos analisados e seus códigos

Código	Nome
T1	Para o filósofo escocês David Hume, a principal característica...
T2	O filme “Bastardos Inglórios”, ao contextualizar cenas...
T3	A questão do acesso ao cinema, apesar de não ser amplamente discutida...
T4	Na obra “A Invenção de Hugo Cabret”, é narrada a relação...
T5	No século XIX, os avanços tecnológicos e científicos proporcionaram...
T6	Aristóteles, grande pensador da Antiguidade, defendia a importância...
T7	De modo ficcional, o filme “Cine Holiúdi” retrata o impacto positivo...

Fonte: elaborado pelos autores com base em BRASIL, 2020.

Logo após, verificamos a estrutura esquemática de cada um dos textos, dando destaque a cada etapa do gênero de texto identificado como pertencente à família dos argumentos, exposição. Após a identificação das Etapas, foram analisadas manualmente todas as orações, conforme as categorias propostas por Halliday e Matthiessen (2004; 2014). Na sequência os dados foram computados, dispostos em quadro específico e interpretados. Por fim, os resultados obtidos foram relacionados ao propósito argumentativo e à estrutura composicional dos textos. A seguir, passamos à apresentação dos resultados obtidos.

⁴ Não é obrigatório o emprego de título nas redações do ENEM (BRASIL, 2020).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao procedermos à análise da estrutura composicional de cada um dos textos, partimos da orientação dada pelo ENEM aos candidatos para que defendam uma tese apoiada em argumentos consistentes e apresentem uma proposta de intervenção social que respeite os direitos humanos (BRASIL, 2020) (Figura 4).

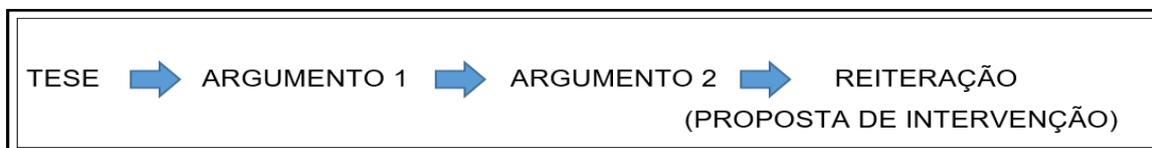
Figura 4 – Elementos composicionais do texto do ENEM



Fonte: BRASIL, 2020, p. 7, adaptada.

As 7 redações investigadas apresentaram a seguinte estrutura esquemática:

Figura 5 – Esquema dos textos analisados com base em Martin e Rose (2008)



Fonte: elaborado pelos autores a partir de Martin e Rose (2008).

Adaptando essa estrutura ao preconizado pela Escola de Sydney (MARTIN; ROSE, 2008), pudemos perceber que as três etapas do gênero exposição são bem definidas nas sete redações: Tese (que encapsula também o tema), Argumentos (Argumento 1 e Argumento 2) e Reiteração. As Teses defendidas estão todas alinhadas à necessidade da democratização do cinema no Brasil, sendo que nenhum dos textos se opôs ao proposto.

Quadro 4 – Algumas evidências linguísticas das Etapas dos 7 textos⁵

	Tese	A1	A2	RT
T1	é prudente; ...	Em primeiro lugar; é válido; exatamente nessa conjuntura; ...	Em segundo lugar; é oportuno; absoluta prioridade; ...	Por fim; devem ser, ...
T2	ainda há entaves; ...	Nessa linha de raciocínio; é fundamental; ...	Consequentemente; vai ao encontro, ...	Portanto; são necessárias; cabe ao governo; ...
T3	não é democratizado; ...	Em primeiro lugar; é preciso; além disso; ...	Em segundo lugar; é importante; ...	Portanto; é mister; ...
T4	não é democratizado; ...	Primeiramente; tal fato se deve; ...	Consequentemente; um exemplo é;	Portanto; é dever das escolas; ...
T5	deve ter seu acesso; ...	pode-se apontar; sabe-se que; ...	ademais; nota-se ainda; percebe-se que; ...	Portanto; cabe ao governo; compete às ONGs; ...
T6	faz-se necessária; ...	de início; porém; fica claro; ...	como consequência; nesse sentido; não alcança; ...	Portanto; fica evidente; ...
T7	urge a análise; ...	A princípio; é lícito destacar; é indubitável; ...	Ademais; vale postular; à luz dessa perspectiva; ...	Por fim; é necessária; por sua vez; ...

Fonte: Elaborado pelo autor.

⁵ No Quadro 4, por motivo de restrição de espaço, apresentamos algumas evidências linguísticas que comprovam a correspondência com o gênero exposição.

Após a identificação das marcas linguísticas, foi possível identificar que a estrutura esquemática do gênero (EEG) das 7 redações extraídas da Cartilha (BRASIL, 2020) correspondem àquela apontada para o gênero de texto exposição, segundo a proposta Martin e Rose (2008).

No Quadro 5, esquematizamos o resultado da análise empreendida. A hipotaxe predominou em relação à parataxe, o que evidencia a escolha de atribuição de diferentes *status* a orações, ou seja, valorização de certas colocações em detrimento de outras. Quanto às relações lógico-semânticas, prevaleceram a intensificação hipotática (51 ocorrências), elaboração hipotática (44 ocorrências) e extensão paratática (26 ocorrências).

Quadro 5 - Dados numéricos relativos às orações que compõem cada texto do corpus

	oração simples	oração inicial	oração dominante	Subtotal	Elaboração par	Extensão par	Intensificação par	Elaboração hip	Extensão hip	Intensificação hip	Projeção loc par	Proj idea par	Proj loc hip	Proj idea hip	Subtotal	Encaixamento ela	Encaixamento ext	Encaixame int	Enc prof loc	Enc prof idea	Subtotal	TOTAL - par/hip/enc	TOTAL
T1	Tese	-	3	3	-	2	-	1	-	1	-	-	1	1	6	6	-	1	-	1	8	14	17
	A1	-	1	2	-	-	3	2	-	4	-	-	1	-	10	3	-	-	-	1	4	14	16
	A2	-	2	2	1	4	1	1	-	4	-	-	1	1	13	5	-	-	1	-	6	19	21
	RT	-	2	3	-	-	3	3	-	4	-	-	-	-	11	2	-	-	1	-	3	14	17
	ST	-	5	10	1	6	7	7	7	-	13	-	-	3	3	40	16	-	1	2	2	21	61
T2	Tese	-	3	3	-	-	-	1	-	3	-	-	-	-	4	2	-	-	-	-	2	6	9
	A1	-	1	1	1	1	2	1	-	2	-	-	2	-	9	4	-	-	-	-	4	13	14
	A2	-	1	2	1	-	2	2	-	2	-	-	1	1	9	4	-	-	-	1	5	14	16
	RT	-	3	3	-	-	-	1	-	3	-	-	-	-	5	4	-	-	-	1	5	10	13
	ST	-	2	9	2	1	4	5	5	-	10	-	-	3	2	27	14	-	-	2	16	43	52
T3	Tese	1	1	2	1	1	-	-	-	1	-	-	-	1	4	-	-	-	-	-	-	4	6
	A1	1	2	3	1	1	1	2	-	-	-	-	-	1	6	3	-	-	-	-	3	9	12
	A2	1	-	3	-	2	-	3	-	1	-	-	-	2	8	4	-	-	-	-	4	12	15
	RT	-	1	1	-	1	1	-	1	2	-	-	-	-	5	3	-	-	-	-	3	8	9
	ST	3	4	9	2	5	2	5	1	4	4	-	-	-	4	23	10	-	-	-	10	33	42
T4	Tese	2	2	4	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	3	7
	A1	1	1	3	-	1	1	2	-	-	-	-	-	-	4	2	-	-	-	-	2	6	9
	A2	2	1	4	1	1	-	-	1	2	-	-	-	-	5	1	-	1	-	-	2	7	11

(continua)

	RI	-	2	3	5	1	-	1	2	-	4	-	-	-	1	9	2	-	-	-	2	11	15																																																																		
	SI	5	4	7	16	2	2	2	7	1	6	-	-	-	1	21	5	-	1	-	6	27	43																																																																		
T5	Tese		1	2	3	1	-	1	1	-	2	-	-	-	1	6	1	-	-	-	1	7	10																																																																		
	A1	1	2	1	4	-	1	-	2	-	1	-	-	-	1	5	2	-	-	-	2	7	11																																																																		
	A2	-	2	1	3	-	1	2	2	-	1	-	-	-	1	7	1	-	-	-	1	8	11																																																																		
	RT	2	-	-	2	-	2	1	-	-	2	-	-	-	-	5	5	-	2	-	7	12	14																																																																		
T6	SI	3	5	4	12	1	4	4	5	-	6	-	-	-	3	23	9	-	2	-	11	34	46																																																																		
	Tese	3	1		4	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	2	1	-	-	-	1	3	7																																																																		
	A1	-	2		2	-	1	1	3	-	1	-	-	-	-	6	2	1	-	-	3	9	11																																																																		
	A2	-	1	2	3	-	1	1	5	-	-	-	-	-	-	7	2	-	-	-	2	9	12																																																																		
T7	RI	1	2	1	4	-	-	2	2	-	2	-	-	-	-	6	2	-	-	-	2	8	12																																																																		
	SI	4	6	3	13	-	3	4	11	-	3	-	-	-	-	21	7	1	-	-	8	29	42																																																																		
	Tese	-	1		1	-	1	1	1	-	1	-	-	-	-	4	-	-	-	-	1	5	6																																																																		
	A1	3	1	1	5	-	2	-	2	-	2	-	-	-	1	7	6	-	-	-	6	13	18																																																																		
TOTAL GERAL	A2	-	1	2	3	-	3	-	1	-	2	-	-	-	-	7	2	-	-	-	2	9	12																																																																		
	RT	1	-	3	4	-	1	-	-	-	4	-	-	-	-	5	3	-	-	-	3	8	12																																																																		
	SI	4	3	6	13	-	7	1	4	-	9	-	-	-	2	23	11	-	4	-	16	39	52																																																																		
	TOTAL GERAL	19	29	34	82	8	26	24	44	2	51	-	-	-	8	176	72	1	6	2	5	86	344																																																																		
TOTAL FINAL		82																						176																						86																						344																					

(conclusão)

Fonte: Elaborado pelo autor.

A Figura 6, por sua vez, reorganiza alguns dados apresentados no Quadro 5 e destaca a natureza e a frequência das relações lógico-semânticas do *corpus*.

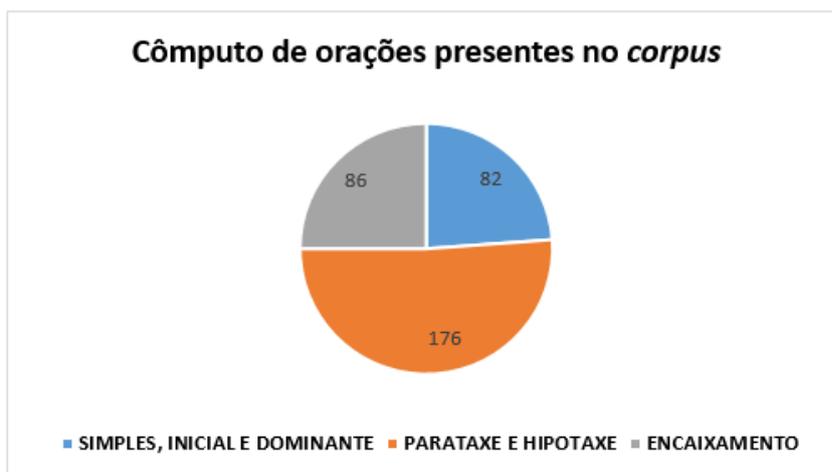
Figura 6 – Dados quantitativos das orações



Fonte: Dados do *corpus*.

A Figura 7 ilustra a predominância de mais de 50% das orações carregarem alguma relação de hipotaxe e/ou parataxe. As orações simples, iniciais e dominantes, juntas somam um número inferior à quantidade de encaixamentos. Assim, os textos recorrem a estruturas gramaticais complexas para produzirem seus significados e cumprir o propósito argumentativo que possuem.

Figura 7 – Dados quantitativos das relações presentes no *corpus*



Fonte: elaborado pelos autores.

Em E13, a oração $x\beta$ intensifica hipotaticamente a oração α , apresentando uma consequência à capacidade de transpor para a tela a criação artística dos cineastas, atribuindo valor ao cinema, termo que aparece na oração anterior.

E13	... o cinema representa a capacidade [[de transpor para a tela as ideias e os pensamentos presentes no intelecto das pessoas]],	de modo a possibilitar a criação de novos universos	T1
	α	$x\beta$	

E14	Para entender essa lógica,	pode-se mencionar o renomado historiador holandês Johan Huizinga (...)	T1
	$x\beta$	α	

Em E14, a oração $x\beta$ intensifica a oração posterior, trazendo uma finalidade que recorre ao entendimento da lógica da relação do cinema com “uma elementar necessidade social”, que é a busca pelo lúdico.

A segunda relação lógico-semântica que predominou foi a elaboração hipotática. Esse tipo de relação se caracteriza pela descrição de algum elemento da oração anterior (E15 e E16).

E15	Para o filósofo escocês David Hume, a principal característica [[que difere o ser humano dos outros animais]] é o poder de seu pensamento,	habilidade [[[que o permite ver aquilo [[que nunca foi visto]] e ouvir aquilo [[que nunca foi ouvido]]]]] .		T1
		$=\beta$ [[[]]]		
		habilidade [[[que o permite [[ver aquilo [[que nunca foi visto]]]]]	e ouvir aquilo [[que nunca foi ouvido]]]]]	
	α []	1 [[]]	+2 []	

E16	(...) pode-se mencionar o renomado historiador holandês Johan Huizinga,	o qual, no livro “Homo Ludens”, ratifica a constante busca humana pelo prazer lúdico	T1
	α	$=\beta$	

Em E15, a oração $=\beta$ realiza a descrição do pensamento humano, bem como dá importância a tal habilidade, ao apresentar os benefícios que ela proporciona. Em E16, a oração $=\beta$ descreve o historiador e se articula para valorizar o prazer lúdico. Esse tipo de construção utilizada garante a valorização dos elementos descritos, o que auxilia na progressão das ideias.

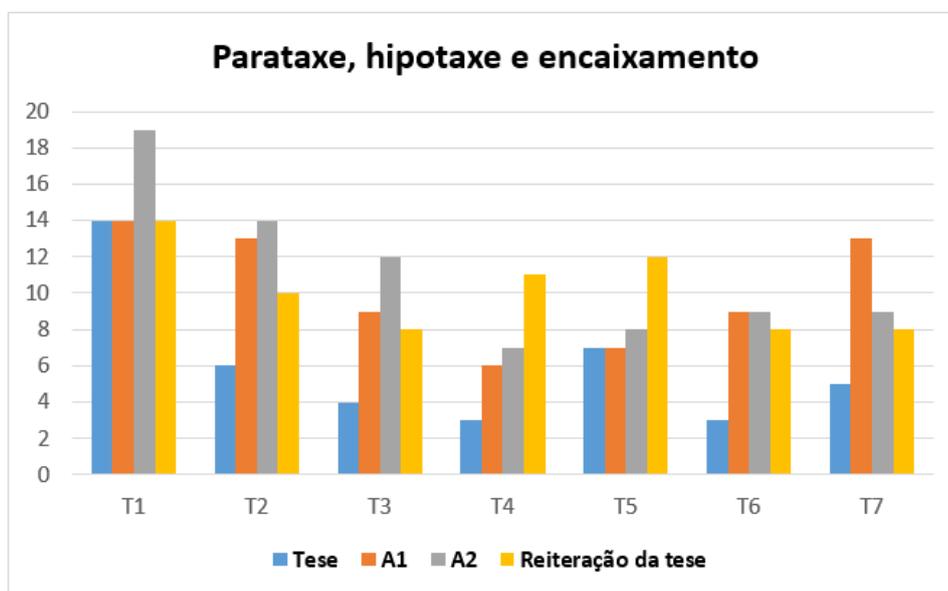
A terceira relação lógico-semântica mais frequente foi a extensão paratática, com 26 ocorrências, das quais são exemplos E17 e E18.

E17	(...) a democratização do acesso ao cinema é prejudicada em zonas periféricas ou rurais.	Ademais , o problema existe também em locais [[onde há salas de cinema]](...)	T4
	1	+2[[]]	

O emprego de *ademais*, em E17, indica uma relação lógico-semântica de extensão adição positiva, acrescenta a informação de que a falta de acesso ao cinema não se restringe somente às zonas periféricas, mas também a locais onde são disponibilizadas várias salas.

Buscamos também a frequência de categorias de orações nas etapas que constituem as sete redações. A Figura 8 ilustra as quantidades das relações hipotáticas e paratáticas e dos encaixamentos.

Figura 8 – Relações nas etapas do gênero exposição em cada texto do *corpus*



Fonte: Elaborado pelos autores.

Percebemos um maior número de complexos oracionais no Argumento 1 (71), no Argumento 2 (78) e na Reiteração (71). Dos 7 textos, o maior número de complexos em todas as etapas está no texto 1 (61). Esse texto demonstrou uma maior diversidade de relações lógico-semânticas entre orações, em comparação com os demais.

Apresentados os resultados e feita a discussão, passamos agora às considerações finais de nossa pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, propusemo-nos a examinar a complexidade da organização lógico-semântica de sete redações nota mil publicadas na Cartilha do Participante (BRASIL, 2020) pelo Inep. As redações do ENEM que analisamos, linguisticamente, configuram-se como instanciamos do gênero exposição de um ponto de vista (MARTIN; ROSE, 2008), como detectamos nas etapas e na articulação lógica entre elas. Cabe, em trabalhos futuros, o aprofundamento desse estudo na investigação não só das etapas, mas também das fases do gênero, visando a um maior nível de detalhamento.

Na análise das relações lógicas, houve predominância das relações lógico-semânticas textualizadas na forma de intensificação hipotática, elaboração hipotática e percebemos que esses recursos estão alinhados ao propósito argumentativo dos textos. Por meio deles, é possível enriquecer o conteúdo das orações dominantes por meio de causa, consequência ou tempo, descrever termos já apresentados em orações anteriores ou a oração inteira.

Consideramos importante que o Inep modifique a matriz de referência para a realização da prova de escrita, adotando uma teoria de gêneros textuais para a formulação das propostas de produção. Isso tornaria a produção textual do exame mais condizente com a prova da área de Linguagens códigos e Suas Tecnologias e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ambas baseada no paradigma de gêneros. Além disso, em conformidade com Fuzer (2016), a explicitação de um gênero textual na proposta de produção textual é algo positivo para direcionar a escrita do aluno a partir de uma referência clara de uma categoria de texto com uma função sociocomunicativa, uma estrutura esquemática e alguns padrões linguísticos específicos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no ENEM 2020: cartilha do participante**. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_do_ENEM_2020_-_cartilha_do_participante.pdf>. Acesso em 01 jan.2022.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **ENEM**. s. d. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/ENEM>>. Acesso em: 20 de junho de 2022.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

- CABRAL, S. R. S. Teoria Sistêmico-Funcional: uma introdução à relação lógico-semântica de expansão. In: STURM, L.; TOLDO, C.; **Desafios contemporâneos do ensino: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.
- FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2008.
- FUZER, C. **Produção textual na escola**: subsídios para formação do professor. Santa Maria, 2016.
- FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em língua portuguesa**. Caderno Didático. UFSM: Santa Maria, 2010.
- GARCEZ, Lucília Helena do Carmo; CORRÊA, Vilma Reche. **Textos dissertativo-argumentativos**: subsídios para a qualificação de avaliadores. Brasília: Inep, (2016) 2017.
- GOUVEIA, C. Aspectos do uso de orações encaixadas num corpus de desenvolvimento da escrita no ensino básico. In COSTA, M. A.; DUARTE, I. D. **Nada na linguagem lhe é estranho**: homenagem a Isabel Hub Faria. Porto: Edições Afrontamento, 2012. p. 197-213.
- GOUVEIA, C. Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. **Matraga – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, v. 16, n. 24, 2009.
- HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1985.
- _____. **Introduction to functional grammar**. 2nd. ed. Londres: Edward Arnold, 1994.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. **An introduction to functional grammar**. 3rd. ed. New York: Oxford University Press, 2004.
- _____. **An Introduction to functional grammar**. 4. ed. London: Routledge, 2014.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARTIN, J. R. Semantic variation: Modelling realisation, instantiation and individuation in social semiosis. In: BEDNAREK, M.; MARTIN, J. **New discourse on language: functional perspectives on multimodality, identity, and affiliation**. London; New York: Continuum, 2010.
- MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Genre Relations: Mapping Culture**. Equinox: UK, 2008.
- ROSE, D. **Reading to Learn: selecting and analysing texts**. Teacher training books and DVD. Sydney: Reading to Learn, 2011.

**Writing Academic Abstracts in the Publishing Field:
a Systemic Functional Approach to Cohesion**

Victor Souza Noal

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

victor.noal@acad.ufsm.br

Renata Oliveira Alves

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

renata.alves@acad.ufsm.br

Abstract: This research was carried out considering the spreading influence of English as a major language for academic purposes in reading and writing practices involved in the curricula of Brazilian undergraduate courses. Aiming at achieving a specific context, we targeted the Publishing course of the Federal University of Santa Maria (UFSM), which led to the choice for exploring the writing of research abstracts (RAs) in the Publishing field, establishing as our objective not only the analysis of generic structure and grammatical cohesion, but also a proposal for self-study activities in order to facilitate students' approach to this genre, having Systemic Functional Linguistics as our theoretical background. The methodology for corpus composition involved the selection of 20 RAs produced in a Publishing context, and a corpus-based approach was conducted, targeting the finding of the most common cohesive devices in the selected texts. In this sense, results have shown a low rate of cohesive devices, which included small usage of grammatical cohesion and a lack of diversity considering the variety of expressions. Hence, seven self-study activities were elaborated, focusing on the use of adversative, causal and temporal conjunctions, since these added up to only 5.9% of the total cohesive devices in the corpus. In conclusion, it is worth mentioning that the activities were designed to raise students' awareness on the use of conjunctions in RAs, but the skills they approach are related to general academic writing, something that could be useful in the composition of other genres used in academia.

Keywords: Systemic Functional Linguistics. Research abstracts. Grammatical cohesion.

INTRODUCTION

The English language has established itself, in the past few decades, as the major academic and scientific language all around the world. This is also true for Brazilian undergraduate courses, whose reading and writing requirements often include activities concerning texts in English. In this sense, and regarding the academic reality of the Federal University of Santa Maria (UFSM), this research intends to analyze how cohesion (HALLIDAY; HASAN, 1976; MARTIN, 1992) is built by Brazilian students within research abstracts.

In doing so, we have selected the Systemic Functional Linguistics (SFL) (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; MARTIN, 1992) theoretical framework to work with, based on the understanding that this linguistic background is the most suitable one considering our context of research. Since SFL can be considered both a social and a semiotic theory, it analyzes language in real situations and through several manifestations (VIAN JR.; COSTA, 2022). It is, therefore, systemic, as it sees language as “networks of interconnected linguistic systems, which we put in practice to build meaning and do things in the world”¹, and functional, as it “explains the grammatical structures in relation to meaning, to the functions language performs in texts”² (FUZER; CABRAL, 2014, p. 19).

Furthermore, and considering the proximity between the English major and the Editorial Production undergraduate courses, we have decided to analyze research abstracts produced by Publishing students (from both undergraduate and graduate levels) so to evaluate the construction of cohesion within these texts.

To this extent, this work was guided by two major questions: a) to which extent are cohesive devices employed in the writing of research abstracts in the Publishing field? And b) how may linguistic research aid Publishing students at UFSM in their writing assessments?

1 LITERATURE REVIEW

This section aims at outlining relevant research produced on the topics of academic abstract writing and cohesion. That way, it is divided into two subsections: the first offers a solid definition for academic abstracts and presents its rhetorical organization, it is, how a text should be structured to put the genre into practice; the second, in turn, discusses grammatical

¹ Translated by the authors from the original: “redes de sistemas linguísticos interligados, das quais nos servimos para construir significados, fazer coisas no mundo”.

² Translated by the authors from the original: “explica as estruturas gramaticais em relação ao significado, às funções que a linguagem desempenha em textos”.

and lexical cohesion in the English language (HALLIDAY; HASAN, 1976; MARTIN, 1992), crucial aspects for the present research.

1.1 Academic abstracts

Within the academic environment, abstracts are often classified according to their function. An abstract can be submitted to a conference or event, introducing a possible presentation. In this first case, the text works much like an advertisement of the author's work: it should not only be approved by an evaluating commission, but also be interesting enough to its target-audience (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010). Abstracts produced with the purpose of introducing a talk or presentation are usually called *conference abstracts*. Given their context of production, conference abstracts differ structurally from *research abstracts*, which are the main focus of this research.

On the other hand, research abstracts (RAs) can be defined as a summary of the main information of a longer text, for example, a research article. In this sense, research abstracts do not only help readers decide whether the article might be useful to their own research or not, but also map essential information, providing a suitable guide for reading the whole text (HUCKIN, 2001).

Bearing these functions in mind, researchers have analyzed the rhetorical structure of RAs in order to understand how linguistic elements are put into practice to fulfill the social purpose of the genre. Generally, this structural organization is made possible by an adequate use of rhetorical moves during the writing process. In the case of this article, Bittencourt (1996) proposed the existence of five rhetorical moves for the writing of RAs, it is, five stretches of text with specific communicative functions (SWALES; FEAK, 2012)³.

The following figure, adapted from Motta-Roth and Hedges (1996, p. 68) based on Bittencourt (1996, p. 485), displays the main moves put into practice in the writing of abstracts.

³ In other words, rhetorical moves can be understood as the means through which authors fulfill a particular purpose in their text using linguistic and communicative structures. Therefore, understanding what needs to be put into practice in order to create a fair model of a genre will help the writer not only to organize their text, but also to find the right linguistic resources to do it (SWALES; FEAK, 2012).

Figure 1 – Rhetorical Organization of Research Abstracts

MOVE 1	SITUATING THE RESEARCH	
	Subfunction 1A - Establishing professional interest in the topic	or
	Subfunction 1B - Making generalizations of the topic	and / or
	Subfunction 2A - Citing previous research	or
	Subfunction 2B - Extending previous research	or
	Subfunction 2C - Counterarguing previous research	or
	Subfunction 2D - Indicating gaps in previous research	
MOVE 2	PRESENTING THE RESEARCH	
	Subfunction 1A - Indicating main features	or
	Subfunction 1B - Indicating main purpose	and / or
	Subfunction 2 - Hypothesis raising	
MOVE 3	DESCRIBING THE METHODOLOGY	
MOVE 4	SUMMARIZING THE RESULTS	
MOVE 5	DISCUSSING THE RESULTS	
	Subfunction 1 - Drawing conclusions	and / or
	Subfunction 2 - Giving recommendations	

Source: Adapted from Motta-Roth and Hedges (1996, p. 68) based on Bittencourt (1996, p. 485).

Even though the schematic structure presented above is the most common in terms of text organization, it is crucial to keep in mind that moves do not necessarily appear in a given order every time (SWALES; FEAK, 2012). Rather than presenting itself as a set of rules to write research abstracts, the rhetorical structure works better as a writing guide – variations are possible, but structure is what makes an abstract what it is.

1.2 Cohesion

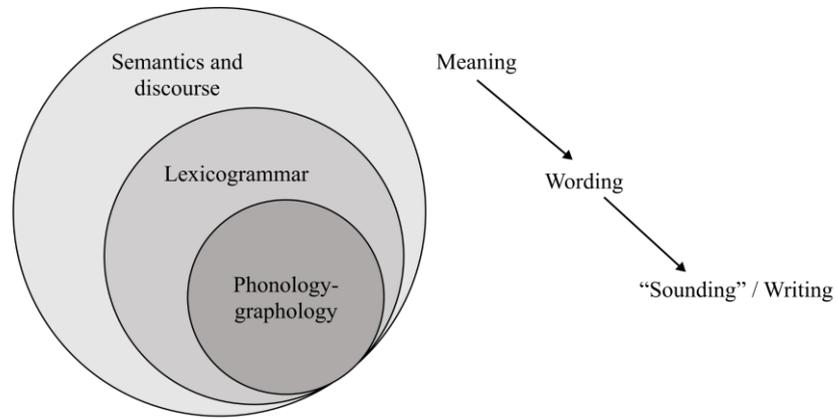
In light of Systemic Functional Linguistics, cohesion is conceived as the “relations of meaning that exist within the text, and that define it as a text” (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 3). Therefore, specific sets of sentences (otherwise randomly organized) are transformed into texts through the implementation of cohesive devices – they are given texture and start functioning as a unity (ibid., p. 2). That way, cohesion is expressed through the semantic and non-structural relations that form a text, which is, in turn, a semantic unit (ibid, p. 7). Texts should also be conceptualized here in Halliday and Matthiessen’s (2014, p. 3) terms: as “any instance of language, in any medium, that makes sense to someone who knows the language”.

Additionally, Halliday and Hasan (1976, p. 5) bring attention to the understanding that “cohesion is expressed through the stratal organization of language”. Language, in turn, following this theoretical framework is seen as

“a multiple coding system comprising three levels of coding, or ‘strata’: the semantic (meanings), the lexicogrammatical (forms) and the phonological and orthographic (expressions). Meanings are realized (coded) as forms, and forms are realized in turn (recoded) as expressions.”

This relation between different language strata is depicted in Figure 2.

Figure 2 – Language Strata Correlation



Source: Adapted from Halliday and Hasan (1976, p.5).

Furthermore, for Halliday and Hassan (1976), cohesion occurs via both grammar (grammatical cohesion) and vocabulary (lexical cohesion). In this specific research, we have made the choice of focusing on grammatical cohesion and the cohesive devices that are associated with it. These devices are clustered and categorized (reference, substitution, and conjunctions) in table 1.

Table 1 – Classifications for Grammatical Cohesion Expressions

REFERENCE	Possessive	My, mine, your, yours, our, ours, his, her, hers, its, their, theirs, one's.
	Existencial	I, me, you, we, us, he, him, she, her, it, one, they, them.
	Demonstrative	This, that, these, those, here [now], there, then, the.
	Comparative	Same, identical, equal, similar, additional, other, different, else, better, more, identically, similarly, likewise, so, such, differently, otherwise, so, more, less, equally.
SUBSTITUTION	Nominal	One, ones, same.
	Verbal	Do, does, did, doing, done.
	Clausal	So (positive), not (negative).
CONJUNCTIONS	Additive	And, and also, nor, and..., or, or else, furthermore, in addition, besides, alternatively, incidentally, by the way, that is, I mean, in other words, for instance, thus, likewise, similarly, in the same way, on the other hand, by contrast.
	Adversative	Yet, though, only, but, however, nevertheless, despite this, in fact, actually, as a matter of fact, but, and, on the other hand, at the same time, instead, rather, on the contrary, at least, rather, I mean, in any case, in either case, which-ever way it is, in any case, anyhow, at any rate, however it is.
	Causal	So, then, hence, therefore, consequently, because of this, for this reason, on account of this, as a result, in consequence, for this purpose, with this in mind, for, because, it follows, on this basis, arising out of this, to this end, then, in that case, in such an event, that being so, under the circumstances, otherwise, under other circumstances, in this respect, in this regard, with reference to this, otherwise, in other respects, aside from this.
	Temporal	Then, next, after that, just then, at the same time, previously, before that, finally, at last, first... then, at first... in the end, at once, thereupon, soon, after a time, next time, on another occasion, next day, an hour later, meanwhile, until then, at this moment, then, next, secondly, finally, in conclusion, first... next, ... finally, up to now, hitherto, at this point, here, from now on, hence-forward, to sum up, in short, briefly, to resume, to return to the point.

Source: adapted from Halliday and Hasan (1976).

Here, it is also important to highlight Martin's (1992) *English Text*, an important contribution to the studies of cohesion in Systemic Functional Linguistics. In his seminal work, the author develops the discussion around cohesive devices by supplanting the descriptions previously published in *Cohesion in English* (HALLIDAY; HASSAN, 1976), an effort towards understanding both structural and non-structural cohesive resources (i.e. semantic relations that go beyond the lexicogrammatical stratum), as the latter also create texture within discourse. In

this sense, Martin (1992) seeks to understand how discourse structures are related and intertwined with lexicogrammatical structure.

Of paramount importance for this research is the comprehension that our focus on grammatical cohesion, thus, is not intended to detach grammatical structure from the other language strata to which it is interconnected, since context and discourse play a major role in creating and elaborating cohesion within a text (MARTIN, 1992; MARTIN; ROSE, 2003). The present approach, in this sense, is rather an initial structural perspective that can (and should) be further developed in the field of Applied Linguistics so that it reaches the language classrooms.

2 RESEARCH METHODOLOGY

This research, as stated before, has the objective of identifying and evaluating the use of cohesive devices in academic abstracts produced within the Publishing field, mainly as an attempt to help university students from this area to write texts that successfully instantiate the genre presented. That way, it is not merely concerned with presenting the results gathered by this analysis, but also (and most importantly) with providing a pedagogical approach to the writing of research abstracts, focusing specifically on cohesion. This section is aimed at presenting the research methodology that led to our main findings.

2.1 Corpus and corpus selection

For the specific purposes of this paper, we have selected 20 research abstracts produced in a Publishing context using Google Scholar search engine, which were further named considering a random number (A1, A2, A3, ..., A20). In order to find current productions, we have searched for the terms “Produção Editorial” (Editorial Production) and “Editoração” (Publishing)⁴. The most cited articles presented by the engine were, then, selected to compose the corpus. These were gathered from a diversity of journals and academic productions (including monographies, dissertations and theses). It is necessary to highlight, however, that besides the terms used for finding the abstracts, we have not established any other parameters for choosing the corpus.

The reader might also find it helpful to know that the abstracts selected were an English version included in research articles written in Portuguese. In this sense, the present work makes

⁴The choice for the terms was based on the fact that these are the most common nomenclatures used by Brazilian universities to name their Publishing Undergraduate courses.

it possible to analyze major patterns of cohesive devices usage that Brazilian Publishing researchers put in practice when writing their own texts.

2.2 Corpus analysis

Having selected the texts, a corpus-based approach was conducted by the authors targeting the finding of the most common cohesive devices in the corpus. This process was divided into three stages: the first, regarding manual highlighting of linguistic expressions that contributed to the construction of cohesion within the corpus (see Figure 2), stressed the categories of grammatical cohesion authors often use in their texts; the second included scrutinizing preliminary results and taking notes on data using Antconc software; the last one concerned a thorough interpretation of the results, which culminated in the tables displayed in the following sections.

Figure 3 – Text A4 with grammatical cohesion expressions highlighted

It is the purpose of this thesis to study the field of text-editing in the Brazilian book publishing industry. Its main aim is to point out a few distinctions deemed necessary not only to the academic research but also to the formation of researchers and professionals in this particular field of study and work. In order to achieve this goal, the main phases the text goes through on its way to becoming a book – text-editing, copy-editing and proofreading – are here taken into account and characterized. Examining the available manuals and academic papers on the book editing field is the starting point of this research. It then goes on to promoting a dialogue between the book editing field and other areas of expertise, such as psycholinguistics and cognitive psychology, that also deal with the process of reading. The possible relationships this dialogue reveals and the actual praxis of text editing are then analyzed. Contributing to a better knowledge of what text-editing actually involves is therefore a primary aim of this thesis. It intends to shed some light on the specific phases, primary and secondary goals and strategies text-editing comprises, as well as on a series of elements needed not only for the praxis of text-editing itself but also for a more conscientious practice of this activity.

Color caption: orange: reference – existential; yellow: reference – demonstrative; red: reference – possessive; green: conjunctions – additive; blue: conjunctions – causal; purple: conjunctions – temporal; pink: reference – comparative.

Source: adapted from Yamazaki (2009, p. 6).

In an effort to check the results of this research, each stage was first conducted individually and then with the presence of both authors, so discrepancies could be noted and investigated.

3 RESULTS

This section exposes the main findings from the corpus analysis. It is further divided into two subsections: the first presenting and interpreting data on the use of cohesive devices within the academic abstracts evaluated, and the second including self-study activities that readers can do to facilitate the construction of texture within their texts.

3.1 Data interpretation

This research has put a spotlight on the employment of grammatical cohesion expressions in research abstracts produced by Publishing scholars from a variety of academic levels (undergraduate and graduate students). The initial results are shown in the table below.

Table 2 – Median of grammatical cohesion employment

Text	Total words	Total cohesive devices	Grammatical Cohesion %
A1	89	21	23.6%
A2	144	30	20.8%
A3	62	11	17.7%
A4	215	51	23.7%
A5	102	18	17.6%
A6	92	19	20.7%
A7	197	37	18.8%
A8	144	18	12.5%
A9	103	20	19.4%
A10	181	36	19.9%
A11	119	28	23.5%
A12	141	28	19.9%
A13	134	28	20.9%
A14	89	2	2.2%
A15	232	53	22.8%
A16	80	12	15.0%
A17	178	28	15.7%
A18	52	10	19.2%
A19	115	19	16.5%
A20	105	15	14.3%
MEDIAN		18.2%	

Source: designed by the authors.

By analyzing this data, it is possible to see that grammatical cohesion use is rather low within the writing of the research abstracts that compose our corpus, since even if we have higher rates (such as A4, with 23.7% of cohesive devices), A14 employed only two cohesive expressions. This is not to say, however, that higher percentages of structural elements will *surely* create a deeper sense of cohesion, but rather a way to understand how different texts employ grammatical resources to build texture in our corpus. In terms of further theoretical and pedagogical developments, we understand that a qualitative approach to discourse, aiming at understanding how different language strata affect each other in the writing process, is essential in any context and not all absent in our analysis.

Moving forwards, the following table depicts exactly the distribution of cohesive elements in these categories.

Table 3 – Grammatical cohesion expressions distribution

Type	Subtype	Total	Subtype percentage	Type percentage
Reference	Possessive	1	4.3%	68.6%
	Existential	5	7.2%	
	Demonstrative	64	54.5%	
	Comparative	2	2.5%	
Substitution	Nominal		0.4%	0.6%
	Verbal		0.2%	
Conjunctions	Additive	20	24.8%	30.8%
	Adversative		1.2%	
	Causal	5	3.1%	
	Temporal		1.6%	

Source: designed by the authors.

Having these data in mind, we may consider that, despite the fact that 484 cohesive expressions were used in the abstracts (18.8% of the total words), more than half of them (54.4%) were demonstrative pronouns, which, solely, may not be able to create a stronger sense of cohesion in the texts, and hence, might not build texture by themselves.

Furthermore, there is also a lack of diversity in the use of cohesive devices, this meaning that even texts with higher percentages of grammatical cohesion did not diversify the expressions employed within one category.

Table 4 – Most used cohesive devices in the corpus

Cohesive devices	Frequency	Range
The	227	19
And	105	19
This	29	17
It	24	14
Its	12	7

Source: designed by the authors.

In this sense, and according to the table above, the most used expressions (the demonstrative pronoun “the”, and the additive conjunction “and”) appear, together, 332 times in the abstracts, and sum a total of 68.6% of the expressions used in all texts. Within their specific categories, “the” was used 227 times, or 86% of the total demonstrative expressions used, whilst “and” was used 105 times, or 87.5% of the total usage of additive conjunctions.

Bearing this in mind, we suggest that, since the use of adversative, causal and temporal conjunctions included only an amount of 29 expressions (5.9% of the total cohesive devices), a pedagogical approach could aim at helping students to employ them during their writing processes, which is the main objective of the self-study activities built for this specific research. To better illustrate what conjunctions were used, we gathered this data in the following table⁵.

⁵ This table, aiming at a more qualitative analysis, considered conjunctions in their context of use, since many conjunctions can have more than one function in a clause. The conjunction “and”, for example, may work both as an additive conjunction and as an adversative one.

Table 5 – Conjunctions used in the corpus

Additive	And	105
	not only	2
	but also	2
	as well as	3
	in addition	1
	Or	7
Adversative	Although	1
	on the one hand	1
	on the other	1
	Still	1
	But	2
Causal	in this way	1
	Therefore	2
	so to	1
	for this reason	1
	to this end	1
	due to	2
	in order to	7
Temporal	Firstly	1
	Secondly	1
	Lastly	1
	it turns to	1
	Next	1
	Then	2
	Finally	1

Source: designed by the authors.

The initial analysis conducted by us in this research and described above is not, however, intended as an exhaustive discussion of the topic of grammatical cohesion in the context of academic writing. In this sense, the data presented in Table 2, as well as its derivations in Tables 3 to 5, are seen from a quantitative perspective, but do not underestimate the value and importance of a qualitative discourse evaluation to determine the degree of cohesion within a text. We would also like to highlight that, although quantitative data represent an important aspect of understanding the organization of grammatical cohesion devices in our corpus, it is not our aim to fixate a “desirable” percentage of structural elements in order to build texture within academic texts.

On the contrary, we comprehend that linguistic analysis, especially in the field of Systemic Functional Linguistics, should aim at a wider view of the discourse, focusing on meaning across different language strata.

That way, and considering the importance of conjunctions in building texture within texts, the following subsection is an effort to help students increase the use of grammatical cohesion devices in their texts.

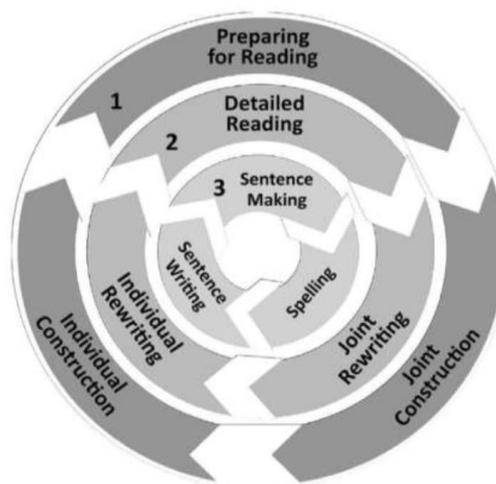
3.2 Self-study activities

The objective of this activity is to increase Publishing students' awareness of the use of conjunctions, an important category of grammatical cohesion, in research abstracts and other academic texts. In doing so, these activities intend not only to make English writing easier, but also to facilitate the reading process.

Activities displayed below were designed by the authors so that Publishing students could have a study guide on academic writing. Hence, they are expected to complete the exercises alone – or, at least, without further guidance. However, professors may find it helpful to adapt these exercises to the undergraduate classroom, which would be an amazing opportunity for students to interact using the language in a real academic context.

In this sense, we would like to suggest an implementation of the following activities as a smaller fraction of a genre-based approach to academic writing. The works of Rose and Martin (2012), as well as Martin and Rose (2008), for example, are of great interest for educators and researchers interested in a pedagogical approach that encompasses different strata across text and context (see the Reading to Learn Teaching and Learning Cycle, in figure 4, below).

Figure 4 – Reading to Learn Teaching and Learning Cycle



Source – Rose and Martin (2012, p. 309).

Figure 5 – Pre-activity A

Conjunctions

Conjunctions are expressions that join words, phrases, or sentences (Crowther, 1995, p. 243). Effective reading and writing include knowing both how to identify and interpret conjunctions within specific texts.

In the following example, the highlighted expressions are conjunctions.

1: “Although some changes indicate the influence of information technology in the production of the journals [...], such changes do not appear in all editorial practice stages”
(Adapted from A4).

In the example, the conjunction **although** links two separate information:

1a: “some changes indicate the influence of information technology in the production of the journals”.

1b: “changes do not appear in all editorial practice stages”.

When joining these two sentences together, the conjunction adds meaning to the context. By reading it, we understand that information 1a and 1b disagree with each other, it is, they are contrasted by the conjunction. Despite 1a, 1b happens.

Source: designed by the authors.

Figure 6 – Pre-activity B

Now look at the next example, below.

2: “[...] publishing costs diminished, but the time necessary for article reviewing and for journals’ publication did not present significant improvements”.
(A15)

a) Write below the two separate information the conjunction **but** puts together:

i: _____.

ii: _____.

b) Rewrite example 2 using the conjunction **although**. Follow the model from example 1.

Source: designed by the authors.

Figure 7 – Activity 1

Identifying Conjunctions in Context

1) Each of the following excerpts contains at least one conjunction. Highlight the conjunctions you can find. Use the first exercise as a model. 

a) “**Firstly**, in opposition to economically dominant publishing houses such as Record and Ediouro; **secondly**, in opposition to a group of new publishers searching for a place in the publishing world (...)”. (A2)

b) “The proposal came within the discipline of History of Communication due to historical research, collections and query the partnerships.” (A19).

c) “Finally, it suggests the evaluation of the tool by other types of users, such as referees, authors and readers.” (A15).

d) “It verifies the reasons that encourage the use of SEER and its resources, as well as the level of satisfaction of publishers who have adopted the device.” (A15).

e) “Therefore, the act of literary creation is considered as part of a set of other actions resulting from the work itself (...)” (A11).

Source: designed by the authors.

Figure 8 – Activities 2 and 3

Classifying Conjunctions

2) In the table below, classify the conjunctions you found in the previous exercise. Follow the model.

Additive	Adversative	Causal	Temporal
			<i>Firstly</i> <i>Secondly</i>

3) Add any other conjunctions you know to the table. If you want, go online and search for other conjunctions.

Source: designed by the authors.

Figure 9 – Activity 4

Putting it into Practice

- 4) Text 1, below, was extracted from a Master's dissertation from the Publishing field on text-editing.
 - a) Read the text, highlighting the conjunctions you can find.
 - b) What is the relation of meaning the conjunctions create between the clauses? Are they additive, adversative, causal or temporal conjunctions?

Text 1:

“It is the purpose of this thesis to study the field of text-editing in the Brazilian book publishing industry. Its main aim is to point out a few distinctions deemed necessary not only to the academic research but also to the formation of researchers and professionals in this particular field of study and work. In order to achieve this goal, the main phases the text goes through on its way to becoming a book – text-editing, copy-editing and proofreading – are here taken into account and characterized. Examining the available manuals and academic papers on the book editing field is the starting point of this research. It then goes on to promoting a dialogue between the book editing field and other areas of expertise, such as psycholinguistics and cognitive psychology, that also deal with the process of reading. The possible relationships this dialogue reveals and the actual praxis of text editing are then analyzed. Contributing to a better knowledge of what text-editing actually involves is therefore a primary aim of this thesis. It intends to shed some light on the specific phases, primary and secondary goals and strategies text-editing comprises, as well as on a series of elements needed not only for the praxis of text-editing itself but also for a more conscientious practice of this activity.”

Source: A4. Yamazaki (2009, p. 9).

- c) What conjunctions did you learn from this text? Which ones you think you could use while writing your own texts?

Source: designed by the authors.

Figure 10 – Activity 5

Putting it into Practice

- 5) Text 2, below, was extracted from a research article from the Linguistics field on bilingualism.
- Read the text, highlighting the conjunctions you can find.
 - What is the relation of meaning the conjunctions create between the clauses? Are they additive, adversative, causal or temporal conjunctions?

Text 2:

“The research consists, at first, in the presentation of the divergences around the term “bilingualism”. Then, in a second moment, from a review of the literature, it brings the impacts of bilingual teaching (Portuguese - English) in preschool and finally the study reflects about one of the possible methods for the implementation of this bilingualism on preschool, which is the Content and Language Integrated Learning. It was done aiming a better understanding of such a complex topic. The objective was to bring a panoramic view about the concepts around the term to better understand it, especially among English teachers in training. It began by a lexical, chronological definition and finally from the vision of students of a preparatory course of English teachers. For this, a survey was conducted with students of the undergraduate course in Modern Languages and also of other courses, which have contact with the English language from a community university in the interior of the State of Rio Grande do Sul. Subsequently, from the literature review, it was done a mapping of both positive and negative impacts that might occur in early bilingualism. Finally, we looked at factors that can enable or hinder bilingualism in the period corresponding to preschool and from this point we indicated the Content and Language Integrated Learning (Clil) approach for considering appropriate in the teaching of a foreign language in childhood, due to the numerous advantages it presents.”

Source: Pohl, Santorum & Brandenburg (2019, p. 197).

- What conjunctions did you learn from this text? Which ones you think you could use while writing your own texts?

Source: designed by the authors.

CONCLUSION

During the present research, we have developed an analysis of the usage of cohesive devices within the writing of academic abstracts, especially of those produced by Publishing scholars. It was possible to affirm that, even though the corpus studied presented a lack of cohesion and, thus, of texture, improvements are possible and should be put into practice. Moving on, it is worth reiterating that it is our wish that both the analysis and the activities proposed may help undergraduate Publishing students in the reading and writing processes of their own research abstracts.

Bearing in mind the concepts and the results depicted in this article, further research could investigate the usage of grammatical cohesion expressions in other academic genres (such as the research article).

In conclusion, we would like to state that this research was only possible since the authors considered the texts available in the corpus not as products of their own research, but as an ongoing process – improvements can always be made, and aid can always be supplied. This can also be understood as a final advice to the reader: the possibilities for linguistic structures are several and diverse; texts can be written, rewritten and reviewed. In this sense, we, as lifelong learners, should always accept the idea that our texts can be better, as we can be better writers.

ACKNOWLEDGMENTS

Lastly, we would like to thank each and every person who donated to our crowdfunding campaign so we could attend the XVIII Congress of the Latin American Association of Systemic Functional Linguistics (ALSFAL, in the original) during 2023, which includes the Center of Arts and Languages of Federal University of Santa Maria (CAL – UFSM) and the Coordination of the English language undergraduate course. Furthermore, we would also like to acknowledge the contributions of both professors Ana Paula Carvalho Schmidt and Karen Andresa Teixeira Santorum, without whom this research would not have been possible. Finally, we would also like to thank the reviewer of this article, whose contributions helped us develop a stronger theoretical and pedagogical framework in our research. You all have our deepest gratitude and affect.

CORPUS SOURCES

A1. GRUSZYNSKI, A.; GOLIN, C.; CASTEDO, R. Produção editorial e comunicação científica: uma proposta para edição de revistas científicas. *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação | E-compós*, Brasília, v. 11, n. 2, p. 1-17, maio/ago. 2008.

A2. SORÁ, G. Tempo e distância na produção editorial de literatura. **Revista MANA Estudos de antropologia social**. Rio de Janeiro: PPGAS/Contracapa, v. 3, n. 2, p. 151-181, out. 1997.

A3. REIMÃO, Sandra. Estudos sobre produção editorial e história dos livros no Brasil: algumas observações. **Comunicação & Sociedade**. São Bernardo do Campo: Póscom-Umesp, a. 26, n. 42, p. 83-93, 2º sem. 2004.

- A4. YAMAZAKI, C. **Edição de texto na produção editorial de livros**: distinções e definições. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação / Universidade de São Paulo, 2009.
- A5. RIBEIRO, A.; D'ANDREA, C. Retextualizar e reescrever, editar e revisar: Reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial. **Revista Veredas**, Juiz de Fora, v. 14, n. 1, p. 64-74. 2010.
- A6. SOARES, G. Novos meridianos da produção editorial em castelhano: o papel de espanhóis exilados pela Guerra Civil na Argentina e no México. **VARIA HISTÓRIA**, Belo Horizonte, vol. 23, n. 38: p. 386-398, jun/dez. 2007.
- A7. SCHIFINI, L.; RODRIGUES, R. Política de avaliação de periódicos nas áreas de medicina: impactos sobre a produção editorial brasileira. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v.24, n.4, p.78-111, out./dez. 2019.
- A8. CASTEDO, R.; GRUSZYNKI, A. A Produção editorial de revistas científicas on-line: uma análise de publicações brasileiras da área da Comunicação. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 271-287, jan/jun. 2011.
- A9. SILVA, F. **Escrevivências na diáspora**: escritoras negras, produção editorial e suas escolhas afetivas, uma leitura de Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Maya Angelou e Zora Neale Hurston. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras / Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.
- A10. PEREIRA, F. **Memória da produção científica da EDUFRRN**: 1962-1980. Dissertação de Mestrado. João Pessoa: Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação / Universidade Federal da Paraíba, 2012.
- A11. BARCELLOS, M. O mercado, a produção editorial e como a criação literária se relaciona com eles. **Scriptorium**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 185-197, jul/dez. 2016.
- A12. DIOGO, M. **A tipografia de caracteres móveis no contexto da produção editorial contemporânea**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa, 2016.
- A13. SILVA, P. **Projeto de produção editorial do livro infantil Direitinho, direitão ©**. Memorial descritivo. Salvador: Curso de Graduação em Comunicação Social / Universidade Federal da Bahia, 2018.
- A14. GARCIA, B. **Bairrista Sepeense**: a produção editorial de um livro impresso. Trabalho de Conclusão de Curso. Santa Maria: Curso de Graduação em Comunicação Social - Produção Editorial / Universidade Federal de Santa Maria, 2017.

- A15. FERREIRA, A.; CAREGNATO, S. A editoração eletrônica de revistas científicas brasileiras: o uso de SEER/OJS. **TransInformação**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 171-180, maio/ago. 2008.
- A16. CASTRO, M. et al. Infra-estrutura de suporte à editoração de material didático utilizando multimídia. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, n. 1, p. 61-70. 1997.
- A17. ARELLANO, M.; SANTOS, R.; FONSECA, R. SEER: disseminação de um sistema eletrônico para editoração de revistas científicas no Brasil. **Arquivística.net**, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p. 75-82, jul/dez. 2005.
- A18. SANTILLÁN-ALDANHA, J.; MUELLER, S. Serviços de editoração desenvolvidos por bibliotecas universitárias. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v.21, n.2, p.84-99, abr/jun. 2016.
- A19. BARCELLOS, M. Produção Editorial e a exposição “Comunicação em História”. **Letras**, Santa Maria, v. 23, n. 46, p. 153-171, jan/jun. 2013.
- A20. JAEGER, C.; ADOLFO, G. **Criação de produtos midiáticos editoriais para a editora experimental do Curso de Comunicação Social** - Produção Editorial pE.com UFSM. Projeto Experimental. Santa Maria: Curso de Graduação em Comunicação Social - Produção Editorial / Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

REFERENCES

- ANTHONY, L. **AntConc** (Version 4.2.0) [Windows]. Tokyo, Japan: Waseda University, 2022. Available at: <<https://www.laurenceanthony.net/software>>. Accessed on December 9th, 2023.
- BITTENCOURT, M. The textual organization of research paper abstracts in applied linguistics. **Text & Talk**, v. 16(4), p. 481-500, 1996.
- CROWTHER, J. Oxford Advanced Learner’s Dictionary of Current English. 5th ed. **Oxford**: Oxford University Press, 1995.
- FUZER, C.; CABRAL, S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.
- HALLIDAY, M.; HASAN, R. **Cohesion in English**. Harlow: Longman Group Limited, 1976.
- HALLIDAY, M.; MATTHIESSEN, C. **Halliday’s Introduction to Functional Grammar**. Oxon: Routledge, 2014.
- HUCKIN, T. Abstracting from abstracts. In: HEWINGS, M. **Academic writing in context**. Birmingham: University of Birmingham Press, 2001.
- MARTIN, J. R. **English text: system and structure**. Philadelphia: John Benjamins Pub. Co, 1992.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Genre relations: mapping culture**. London; Oakville, CT: Equinox Pub, 2008.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working with discourse: meaning beyond the clause**. London; New York: Continuum, 2003.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. Uma análise de gênero de resumos acadêmicos (abstracts) em economia, linguística e química. **Revista do Centro de Artes e Letras**, v. 18, n. 1-2, p. 53-90, 1996.

POHL, A.; SANTORUM, K.; BRANDENBURG, C. Impactos na educação e formação através do bilinguismo na pré-escola. **Educação e Formação**, Fortaleza, v. 4, n. 11, p. 197-214, maio/ago. 2019.

ROSE, D.; MARTIN, J. R. **Learning to write, reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school**. Bristol, CT; South Yorkshire: Equinox Pub, 2012.

SWALES, J.; FEAK, C. **Academic writing for graduate students: essential skills and tasks**. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2012.

VIAN JR, O; COSTA, J. Uma pedagogia com base em gêneros textuais para o ensino de leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. In: DOMINGOS, J; RODRIGUES, L. **Pesquisas em linguagens, discursos e ensino**. Campina Grande: EDUEPB, p. 14-41, 2022.

**Sistema de Transitividade e de Modo da Gramática Sistêmico-Funcional:
o Emprego de Gente na fala da tutora do Curso *English Online 3D*¹**

Caroline Larrañaga

Universidade Federal de Santa Maria- UFSM

carolinelivra@gmail.com

Susana Cristina dos Reis

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

susana.res@ufsm.br

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo analisar os recursos linguísticos empregados pela tutora do Curso *English Online 3-D* para construir sentidos por meio dos usos que ela faz da linguagem na interação com os estudantes, focalizando o emprego do substantivo “gente”, pelos significados ideacionais e interpessoais. A metodologia utilizada abarca a transcrição de 10 minutos e 7 segundos iniciais de uma aula implementada virtualmente em 2022, a classificação das orações pelo sistemas léxico-gramaticais da Gramática Sistêmico-Funcional (Halliday; Matthiessen, 2004), a análise e discussão dos dados obtidos no *corpus*. Os resultados apontam que, no *corpus*, há predominância de orações mentais, as quais estão voltadas ao desenvolvimento cognitivo dos participantes da aula sob uma perspectiva de colaboração/ajuda. Ademais, as orações são, predominantemente, proposições do modo oracional declarativo, corroborando a troca de informações entre a tutora e os estudantes.

Palavras-chave: Gramática Sistêmico-Funcional. Metafunção Ideacional. Metafunção Interpessoal. Recursos Linguísticos.

¹ Texto desenvolvido inicialmente na disciplina PPGLET800 – Gramática Sistêmico-Funcional, do Programa de Pós-Graduação em Letras/UFSM.

INTRODUÇÃO

A sala de aula é um ambiente propício ao desenvolvimento da linguagem, pois, por sua intermediação, professores e alunos estabelecem processos comunicativos essenciais ao desenvolvimento da turma. Nesse contexto, o emprego da linguagem do professor cumpre propósitos específicos em relação à construção do processo de ensino e de fomento à aprendizagem. A Gramática Sistêmico-Funcional (doravante GSF) configura-se como um aporte teórico capaz de sustentar a análise da linguagem dos sujeitos, uma vez que focaliza a linguagem em uso pela descrição do sistema linguístico alicerçado nas metafunções ideacional, interpessoal e textual (Halliday; Matthiessen, 2004).

Estudos prévios sobre análises baseadas na metafunção ideacional e na metafunção interpessoal, na perspectiva sistêmico-funcional, vêm se desenvolvendo em diferentes contextos. No âmbito do ensino de línguas, por exemplo, Gugelmim e Fuzer (2022) identificaram, em uma pesquisa sobre significados experienciais e interpessoais em uma cartilha de português como língua de acolhimento, que as informações estão centradas nos campos “documentação” e “legislação”. Além disso, no que se refere à variável relações, as pesquisadoras verificaram prevalência de declarações e perguntas e o uso da modalização para amenizar os comandos.

Somando-se a esse estudo, este trabalho analisa as formas como a tutora do curso *English Online 3D* (doravante E-3D) constrói significados por meio dos usos que faz da linguagem para interagir com os estudantes, na faixa etária de 10 a 14 anos, focalizando o emprego do substantivo “gente” nos 10 minutos e 7 segundos iniciais da terceira aula, aplicada on-line, de 17 aulas implementadas em 2022. Desse modo, com base na GSF (Halliday; Matthiessen, 2004), buscamos suporte para verificar como a experiência é representada linguisticamente com base no sistema léxico-gramatical e para compreender como os significados interpessoais são articulados na composição da aula.

De acordo com Reis (2021, p. 419), o curso a distância E-3D foi desenvolvido por “pesquisadores do Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Línguas Online (LabEOn), na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)” e objetiva desenvolver ações de ensino e de aprendizagem da língua inglesa em aulas *online*.

Com o fito de apresentar o percurso de análise, após a introdução, este trabalho está organizado em quatro partes. A primeira seção apresenta os pressupostos teóricos que norteiam o estudo. A segunda seção volta-se à metodologia. A terceira dedica-se à discussão dos resultados da análise dos dados. Por fim, a quarta parte discorre acerca das considerações finais.

1 A GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Afastando-se da perspectiva tradicional dos estudos da linguagem, em que linguagem e contexto social estão desvinculados, a Gramática Sistêmico-Funcional, embora reconheça a importância da estrutura gramatical, considera a amplitude da situação comunicativa e do contexto de uso. Nesse sentido, falantes, inseridos em determinada situação, compreendem que a variação de uma língua e as suas possibilidades de uso se dão de acordo com as circunstâncias sociais do cotidiano, confirmando o pressuposto de uso funcional da linguagem.

Sendo assim, a linguagem é percebida como um recurso de construção e de troca de significados, utilizada no meio social de modo que o indivíduo possa atuar na sociedade (Halliday; Matthiessen, 2014; Fuzer; Cabral 2014). Portanto, Halliday (1994) apresenta as metafunções da linguagem, base da teoria sistêmico-funcional, pois elas voltam-se à estrutura interna da linguagem. Dessa forma, a função experiencial e a função lógica constituem a metafunção ideacional. O sistema de modo, modalidade e polaridade compõem a metafunção interpessoal. Já a estrutura temática compreende a metafunção textual.

O autor argumenta que as metafunções apresentam dois propósitos, ou seja, servem de base para os usos da linguagem, a saber: o ideacional, como a possibilidade de compreender o ambiente; e o interpessoal, visto como a relação estabelecida com outras pessoas, o que possibilita trocas simbólicas. Além dessas duas funções, a função textual é compreendida como forma de realização das duas anteriores em forma de texto.

A metafunção ideacional é realizada pela função experiencial e pela função lógica. Esta está voltada à construção de um modelo de representação de mundo, sendo que a oração é sua unidade de análise, enquanto aquela tem relação com a combinação dos grupos lexicais e oracionais, sendo o complexo oracional sua unidade de análise. Nessa metafunção, a Transitividade é o sistema a ser considerado, uma vez que, por meio da relação entre participantes, processos e circunstâncias, estabelece-se a construção da experiência. Assim, na metafunção ideacional, a oração é entendida como representação (Halliday, 1994; Fuzer; Cabral, 2014).

A metafunção interpessoal é analisada pelo sistema de MODO, o qual possibilita a representação da interação entre participantes nas situações de comunicação. Nessa metafunção, os elementos que constituem a oração são: Sujeito, Finito, Complemento, Predicador ou Adjunto. A oração, na metafunção interpessoal, é entendida como troca de informações ou bens e serviços (Halliday, 1994; Halliday; Matthiessen, 2014; Fuzer; Cabral, 2014).

Ao realizar a variável contextual modo, a metafunção textual dedica-se à “organização dos significados experienciais e interpessoais em um todo coerente” (Fuzer; Cabral, 2014, p.127). Nessa organização léxico-gramatical, realizada pela estrutura temática, a oração é vista como mensagem e se apresenta por um Tema seguido de um Rema.

As três metafunções elencadas acima formam a base da estrutura gramatical na teoria sistêmico-funcional, uma vez que a multifuncionalidade é a sustentação para a compreensão funcional da linguagem. Halliday e Matthiessen (2004) propõem a organização de relações entre estruturas gramaticais e as funções de uso da língua em diferentes contextos.

Em vista disso, cabe-nos apresentar uma breve definição de contexto na perspectiva sistêmico-funcional. O contexto de situação é o ambiente mais imediato em que o texto realmente funciona. Ampliando essa perspectiva, tem-se o contexto de cultura, o qual diz respeito a práticas mais amplas referentes a distintos locais e ações institucionalizadas. Desse modo, o contexto de cultura se relaciona a um ambiente sociocultural mais abrangente, o qual volta-se a ideologias e aos modos de viver em sociedade (Halliday, 1989; Fuzer; Cabral, 2014).

Assim, a construção textual está atravessada pelas condições contextuais em que vivem os sujeitos. Em vista disso, a teoria de Halliday se configura como uma orientação descritiva e interpretativa da linguagem e pode ser percebida como uma forma de construção de sentidos, uma vez que está baseada nas experiências das pessoas.

No que se refere aos propósitos deste trabalho, serão evidenciados aspectos relacionados à metafunção ideacional, realizada pelo sistema da Transitividade, e à metafunção interpessoal, realizada pelo sistema de MODO.

2 METODOLOGIA DO ESTUDO

Esta pesquisa tem por base a transcrição de uma das aulas *online* do curso *E-3D*, ocorrido em 2022. O curso foi ofertado à comunidade local e ocorreu de forma virtual com momentos síncronos e assíncronos. As vagas foram ocupadas por 10 adolescentes, de idades entre 10 e 14 anos, estudantes da educação básica de Santa Maria/RS, e teve como tutora e como monitora duas discentes do 4º semestre do curso de Letras- Inglês da UFSM.

Nesse contexto, a tutora é sempre a acadêmica com maior experiência de atuação no laboratório LabEOn e tem a função de mediar as aulas síncronas e assíncronas, dando suporte ao aluno na aprendizagem da língua inglesa, além de ser responsável pela organização e proposição do material digital para as aulas. Já a monitora dedica-se à averiguação das entregas das tarefas propostas, controla a frequência e contribui oferecendo *feedback* aos estudantes sobre sua participação nas atividades oferecidas na plataforma *Moodle*.

Embora os papéis sejam distintos, é exigido um nível de conhecimento em língua inglesa suficiente para que ambas possam atuar nessas funções e interagir com os alunos, o qual é avaliado pela coordenação geral e pedagógica do LabEOn, antes do início de implementação do curso.

O *corpus* da pesquisa é constituído pela transcrição² da aula de número 3 de um total de 17 aulas do curso *E-3D*. A aula gravada totaliza 51 minutos, entretanto, devido à extensão textual transcrita, para a análise foi considerado o material produzido nos primeiros 10 minutos e 7 segundos, uma vez que exatamente nesse tempo a tutora pausa sua fala para alternar a temática desenvolvida. Após a transcrição, ocorrida em 2023, os critérios de seleção do *corpus* incluem: 1) delimitação do tempo de aula a ser analisado; 2) seleção das orações que apresentam o substantivo “gente”; 3) exclusão das falas dos alunos e da monitora.

Na sequência, foi realizada a análise e a interpretação do *corpus* por meio das orações da tutora em que há o emprego do substantivo “gente” e estabelecida a relação entre os significados construídos pelos usos que a tutora faz da linguagem e suas finalidades no que se refere à sua interação com os estudantes.

3 RESULTADOS DAS ANÁLISES

Com a intenção de apresentar maior detalhamento dos dados, o *corpus* da pesquisa pode ser acessado por meio do *Qr-Code* disponibilizado na Figura 1.

Figura 1- *Corpus* da pesquisa³



Fonte: As autoras (2023)

² Para a transcrição foi utilizado o programa *Transkryptor* em um trabalho colaborativo por membros do Labeon.

³ O *corpus* pode ser acessado por meio o link: <https://drive.google.com/drive/folders/10ByHPeOZRoxJf-1SOBOWfVYkogsBa9wr>.

O período transcrito e analisado compreende um total de 97 orações, nas quais evidenciaram-se os seguintes resultados numéricos: a) foram encontrados 11 registros do uso de “a gente” para se referir a todos os participantes da aula (alunos, tutora e monitora), b) há o emprego de “a gente” para representar apenas a tutora e a monitora em 13 ocorrências, c) em quatro (4) ocorrências, o substantivo “gente” é usado como recurso interpessoal “vocativo” para realizar chamamento aos alunos. Nesse ponto, é fundamental informar que, nos casos de emprego de “gente” como sendo a inclusão de todos os participantes “nós”, e quando usado para fazer referência apenas à tutora e à monitora “nós”, o substantivo é empregado em todas as ocorrências com o acompanhamento do artigo definido “a”, constituindo “a gente”.

Em relação às escolhas linguísticas da tutora, foram elencadas três categorias de análise conforme sistematizado no quadro abaixo.

Quadro 1- Síntese dos dados obtidos no *Corpus*

	SISTEMA DE TRANSITIVIDADE	SISTEMA DE MODO
Categoria 1 - A gente (Tutora, Monitora e Alunos) 11 ocorrências	Processos Mental 54,5% Material 27,3% Relacional 18,2%	Proposição 100% Modo oracional: Declarativo 90,9% Interrogativo: 9,1%
Categoria 2 - A gente (Tutora e Monitora) 13 ocorrências	Processos Mental 53,8% Relacional 15,4% Comportamental 15,4% Material 7,7%	Proposição 92,3% Proposta: 7,7% Modo oracional: Declarativo 100%
Categoria 3- gente (Vocativo) 4 ocorrências	Processos Verbal 75% Mental 25%	Proposição 100% Modo oracional: Declarativo 100%

Fonte: As autoras (2023)

Gente (a gente): todos os envolvidos no processo (tutora, monitora e alunos)

Os processos de ensino e de aprendizagem perpassam um ambiente colaborativo, no qual professores e alunos articulam estratégias capazes de desenvolver condições de construção individual e coletiva. Nesse caso, é comum em sala de aula, presencial ou virtual, que os professores estimulem o desenvolvimento dos alunos, como é possível verificar no exemplo 1.

Exemplo 1:

“Então, a gente precisa que vocês estejam preparados e... então **a gente** vai praticar um pouquinho mais, vamos... a gente vai explorar junto com vocês, sabe? O primeiro estágio que

a gente vai ver é os [ah]... o primeiro conteúdo, desculpa, que a gente vai explorar aqui hoje com vocês é o About Us, tá?” (Informação verbal).

A relação colaborativa de ensino e aprendizagem que pode ser estabelecida é anunciada pela antecipação da tutora aos estudantes sobre atividades que serão oferecidas à turma, por meio do processo material “vai praticar”, o qual possui “a gente” como Ator e como Sujeito das ações. Essa prática é anunciada considerando todos os participantes, o que poderia ser traduzido para “nós (todos) vamos praticar um pouquinho mais”.

Em continuidade, a tutora recorre ao processo mental cognitivo “vai ver” (no sentido de aprender) e se coloca junto aos estudantes na condição de aprendiz. Assim, o emprego do substantivo “gente”, referindo-se a todos os participantes da aula, compõe uma proposição apresentada no modo oracional declarativo. Nesse aspecto, vale frisar que o momento inicial do curso está voltado às explicações sobre a metodologia implementada, o que justifica o uso de proposições com o nítido objetivo de trazer informações aos estudantes.

Apesar da predominância de proposições na fala da tutora, há um exemplo de proposta, que pode ser conferido na sequência.

Exemplo 2:

“(...) o que **a gente** vai encontrar neste nosso material?” (Informação verbal).

No exemplo 2, o substantivo gente é utilizado para instigar os alunos a realizarem associações entre o título apresentado no material (*About Us*), seus conhecimentos prévios e as novas experiências. Ainda que a tutora seja parte do “a gente”, ela pretende que a resposta venha de um dos alunos.

O uso do processo mental “vai encontrar” propõe aos estudantes que façam inferências por meio da leitura do título do material e oferece à turma a possibilidade de levantar hipóteses sobre o que será trabalhado. O exemplo 2 ratifica o emprego do substantivo “gente” para incluir todos os participantes como forma de oportunizar uma aprendizagem colaborativa entre tutora, monitora e alunos. Diferentemente dos exemplos anteriores, o excerto 2 compõe uma proposta no modo oracional interrogativo. Ainda que se dirija aos estudantes na interlocução, o experienciador e sujeito sendo “a gente” comprova que todos estão envolvidos na situação.

Ademais, o emprego da circunstância no sistema de Transitividade e adjunto no sistema de MODO “nesse nosso material”, expõe que o material, elaborado pela equipe do Labeon, é compartilhado e “é de todos/para todos” os envolvidos no curso. Essa escolha

linguística, sobretudo pelo emprego do pronome possessivo “nosso”, demonstra mais uma tentativa da tutora de despertar o sentimento de colaboração e envolvimento da turma, buscando desse modo a participação do aluno na resolução das atividades propostas.

Em suma, ao utilizar “a gente (todos)”, a tutora constrói orações com o uso recorrente de proposições do modo oracional declarativo, em que o valor trocado na interação são as informações. Há, no *corpus*, predominância dos processos mentais “*vai explorar, vai conhecer, consegue escutar, vai encontrar*” e em que “a gente” é o Experienciador e o Sujeito. Os processos mentais empregados são típicos de experiências internas comuns ao movimento de construção de aprendizagem em salas de aula.

A fala da tutora é usada para explicar aos alunos principalmente sobre a abordagem empregada no curso e a forma de desenvolvimento do conteúdo por meio do fortalecimento da ideia de construção de uma aprendizagem colaborativa em que todos estão/estarão envolvidos nas experiências e ações com vistas à aprendizagem da língua inglesa.

Gente (a gente): tutora e monitora

O E-3D, a exemplo de outras estruturas de ensino, oportuniza aos alunos o acompanhamento de suas ações e aprendizagens por meio da supervisão realizada pela tutora, pela monitora e pela forma de organização do próprio curso. Logo, no desenrolar da aula 3, é notável o emprego do substantivo “gente”, na fala da tutora, voltado ao propósito de informar aos alunos as formas em que se estrutura o curso e como as aulas são conduzidas. O exemplo 1 apresenta uma situação explícita de monitoramento.

Exemplo 1:

“E se não acessaram também podem dizer, tá gente? Não tem problema, porque **a gente** tá sempre de olho, né?” (Informação verbal).

Nesse excerto, a tutora representa “a gente” com referência apenas à sua função e à função da monitora, pois não há espaço nesse uso para a inclusão dos alunos. O Comportante pelo sistema de Transitividade e Sujeito pelo sistema de MODO “a gente” liga-se ao comportamento “tá sempre de olho”, no qual “sempre”, circunstância de tempo e adjunto, tem relação com o acompanhamento contínuo da monitora e da tutora, e o processo comportamental “tá de olho” pode ser entendido como “estamos cuidando ou controlando as ações de vocês (alunos) na plataforma *Moodle*.”

Nesse ponto, ainda é visível uma relação entre a fala da tutora em uma tentativa de estimular os alunos à participação, tanto no que diz respeito aos recursos digitais quanto em seu objetivo maior que é a aprendizagem da língua inglesa. A construção evidencia o uso de um “tom” interrogativo na fala, todavia o foco não é fazer uma pergunta e, sim, oportunizar aos alunos o reconhecimento da informação. Para cumprir seu objetivo, a falante elabora uma proposição do modo oracional declarativo para a troca de informação. O exemplo 2 revela que o monitoramento anunciado na fala da tutora compreende um processo de colaboração, o qual proporcionará auxílio e suporte ao aluno.

Exemplo 2:

“**A gente** vai explorar [o conteúdo] junto com vocês, sabe?” (Informação verbal).

Associada ao monitoramento e controle das ações da turma quanto ao acesso aos materiais na plataforma, a fala da tutora reforça o desenvolvimento de um processo de ensino colaborativo. O Experienciador “a gente” está envolvido no processo mental “vai explorar”, tendo como fenômeno “o conteúdo”. A oração, em que “a gente” tem a função de Sujeito no sistema de MODO, é uma proposição do modo oracional declarativo. Assim, ao fazer sua explanação, como em outros momentos constatados em sua fala, a tutora usa “tom” interrogativo, sem, no entanto, estar voltada a questionamentos.

Cabe-nos destacar que a oração apresenta a circunstância de acompanhamento, pelo sistema de Transitividade, e adjunto, pelo sistema de MODO, “junto com vocês, o que fortalece a intenção de desenvolver um trabalho em que as mediadoras estarão envolvidas no processo de desenvolvimento, acompanhando os alunos.

Em síntese, os dois exemplos apresentados refletem os momentos de fala da tutora quando utiliza “a gente” para se referir a si e à turma. Nessas interações, há evidência de aplicação de “a gente” em orações que buscam informar aos estudantes acerca do controle do acesso ao *Moodle*, do monitoramento das ações nessa plataforma e da ratificação da intenção de implementação de um ensino colaborativo, em que os alunos serão acompanhados em todo o percurso de aprendizagem da língua inglesa contemplado na proposta do E-3D.

Gente: vocativo usado para se dirigir aos alunos

No Sistema Modo da GSF, os vocativos são classificados como recursos linguísticos da interpessoalidade. As representações da tutora do substantivo “gente” para realizar um chamamento estão voltadas aos instantes em que os alunos são convidados a tomarem algumas

atitudes em relação às aulas. Desse modo, a tutora fomenta a agência entre os participantes, na tentativa de tornar os estudantes ativos no processo de aprendizagem da língua inglesa. Ademais, nesse ponto, percebe-se a intensificação da busca por um diálogo, em que existam diferentes turnos de fala.

Exemplo 1:

“(...) também [quero começar convidando] aqueles que não estão de câmera aberta pra se juntar, né, **gente**” (Informação verbal).

A tutora dá início a terceira aula solicitando a participação dos alunos e, para isso, utiliza o recurso interpessoal vocativo “gente” para mobilizar a turma. Nesse caso, o recurso é empregado na fala da tutora com a função de fazer chamamentos à participação. Já que as aulas síncronas do curso E-3D ocorrem exclusivamente de forma *online*, o vocativo desempenha também a função de incentivar os estudantes a disponibilizarem suas imagens com as câmeras abertas para aumentar as possibilidades de interação.

Desse modo, evidencia-se que a oração em destaque é composta pelo processo verbal “quero começar convidando”, tendo como receptores apenas os alunos que estão com as câmeras desligadas, o que exclui quem já está, em alguma medida, interagindo por meio do compartilhamento da imagem. No exemplo, o dizente e sujeito é o pronome pessoal elíptico “eu”, assumindo a tutora a responsabilidade pelo dizer. O exemplo 2 avança nos significados interpessoais e evidencia o esforço da tutora ao solicitar a participação oral dos discentes.

Exemplo 2:

“Eu vou começar a chamar pelo nome, então, **gente**, só pra vocês chutarem, pode ser só pra vocês tentarem, assim, adivinharem, ãn, vamos ver...” (Informação verbal).

No caso acima, a representação da tutora volta-se ao chamamento à participação por meio da indicação dos nomes dos alunos que deverão ler o material compartilhado na tela da aula síncrona. O contexto em que a aula ocorre, as idades dos alunos e os desafios da aprendizagem de uma língua adicional dão indícios da inicial insegurança dos alunos, o que torna mais dificultosa a participação oral voluntária. Ainda assim, o vocativo “gente” foi usado, predominantemente, em situações de busca pela participação de todos os envolvidos na aula, por meio da exposição da imagem com a “câmera aberta”, ou pela fala.

Em síntese, os dados obtidos demonstram o esforço da tutora em conduzir uma aula virtual e incentivar a participação dos alunos em prol da aprendizagem da língua inglesa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou as formas como a tutora do curso *English Online* constrói a linguagem para interagir com os estudantes, focalizando o emprego do substantivo “gente”, em busca de um tom de informalidade na interação *online*, principalmente por tratar-se de uma aula com adolescentes. Ademais, verificou-se como a experiência é representada linguisticamente com base em registros léxico-gramaticais e como os significados interpessoais são articulados no discurso usado durante a aula.

Com relação aos significados ideacionais, realizados no estrato léxico-gramatical pelo sistema de Transitividade, percebeu-se que, a tutora articula sua fala, quando emprega “a gente” para se referir a todos os envolvidos na aula ou apenas à tutora e à monitora, com os propósitos de incentivar a participação dos alunos, o acesso aos conteúdos assíncronos, fomentar a aprendizagem colaborativa e monitorar o desenvolvimento dos estudantes. Nesse caso, o uso predominante de processos mentais, sendo em todas as ocorrências “a gente” o Experienciador, ratifica os propósitos de uma aula em fomentar o desenvolvimento cognitivo e as experiências internas dos participantes.

No que se refere aos significados interpessoais, evidenciou-se prevalência de proposições do modo oracional declarativo, as quais demonstram realizações linguísticas voltadas à troca de informações sobre a importância dos estudos assíncronos, o desenvolvimento dos conteúdos, o anúncio de um processo de ensino e de aprendizagem colaborativo e os conteúdos que serão desenvolvidos. Acerca do desempenho do falante em interagir com os alunos, os resultados sobre os modos oracionais indicam que seu papel foi mais monológico, uma vez que houve poucas intervenções dos estudantes.

Pela análise do sistema de Transitividade, a gente (vocativo) está empregado em orações, predominantemente, verbais, tendo como dizente o aluno e a tutora. Nesse caso, é clara a intenção da tutora em instigar os alunos a tomarem o turno de fala e se voltarem à participação oral. Em relação aos significados interpessoais, o emprego do vocativo gente fortalece o chamamento da tutora para que os estudantes participem da aula por meio da fala. As construções são proposições do modo oracional declarativo, as quais, além de incentivar a participação, ratificam a importância do acesso aos estudos assíncronos.

Por fim, a partir da análise é possível concluir que a postura do professor, sobretudo em ambiente virtual, como no fragmento analisado, está voltada ao detalhamento da abordagem

de ensino a ser utilizada, buscando fomentar no estudante a autonomia necessária ao acompanhamento dos momentos assíncronos e síncronos de aula em benefício da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

GUGELMIM, Lorilei de Moraes; FUZER, Cristiane. SIGNIFICADOS EXPERIENCIAIS E INTERPESSOAIS EM UMA CARTILHA DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO. **Entreletras**, [S.L.], v. 13, n. 1, p. 22-40, 26 out. 2022. Universidade Federal do Tocantins. <http://dx.doi.org/10.20873/uft2179-3948.2022v13n1p22-40>. Acesso em: 02 jul. 2023

HALLIDAY, M. A. K. “Part A”, in: HALLIDAY, M.A. K. e HASAN, R. *Language, contexto and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 2 Ed. London: Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. **Halliday’s Introduction to Functional Grammar**. London; New York: Routledge, 2004.

REIS, Susana Cristina dos. Curso English Online 3D no Moodle: uma proposta de artefato digital para o ensino de inglês como língua adicional na modalidade híbrida. **Ilha do Desterro A Journal Of English Language, Literatures In English And Cultural Studies**, [S.L.], v. 74, n. 3, p. 415-444, 8 set. 2021. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

SANTOS, Zaira. A Linguística Sistêmico-Funcional: algumas considerações. **Soletras**, n.28, p. 164-181, jul./dez.2014.

O sistema semântico-discursivo de CONJUNÇÃO e estratégias de relações textuais à luz da LSF: expansão de “que” sentidos?

Francimeire Cesário de Oliveira Queirós

Secretaria do Estado da Educação e da Cultura do RN (SEEC-RN)

meire.c2010@gmail.com

Francisca Damiana Formiga Pereira

Universidade Regional do Cariri (URCA)

professoradamianaformiga@gmail.com

Resumo: Os recursos de CONJUNÇÃO (e suas relações lógico-semânticas) têm se mostrado produtivos na produção de sentidos dos textos. A par disto, o objetivo deste trabalho é analisar estratégias semântico-discursivas na realização de textos, por meio dos recursos do sistema semântico-discursivo de CONJUNÇÃO e das suas relações lógico-semânticas de expansão. Nesse sentido, tomamos como base teórica a Linguística Sistemico-Funcional (LSF), na qual se amparam as categorias de relações lógico-semânticas de expansão (Halliday; Matthiessen, 2014); bem como os sistemas semântico-discursivos (Martin, 1992; Martin; Rose, 2007), que se associam às metafunções e seus sistemas de realização. Neste aspecto, o nosso foco é o Sistema de CONJUNÇÃO, analisado a partir do recurso “que” em textos de colunas de jornais. As análises foram realizadas por amostragem e numa perspectiva descritiva e interpretativa. Portanto, o recurso “que”, apesar de muito recorrente entre os complexos oracionais, nem sempre é possível considerá-lo como um recurso de CONJUNÇÃO nas relações textuais, principalmente, nas orações rebaixadas e quando a relação lógico-semântica se associa aos elementos interpessoais. Com isso, é possível perceber que tanto o eixo de escolhas (paradigmática) como o de combinações (sintagmáticas) contribuem como relações para constituir o potencial de significado de uma língua, possibilitando ao escrevente priorizar diferentes modos e escolhas do uso do recurso “que”, a depender da finalidade discursiva em evidência no contexto das práticas de escrita.

Palavras-chave: Recurso “que”. Sistema semântico-discursivo de CONJUNÇÃO. Relação lógico-semântica de Expansão.

INTRODUÇÃO

O estudo de recursos gramaticais na perspectiva mais contextual e textual é uma das possibilidades para se explorar os significados por meio das lentes da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), a qual alcança os mais variados focos. A LSF tem como principal propósito oferecer fundamentos para uma descrição científica da função e do comportamento social da língua, no intuito de explicar como os significados são produzidos, como usamos e selecionamos os aspectos que são relevantes para determinados propósitos (Halliday, 2009, p. 60).

Selecionamos o recurso “que” para o escopo deste trabalho com o objetivo de constatar suas relações lógico-semânticas de expansão para então analisarmos quais estratégias semântico-discursivas se realizam por meio das relações de CONJUNÇÃO ou não. O Sistema de CONJUNÇÃO é parte do sistema semântico-discursivo (Martin; Rose, 2007) cuja função é articular e conectar unidades de sentidos do texto e do discurso, por meio de recursos léxico-gramaticais, em que as relações perpassam pelo e no estrato semântico, podendo chegar ao estrato do contexto. Para tanto, baseia-se nas significações das relações lógico-semânticas de projeção e expansão (Halliday; Matthiessen, 2014). As relações lógico-semânticas e os sistemas semântico-discursivos têm como ponto convergente as metafunções da linguagem e as funções no sistema.

A seguir trataremos do recorte teórico, no qual o texto é uma unidade semântica e as relações lógico-semânticas cooperam para a construção desta unidade, sendo a expansão o nosso ponto de partida em que o sistema semântico-discursivo de CONJUNÇÃO assume funções mais textuais, seja por meio dos recursos deste sistema ou não, mas, nesta perspectiva, sempre com ênfase semântica.

1 A LSF E OS SISTEMAS SEMÂNTICO-DISCURSIVOS

A LSF de base hallidayana centra-se no aspecto semântico-discursivo e se apropria do texto como a unidade de análise. O texto é compreendido como a estrutura que opera e processa o sistema da língua a partir do que acontece nos ambientes socioculturais, ou seja, “o texto é um processo de fazer sentido no contexto” (Halliday e Matthiessen, 2014, p. 3).

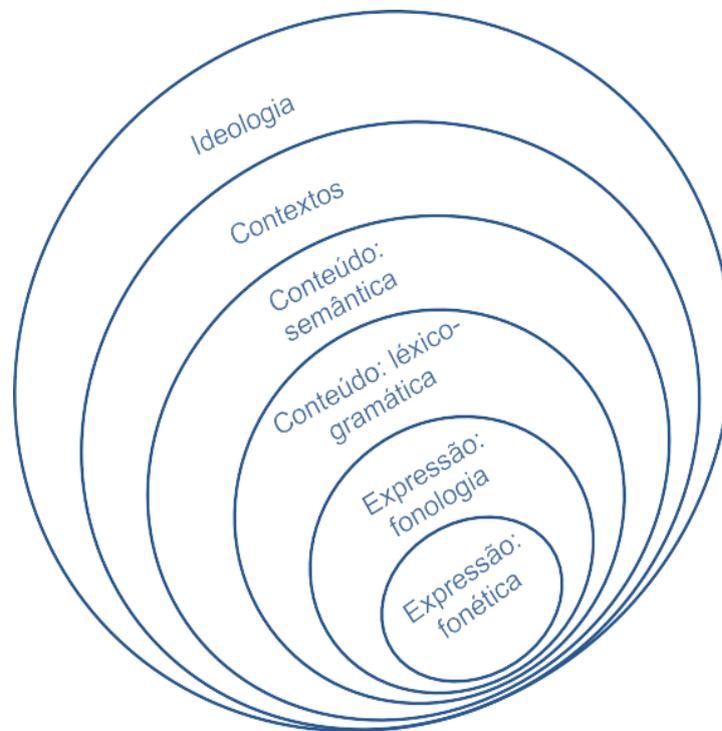
Nessa perspectiva, segundo Halliday e Matthiessen (2006, p. 602), a linguagem é o veículo e o meio de criação do significado, o qual nos faz ser compreendidos no processo de interação e comunicação. Isso porque, conforme eles, o significado está por toda parte e está relacionado ao nosso mundo material de três modos complementares: natural (físico-biológico – base da ideação); social (interacional); semiótico/processos (metafunções da linguagem),

inclui padrões, contradições e caracterizações do sistema semiótico/processos. Por extensão, diríamos também que tem uma base textual, na qual organizamos os processos de linguagens.

A LSF analisa a língua a partir da ideia sistêmica de rede inter-relacionada, na qual as escolhas que são feitas em qualquer parte do sistema ecoam de algum modo no seu todo. Neste sentido, o seu sistema linguístico é composto por subsistemas que, juntos e simultaneamente, realizam os significados. Podemos observá-los melhor pela visão estratificada da língua (Imagem 1) para sua realização. Nesta visão, a realização de significados em qualquer estrato leva em consideração os demais.

Assim, a linguagem apresenta níveis de dimensões no plano do conteúdo (semântica e léxico-gramática) e no plano da expressão (fonologia e fonética) e num plano mais profundo (extralinguístico – contextos e ideologia).

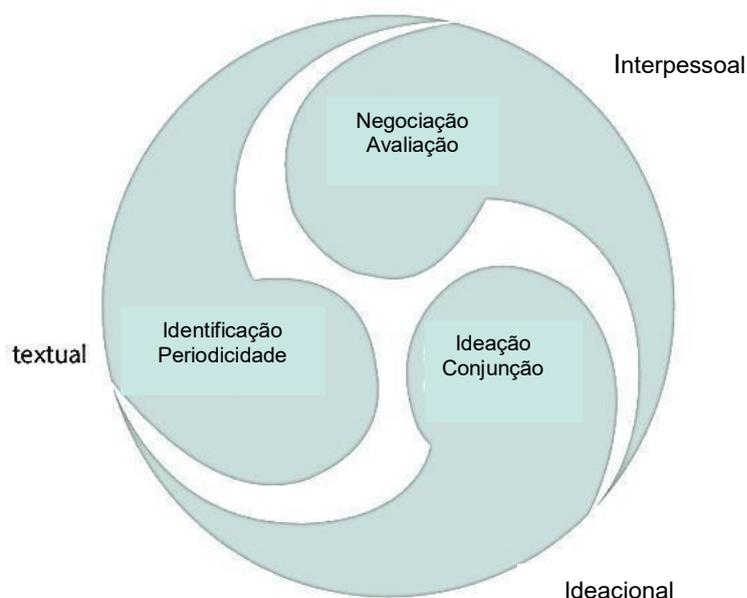
Imagem 1 – Estratos sistêmicos da linguagem



Fonte: Halliday e Matthiessen (2014, p. 26); Martin (1992)

O significado das orações (relação com as metafunções) engloba a experiência, as relações lógicas, a mensagem e a interação/troca de mensagens. Na Imagem 2, temos uma visão geral dos sistemas semântico-discursivos (Martin, 2007) e suas relações com estes aspectos.

Imagem 2: Organização metafuncional do sistema semântico- discursivo



Fonte: Martin (2014, p. 10)

Martin e Rose (2007) consideram estes sistemas como um todo para interpretar o discurso, por meio da análise do significado. Tratam o discurso como um construto social que se realiza por meio de textos, ou seja, tratam sobre o papel constitutivo dos significados na vida social. Para isso, tomam como base os fundamentos da LSF, tais como as metafunções e os estratos da língua. Nesse sentido, a linguagem é analisada como um sistema de escolhas gramaticais, lexicais e semânticas. Essas escolhas são motivadas pelo meio sociocultural e utilizadas a partir de uma perspectiva multifuncional (metafunções). Nessa perspectiva, as relações lógico-semânticas de projeção e expansão (Halliday; Matthiessen, 2014) são fenômenos de construção de sentidos a partir de uma visão de língua estratificada.

Neste trabalho, concentramo-nos, especificamente, no sistema de CONJUNÇÃO e seus recursos, por meio das relações lógico-semânticas de expansão. Pensamos a expansão como um eixo desse sistema (ou um subsistema), em que as categorias são consideradas dentro de um espaço semântico contínuo. Segundo Halliday e Matthiessen (2014), as orações estão ligadas umas às outras por meio de algum tipo da relação lógico-semântica para formar os complexos de orações e demais unidades textuais. Até mesmo quando essa relação não é marcada explicitamente por um recurso léxico-gramatical, o ouvinte ou o leitor são capazes de inferir com base nas propriedades de relação entre as figuras e as sequências que compõem o texto.

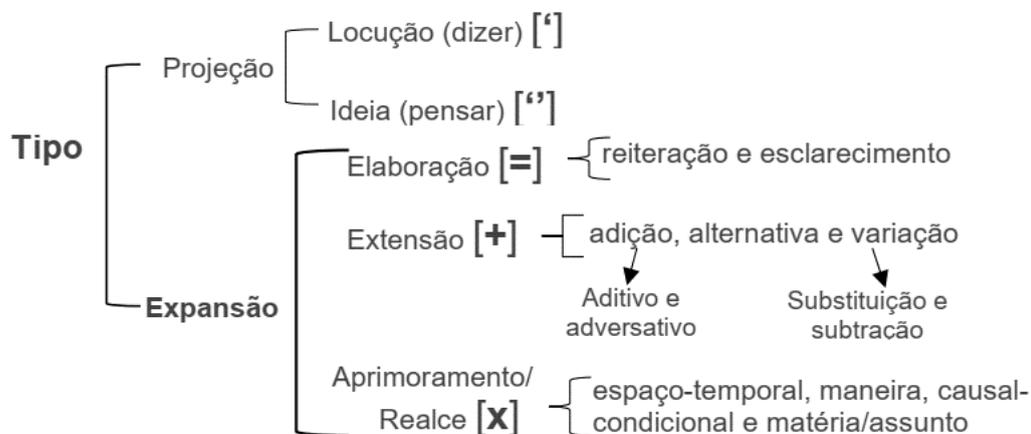
As relações lógico-semânticas possibilitam a análise do texto em vários planos (léxico-gramatical, semântico-discursivo) no intuito de estabelecer conexão entre partes do texto e torná-lo um todo. E as relações do sistema de CONJUNÇÃO direcionam sentidos no texto, tornando-se a parte que dá visibilidade ao encadeamento de todos os sistemas contemplados na mensagem.

Na proposta dos sistemas semântico-discursivos, elaborada por Martin (1992), o sistema de CONJUNÇÃO é apresentado de forma mais refinada, ampliando os estudos do sistema de coesão de Halliday e Hasan (1976), cuja principal ampliação dá ênfase à dimensão semântica, já que antes as análises coesivas privilegiavam o nível léxico-gramatical.

A proposta de Martin (1992) e Martin e Rose (2007) é composta pelos seguintes sistemas: IDENTIFICAÇÃO, NEGOCIAÇÃO, IDEACÃO, CONJUNÇÃO, PERIODICIDADE e AVALIATIVIDADE.

O sistema de CONJUNÇÃO, assim nomeado por Martin e Rose (2007), foi, recentemente, mencionado por Doran e Martin (2019) como sistema de Conexão¹. É um sistema que se realiza por categorias das relações lógico-semânticas de expansão entre orações e complexos oracionais, melhor visualizados na Imagem 3.

Imagem 3: Relações lógico-semânticas



Fonte: Adaptado de Halliday e Matthiessen (2014, p. 615)

A expansão (a categoria que se refere este trabalho) é uma relação lógico-semântica que Martin (1992) usa como aporte para interpretar o sistema de CONJUNÇÃO. Está no âmbito das metafunções experiencial e lógica, mas também se apoia na textual (Halliday;

¹ A princípio, essa nomenclatura parece refletir melhor a ideia de interconectar as propriedades do sistema. Também porque os elementos léxico-gramaticais deste sistema não são compostos apenas por conjunções, assim, ao nomear como Sistema de CONJUNÇÃO pode parecer que se refira somente a esta categoria da tradição gramatical.

Hasan, 1976; Thompson, 2014). A expansão se refere à relação lógico-semântica que une figuras, em sequências (âmbito semântico-discursivo), e que representam a existência material da realidade por meio de complexos de orações (âmbito léxico-gramatical). Ocorre quando a oração secundária expande a oração primária, seja: (a) elaborando-a; (b) estendendo-a; ou (c) aprimorando-a/intensificando-a. Essas categorias são definidas em Halliday e Matthiessen (2014) da seguinte forma:

- a) Elaboração: relações de reiteração, esclarecimento com atributo ou comentário descritivo em que uma oração expande o significado de outra para especificá-la, exemplificá-la ou descrevê-la, sem introduzir um novo elemento informacional.
- b) Extensão: uma oração amplia o significado de outra, adicionando algo novo a ela.
- c) Intensificação: reforça o significado de outra oração para trazer informação sobre vários aspectos circunstanciais como: espaço, tempo, maneira/meio, causa, condição e matéria/assunto.

2 DAS FINALIDADES METODOLÓGICAS

Alinhada a essa orientação teórica da LSF, tomamos como norte metodológico a abordagem sistêmico-complexa (Mendes, 2018; Silva; Mendes, 2020), cujos fundamentos se apoiam na noção de pensamento “sistêmico-complexus”. Isso implica “na interconexidade que se manifesta nas totalidades integradas em redes e em padrões perceptíveis nos diferentes contextos”. (Mendes, 2018, p. 25).

Assim, os processos investigativos dos fenômenos linguísticos se tornam o *sistema de interesse*, estendendo-se em *rede* (Capra, 2006) para as dimensões do sistema. Nessa visão, a noção de *rede* “não reconhece hierarquias, segmentação, linearidades, mas entrelaçamentos, hibridismos e interdependências”. E como argumenta Mendes (2016, p.145), “o *sistema de interesse* se configura como lente através da qual será possível compreender o complexo”. Desse modo, os autores usam *sistema de interesse* em vez de *objeto de estudo* e justificam que este último representa algo estanque e com sentido concreto, o que não se aplicaria aos estudos com a linguagem.

O nosso sistema de interesse se situa no sistema semântico-discursivo de expansão e para olhá-lo mais de perto escolhemos o sistema-discursivo de CONJUNÇÃO, com base no qual selecionamos um dos recursos léxico-gramaticais de maior recorrência (“que”) no nosso material de análise.

O material de análise, para esse trabalho, são 20 textos dos colunistas Átila Iamarinho (Folha de São Paulo) e Luciana Brito (Nexo Jornal), que foram selecionados por nós, no período

de tempo entre março de 2020 a março de 2021 e, especificamente, relacionados ao tema da pandemia da covid-19. Ressaltamos também que estes textos fazem parte de um *corpus* maior da pesquisa de Queirós (2022).

Para diferenciar as amostras os textos de Lucina Brito têm a seguinte codificação T01#ASLB (T= Texto; 01 = sequência do texto no *corpus*; AS = Área Social; LB = Luciana Brito) e os de Átila Iamarinho do seguinte modo T08#ACAI (T= Texto; 08 = sequência do texto no *corpus*; AC = Área Ciência; AI = Átila Iamarinho)

Do total de ocorrências com o uso do “que”, procuramos organizar em grupos de semelhanças conforme visualizamos no Quadro 1.

Quadro 1 – Organização por tipo de ocorrências do recurso “que”

Mapeamento	
Projeção	53
Expansão de processo não projetados	153
Expansão por elaboração	45
Expansão prospectiva: a partir de nomes, grupos nominais ou orações	26
Expansão retrospectiva: sobre nomes, grupos nominais ou orações.	290
Total de ocorrências	567

Dados filtrados da pesquisa de Queirós (2022)

Ressaltamos que o Quadro 1 representa o nosso olhar de sistematização, podendo haver outras possibilidades. Para melhor compreensão de cada tipo, na seção seguinte ilustraremos e explicaremos brevemente a partir de amostras selecionadas, que compõem o nosso material de análise.

3 O SISTEMA DE CONJUNÇÃO E RELAÇÕES DE SENTIDOS NA TEIA DOS TEXTOS: UMA ANÁLISE DO RECURSO “QUE”

Os dados do nosso material de análise, como já descritos, indicaram uma alta frequência do recurso léxico-gramatical “que” na introdução de orações secundárias, seja por encaixamento², interdependência, conexão dos complexos oracionais (por meio dos recursos do sistema de CONJUNÇÃO), ou com ideia de completude.

² Halliday e Matthiessen (2014, p. 490) definem o *encaixamento* como uma oração que funciona como elemento constituinte da estrutura de outra, ou seja, não participa do mesmo fluxo oracional e se torna uma oração rebaixada.

3.1 Expansão de processos não projetados

Nas amostras há processos que se seguem por completude, mas que não ocorrem em forma de orações projetadas (153 ocorrências):

Amostra (1)
A verdade é que sambamos sangrando [...]]
T09#ASLB

Amostra (2)
Como pessoa [[que faz parte do coletivo social]], faço o que recomendam especialistas: lavar as mãos, evitar aglomerações...
T01#ASLB

Na *Amostra (1)*, a expansão se estabelece numa relação atributiva sobre “A verdade” (Portador), sendo assim, duas unidades de sentidos, em que a expansão do processo relacional é mediada pelo recurso “que”.

Amostra (1a)		
A verdade é	que	sambamos sangrando [...]
α	recurso de	β
Figura 1	CONJUNÇÃO	Figura 2

Embora estabeleça também uma relação de completude (na visão tradicional, conjunção subordinativa predicativa, ou seja, que completa o sentido da oração principal), percebemos a conexão textual do portador + atributo, conectado pelo “que”. Ou de forma mais visível, a Figura 1 se conecta à Figura 2. Então, são sentidos de uma relação atributiva que se conectam para qualificar as relações de sentidos do nome.

Já o processo expandido da *Amostra (2)* está mais para o âmbito do fazer (processo material), em que o participante (ator - Eu) é o responsável por mediar a ação (fazer), da qual se expande o comentário/ instrução (“que recomendam especialistas”, a meta).

Amostra (2a)			
[...] (eu)	faço	o que	recomendam especialistas [...]]
ator	processo material		meta
α		Recurso de	β
Figura 1		CONJUNÇÃO	Figura 2

Neste caso, temos um processo material (faço) que precisa ser esclarecido (completar o sentido), e não se projetou para isso, mas se expandiu no prosseguimento e continuidade do texto, dando uma dimensão argumentativa de que a ação tem um direcionamento encaminhado por participantes (Eu e especialistas), que agem ou são coagidos.

O fato é que visualizamos duas unidades de sentidos, por meio das Figuras 1 e 2, uma que se concentra mais em quem e em que processo e, a outra, em como o processo foi afetado (ou seja, que direcionamento tomou), conectadas pelo “o que”. Apesar do *status* de recurso de CONJUNÇÃO que conecta duas unidades de sentidos (conexão textual), quando essa relação se dá por processos materiais, o sentido de completude ainda é muito evidenciado.

Neste sentido, não podemos olhar estes eventos apenas como uma relação sintática, mas também como relações textuais que se arranjam e se conectam para a organização do texto e para a produção de seus sentidos.

3.2 Expansão por Elaboração

A expansão por elaboração (45 ocorrências) ocorreu tanto num tom mais avaliativo, com atributos (*Amostra 3*) como num tom mais descritivo/informativo (*Amostra 4*):

Amostra (3)
Ou seja, é como se fosse uma ousadia de vírus, [[que cego [...],]] não tivesse respeitado as hierarquias sociais brasileiras jogando tudo de cabeça para baixo .
T01#ASLB
Amostra (4)
O governador Dan Patrick, [[que tem 70 anos]], defendeu isso alinhado ao pensamento de Donald Trump, que, [até recentemente], afirmava também que os EUA não poderiam parar em nome dos idosos, que compunham 80% dos mortos por covid-19...
T02#ASLB

O tipo da *Amostra (3)* foi mais frequente nos textos da área social (colunista Luciana Brito), o que se justifica por serem textos que se valem de um maior teor avaliativo na formulação de sua linha argumentativa. Nos casos das *Amostras (3 e 4)*, há relações semânticas de elaboração, mas o recurso “que” não conecta unidades de sentidos no fluxo de um complexo de orações. Nestes casos, há uma quebra e a oração se apresenta de forma rebaixada e não caracteriza uma relação com recurso de CONJUNÇÃO para conectar as Figuras:

Amostra (3a)	
[...] é como se fosse uma ousadia de vírus	não tivesse respeitado as hierarquias sociais brasileiras [...]
que cego	
Amostra (4a)	
O governador Dan Patrick,	defendeu isso alinhado ao pensamento de Donald Trump [...]
que tem 70 anos	
Figura 1	Figura 2

Ou seja, acima temos em (3a) um atributo (cego) que ocorre intercaladamente na Figura 1, atribuindo-lhe uma informação atributiva e avaliativa. Em (4a) uma informação sobre o ator, encaixada, traz um tom avaliativo mais velado.

Estas amostras têm relações de sentidos bem acentuadas e não se evidenciam nem a relação de completude nem a relação de CONJUNÇÃO entre Figuras. Nesse último caso, devido ao modo como a oração se configurou.

3.3 Expansão prospectiva: a partir de nomes, grupos nominais ou orações

Outro uso interessante e menos recorrente (26 ocorrências) foi o que se apresentou como continuadores textuais a partir de nominalizações (em grupos ou orações com estatuto de uma entidade), sem retomá-la, como na *Amostra (5)*, o que denominamos de expansão prospectiva.

Amostra (5)
Sem vacinas, ou se nossa imunidade diminuir a ponto de permitir a reinfecção depois de um ano ou dois, [[como acontece com outros coronavírus]], <u>é provável</u> que esse tipo de proteção só aconteça em 2025.
T08#ACAI

A oração expandida não retoma a oração anterior (sublinhada), segue num processo de continuidade conduzindo o leitor a uma proposição de possibilidade. A oração destacada em (5) (“é provável”) serve de base prospectiva³ para que a informação e o tema expandam, embora sem mudança de tópico, mas com mudança de estatuto de informação.

A oração “é provável” é agregada à informação *Nova* no complexo de orações (algo é provável = vacinas) e “que esse tipo de proteção só aconteça em 2025.”, é a informação *Dada*⁴ (“proteção”, que pressupõe “vacinas”, que já tinha entrado no discurso). E assim, o “que” atua como recurso de CONJUNÇÃO entre informação *Nova* e informação *Dada*. Nesse sentido, nos

³ No sentido de olhar para frente para evoluir ou continuar.

⁴ No Sistema Temático (da metafunção textual) a informação é organizada em Estrutura da Informação: Dado (informação previsível e recuperável, é conhecimento compartilhado) e Novo (informação nova que entra no discurso). E em Estrutura Temática: Tema (o que o falante escolhe como ponto de partida para o seu discurso, por isso, colocado no ponto inicial da oração) e Rema (é o que segue após o Tema).

reportamos a metafunção textual, por meio do Sistema Temático que dá conta do teor de Informação que veicula no texto.

A informação *Nova* (“Sem vacinas [...] é provável”) também tem um elemento modalizador (recurso interpessoal), pois “é provável” indica probabilidade, dando um caráter de impessoalidade ao discurso, já que o colunista está lidando com estimativas de um dado acontecimento.

Ao nos reportamos à metafunção ideacional, a experiência é representada nessa situação por duas Figuras de uma sequência, em que a primeira conduz/impulsiona a segunda. Ou, quando recorremos à metafunção lógica, a oração primária conduz/impulsiona uma expansão por elaboração na secundária, e conectando essas significações está o recurso “que”, como podemos visualizar em (5 a).

Amostra (5a) – Complexo oracional				
<i>Sem vacinas [...] é provável</i>		que	<i>esse tipo de proteção só aconteça em 2025.</i>	
Figura 1		Recurso de CONJUNÇÃO	Figura 2	
α			$= \beta$	
Sem vacinas [...]	é <u>provável</u>	Tema textual	esse tipo de proteção	só aconteça em 2025.
Tema tópico	Rema		Tema tópico	Rema
Novo			Dado	

Então, neste caso, podemos considerar o “que” como recurso de CONJUNÇÃO relacionando e conectando os sentidos tanto de Figuras como de informações de estatuto diferentes (novo e dado), desenvolvendo-as, além de se organizar no texto sem recorrer diretamente a elementos ou categorias de referência à oração anterior, mas ao contexto das relações de sentidos. Isso colabora para a continuidade do texto e para a construção de argumentos e exposições em favor de um posicionamento.

A orientação argumentativa, nesta situação, é em torno do dilema das vacinas, no combate ao avanço do coronavírus entre os mais vulneráveis. Neste caso, há uma relação de sentido (elaboração, esclarecimento) e de forma mais discreta uma relação de completude.

3.4 Expansão retrospectiva: sobre nomes, grupos nominais ou orações

O uso do recurso “que” mais recorrente (290 ocorrências) foi na combinação de delimitação e ampliação, ou seja, de uma expansão sobre um domínio de referência antecedente (nome, grupo nominal e até oração). Logo, coopera com a manutenção do tema e a natureza argumentativa. Denominamos o conjunto destas ocorrências de expansão retrospectiva, porque a expansão se ancora num domínio de referência anterior para então

ampliar a sucessão de sentidos do complexo oracional. Observemos as amostras:

Amostra (6)
O primeiro caso de coronavírus veio de um cidadão brasileiro [[que estava a negócios na Itália]] .
T01#ASLB

Na *Amostra (6)*, a oração introduzida pelo “que” não estabelece uma conexão de sentidos no fluxo da informação e não se refere ao todo da oração anterior, mas sobre o grupo nominal “um cidadão brasileiro”. Assemelha-se, nesse caso, ao sentido de expansão por intensificação, não acrescentando informação nova, apenas especificando e detalhando sobre sua atividade e localização (“negócios na Itália”).

Amostra (6a) – Complexo oracional		
O primeiro caso de coronavírus veio de	um cidadão brasileiro	[[que estava a negócios na Itália]]
	Grupo nominal referido	Expansão: detalhamento do grupo nominal referido
Figura 1		

Acreditamos que mesmo com o “que” se referindo a um domínio anterior do complexo, há uma relação lógico-semântica de expansão, mas que não é realizada por recursos de CONJUNÇÃO, ou seja, não há uma relação de conexão textual, pois não há duas unidades de sentidos sendo conectadas, devido ao caráter de encaixamento da segunda oração.

Por essa lógica temos, paradoxalmente, um movimento no texto entre retroagir e expandir, ou seja, a expansão se desloca de um domínio anterior, o grupo nominal (“um cidadão brasileiro”), para então progredir com o detalhamento de sentidos (estava a negócios na Itália). Assim, o que se evidencia é uma relação lógico-semântica, mas não de conexão de unidades de Figuras, por isso, não seria uma unidade conexão textual no mesmo fluxo informacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dadas estas análises anteriormente, compreendemos que a profusão de possibilidades que os recursos da língua sinalizaram nas Amostras conflui com a compreensão de língua em uso, defendida pela LSF, cuja ênfase é de cunho paradigmático. Isso significa um leque de opções, em que cada escolha implica não só num modo de realização, mas em finalidades que afetam a construção textual e de sentidos.

Desse modo, ao retomarmos nosso objetivo inicial que é analisar estratégias semântico-discursivas na realização de textos, por meio dos recursos do sistema semântico-discursivo de CONJUNÇÃO e das suas relações lógico-semânticas de expansão; as análises

nos sinalizaram que o recurso “que”, além da sua atuação nas relações de completude das orações, é possível percebê-lo nas relações lógico-semânticas de expansão e nas relações com recurso de CONJUNÇÃO dos complexos oracionais, portanto, nas relações textuais. Porém, nem sempre pode atuar como recurso de CONJUNÇÃO entre unidades de sentidos, mesmo se situando numa relação de expansão.

Nesta análise, os usos propícios às relações de CONJUNÇÃO entre unidades de sentidos são: os que relacionam os *Processos não Projetados*, principalmente, processos relacionais, em que percebemos a direção argumentativa, a continuidade tópica e o recurso de CONJUNÇÃO conectando o processo com o atributo; a *Expansão prospectiva* que conecta a continuidade textual a partir de nominalizações, sem elemento de referenciação, diferente da *Expansão retrospectiva* que se ancora no elemento de referenciação para expandir. E tal como prevíamos inicialmente, nem todo uso do recurso “que” numa relação de Expansão se apresentou como recurso de CONJUNÇÃO entre unidades de sentidos, principalmente, os envolvidos em orações rebaixadas, mesmo numa *Expansão por Elaboração* com relações mais avaliativas. Ou seja, com aspectos do âmbito da metafunção interpessoal.

Tomando por base as amostras, quanto mais intensa for a relação de sentido mais evidente poderá ser a relação de conexão entre unidades de sentidos, é o caso da *Amostras (5)*. Por outro lado, mesmo apresentando uma relação de sentido intensa (*Amostras 3 e 4*), mas se a configuração oracional for de rebaixamento, não é possível a conexão entre Figuras e assim, o “que” não se realiza como recurso de CONJUNÇÃO entre unidades de sentidos. É o caso também da *Amostra 6*, que há uma relação de expansão por intensificação, mas devido ao encaixamento não ocorreu a conexão entre Figuras de uma Sequência.

Vimos também que a relação de completude não impede a relação com recursos de CONJUNÇÃO entre unidades de sentidos (*Amostra 1 e 2*). A análise deste recurso pode se apoiar nos recursos das metafunções: experiencial, lógica, interpessoal e textual. Contudo, os recursos de CONJUNÇÃO entre unidades de sentidos parece mais propícia nas duas primeiras metafunções.

Portanto, os apontamentos demonstram que o olhar semântico-discursivo dos recursos da língua contribui para uma melhor compreensão de como se dão as relações textuais. No caso em pauta, o recurso de CONJUNÇÃO entre unidades de sentidos não apenas implica uma relação semântica, mas também coopera com a manutenção do tema e com o direcionamento de natureza argumentativa do texto.

REFERÊNCIAS

- CAPRA, F. *O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente*. 27ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006
- DORAN, Y.J.; MARTIN, J.R. Describing languages, understanding language: Systemic Functional theory and Description. In.: J. R, MARTIN; Y. J. DORAN; , G. FIGUEREDO. *Systemic Functional Language Description: Making Meaning Matter*. London: Routledge, 2019, p. 1-31.
- HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976
- HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *Construing experience through meaning: a language-based approach to cognition*. London and New York: Continuum, 2006.
- HALLIDAY, M.A.K. Methods – techniques – problems. In: HALLIDAY, M.A.K.; WEBSTER, J.J. *Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics*. London and New York: Continuum International Publishing Group, 2009. p. 59-86.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. *Halliday's introduction to functional grammar*. 4. ed. Oxford/New York: Routledge, 2014.
- MARTIN, J. R. *English text: system and structure*. Philadelphia and Amsterdam: Jhon Benjamins Publishing Company, 1992.
- MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Working with discourse: meaning beyond the clause*. London e New York: Continuum, 2003 [2007].
- MARTIN, J. R. Evolving systemic functional linguistics: beyond the clause. *Functional Linguistics*. v.1, n.3. 2014.
- MENDES, W. V. *Mecanismos de junção em textos acadêmicos: uma abordagem sistêmico-funcional*. 2016. 222f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal-RN, 2016.
- MENDES, W. V. *A perspectiva sistêmico-complexa na relação com os estudos da linguagem: experiência com textos acadêmicos*. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 7, n. 1, p. 21- 40, jan./abril 2018.
- QUEIRÓS, F. C. O. O sistema de CONJUNÇÃO da LSF e a construção de sentidos em textos de colunistas de jornais acerca da covid-19 no Brasil. 280p. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Pau dos Ferros-RN, 2022.
- SILVA, F. C.; MENDES, W. V. Pensamento sistêmico-complexus: uma discussão epistemológica emergente. *Revista On-line do CESED – Centro de Ensino Superior e Desenvolvimento*, v. 21, n. 34, p. 53 – 67, 2020.
- THOMPSON, G. *Introducing Functional Grammar*. 3ed edition. New York: Routledge, 2014.

A estabilidade do gênero sob a ótica sistêmico-funcional a partir de uma descrição do gênero procedimental: um estudo de caso

Laura Scaramussa Azevedo

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

laurasazevedo@outlook.com

Resumo: A presente pesquisa, realizada no âmbito da Linguística Sistêmico-funcional, tem como objetivo investigar a influência das variáveis do registro — campo, sintonia e modo — na estrutura genérica dos textos. Tais variáveis constituem um conceito fundamental dentro dessa teoria e são discutidas em textos-chave, como Halliday e Matthiessen (2004) e Martin e Rose (2008). O estudo busca contribuir para o desenvolvimento dos estudos de gênero analisando o grau de distanciamento da estrutura prototípica de um gênero causado pela alteração de uma variável do registro. Para atingir esse objetivo, baseia-se em conceitos de gênero, registro e léxico-gramática, utilizando pesquisas anteriores que sugerem a existência de um agente modificador na estrutura genérica dos textos, sem especificar qual seria esse agente (FIGUEREDO *et al.*, no prelo). Procurando analisar quantitativamente o distanciamento de textos variados em relação a um texto prototípico, desenvolvemos métodos de pontuação. Os resultados revelam que a variável campo apresenta uma maior aproximação em relação às estruturas prototípicas, indicando que as características desta variável têm um impacto menor na modificação da estrutura genérica. Por outro lado, as variáveis sintonia e modo revelam um maior distanciamento. Tais resultados contribuem para o avanço dos estudos de gênero no âmbito da LSF, destacando a importância das variáveis do registro na estrutura genérica, ampliando o conhecimento no campo e enriquecendo a análise dos aspectos linguísticos que influenciam a produção textual.

Palavras-chave: Linguística Sistêmico-funcional. Gênero. Estrutura Genérica. Registro. Léxico-gramática.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa propõe um passo inicial na investigação da estabilidade da estrutura genérica do gênero procedimental abordando as variáveis do registro enquanto possíveis modificadoras da estrutura genérica e das características léxico-gramaticais do gênero.

O presente artigo está afiliado à Linguística Sistêmico-funcional (doravante LSF) (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), aproximando-se dos estudos de gênero (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE, 2019) articulando três estratos da língua: gênero, registro e léxico-gramática (EGGINS, 2004).

Considerando resultados no que diz respeito aos estudos da estrutura genérica em português brasileiro no âmbito da LSF (SAIORO, 2021; OLIVEIRA, 2022; FIGUEREDO *et al*, no prelo), observou-se uma lacuna referente aos fatores que causam mudanças na estrutura genérica. Enquanto as estruturas prototípicas são bem descritas (cf. ROSE, 2019), as pesquisas carecem em apontar a direção da caminhada de um gênero para outro, mudanças de fases, etapas e mesmo de opções selecionadas em determinado gênero.

A partir disso, duas hipóteses surgiram: i) o gênero se configurar como o estrato mais abstrato da língua segundo a LSF denota que modificações em sua estrutura surgem de estratos menos abstratos; ii) considerando o gênero como uma configuração específica do registro (EGGINS, 2004), alterações nas variáveis poderiam acarretar alterações na estrutura genérica.

Observou-se, também, uma carência em relação à descrição do estrato registro em pesquisas de descrição de gênero. Sendo assim, este trabalho tem como objetivo geral a investigação do papel das variáveis do registro na estabilidade da estrutura genérica e discutir seus impactos na estrutura léxico-gramatical do gênero.

Seus objetivos específicos buscam: descrever realizações do gênero procedimental em diferentes variáveis do registro; e avaliar qual ou quais variáveis do registro acarretam maior distanciamento da estrutura prototípica do gênero. Visa, igualmente, contribuir para uma melhor compreensão do papel das variáveis do registro na LSF e nas descrições de diferentes gêneros.

1 REVISÃO TEÓRICA

1.1 O gênero sob a ótica sistêmico-funcional

O principal conceito trabalhado na presente pesquisa é o de gênero. Para a LSF, o gênero se configura enquanto um processo social dividido em etapas e com propósito definido (MARTIN; ROSE, 2008). Gêneros são definidos como uma configuração recorrente de significados, que organizam as práticas sociais de dada cultura.

Ademais, o gênero é descrito como parte da evidência da estabilidade social, recorrendo várias e várias vezes (LEMKE, 1992). É possível observar, porém, que os gêneros sofrem mudanças com o decorrer do tempo (MARTIN; ROSE, 2008; FIGUEREDO *et al*, no prelo).

1.2 As variáveis do registro

Levando em consideração o fato de que o gênero é realizado por seu registro e este por suas variáveis (EGGINS, 2004), estas foram parte importante da escolha do *corpus*. São elas: campo, sintonia¹ e modo (HALLIDAY, 1978; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). A variável CAMPO diz respeito ao conteúdo do que é dito no texto, a natureza da atividade semiótica e o domínio experiencial ao qual esta se relaciona. A variável SINTONIA caracteriza os interactantes da atividade semiótica, papéis, *status* e relação entre eles. A variável MODO detalha o papel da língua e de outros sistemas semióticos na situação, a forma de transmissão da mensagem.

1.3 Gênero procedimental

Os gêneros procedimentais “direcionam o leitor nos passos de uma atividade, como experimentos e observações, uso de dispositivos tecnológicos ou produção de algo” (ROSE, 2019). A descrição do inglês (ROSE, 2019), que se estende para o português brasileiro (FIGUEREDO *et al*, no prelo), detalha as etapas propósito, equipamento e método.

As receitas culinárias são descritas como a possível manifestação mais comum e conhecida dos gêneros procedimentais (MARTIN; ROSE, 2008). Em descrições mais antigas, há duas etapas deste procedimento específico: ingredientes e método, mostrando uma evolução da estrutura genérica dos procedimentos.

1.4 Regras de associação

As regras de associação foram detalhadas por Hipp *et al* (2000). Existem três expressões para seu cálculo: suporte, confiança e atração.

As regras de associação são mais comumente utilizadas em cálculos da correlação no consumo de produtos, avaliando a probabilidade de um cliente que comprou o produto X comprar, também, o produto Y. O conceito, no entanto, pode ser aplicado para a análise da co-

¹ Também conhecida, em alguns trabalhos desenvolvidos no Brasil, como “relações”.

seleção de opções, mostrando resultados consistentes no que diz respeito à estabilidade de padrões nos gêneros (FIGUEREDO et al, no prelo).

As expressões utilizadas na presente pesquisa foram SUPORTE e CONFIANÇA, pois estas consideram o funcionamento de uma opção no texto como um todo. Levando em conta que a expressão do cálculo da ATRAÇÃO analisa apenas o comportamento das opções entre si, não foi considerada relevante para os objetivos deste trabalho.

A expressão de suporte é calculada da seguinte forma (adaptado de LAROSE; LAROSE, 2014):

$$\text{Suporte} = \frac{\text{Número de transações contendo A e B (ou somente A ou somente B)}}{\text{Número total de transações}}$$

Adaptando-o para os fins desta pesquisa, o cálculo de SUPORTE nos permite encontrar a porcentagem total de orações em um texto que seleciona determinada opção do sistema.

Enquanto a expressão de confiança se configura em (adaptado de LAROSE; LAROSE, 2014):

$$\text{Confiança} = \frac{\text{Suporte das transações contendo A e B}}{\text{Suporte de A (ou B)}}$$

Para que se faça o cálculo da confiança, é necessário calcular o suporte do que está sendo buscado. No caso da confiança, para os fins da pesquisa em âmbito sistêmico-funcional, é possível encontrar uma porcentagem da correlação entre opções do sistema selecionadas em determinado texto.

2 METODOLOGIA

2.1 Coleta do *corpus*

O *corpus* da pesquisa é constituído por quatro textos, um considerado “padrão” e três considerados “variantes”. O texto PADRÃO foi coletado levando em consideração a estrutura genérica recorrente do gênero procedimental descrita pela LSF (ROSE, 2019), enquanto as variantes foram escolhidas levando em conta tanto a estrutura genérica prototípica quanto as variáveis do registro (MARTIN, ROSE, 2008).

O texto PADRÃO foi coletado do livro “Dona Benta: Comer Bem”. Escolhemos “Macarrão à Carbonara” por ser uma receita tradicional, que poderia ser encontrada facilmente em todas as variáveis pretendidas. O texto foi coletado manualmente e separado em cláusulas. O registro do padrão configura-se da seguinte forma:

Quadro 1: configuração do registro do texto PADRÃO.

Campo	Sintonia	Modo
Modo de fazer de macarrão à carbonara.	Distância longa, texto escrito por chef de cozinha (especialista) e direcionado ao público geral (leigo).	Escrito, publicado em meio físico (livro).

Fonte: a autora, 2022.

A partir da escolha do texto padrão, foram escolhidos os três textos “variantes”, etiquetados de acordo com a variável do registro alterada nele. Portanto, o texto etiquetado como CAMPO trouxe uma mudança nessa variável do registro, melhor detalhada abaixo.

A primeira variante foi selecionada considerando uma alteração apenas da variável CAMPO. Assim como o PADRÃO, foi coletada do livro “Dona Benta: Comer Bem”. Para alterar o assunto abordado pelo texto, foi escolhida a receita de “Bolo de Abacaxi”. O texto continuou com a mesma sintonia e modo.

Quadro 2: configuração do registro do texto CAMPO.

Campo	Sintonia	Modo
Modo de fazer de bolo de abacaxi.	Distância longa, texto escrito por chef de cozinha (especialista) e direcionado ao público geral (leigo).	Escrito, publicado em meio físico (livro).

Fonte: a autora, 2022.

A segunda variante selecionada focalizou uma alteração da variável SINTONIA. Foi coletada manualmente do site “Casa de Irene”. Assim, foi mantida a variável campo, sendo o texto coletado uma receita de macarrão à carbonara, e a variável modo, sendo um texto escrito.

Quadro 3: configuração do registro do texto SINTONIA.

Campo	Sintonia	Modo
Modo de fazer de macarrão à carbonara.	Distância próxima, texto escrito por leiga e direcionado ao público geral (leigo).	Escrito, publicado em meio digital (blog).

Fonte: a autora, 2022

A terceira variante foi coletada almejando alterar a variável MODO. Este texto, também uma receita de macarrão à carbonara, foi publicado no perfil do *Instagram* da chef Elisa Fernandes (@elisa.fernandes) no formato *reels*. Traz duas formas de comunicação: escrita e falada. Ambas foram coletadas por meio de transcrição e coleta manual.

Quadro 4: configuração do registro do texto MODO.

Campo	Sintonia	Modo
Modo de fazer de macarrão à carbonara.	Distância longa, texto escrito por chefs de cozinha (especialista) e direcionado ao público geral (leigo).	Escrito e falado, publicado em meio digital.

Fonte: a autora, 2022.

A partir da coleta, o *corpus* foi inserido em planilhas eletrônicas.

2.2 Análise do *corpus*

A análise do *corpus* foi feita por meio de planilhas eletrônicas. O modelo construído optou pelo foco em sistemas que apresentam opções definidoras do gênero procedimental (ROSE, 2019; FIGUEREDO *et al*, no prelo). As planilhas foram montadas no software Planilhas Google.

Figura 1: exemplo de planilha eletrônica usada na pesquisa.

ID	CLÁUSULA	ETAPA	TEMA TEXTUAL	TEMA IDEACIONAL	MODO	PROCESSO
MD_01	CARBONARA	titulo_	xtematext_	xtemaid_	xmodo_	xprocesso_
MD_02	Carbonara na versão fácil.	titulo_	xtematext_	xtemaid_	xmodo_	xprocesso_
MD_03	VAMOS COMEÇAR?	apresentação_	xtematext_	temaidprocess_	indinterrogativopolar_	materialcriativo_
MD_04	Vamo começar?	apresentação_	xtematext_	temaidprocess_	indinterrogativopolar_	materialcriativo_
MD_05	PIQUE 50G DE BACON EM CUBOS	procedimento_	xtematext_	temaidprocess_	imperativojussivo_	materialtransforma_
MD_06	Primeiro a gente vai cortar o bacon ou o guanciale assim em cubos maiores	procedimento_	xtematext_	temaidP1_	imperativohortativo_	materialtransforma_
MD_07	AQUEÇA UMA FRIGIDEIRA ANTI ADERENTE	procedimento_	xtematext_	temaidprocess_	imperativojussivo_	materialtransforma_
MD_08	E TOSTE A PIMENTA DO REINO	procedimento_	tematextconj_	temaidprocess_	imperativojussivo_	materialtransforma_
MD_09	E aí numa frigideira antiaderente a gente vai tostar a pimenta do reino	procedimento_	tematextconj_	temaidC2_	imperativohortativo_	materialtransforma_
MD_10	SEPARE 2 GEMAS DE OVOS	procedimento_	xtematext_	temaidprocess_	imperativojussivo_	materialtransforma_
MD_11	e vamo separar a gema da clara do ovo	procedimento_	tematextconj_	temaidprocess_	imperativohortativo_	materialtransforma_
MD_12	TOSTE O BACON NA MESMA FRIGIDEIRA JUNTO COM A PIMENTA	procedimento_	xtematext_	temaidprocess_	imperativojussivo_	materialtransforma_
MD_13	Quando a pimenta tiver tostadinha	procedimento_	xtematext_	temaidP1_	dependente_	relacionalatribintensivo_
MD_14	sai um cheiro muito gostoso	procedimento_	xtematext_	temaidprocess_	inddeclarativo_	relacionalatribintensivo_
MD_15	e aí a gente vai fritar o bacon nela	procedimento_	tematextconj_	temaidP1_	imperativohortativo_	materialtransforma_
MD_16	RALE 100G DE PARMESÃO	procedimento_	xtematext_	temaidprocess_	imperativojussivo_	materialtransforma_
MD_17	E MISTURE DELICADAMENTE COM AS GEMAS	procedimento_	tematextconj_	temaidprocess_	imperativojussivo_	materialtransforma_
MD_18	Enquanto isso a gente vai misturar o nosso parmigiano ou o pecorino,	procedimento_	xtematext_	temaidP1_	imperativohortativo_	materialtransforma_
MD_19	que é o queijo original.	procedimento_	tematextconj_	temaidprocess_	inddeclarativo_	relacionalatribintensivo_

Fonte: a autora, 2022.

Cada texto e cláusula recebeu uma etiqueta específica, visando sua melhor identificação. Definido o critério de identificação, o modelo foi construído:

Colunas: A) ID (identificação); B) CLÁUSULA; C) ETAPA; D) TEMA TEXTUAL; E) TEMA IDEACIONAL; F) MODO; G) PROCESSO; H) CIRCUNSTÂNCIA 1; I) CIRCUNSTÂNCIA 2; e J) CIRCUNSTÂNCIA 3.

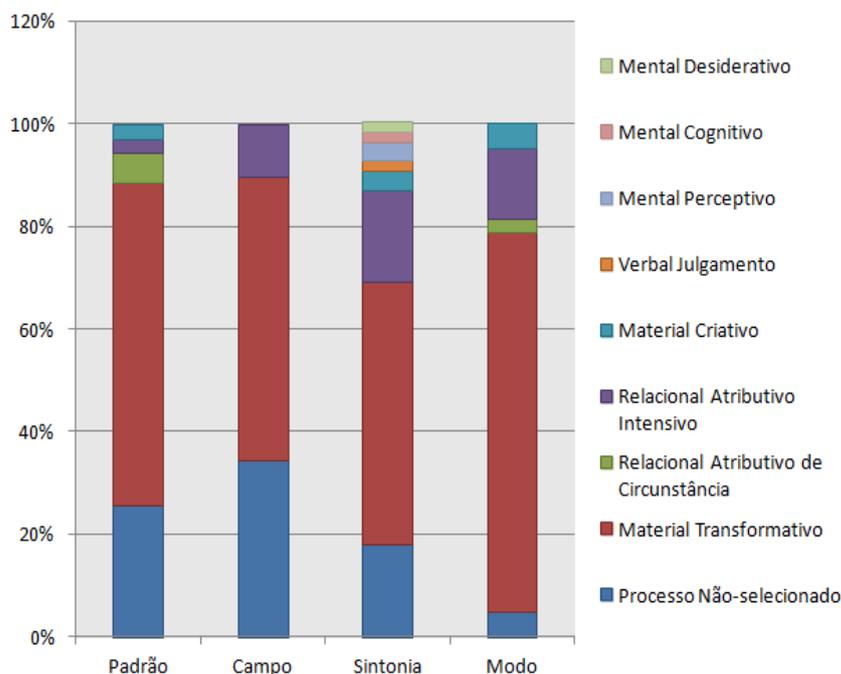
Linhas: 1) Títulos de identificação da coluna; 2) Cláusulas e suas seleções.

A partir da coluna C, em que seriam inseridas as opções de cada sistema, foi utilizado o recurso “Validação de Dados”, com a qual foi possível incluir, para cada sistema, as opções de seleção possíveis.

2.2.1 Padronização dos dados

Utilizamos a operação de regra de três simples, sendo a base de padronização 100, para trabalhar com porcentagens. Os cálculos foram feitos em relação a todas as opções de todos os sistemas para cada texto. Para fins de comparação e representação, como recurso de auxílio da análise, os resultados foram representados através de gráficos, como mostra a figura a seguir:

Figura 2: distribuição de opções do sistema TRANSITIVIDADE.



Fonte: a autora, 2022.

2.3 Aplicação das regras de associação

As regras de associação (HIPP *et al*, 2000) foram aplicadas aos textos com o objetivo de averiguar a estabilidade da seleção de opções prototípicas ao gênero procedimental e suas variações de acordo com a alteração das variáveis do registro.

Para os cálculos, foi desconsiderada a etapa EQUIPAMENTO. Nesta etapa, todas as cláusulas apresentaram a opção “não-selecionado” em todos os sistemas.

A partir disso, selecionamos três opções bastante relevantes no gênero (FIGUEREDO *et al*, no prelo), sendo: processo material transformativo, modo imperativo jussivo e tema ideacional processo. Formamos seis pares, visando investigar a correlação entre estas opções. Também analisamos o par tema textual conjuntivo e circunstância de local, objetivando investigar a estabilidade entre opções selecionadas com menor frequência no gênero.

A partir dos resultados dos cálculos de suporte, calculamos a confiança de cada co-seleção. Para a confiança, foram feitos dois cálculos com cada par.

3 ANÁLISE

3.1 Discussão da estrutura genérica

Os quatro textos foram analisados em relação à sua estrutura genérica. O primeiro texto foi o PADRÃO, comparado aos restantes. Foi encontrada uma estrutura prototípica:

Quadro 5: estrutura genérica do texto PADRÃO.

1. Título	1 cláusula
2. Lista de ingredientes	8 cláusulas
3. Procedimento	26 cláusulas

Fonte: elaborado a autora, 2023.

O texto CAMPO foi analisado similarmente, encontrando-se uma estrutura genérica bastante similar à do texto PADRÃO:

Quadro 6: estrutura genérica do texto CAMPO.

1. Título	1 cláusula
2. Lista de ingredientes	9 cláusulas
3. Procedimento	19 cláusulas

Fonte: a autora, 2023.

No texto SINTONIA, encontramos as primeiras divergências significativas em relação à estrutura do PADRÃO. O texto apresentou novas etapas à estrutura genérica, “apresentação” e “despedida”, além de recorrências da etapa “título”:

Quadro 7: estrutura genérica do texto SINTONIA.

1.	Título	1 cláusula
2.	Apresentação	6 cláusulas
3.	Título	1 cláusula
4.	Lista	7 cláusulas
5.	Título	1 cláusula
6.	Procedimento	33 cláusulas
7.	Despedida	6 cláusulas

Fonte: a autora, 2023.

O texto MODO traz variações significativas em relação à estrutura genérica. Diferentemente do SINTONIA, traz a adição das etapas “apresentação” e “despedida” em relação ao PADRÃO, e a supressão da etapa lista, configurando-se:

Quadro 8: estrutura genérica do texto MODO.

1.	Título	2 cláusulas
2.	Apresentação	2 cláusulas
3.	Procedimento	36 cláusulas
4.	Despedida	2 cláusulas

Fonte: a autora, 2023.

3.2 Sistemas restantes

O primeiro sistema léxico-gramatical analisado foi o TEMA TEXTUAL, que, no texto PADRÃO, trouxe as seguintes porcentagens: *tema textual não-selecionado*, 63%; *tema textual continuativo*, 11%; e *tema textual conjuntivo*, 26%. Os outros textos mostraram a seguinte configuração:

Quadro 9: opções e suas respectivas porcentagens no sistema TEMA TEXTUAL.

	não-selecionado	continuativo	conjuntivo
CAMPO	69%	14%	17%
SINTONIA	75%	0%	25%
MODO	67%	0%	33%

Fonte: a autora, 2023.

Percebemos que o texto PADRÃO possui semelhança maior com o texto CAMPO, que também seleciona as três opções presentes naquele, na mesma ordem de predominância. Nos textos SINTONIA e MODO é possível observar um afastamento.

O segundo sistema analisado foi o TEMA IDEACIONAL. No PADRÃO, configurase da seguinte forma: *tema ideacional não-selecionado*, 26%; *tema ideacional processo*, 66%; *tema ideacional P1* (participante 1), 6%; e *tema ideacional P2* (participante 2), 2%.

Assim se configuram os demais textos:

Quadro 10: opções e suas porcentagens no sistema TEMA IDEACIONAL.

	não-selecionado	processo	P1	P2	C2
CAMPO	34%	59%	7%	0%	0%
SINTONIA	18%	64%	11%	0%	7%
MODO	5%	67%	19%	2%	7%

Fonte: a autora, 2023.

Observamos que nenhum dos textos selecionou exatamente as mesmas opções do PADRÃO. No CAMPO, temos apenas três opções selecionadas. No texto SINTONIA, a ordem de predominância permanece. Já o MODO traz uma seleção reduzida da opção *não-selecionado*, mantendo a proporção de seleção da opção *tema ideacional processo* e aumentando a proporção da opção *tema ideacional P1*.

O terceiro sistema analisado, TRANSITIVIDADE, configurou-se da seguinte forma no texto PADRÃO: *processo não-selecionado*, 26%; *processo material transformativo*, 63%; *processo relacional atributivo de circunstância*, 6%; *processo relacional atributivo intensivo*, 3%; e *processo material criativo*, 3%. Assim configuram-se os outros textos:

Quadro 11: opções e suas respectivas porcentagens no sistema TRANSITIVIDADE.

	não-selecionado	material transformativo	relacional atributivo de circunstância	relacional atributivo intensivo	material criativo	verbal julgamento	mental perceptivo	mental cognitivo	mental desiderativo
Campo	34%	55%	0%	10%	0%	0%	0%	0%	0%
Sintonia	8%	51%	0%	18%	4%	2%	4%	2%	2%
Modo	5%	74%	2%	14%	5%	0%	0%	0%	0%

Fonte: a autora, 2023.

Neste sistema, o texto CAMPO não selecionou as mesmas opções que o PADRÃO. Podemos observar, em relação a estes dois textos, a ausência das opções *relacional atributivo de circunstância* e *material criativo* no texto CAMPO, selecionadas no PADRÃO. A ordem de predominância das opções selecionadas é mantida.

Em relação ao texto SINTONIA, quando comparado ao PADRÃO, vemos a manutenção das duas opções predominantes, *processo material transformativo* e *não-selecionado*. O destaque deste texto reside na seleção de quatro opções não selecionadas no PADRÃO, sendo elas *verbal julgamento*, *mental perceptivo*, *mental cognitivo* e *mental desiderativo*.

O texto MODO traz a seleção das mesmas opções presentes no PADRÃO em proporções diferentes. Naquele texto, as opções predominantes são *processo material transformativo* e *relacional atributivo intensivo*, com menor proporção das opções *processo não-selecionado*, *material criativo* e *relacional atributivo de circunstância*.

O último sistema analisado, CIRCUNSTÂNCIA, manifestou-se da seguinte forma no texto PADRÃO: *circunstância não-selecionada*, 86%; *circunstância de acompanhamento*, 3%; *circunstância de modo*, 7%; *circunstância de local*, 4%; e *circunstância de extensão*, 1%.

Nos demais textos:

Quadro 12: opções e suas respectivas porcentagens no sistema CIRCUNSTÂNCIA.

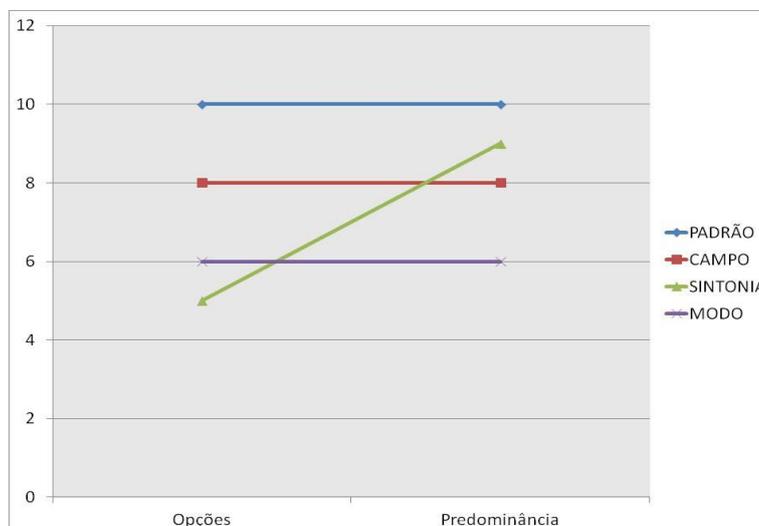
	Não-selecionada	acompanhamento	modo	local	extensão
CAMPO	75%	6%	10%	6%	3%
SINTONIA	82%	3%	6%	7%	1%
MODO	78%	2%	8%	12%	0%

Fonte: a autora, 2023.

É possível observar que, neste sistema, o texto CAMPO seguiu as mesmas seleções e ordem de predominância do PADRÃO. Em relação ao texto SINTONIA, este seleciona as mesmas opções do PADRÃO e a opção *não-selecionada* segue como a mais predominante. No texto MODO, não são selecionadas todas as opções do PADRÃO. Em relação às opções selecionadas, há predominância da opção *circunstância de local* sobre a opção *circunstância de modo*.

Usando um método de pontuação com duas categorias: opções e ordem de preferência, avaliamos o quanto cada texto ficou próximo ou se distanciou do padrão, em que se estabeleceu uma pontuação ideal de 10, referindo-se aos valores do texto PADRÃO, e subtraiu-se um ponto para cada desvio dos textos CAMPO, SINTONIA e MODO em relação ou às opções escolhidas. No caso das opções, foram levadas em conta as opções selecionadas em comum.

Figura 3: representação gráfica do sistema de pontuação de semelhança dos textos.



Fonte: a autora, 2023.

Observou-se que o texto CAMPO foi o mais semelhante ao PADRÃO, com apenas dois sistemas em que desviou das mesmas seleções. Apesar da aproximação na ordem de preferência, o texto SINTONIA foi o mais distante na categoria de opções, diferenciando-se do texto PADRÃO em cinco sistemas.

Em relação às opções em comum, o texto mais parecido em relação à ordem de predominância das opções selecionadas foi o SINTONIA, que desviou em apenas um dos sistemas da predominância seguida pelo texto PADRÃO, apresentando pontuação 9. Neste aspecto, o texto MODO ficou mais distante do PADRÃO, diferenciando-se em 4 sistemas deste.

Quadro 13: resultados do método de pontuação para as opções e predominância.

	Padrão	Campo	Sintonia	Modo
Predom.	10	8	9	6
Opções	10	8	5	6
Total	20	16	14	12

Fonte: a autora, 2023.

O texto mais semelhante ao texto PADRÃO em relação às duas categorias analisadas foi o CAMPO, enquanto o que mais se distanciou foi o MODO.

3.3 Apontamentos das regras de associação

Quadro 14: resultados dos cálculos das regras de associação.

PAR ANALISADO	CÁLCULO	PADRÃO	CAMPO	SINTONIA	MODO
Material Transformativo + Imperativo Jussivo	Suporte	73,00%	79,00%	30,00%	42,00%
	Confiança Material	85,00%	94,00%	37,00%	50,00%
	Confiança Imperativo	94,00%	100,00%	49,00%	100,00%
Material Transformativo + Tema Processo	Suporte	85,00%	84,00%	67,00%	72,00%
	Confiança Material	100,00%	100,00%	84,00%	86,00%
	Confiança Tema	96,00%	94,00%	81,00%	100,00%
Tema Processo + Imperativo Jussivo	Suporte	77,00%	79,00%	58,00%	39,00%
	Confiança Tema	87,00%	88,00%	70,00%	54,00%
	Confiança Imperativo	100,00%	100,00%	95,00%	92,00%
Tema Textual Conjuntivo + Circ. Local	Suporte	4,00%	11,00%	6,00%	14,00%
	Confiança Tema	11,00%	42,00%	18,00%	38,00%
	Confiança Circunstância	26,00%	42,00%	28,00%	33,00%

Fonte: a autora, 2023.

As regras de associação mostraram números interessantes em relação à proximidade do texto PADRÃO. Em oito dos doze cálculos concernentes ao texto CAMPO, este foi o que manifestou os índices mais próximos aos do PADRÃO; em dois dos cálculos apresentou uma distância média do PADRÃO, nos dois restantes, foi o texto mais distante.

O texto SINTONIA trouxe índices mais próximos do PADRÃO em apenas três dos cálculos; apresentou distância média em outros três e em seis dos cálculos foi o texto mais distante do PADRÃO em relação às opções mais proeminentes no gênero procedimental.

Por fim, o texto MODO foi o mais próximo do texto PADRÃO em dois cálculos, exibiu distância média em seis associações e maior distância do texto PADRÃO nos quatro cálculos restantes.

Através destes cálculos, pudemos observar que o texto CAMPO continuou apresentando características mais próximas do texto PADRÃO.

Usando um sistema de pontuação semelhante ao utilizado para a análise das opções na seção 4.2, em que cada cálculo atribui uma pontuação para cada resultado, o mais próximo do texto PADRÃO recebendo pontuação 3, aquele com distância média, pontuação 2, e o mais distante pontuação 1, são observados os seguintes dados:

Quadro 15: resultados do método de pontuação para as regras de associação.

	CAMPO	SINTONIA	MODO
PONTUAÇÃO	30	21	22

Fonte: a autora, 2023.

A partir das regras de associação, no que diz respeito à estabilidade das opções escolhidas nos textos, o texto SINTONIA é o que mais se distancia do PADRÃO.

4 RESULTADOS

A partir das análises realizadas, pudemos comprovar que a alteração de diferentes variáveis do registro afeta a estrutura genérica de um texto, considerando que esta é formada pelos diferentes aspectos de estratos menos abstratos que o estrato “gênero”.

Pode-se afirmar que, para o gênero procedimental, a probabilidade encontrada é de maior estabilidade na estrutura genérica quando a variável campo é modificada e menor estabilidade com a alteração das variáveis sintonia e modo.

Pudemos identificar que é importante, no momento da descrição de um gênero, analisar seus aspectos léxico-gramaticais, tendo em vista a observação de diferenças significantes nos mais diversos sistemas e a variedade de opções encontrada principalmente nos textos representativos das variáveis sintonia e modo.

A pesquisa atesta o surgimento de novas etapas no gênero, como APRESENTAÇÃO e DESPEDIDA, considerando mudanças nas variáveis e as novas plataformas de divulgação de receitas, pois, considerando o objetivo específico de ENGAJAR, elas exigem uma alteração na estrutura genérica dos textos nelas veiculados para que estes obtenham sucesso com o público.

Foi verificada a importância de uma descrição do registro dos textos no momento de sua descrição, pois, mesmo textos de um mesmo gênero e realizados de formas semelhantes, podem ter sua estrutura genérica alterada com a modificação de uma variável do registro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve por objetivo investigar a estabilidade do gênero sob a ótica sistêmico-funcional, com foco nas variáveis do registro, campo, sintonia e modo. Para tal, contemplou-se conceitos de gênero, estrutura genérica, registro, procedimento e léxico-gramática no âmbito da LSF.

Seus resultados apontam para uma nova fase de investigações da estrutura genérica, apresentando procedimentos metodológicos que podem contribuir para o avanço das análises do campo.

Traz avanços no que diz respeito à descrição do gênero procedimental em português brasileiro, apresentando descrições de textos com características pouco exploradas como a divulgação na Internet e textos orais.

Novas investigações poderão aprofundar a discussão sobre a influência das variáveis do registro na estrutura genérica, avaliando o impacto da modificação de duas variáveis ao mesmo tempo ou uma total modificação nas variáveis do registro e o porquê de textos com uma configuração do registro diversa em suas três variáveis ainda poderem ser descritos como pertencentes ao mesmo gênero.

REFERÊNCIAS

EGGINS, Suzanne. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. 2. ed. New York: Continuum, 2004. 360 p. ISBN 0826457878.

FERNANDES, Elisa. Carbonara. In: FERNANDES, Elisa. **Perfil no Instagram**. [S. l.], 2022. Disponível em: <https://www.instagram.com/elisa.fernandes/>. Acesso em: 17 nov. 2022.

- FIGUEREDO *et al.* Considerações sobre a organização do texto e da instanciação sob a perspectiva sistêmico-funcional. Submetido à publicação.
- HALLIDAY, M. A. K.; McINTOSH, A.; STREVEN, P. **The linguist sciences and language teaching**. London: Longmans, 1964.
- HALLIDAY, M.A.K. Ideas about language. **Journal of the Sydney University Arts Association, Sydney**, v. 11, 1978.
- HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C.M.I.M. **Halliday's Introduction to Functional Grammar**. 3. ed. Oxon/New York: Routledge, 2014. 808 p. ISBN 9780415826280.
- HIPP, J., GÜNTZER, U., & NAKHAEIZADEH, G. Algorithms for association rule mining: a general survey and comparison. **ACM sigkdd explorations newsletter**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 58-64. <https://doi.org/10.1145/360402.360421>, 2000.
- LAROSE, Daniel T.; LAROSE, Chantal D. **Discovering knowledge in data: an introduction to data mining**. John Wiley & Sons, 2014.
- LEMKE, Jay L. Interpersonal meaning in discourse: Value orientations. **Advances in systemic linguistics: Recent theory and practice**, p. 82-104, 1992.
- MARTIN, J.R.; ROSE, David. **Genre Relations: Mapping Culture**. 1. ed. London/Oakville: Equinox, 2008. 292 p. ISBN 9781845530471.
- MORAES, Irene. Espaguete à Carbonara. In: MORAES, Irene. **Casa de Irene**. [S. l.], 2016. Disponível em: <https://casadeirene.com/carbonara/>. Acesso em: 10 dez. 2022.
- Nacional, Editora. **Dona Benta: Comer bem**. 76. ed. [S. l.]: Editora Nacional. 1119 p. ISBN 978-8504018912, 2014.
- OLIVEIRA, Francieli Silvéria. **Modelagem do ambiente multilíngue de produção de introduções de artigos acadêmicos da área das ciências da saúde em inglês e português brasileiro**. Orientador: Adriana Silvina Pagano, Giacomo Patrocínio Figueredo. 2018. 144 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.
- ROSE, David. **Selecting & Analysing Texts**. 1. ed. [S. l.]: Reading to Learn, 2019. 46 p. v. 2.
- SAIORO, Rafaella Saioro Bezerra Batista (2021). **A construção do discurso científico: os gêneros do discurso científico no português brasileiro**. Orientador: Giacomo Patrocínio Figueredo. 2021. 125 p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana.

**Educational application of SFL:
Uncovering Meanings behind Bichota Discourse**

Dennis Valencia Gómez

Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

dennis.valenciag@udea.edu.co

Lorena Zapata Arias

Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

lorena.zapata2@udea.edu.co

Cristian David Londoño Arroyave

Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

cristian.londono@udea.edu.co

Abstract: This work accounts for an educational application of Systemic Functional Linguistics (SFL) theories in the voice of two undergraduate students of one foreign language bachelor's degree from a Colombian public university. From a feminist perspective, this study aims to examine "Bichota" discourse, as promoted by a famous Colombian reggaeton singer. As part of one grammar task at one advanced course in this university, we systematically analyzed two interviews of this Colombian singer at experiential and interpersonal levels by uncovering meanings behind the concept of "Bichota". Results show that 'Bichota' bears meanings of visibility and invisibility of different women representations. Findings also show that the 'Bichota' conveys views of socio-economic stereotypes in cultural symbols, such as money, progress, and women empowerment. This work entailed several learnings for us as student teacher-researchers. SFL gave us an opportunity to gain insights into trends of critical approaches to language education. This task encouraged us as students to question our realities by deconstructing and constructing texts through SFL. We have arrived at understanding that language serves multiple purposes linked to history, culture, and society. This type of task may be applied in other contexts under consideration of clarity and research didactics. It may also be taught to students of growing expertise in language education and grammar. SFL, from a feminist perspective, this task provided opportunities to enrich our field knowledge, as well as amplify our linguistic and educational repertoires.

Keywords: Systemic Functional Linguistics, Feminist discourse, Educational Application.

INTRODUCTION

The application of SFL theories in language education has been flourishing in the last 20 years. Scholars and language educators have shown their interest in the development of SFL genre-based applications in written genres (Cope & Kalantzis, 1993; Knapp & Watkins, 2005; Schleppegrell, 2004; Viáfara, 2008), and oral genres (Herazo, 2012). Also, SFL classroom applications in language education have also seen opportunities in scaffolding language learning (Gibbons, 2002) and developing critical reading skills (McLaughlin & DeVogd, 2004).

In the last 10 years, SFL-based applications to language education have emerged in Colombia. Correa and Echeverri (2019) have examined SFL's appraisal concept within academic writing products among advanced undergraduate bachelor students in one public university in one unit on the genre of arguing. Moreover, Londoño (2017) has looked at the effectiveness and limitations of one SFL genre-based model to develop academic writing skills through a unit on the genre of arguing with postgraduate students and teacher staff of one public university. Florez (2016) looked at the use of SFL theories in the promotion of academic literacies of disciplinary texts for developing academic reading skills with students in the field of Microbiology.

These studies have resulted in effective uses of a genre-based approach to developing academic literacies in reading and writing at university level. Also, the SFL-based pedagogical design of these implementations has contributed to ground students' recognition and use of Hallidayan theories in developing academic reading and writing skills. However, attention has been barely growing for the implementation of SFL base knowledge and skills to the learning of grammar among pre-service teachers. One study has been found in this respect, which aimed to promote SFL views of grammar among students with the promise of teaching and learning functional grammar to better prepare pre-service TEFL bachelor students (Chavarría, 2019).

Then, this work reports on the application of SFL-based theories for the teaching and learning of grammar in one bachelor program. This application unfolded in an English grammar course in with the implementation of one evaluative task for students at the 7th level of their bachelor program. Two students' work is reported in this paper, thus giving an account on the extent to which SFL theories may be used to teach and learn grammar among EFL learners.

1 METHODS

As the result of an SFL-based pedagogical application to the teaching and learning of grammar, this work was not framed within a research methodology or approach per se. This work accounts for the deployment of a series of pedagogical actions and strategies towards the development of an evaluative task on interpersonal metafunctions to evince students' learnings. Using English (L2) and Spanish (L1) as the languages of instruction, the actions and strategies deployed were:

- Exploring three views of language: Language as Structure, Language as Mental Faculty, and Language as Functional Resource (Derewianka, 2007).
- Introducing and explaining Halliday's theories on language as system of meanings (Butt et al., 2003; Halliday and Matthiessen, 2013; Martin, 2009).
- Modelling and implementing written workshops on text and clause analysis, accompanied by scaffolding to foster the learning of traditional grammar and SFL theories, as well as metalanguage (Butt et al., 2003).
- Implementing joint and independent analysis of short texts with clause-by clause deconstruction.

1.1 The Evaluative Task

After implementing these actions and strategies, students were assigned an independent evaluative task aimed at assessing their grammar knowledge and skills to analyze meanings with interpersonal metafunctions of text excerpts from two different interviews. More particularly, excerpts from two interviews hosting Karol G broadcast by two recognized USA media were to be analyzed in terms of context, situation, purpose, and meanings, under consideration of notions and metalanguage of interpersonal metafunctions (See Annex 1) (Butt et al., 2003; Halliday, 2013; Martin, 2009).

To undertake the task, a one-session in-class joint analysis was set to activate students' knowledge and skills to identify the context of culture and context of situation, social purposes of texts, audience, interaction patterns, and general text features. Then, to uncover experiential and interpersonal meanings, text excerpts and sentence patterning of Text 1 on video were examined using a playback-pause strategy, supported on functional grammar questions (e.g., *What is the context and situation here? What are the participants and circumstances in this sentence? What processes seem to predominate in this text and why? What do you think the guest/host mean by this expression? What is the host demanding: information or services? Why do you think the guest/host ask/respond in this particular manner?*). Eventually, the class was

encouraged to use grammar knowledge and look at the influence of context and situation over word choice and meanings, spot the construction of meanings in language patterning, describe interaction patterns, and recognize the exchanges of services and information. Finally, students were invited to work independently in dyads to deeply examine Texts 1 and 2 by extracting excerpts of their interest and seeking further experiential and interpersonal meanings with the respective metalanguage.

The findings reported here correspond to the learnings derived from two students' work, which ultimately scoped beyond the evaluative task's guidelines up to uncovering not only interpersonal but also experiential meanings behind the Bichota concept from a feminist perspective. Technology-mediated analysis, systematic labeling of transcribed sentences, teacher support, reflective language scrutiny, and informed sentence examination from feminist perspectives enabled these two students to demonstrate their learning gains and evince the effects of SFL-based grammar instruction in this educational context.

2 FINDINGS

This section reports students' findings derived from text analysis of interpersonal and experiential metafunctions. The findings have been adapted from the content originally submitted in the evaluative task report for the purposes of this manuscript. The findings are reported in the voice and persona of students themselves.

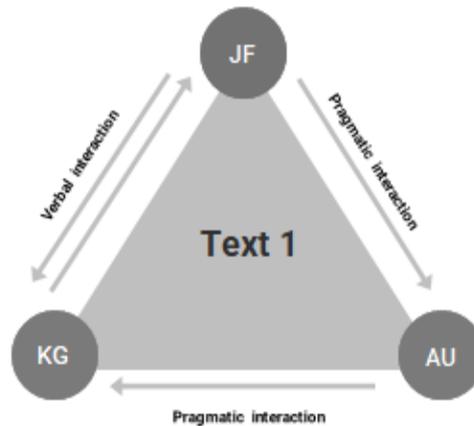
2.1 Context of culture and situation

The first interview (Figure 1) is a dialogic interaction between Karol G (KG), a famous Colombian reggaeton singer and artist, the guest celebrity Jimmy Fallon (JF), comedian and television host of the US Tonight Show, and a live audience on set. The show belongs to the NBC USA, and it is broadcast from New York City. The interview was aired on November 19th, 2021. The show that has been broadcasted since the 50's is considered essential as part of the culture from the country; it has received critical acclaim and has won multiple Emmy Awards, which highlights its strong presence in the pop culture. As part of their agenda, the show only invites A-list celebrities.

The interview took place at one of Karol G's important career-high moment, right after her song "Bichota" won a Latin Grammy for Best Reggaeton Performance, and right before her "Bichota Tour" around the world in 2022. The main audience of the show is people from the United States, and on the YouTube channel, people around the world, who are interested in the show business world, and Karol G's fan (teenagers, reggaeton followers, man and women) who

feel a connection with her and her music. Karol G now figures a representative of the Latin and Colombian entertainment industry worldwide.

Figure 1 - Interaction patterns of interview 1 – Text 1 –

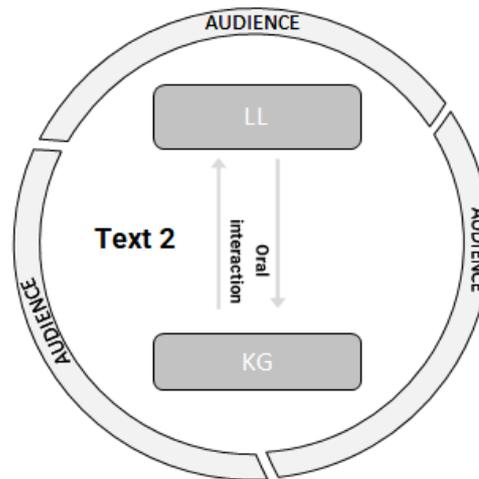


Source: Diagram designed by the authors

The second interview (Figure 2) corresponds to a dialogic interaction of one CBS Morning section “Talk on the Table”. The morning TV program is part of the Paramount Global company, and it is broadcast from New York City, USA. In this section from February 23rd, 2023, Lilia Luciano (LL), a Puerto Rican recognized journalist, interviews Karol G.

The interaction between the correspondent and the artist took place in a Colombian restaurant based in New York, and the program decided to address Karol G’s rise to fame and her latest album “*Mañana Será Bonito*”, which has taken over Colombia’s 2023 cultural scenario, especially Medellín city’s. The main audience of the news program is people from the United States and on the YouTube channel, people around the world, who are interested in the show business world, and Karol G’s fans (e.g., teenagers, reggaeton followers, men and women who feel a connection with her as personality and her music) in a more informational perspective of the facts.

Figure 2 - Interaction patterns of interview 2 – Text 2



Source: Diagram designed by the authors

2.2 Cultural symbols of money and progress

The analysis of interpersonal and experiential meanings intends to decode the messages and the positions of those being involved in a dialogical or monological interaction, as well as the way people experience and represent the world, in order to discover the potential meanings that interactants are trying to convey in each of the situations. As a result of this analysis, we found that the discourse of the reggaeton singer, who calls herself “Bichota”, conveys views of socio-economic stereotypes in cultural symbols such as money, progress, as well as visibility and invisibility of different women representations.

In both texts, we observe that the exchange of information, goods, and services plays a significant role in shaping the intentions of the individuals involved. Notably, the degree of information shared varies among the interactants. For instance, in Interview 1, JF is demanding information using declarative statements bypassing the use of WH questions that typically seek more extensive details (see Sample 1 and Sample 2).

Sample 1: Interpersonal analysis of text excerpt

	But before	that	you	also	you	lived		in New York	for a while
Demanding information - Declarative mood (statement)	conjunctive adjunct		subject	adjunct	subject	finite + (past)	predicator	adjunct	adjunct
					Mood block		Residue		

Sample 2: Interpersonal analysis of text excerpt

JF:	So	you	kept	seeing	music, music, music	everyday.
Giving information - Declarative mood (Statement - Appraisal perceived by giving force to the mood block and in the complement)		Subject	Finite + (past)	Predicator	Complement	Mood adjunct - Usuality
		Mood block		Residue		Mood block

KG: **So...**
(interrupted)

KG: **Yeah.**
Giving information - Acknowledging.

This approach hinders the interviewee's possibility to delve deeper into her responses, permitting only validation or clarification of the information initially provided by the interviewer and depriving the guest of her voice. Consequently, this grants JF control over the data intended to be conveyed throughout the entire interview, which, in this case, pertains to figures representing success.

A similar power dynamic emerges when JF repeatedly interrupts Karol G while she responds to his statements. This interruption tactic confines her responses to conform to his desired content, whether it involves her affirming, confirming, or clarifying. Ultimately, the intonation just before each interruption signals that she might have had something else to say. While in the interview with Lilia, the interviewer demands information by using information-

seeking questions which means she is expecting extra information about KG, even though in this interview we also find a significant number of declarative statements (See Sample 3).

Sample 3: Interpersonal analysis of text excerpt

	LL:	your tour		was		one of the top 10 world tours,
Giving information - Declarative mood (Appraisal of focus by adding attributes)		Subject	finite + (past)	predicator		adjunct
		Mood block			Residue	

		the most dream Latina		on Spotify.
Giving information - Declarative mood (Appraisal of focus by adding attributes)		comment adjunct		adjunct
		Residue		

		From the outside	I	m	thinking	you	are	in your most glorious moment.	
Giving information - Declarative mood (Appraisal)		Comment Adjunct		finite + (present)	Predicator	Subject	finite + (present)	Predicator	Adjunct
		Mood block			Residue	Mood block		Residue	

		Why		was		it		difficult ?
Demanding information - Interrogative mood (seeking-information question)		Wh-Adjunct		finite + (past)	predicator	subject		adjunct
		Residue	Mood block			Residue		Residue

	What	were	you	going	through?
Demanding information - Interrogative mood (seeking-information question)	wh-adjunct	finite + (past)	subject	predicator	
	Mood block				
	Residue				

These instances illustrate how the media manipulates information to shape people's beliefs and thoughts according to their preferences. From Interview 1, we found evident the role that he gives to the United States in relation to the Latin American countries, showing the supremacy of such a country over the people from below.

As the first part of the interview focuses on the places, we might infer that her success would not have been possible without her going to New York. Furthermore, the way they portray Colombians, with the music they play to make her dance, being visible from JF's mood adjunct in "you're *obviously from Colombia*", to refer to her attitudes and personality as the representation of people from the country. In the same way, in JF's conjunctive adjunct "But before that...", it implies that there will be an "after that"; however, we noticed that the talk does not return to subject or her origins in the entire conversation. This way, they made Colombia invisible to make the USA visible as one of the biggest countries to achieve fame, glory and success.

Besides, complements and adjuncts also reflect the intentions of the speakers. If we look at the circumstances of the mood blocks in Interview 1, we clearly noticed that most of them are places, especially from the United States. This highlights the importance of the country in the artistic and business life of Karol G. In other words, in this interview 'we do not talk feelings, we talk business, which seems to be different in the meanings between KG's and LL's as manifested in the complements and adjuncts. In this scenario, the focus is on the artist as a person, KG's feelings and emotions more than places. KG introduces positive attributes and complements to her process, not to her results, such as "the *most valuable* things in my life" and "it is *not about numbers and charts*".

Table 1 Interpersonal analysis: Adjuncts and complements

Interview 1 adjuncts	Interview 2 adjuncts
<ul style="list-style-type: none"> • In New York (JF) • for a while (JF) • In New York (KG) • To New York (KG) • for one thing (KG) • to stop doing music (KG) • To New York (KG) • you (JF) • In Baldwin (KG) • to my school (KG) • In Manhattan (KG) • in the train (KG) • in a business point (KG) • in business (KG) • in the train (KG) • to Boston (KG) • Here (KG) • now (JF) • Rhetoric Why (KG) 	<ul style="list-style-type: none"> • One of the top 10 world tours (LL) • on Spotify (LL) • What (LL) • Why (LL) • when you speak (KG) • a little bit sensitive (KG) • today (KG) • in the top of my career (KG) • in my life (KG)
Interview 1 Complements	Interview 2 Complements
<ul style="list-style-type: none"> • to stop doing music (JF) (KG) • Start doing music (JF) • you (JF) • three buses and one train (KG) • a billboard of music conference (KG) • this billboard (KG) • music, music, music (JF) • a sign (JF) • that “music in bussiness” (KG) • at you (JF) 	<ul style="list-style-type: none"> • difficult (LL) • everything about numbers and charts (KG) • hard (KG) • in the top of my career (KG) • the most valuable things (KG)

The interpersonal metafunction also allows us to take subjects as objects of analysis. In both interviews, there is an interaction between subjects like “You” and “I” that both refer to Karol G (interviewers addressing to her and” I” by Karol G talking about herself). We can also

find another subject that is “It”, which refers to some of the moments of experiences Karol G lived or have lived. Nevertheless, the interactants that use these subjects are mostly the interviewers, which may reinforce the idea that she is the one behind her success. On the contrary, when analyzing KG’s speech, she includes other people with subjects like “my team”, “my people”, “we won the Latin Grammy”, “we did this...”. Perhaps, she is trying to demonstrate that it is not her, adding the fact that in both interviews she mentions that she wanted to stop doing music; in the Jimmy Fallon interview, the subject is “she” when they talk about her reincorporation into the industry, whereas in the CBS interview, the subject is “my father”.

Finally, from an experiential analysis, when she was asked how she felt having her own tour, in her response there are no mental processes related to feelings and emotions, meaning that she does not position herself as a senser. We noticed that in her initial answer: “I’m in an airplane mode because *it’s* hard to believe”, she talks about her feelings and emotions projected onto the pronoun “it”, the carrier of the attributes, which means that she is the main responsible of her own tour, as seen in the excerpt from the interview “*it’s* hard to believe that all those thousand people are there for me”. This shows meanings of self-centeredness and central positionality in the events. Apart from these meanings, her material processes in sentences like: “We *started*, *like*, *selling* theaters, and then it became, like, so huge, and people *started* buying a lot, so we *moved* from theaters to the arenas right now. So, I’m happy, people I love you so much for *giving* me this amazing moment in my career.” Here, we could infer that the response to the question validates her beliefs regarding what ‘music’ means to her: the achievements represented by actions that can be measured by figures and human actions for her own benefit.

2.3 Resignifying women representations: from Bichote to Bichota

In the interpersonal and experiential analysis, we could identify some women representations that make visible or invisible some female and feminist perspectives. At an interpersonal level, in the Interview 1, KG was asked by JF to explain the meaning of “Bichota”. This demand of information and KG’s compliance complement the information by resorting to modality “Can you explain what a Bichota is?”. He resorts to the use of modality in his request in order to make her express it, make her explanation visible. This may also mean that KG is the carrier of this resignification of the word “Bichota”, which promotes her own version of women empowerment.

When analyzing her response at an experiential level, KG narrates a story involving the background to the word “Bichote”, and she explicitly resignifies into “Bichota”, by switching

the gender of the noun. Second, she assigns the core value of “powerful”, to resignify the word from a female perspective. Besides, she relates “Bichota” with identifying values, in her words “The meaning is gonna be...”. Table 2 shows the linguistic evidence to this resignification:

Table 2 - Text analysis: Bichota Concept Resignification

Original concept as defined by KG in Interview 1	Resignification of the concept given by KG in Interview 1
<ul style="list-style-type: none"> • Bichote • The head of the drugs • Powerful 	<ul style="list-style-type: none"> • Bichota • Boss bitch girl • Powerful • Great • Amazing • Doing things by herself

According to this, a Bichota is not a doer. Instead, a Bichota is a set of values stemming from a perspective of her conception of a drug dealer’s position and attributes. In terms of a feminist perspective and discourse, KG took a “powerful representation” of man in her story, in terms of outlaw actions in society. This act, as Lazar explains, is an exemplification of a postmodernist feminist discourse that instead of redrawing the gender norms as conceived in this community, she is perpetuating the gender structures (Lazar, 2007)

This may result in the fact that KG makes visible women that can access to the high position where they can do whatever they want and have the control. In this line of thought she makes invisible women who do not follow these ways of being and omits other women socio-historical happenings, by not recognizing those feminist battles and remaining in ways of discourse, without taking into account other social practices that comprise power relations and experiential and material aspects in the construction of identity (Lazar, 2007)

Another women representation that emerged during the interpersonal analysis is the positionality of the woman regarding herself within the lyrics of reggaeton music. In interview 2, LL’s perspective, who deems herself as KG’s fan, we found that the “Bichota” represented in Karol G’s music is a woman that enjoys sex, that is “the subject rather than the object”, indicating that KG projects sexualization from a feminine perspective and is accepted by LL as part of a woman’s identity.

CONCLUSIONS

This paper reports a pedagogical implementation of one SFL-based approach to the teaching and learning of grammar in an EFL grammar course at a Colombian public university. Although the implementation was planned for educational purposes, results enabled two undergraduate pre-service bachelor student teachers to apply SFL theories on the uncovering of meanings behind one worldwide concept of social and political impact: Bichota. Meanings were informed by Butt et al.'s SFL theories for language education and feminist perspectives.

FINAL REFLECTION

This approach has given us the authors, Dennis and Lorena, the tools to comprehend that language works beyond the meanings, the contexts, and the choices made to interact with others. Also, it has allowed us to make meaning-making informed decisions after reading systematically and deeply different texts of social power. If we as preservice teachers of foreign languages reach this level of critical awareness, then our mission as future teachers rely upon the transformation of social agents. Applying SFL in class has led us towards a more critical reading of the world, in which women representations, power relations, values, attributes, and meanings reveal socio-historical resignifications. Our position as women teachers has grown in a more critical positionality as agents of change wherein language education and linguistics transcend into active critical thinking.

REFERENCES

- ARROYAVE, L.; DAVID, C. Exploring the Methodological Usefulness and Limitations of Genre-Based Instruction for the Development of EFL Colombian Students' Academic Writing Proficiency of Expository Essays in an English Composition Course. 1 jan. 2017.
- BUTT, D., FAHEY, R., FEEZ, S., SPINKS, S., & YALLOP, C. *Using functional grammar: An explorer's guide*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University. (2003).
- CHAVARRÍA, Y.; CORREA, D. Pre-Service EFL Teachers' Responses to a Systemic Functional Linguistics Pedagogical Unit: An Experience in a Public University in Colombia. *Íkala*, v. 26, n. 1, p. 97–116, 4 dez. 2020
- COPE, B.; KALANTZIS, M. *The powers of literacy: a genre approach to teaching writing*. Hoboken: Taylor and Francis, 2014.
- CORREA, Doris; ECHEVERRI, Sandra. Using a Systemic Functional Genre-Based Approach to Promote a Situated View of Academic Writing Among EFL Pre-service Teachers. HOW, [S.

l.], v. 24, n. 1, p. 44–62, 2017. DOI: 10.19183/how.24.1.303. Disponível em: <https://www.howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/303>

FLÓREZ GARCÍA, I. D. Using an SFL genre-based approach to raise undergraduate students' critical awareness of context and register features of nursing texts. Dissertation—Universidad de Antioquia: [s.n.].

GIBBONS, P. *Scaffolding Language, Scaffolding Learning*. [s.l.] Heinemann Educational Books, 2002.

LAZAR, M. M. Feminist Critical Discourse Analysis: Articulating a Feminist Discourse Praxis. *Critical Discourse Studies*, v. 4, n. 2, p. 141–164, ago. 2007.

M A K HALLIDAY; CHRISTIAN. *Halliday's Introduction to Functional Grammar 4th edition*. Hoboken: Taylor And Francis, 2013.

MARTIN, J. R. Genre and language learning: A social semiotic perspective. *Linguistics and Education*, v. 20, n. 1, p. 10–21, jan. 2009.

MCLAUGHLIN, M.; DEVOOGD, G. Critical Literacy as Comprehension: Expanding Reader Response. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 48, n. 1, p. 52–62, set. 2004.

P KNAPP; M WATKINS. *Genre, text, grammar: technologies for teaching and assessing writing*. Sydney: Unsw Press, 2005.

PHILPOT, D. K.; SCHLEPPEGRELL, M. J. The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, v. 28, n. 4, p. 910, 2005.

VIÁFARA GOZÁLEZ, J. J. From pre-school to university: student-teachers' characterize their EFL writing development. *Colombian Applied Linguistics Journal*, n. 10, p. 73, 4 abr. 2011.

Annex 1 - Evaluative task
Evaluative task (15%)
Interpersonal Analysis of Interviews

Name:

Deadline: April 11, Tuesday, 6:00pm.

Task background

Interpersonal meanings are at the level of tenor. These meanings emerge in human-human interactions and text-human interactions. Herein, lexical-grammar choices made by speakers and writers display, explicitly and implicitly, how they position themselves, how they position their interlocutors, and how the texts position listeners and readers.

Task description

In this task, students will analyze texts to identify the interpersonal meanings using metalanguage of interpersonal metafunctions. Then, they will interpret the meanings identified to describe and explain some of the meanings drawn from the text.

Development of the evaluative task

1. Watch videos one and two.
 - Video 1: A Billboard Led Karol G back into Music: [Link](#)
 - Video 2: Karol G talks new album: [Link](#)

2. Describe: This is written in the interpretative analysis.
 - The situation: type, moment, and environment of the interactional events.
 - The interactants: interlocutors and audience.
 - The cultural features and values of the context.
 - The communicative purpose(s) of the main speaker.

3. From each interview, select 4-5 sentences that draw your attention as relevant for an interpersonal analysis.
 - o Transcribe and label them with interpersonal analysis metalanguage: subject, finite, mood block, complement, adjunct, residue.

4. Finally, write an interpretive analysis of the interpersonal meanings. You may use the following questions to orientate your work:
 - a. What types of goods/services/information are exchanged in the interactions?
 - b. What occurs in the exchanges?
 - c. What types of statements predominate in the interactions? Why?
 - d. What are the positions of those involved: interactants and audience? How do we know?
 - e. What do subjects and mood blocks indicate about the intentions of each speaker?
 - f. What kind of representations of subjects are portrayed in adjuncts and complements?
 - g. What is/are the registers: formal, informal, technical, academic, close, distant, other? How do we know?
 - h. What power relations can be seen in the interactions?
 - i. What subjects are made visible and invisible during the interactions?
 - j. What information seems to be omitted or twisted by interactants?
 - k. What do modal finites (if any) mean in terms of levels of certainty, probability, possibility, etc.?

Annex 2 Analysis on Excel

JF:	You	're	obviously	from	Colombia.
Giving information - Declarative mood (statement)	Subject	finite + (present)	predicator	mood adjunct	adjunct
	Mood block				Residue

Interaction taken from the minutes 01:07 to 02:03 (1 minute and 4 seconds of interaction)

	But before that	you	also	you	lived	in New York	for a while	
Demanding information - Declarative mood (statement)	conjunctive adjunct	subject	adjunct	subject	finite + (past)	predicator	adjunct	adjunct
				Mood block		Residue		

	KG:	I	lived	in New York.	You	know,		like,
Giving information - Declarative mood (statement and acknowledging)	Subject	finite + (past)	predicator	Adjunct	Subject	Finite + (present)	Predicator	- filler -
	Mood block		Residue		Mood block		Residue	

KG Giving information - Declarative mood (statement and clarifying)	Subject	finite + (past)	Predicator	Adjunct	Complement/Adjunct
	Mood block		Residue		

JF:

What?

Demanding information - Non-finite clause (WH Question to ask for more information)

WH Complement

KG

I wanted to stop doing music.

Giving information - Declarative mood (statement)	Subject	finite + (past)	predicator	Complement
	Mood block		residue	

So,

I moved to New York... (interrupted)

Subject	finite + (past)	predicator	Adjunct
Mood block		Residue	

JF:

To stop doing music?

Demanding information - Finite and subject ellipsed clause (checking information)	Complement
---	------------

KG:

To stop doing music.

Giving information - Finite and subject ellipsed clause (confirming information)	Complement
--	------------

JF:

And then what made you start doing the music?

Demanding information - Interrogative clause with an information seeking question	Conjunctive Adjunct	WH Subject	Finite + (past)	Predicator	Complement	subject	finite + present	predicator	complement
		Mood block	Residue		Mood block	Residue			

KG:		had to -	I	used to	live	in	Baldwin	
Giving information - Declarative mood (Clarifying)	Subject	finite modal + (past)	Predicator	Subject	finite + (past)	Predicator	Adjunct/Complement	Adjunct
	Mood block		Residue	Mood block		Residue		

	So I	had to	take	three buses and one train	to get	to my school	in	Manhattan
Giving information - Declarative mood (Clarifying)	Subject	finite modal + (past)	predicator	Complement	Adjunct			
	Mood block		Residue					

	And then	in the train	all the time,	I	was	watching	like	a billboard of music conference
Giving information - Declarative mood (Clarifying)	Adjunct	Mood adjunct - Usuality	Subject	finite + (past)	predicator	- filler -	Complement	
	Residue	Mood block			Residue			

KG:	it	was	like	music	but	in	business	like	point
Giving information - Declarative mood (Clarifying)	Subject	finite + (past)	predicator	filler	complement	Conjunctive adjunct	Adjunct	filler	Adjunct
	Mood block		Residue						

KG: So everyday I was train like "Why? If

Giving information - Declarative mood and rhetorical question (Clarifying)	Mood adjunct - Usuality	Subject	finite + (past)	predicator	Adjunct	filler	WH Adjunct	Conjunctive adjunct
	Mood block			Residue			Residue	

I want to stop doing music why I have to see this every ... billboard day ?

Subject	finite + (pres)	predicator	Compliment		Subject	Finite modal + (pres)	predicator	Complement		Mood adjunct - Usuality
Mood block		Residue			Mood block		Residue		Mood block	

JF: So you kept seeing music everyday.

Giving information - Declarative mood (Statement - Appraisal perceived by giving force to the mood block and in the complement)	Subject	Finite + (past)	Predicator	Complement	Mood adjunct - Usuality
	Mood block		Residue		Mood block

JF: And you knew that 's a sign.

Giving information - Declarative mood (statement - Concluding her idea)	Subject	Finite + (past)	Predicator	Subject	finite + (past)	Complement
	Mood block		Residue	Mood block		Residue

KG: I went to Boston and

Giving information - Declarative mood (statement - clarifying)	Subject	Finite + (past)	predicator	Adjunct	
	Mood block			Residue	

I studied that and I 'm here you know?

	finite + Subject (past)	predicator	Complement		Subject	finite + (present)	predicator	Adjunct	Subject	Finite + (pres)	Predicator
Mood block		Residue			Mood block		Residue		Mood block		

JF:

Look at you now.

Demanding a service - Imperative mood (order)

predicator	complement	adjunct
Residue		

Yeah,

Look at you now.

	Demanding a service - Imperative mood (order)
Come on. predicator	Demanding a service from the audience - Imperative mood
Residue	

predicator	complement	adjunct
Residue		

**Potencialidades da Linguística Sistêmico-Funcional
na promoção de ações inclusivas no contexto educacional**

Renato Caixeta da Silva

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)

rencaixe@cefetmg.br

Suzanne Silva Rodrigues de Morais

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)

suzannesrmorais@gmail.com

Cinara Guimarães Vieira

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)

cinarasky@gmail.com

Resumo: Neste trabalho, defendemos que a Linguística Sistêmico-funcional, incluindo a ideia de multimodalidade nesta perspectiva, apresenta potencialidades para a promoção de ações educacionais inclusivas em diferentes contextos, escolares ou não. Consideramos ainda que a ideia de inclusão requer mudanças necessárias na cultura educacional em geral, e, portanto, a Linguística Sistêmico-funcional poderia ser a teoria linguística de referência para ações dessa natureza, por lidar com a linguagem de maneira ampla, considerando os diversos modos semióticos, o caráter agentivo do ser linguístico, e propondo metodologias que possam trazer mais consciência sobre a linguagem e suas potencialidades na construção de significados. Assim, mostramos argumentos relacionados à visão de linguagem, à noção de escolha, à multimodalidade, à Pedagogia de Gêneros e à Gramática do Design Visual como potencializadores de ações que podem minimizar as dificuldades de comunicação e os usos da linguagem. Por fim, argumentamos também sobre o papel das tecnologias digitais contemporâneas como importantes para o acesso aos recursos de significação e promoção de letramentos e inclusão social, linguística, discursiva, visual, multimodal e digital.

Palavras-Chave: Linguística Sistêmico-funcional; Multimodalidade; Inclusão; Tecnologias Digitais.

“A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades”.

Paulo Freire

“Language... is a range of possibilities, and an open end set of options in behavior that are available to the individual in his existence as social man”.

Michael Halliday

INTRODUÇÃO

A Linguística Sistêmico-funcional (LSF), como teoria da linguagem e da comunicação humana, possui duplo caráter: teórico e aplicado (PRAXEDES FILHO, 2014). O caráter teórico pode ser percebido pelo fato de adeptos da LSF teorizarem sobre aquisição da linguagem, descreverem seu uso, compararem e classificarem diferentes recursos de significação em uso, e ampliarem o estudo linguístico para além da língua, assumindo o estudo da linguagem de modo mais amplo. Por sua vez, o caráter aplicado refere-se ao estudo do uso da língua ou da linguagem como prática social, e ainda a consideração deste uso relacionado aos contextos sociais. Assim, é comum nos depararmos com trabalhos de pesquisa ou aplicação da LSF relacionados ao desenvolvimento linguístico de pessoas diversas, questões de desenvolvimento comunicacional e educacional em contextos diferentes, aplicações de distintas possibilidades teóricas e metodológicas em sala de aula de línguas (materna ou não materna), além de análises discursivas com estreita consideração da materialidade linguística, estudos relativos à tradução, à análise da língua e de outros modos semióticos, linguística computacional, dentre outros. Assumimos, então, como o faz Steiner (2018), que a aplicação seria cega sem fundamentação teórica de apoio, e a teoria seria inócua se não houvesse aplicação relevante.

Neste trabalho, que consideramos também inserido na área de Linguística Aplicada, tem como objetivo argumentar que conceitos e propostas da LSF e dos estudos de multimodalidade podem ajudar docentes e outros profissionais envolvidos com o meio educacional em ações educativas inclusivas. Assumimos, para tal, que este trabalho está relacionado à Linguística Aplicada por ser esta uma área de investigação de questões sociais em que a linguagem está envolvida (MOITA LOPES, 2006), dialogando sempre que necessário com outras áreas do saber, reforçando que o conhecimento é naturalmente interdisciplinar.

Adotamos a noção de inclusão social caracterizada por ações que promovam mudanças na cultura educacional em geral (PACHECO, 2009), motivando inserções, como a digital e a discursiva, de pessoas muitas vezes postas à margem das ações de letramento e multiletramentos, seja por questões sociais e financeiras seja por alguma especificidade física ou intelectual (CORREIA, 2009). Acreditamos que questões trazidas aos estudos da linguagem e da comunicação humanas por meio de estudos em Linguística Sistêmico-funcional, incluindo a ideia de multimodalidade nesta perspectiva, têm potencialidades para a promoção de modos diferentes de se abordar a linguagem em geral, seus usuários, métodos e técnicas envolvidos no fazer educacional, e com isso podem trazer deslocamentos no fazer

pedagógico corriqueiro nas escolas e em outros meios educacionais. Se isso acontece, possivelmente propicia-se mais conscientização sobre o desenvolvimento da linguagem, inclusão digital, inclusão discursiva por meio de acessos aos recursos de significação, a modos de pensar e de lidar com a linguagem.

Assim, para além desta introdução, apresentamos as ideias sobre inclusão que nos orientam, e em seguida elencamos e explicamos conceitos e propostas de aplicação da LSF e dos estudos de multimodalidade que acreditamos serem possíveis promotores de ações educacionais mais inclusivas em diferentes ambientes (escola, clínicas ou outros). Também mencionamos, ao longo do trabalho, alguns estudos brasileiros realizados com tais referenciais, e que evidenciam a pertinência da adoção da LSF em ações educacionais inclusivas, motivando a realização de mais pesquisas envolvendo LSF e inclusão.

1 A IDEIA DE INCLUSÃO E AÇÕES INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO

O tema da inclusão tem sido amplamente discutido no cenário nacional, dentro e fora das escolas. No Brasil, prevê-se, em lei, o incentivo a pesquisas relacionadas ao desenvolvimento de metodologias pedagógicas, materiais didáticos, tecnologias assistivas e recursos diversos que possibilitem medidas de apoio para o desenvolvimento linguístico, cultural, vocacional e profissional de estudantes (BRASIL, 2015).

Isso não descarta a necessidade de pensarmos no tema de maneira mais crítica, procurando entender o que de fato se constituiria inclusão social. Segundo Pacheco (2009), para de fato se ter ações inclusivas no setor educacional, serão necessárias ações que promovam mudanças na cultura educacional em geral. O modelo de educação que temos vem se mostrando, ao longo dos anos, excludente, priorizando a homogeneidade de respostas e comportamentos dos estudantes em geral, pouco desenvolvendo ações que possam promover a aprendizagem e o desenvolvimento de pessoas que estão fora de um padrão estabelecido, considerando-as agentes de seu próprio ato de aprender. Assim, há sempre aqueles que são postos, já na escola, à margem das ações de letramento e multiletramentos, seja por questões sociais e econômicas, seja por alguma especificidade física ou intelectual (CORREIA, 2009).

Acreditamos que é possível e necessário promover inserções, como a digital e a discursiva, dessas pessoas. A disponibilidade de uso das tecnologias digitais, ajudas técnicas para todos e *softwares* inclusivos são o desafio para novos tempos (CORREIA, 2009). Acrescentamos que mudanças na visão sobre a língua e a linguagem em geral, a consideração dos diferentes modos semióticos (a visão de multimodalidade), a conscientização por parte de educadores e estudantes sobre maneiras de ensinar e de aprender, tudo isso aliado ao acesso

de qualidade aos recursos tecnológicos podem contribuir com o desenvolvimento de letramentos discursivo, linguístico, visual, multimodal, crítico e digital.

Percebemos que saber lidar com as diferenças, dar acesso aos recursos tecnológicos e com isso aos recursos de significação, que propor ações humanas promotoras de inclusão nas escolas, em clínicas especializadas ou não, na família, envolvendo diferentes profissionais, este sim, é o grande desafio do presente. Defendemos, então, que a inclusão de fato vai além da inserção de alunos com deficiência ou diferenças na sala de aula. Ao contrário, entendemos que a ação de realmente incluir exige recursos apropriados, formação docente adequada para lidar com especificidades materiais e práticas, embasamento teórico e quebra de estruturas rígidas da educação tradicional (SILVA, 2019).

Neste estudo, entendemos que tecnologias digitais, a multimodalidade inerente a elas, e a linguagem como um todo, em conjunto, podem agir em prol da inserção de pessoas com as mais diferentes especificidades ou vulnerabilidades no meio social, especificamente o educacional. Com isso, queremos dizer que ações de inclusão estão relacionadas com o desenvolvimento da linguagem, e vice-versa, afinal, todo ser humano é um ser linguístico.

2 LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL E MULTIMODALIDADE EM APOIO À INCLUSÃO

A seguir, revisitamos conceitos e propostas da LSF e dos estudos de multimodalidade em consonância com a teoria socioconstrutivista da aprendizagem e mencionamos possíveis aplicações para a promoção de ações educacionais inclusivas.

2.1 Visão de língua e linguagem

Michael Halliday (1979) apresenta uma concepção sociossemiótica da linguagem, compreendendo a construção de significados a partir de uma interdependência entre a linguagem e o social. Na perspectiva deste autor, a linguagem é aprendida na interação do indivíduo com o seu entorno social, demais indivíduos representantes da cultura, dos códigos sociais e dos modos de organização de uma sociedade. Os significados socialmente compartilhados são construídos e transmitidos no uso cotidiano da linguagem.

Já foi esclarecido que isto não significa simplesmente a linguagem da escola; significa, sim, a linguagem no contexto total da interação entre um indivíduo e o seu ambiente humano; entre um indivíduo e outros indivíduos, de fato (HALLIDAY, 1979, p.19).¹

¹Tradução nossa para: *Que eso no significa simplemente el lenguaje de la escuela ya ha quedado claro; antes bien, significa el lenguaje en el contexto total de la interaccion entre un individuo y su entorno humano; entre un individuo y otros individuos a decir verdad.*

Linguagem e social possibilitam que o indivíduo se transforme de organismo para homem social. O homem social não existe sem linguagem e nem esta existe sem o homem enquanto ser social. (HALLIDAY, 1979. Logo, Halliday (2017) identifica uma linguagem estruturante, a qual é aprendida na infância, nas vivências e experiências do indivíduo com a linguagem, a partir das relações com o outro, o qual se ocupa da função materna.² Segundo o autor, a linguagem estruturante é fundamental para a aquisição da linguagem pertencente ao conhecimento organizado, conhecida como língua. A aprendizagem de uma língua permite que o indivíduo possa construir significados, representar sua experiência e sua visão de mundo, comunicar e construir sua própria identidade.

Para Halliday, a aprendizagem da linguagem pelo indivíduo se sustenta em uma perspectiva de socioconstrução da realidade, onde o social é condição para que o indivíduo possa significar a realidade e assim construir uma rede simbólica. A linguagem possibilita o contato do indivíduo com as experiências e significados sociais, a partir de um contexto de interação e troca entre indivíduos chamados intersubjetividade. Daí, depreende-se a pertinência dessa visão de desenvolvimento da linguagem em ações educacionais inclusivas. Se se tem essa perspectiva em mente, é possível entender a importância da inclusão em si, pois o desenvolvimento de pessoas é propiciado se ele estiver incluído num meio social em que vivencie o uso da linguagem por pessoas diferentes, construindo seu repertório linguístico estruturante para construir e compartilhar significados em ambientes distintos.

Por exemplo, uma criança surda precisa desenvolver sua língua primeira, no caso do Brasil a LIBRAS, estando em convívio com pessoas usuárias dessa língua, o que poderá ajudar na sua construção cognitiva, afetiva e social, e possivelmente proporcionando uma língua de referência para o ensino de português como língua segunda na modalidade escrita. Se se procura aprender uma língua segunda, deve haver o desenvolvimento de uma língua primeira que é a referência para a aprendizagem da outra. Ao desenvolver o uso de LIBRAS com outros usuários, essa criança está aprendendo não apenas a sinalizar (os significantes), mas construindo significados, percebendo o uso de determinados significantes para a construção de significados específicos. Assim, ela se insere na comunidade de usuários daquela língua, participa da construção social e cultural daquele grupo, expressa-se. Ações como essa podem diminuir o impacto de crianças surdas filhas de ouvintes quando chegam na escola sem desenvolvimento dessa primeira língua e ainda precisam ser alfabetizadas. A

²A função materna é exercida por um indivíduo que se ocupa dos cuidados com a criança.

teoria da linguagem e de seu desenvolvimento pensada por Halliday ajuda a entendermos que desenvolvendo uma língua ou uma linguagem, a criança está aprendendo a sua função principal na perspectiva sociosemiótica: construir significados. Com isso, esse entendimento, a nosso ver, ajuda a justificar ainda mais a necessidade de ações inclusivas nas escolas, em clínicas, e na sociedade como um todo.

A perspectiva sociosemiótica de Michael Halliday se relaciona com a perspectiva socioconstrutivista desenvolvida por Vigotsky, segundo a qual o desenvolvimento da linguagem também se dá a partir da interação do indivíduo, isto é, parte do social para o individual. Para ambos, as experiências sociais e a atividade simbólica (uso dos signos) são essenciais para aprendizagem, o que compreende a importância da participação social e do compartilhamento na aquisição do conhecimento.

Ao considerarem o desenvolvimento da linguagem vinculado ao meio social e às relações sociais das quais o indivíduo participa, ambos os autores adotam o que Halliday chama de critério funcional da linguagem (HALLIDAY, 1979).

Adotarmos uma abordagem funcional da linguagem significa que estamos interessados no uso da linguagem, no que o falante, criança ou adulto, pode fazer com ela. Nesta situação, a explicação da linguagem, de como ela se organiza, como se estrutura são também dependentes do entendimento das funções (ou metafunções), ou seja, daquilo que se entende como uso da linguagem (HALLIDAY, 1979).

Esse reconhecimento sobre a importância das funções da linguagem pode ser verificado nas metafunções da linguagem apresentadas por Halliday e nas funções da linguagem apresentadas por Vigotski, as quais se aproximam, conforme expomos no quadro 1.

Quadro 1: Funções da linguagem

Metafunções da Linguagem Halliday	Funções da Linguagem Vigotski
Metafunção ideacional: caracterizada pela representação da experiência.	Função de refletir o mundo exterior. Função cognitiva da linguagem.
Metafunção textual: responsável pela organização da mensagem.	Função planejadora da linguagem.
Metafunção interpessoal: definida pela interação entre as pessoas.	Função comunicativa da linguagem. Função social da fala.

Fonte: Halliday (1979); Vigotiski (1998)

Segundo Halliday, as metafunções, que correspondem às três formas como os significados se realizam, estão presentes em todas as formas de linguagens. Essa afirmação

confere a aplicação da LSF a outros modos semióticos, identificando a língua como apenas um modo possível de ser usado no processo de construção do significado.

A importância atribuída linguagens outros modos semióticos (compreendendo então a multimodalidade), ao considerar uma diversidade de meios de representação e comunicação dos significados, amplia as possibilidades comunicacionais dos indivíduos com dificuldades no uso da linguagem verbal. Logo, as ações voltadas à inclusão de pessoas com deficiência devem partir da relação de interdependência entre linguagem e social (HALLIDAY, 1979), considerando que a linguagem é o que possibilita o acesso do indivíduo ao conhecimento, a partir da interação e participação em práticas de linguagem e do uso de recursos de comunicação e significação como as tecnologias digitais. Ao mesmo tempo, é com a inclusão no meio social que também se desenvolve a linguagem.

2.2 A noção de escolha

A LSF entende que a construção de significados acontece por meio de escolhas em sistemas compostos por vários recursos de significação. Essas escolhas realizadas pelos usuários de uma língua são realizadas em conformidade com o contexto social, e de modo a satisfazer os objetivos da pessoa quanto ao que ela pretende veicular. Com isso, conclui-se que as pessoas, tendo acesso aos recursos de significação, fazem escolhas para uso da linguagem (HALLIDAY, 1979; HALLIDAY e MATHIESSEN, 2004), e com isso assume-se um caráter agentivo do ser linguístico.

O entendimento disso nos parece importante para questões relativas à inclusão. Considerar que todo ser humano, ainda que de maneira não plena, é capaz de fazer essas escolhas para poder significar, faz com que seja necessário dar às pessoas em geral, inclusive os que são postos à margem da sociedade, acesso aos recursos de significação e recursos tecnológicos. Uma possibilidade é o acesso às tecnologias digitais, uma vez que nelas são maiores e presentes as possibilidades de criar significados por meio do uso de recursos de diferentes modos semióticos: língua (oral e escrita), imagens, cores, tipografia, sons, outros.

Remetemos ao que recentemente a pandemia da Covid-19 nos revelou: o acesso e o uso irrestritos de recursos tecnológicos digitais não é uma realidade para muitos, sobretudo pessoas com poder aquisitivo mais limitado. O uso da Internet por várias pessoas resume-se ao celular e a alguns poucos sites ou aplicativos, impedindo o uso mais criativo e agentivo da língua e da linguagem em geral, não proporcionando conhecimento de determinados gêneros e ainda de como devem ser veiculados na sociedade. Não saber isso significa não participar de

uma cultura nos termos hallidayanos, pois os gêneros são compreendidos como maneiras de organização do social por meio da linguagem criadas numa determinada cultura.

Acreditamos que essa visão pode ajudar a justificar o acesso menos restritivo a recursos digitais nas escolas, por exemplo, para que crianças, adolescentes e jovens possam, com essa tecnologia, conhecer diferentes recursos de significação para criarem textos em que há uso de elementos linguísticos (orais ou escritos) e elementos de outros modos semióticos (gestos, imagens, cores, sons e música, posturas, tipografia). Com a implementação de um ensino de línguas, por exemplo, ou o ensino de maneira mais ampla nesta perspectiva multimodal, permite-se que estudantes possam ler diversos textos próprios de distintas áreas do saber, e tenham a chance de interagir com outras pessoas por meio de suas diferentes mensagens, de modo a desenvolverem melhor o uso desses recursos de significação. Com isso, acreditamos que se promove o ser humano como agente criador de seu dizer, não mero reprodutor de modelos impostos e limitados.

O que dissemos anteriormente cabe não apenas ao estudo de línguas em geral – língua materna e língua estrangeira – mas também ao uso de diferentes modos semióticos. Por exemplo, desenvolver letramento visual não se resume apenas ao desenvolvimento da competência de ler imagens, mas tem potencial para ampliar repertório das pessoas e a consciência dos diversos tipos de imagens - fotografia, pintura, escultura, gravura, desenho, e outras –seus usos e as relações dessas imagens com outros modos semióticos (a música, o espaço, a língua, os gestos). O visual sempre esteve presente no desenvolvimento da sociedade, e é parte do desenvolvimento cognitivo e social do ser humano (SILVA, 2023). Poder escolher uma imagem (*emoji*, *gif*, foto, desenhos, esboços, gráficos) para expressar algo ao invés de palavras em conversas por aplicativos ou nas redes sociais, por exemplo, é uma possibilidade para uma pessoa surda ou com limitações intelectuais poder se expressar quando o domínio do código verbal é restrito por diversas razões. Com o uso mais corrente da tecnologia e maior participação do indivíduo no ato social de uso da linguagem, usar diferentes modos semióticos se torna corriqueiro e aceito em contextos variados para a expressão de identidade, caracterização, concordância, felicidade, tristeza, protesto, ironia, felicitações, compreensão, dentre outras coisas e ações.

Reforçamos que essa noção de escolha no uso da linguagem vinda da LSF e também adotada nos estudos de multimodalidade nos ajuda a defender uma postura em prol de ações de inclusão digital, social, linguística e cultural em meios educacionais. Uma pessoa, seja ela detentora de um comprometimento físico ou intelectual, seja em situação social e econômica de desfavorecimento, tem o direito de acesso a recursos tecnológicos necessários para o

incentivo da capacidade de se fazer agente criador de seu dizer e de sua expressão, fazendo suas escolhas, ainda que com limitações impostas em caso de comprometimentos. Afinal, fazendo escolhas, criamos significados, satisfazemos interesses, nos posicionamos, em suma, usamos a linguagem como prática social.

2.3 Multimodalidade

A ideia de multimodalidade é um conceito fundamental na compreensão da comunicação contemporânea (KRESS, 2010). A conscientização sobre multimodalidade destaca a importância das práticas de produção e de recepção de textos que envolvem múltiplas modalidades de expressão. Essa abordagem se tornou especialmente relevante na era digital, visto que a tecnologia digital permite a integração de diferentes modos de comunicação em um único contexto e numa mesma mídia, o que assume que a comunicação não se limita ao texto escrito ou à linguagem verbal, mas é, na verdade, uma interação complexa de vários modos semióticos, como o verbal, o visual, o sonoro e o gestual (KRESS, 2003). Segundo essa abordagem, a significação e a compreensão são construídas por meio da combinação desses modos, logo a multimodalidade é a “utilização conjunta de vários modos semióticos nos processos de produção e de comunicação de significados” (SILVA, 2021, p. 15). Nesse sentido, a necessidade do falante move a construção dos discursos conforme se escolhem os signos por meio de uma análise lógica, relacionada ao contexto social.

Tal posição teórica tem implicações significativas nos processos de letramento e multiletramentos dos indivíduos, uma vez que a produção de sentido passa pela interpretação dos diversos modos semióticos presentes em um texto. Para Jewitt (2005, p. 315), o caráter multimodal dos textos requer “a interpretação e design de marcas visuais, espaço, cor, fonte ou estilo, e, cada vez mais imagens e outros modos de representação e comunicação³”. Também, Kress (2010) esclarece acerca da necessidade de considerar fatores sociais, tecnológicos e econômicos para o letramento, vistas as mudanças provenientes das tecnologias digitais. Segundo o autor, o novo domínio da imagem em contraposição ao domínio da escrita que imperou por séculos e, com isso, o domínio da tela sobre o suporte livro impresso estão promovendo uma mudança nos letramentos e nas mídias associadas na representação e na comunicação em todos os domínios culturais (KRESS, 2010).

Considerar tais fatores nos processos de produção de significados é reconhecer a relação existente entre a multimodalidade e os multiletramentos, pois ambos os conceitos se

³Tradução nossa para: “(...) *the interpretation and design of visual marks, space, colour, font or style, and, increasingly image, and other modes of representation and communication*”.

complementam em um contexto comunicativo contemporâneo. Segundo os autores do *New London Group* (CAZDEN, *et al*, 2021), a palavra “multiletramentos” representa uma “nova ordem emergente cultural, institucional e global, ou seja, uma multiplicidade de canais de comunicação e mídia e a crescente saliência da diversidade linguística e cultural” (Cazden *et al.*, 2021, p. 63), logo desenvolver os multiletramentos é reconhecer os diversos contextos (multiculturalidade) e diferentes modos semióticos (multimodalidade) que compõem o texto. Portanto, a multimodalidade requer que multiletramentos sejam desenvolvidos, o que nos leva a refletir sobre a importância da inserção social e linguística de pessoas que não têm o domínio dos processos de produção de significados. Adotar essa perspectiva, então, pode ser uma maneira de se promover a quebra de padrões estruturais rígidos e arraigados na cultura escolar que não reconhecem possibilidades diversas para pessoas diferentes se expressarem de maneira que escolhem e conseguem. Ao mesmo tempo, essa perspectiva pode proporcionar que profissionais envolvidos no trabalho educativo percebam a necessidade de respeito aos limites impostos a estudantes com necessidades e diferenças específicas.

Para Ribeiro (2016, p. 46-48), há um “descompasso qualquer entre o letramento promovido pela escola e os objetos de leitura que circulam socialmente”. Para a autora, por ser a escola uma das mais fortes agências de letramento, “nela, seria possível fazer apropriações mais críticas e reflexivas da leitura e da produção de gráficos e outros tipos de visualização”, e completa: “a ampliação progressiva de textos de várias esferas e de gêneros diversos na escola pode oferecer mais oportunidades e letramento e de alfabetismo, inclusive multissemióticos”. Acrescentamos que promover multiletramentos é promover inclusão linguística, visual, discursiva, digital e social.

Portanto, os fatores preponderantes para a produção de significados nos forçam a repensar o ensino no que tange ao desenvolvimento dos letramentos – entre eles o digital, o discursivo e o visual. No trabalho em sala de aula de língua estrangeira relatado por Souza (2018), a promoção de letramento visual e discursivo em língua estrangeira acontece em conjunto com o letramento digital e o letramento linguístico. Os alunos afirmam, ao final do trabalho, que aprenderam a usar novas “ferramentas”. Conforme afirma Souza (2018, p.16-17), cabe à escola “trabalhar ou considerar os trabalhos que busquem formas diversificadas de favorecer o processo de construção de sentidos tanto na produção, quanto na recepção de textos contemporâneos, os quais são construídos a partir da integração dos diferentes modos de linguagem”.

Por fim, remetemos aos trabalhos de Freitas (2018) e de Miranda (2019). Ambos mostram como o uso mais consciente das imagens em materiais didáticos para o ensino de

português a surdos é importante para que haja uma percepção mais adequada entre o que está escrito e o que o surdo vê. Afinal, surdos têm o canal visual como seu mais importante meio de percepção. A proposta de Freitas (2018) é de um material didático para alfabetização de crianças surdas que leve em conta a LIBRAS, a escrita e a imagem, todos usados de maneira consciente e metodologicamente organizado. Miranda (2019), por sua vez, mostra em seu trabalho como o uso de imagem apenas com caráter decorativo-ilustrativo acompanhando um texto para leitura em material didático adaptado a surdos pode prejudicar a construção de sentido por parte do aluno surdo. Ambos são trabalhos, portanto, que mostram como os estudos de multimodalidade na perspectiva da LSF são importantes e potencializadores de produção de materiais didáticos de modo mais consciente e capaz de considerar com mais precisão determinadas necessidades específicas de um grupo de pessoas marcadas por uma diferença.

2.4 Pedagogia de Gêneros e a Gramática do Design Visual como promotoras da inclusão

Embasados pela LSF, Martin e Rose (2007) desenvolvem um trabalho com a leitura e produção de gêneros textuais, considerando o contexto, as escolhas e as múltiplas semioses presentes no texto. Para tanto, propõem um trabalho com o Ciclo de Aprendizagem, que estabelece etapas para a leitura e produção textual. Para o desenvolvimento do letramento dos alunos, os autores propõem, primeiramente três, e posteriormente quatro momentos num mesmo ciclo de ações pelos quais os alunos deverão passar durante o processo de leitura e produção. Na primeira etapa, nomeada de negociação, caberá a alunos e educadores negociarem quais são os conhecimentos prévios, quais experiências e atividades farão parte do trabalho e registrar as informações decorrentes da discussão. Posteriormente à negociação, a etapa de desconstrução prevê que alunos e educadores analisarão um texto exemplar do gênero em questão, examinando o contexto de cultura e de situação no qual este texto está inserido, bem como os recursos de linguagem e a relação ali estabelecida entre escritor e leitor.

Em seguida, a terceira etapa, nomeada de construção coletiva, inicia-se com a preparação para a produção em conjunto de um texto exemplar do gênero em foco, preparando o aluno para as escolhas que serão feitas na produção de significados, bem como para a produção coletiva do gênero trabalhado. Por fim, a quarta e última etapa, construção individual, possibilita ao aluno construir individualmente seu texto, considerando os contextos e as escolhas para a produção textual, bem como o processo de avaliação, de reescrita e de edição do texto. Uma defesa dessa prática pedagógica é apresentada por Fuzer:

o trabalho com a escrita de textos como processo e como produto [...] tem demonstrado que produzindo textos, revisando com auxílio de feedbacks e reescrevendo, quantas vezes forem necessárias, o aluno-autor melhora não só seu desempenho no uso de recursos da linguagem de acordo com o gênero textual produzido, como também a consciência do seu papel no processo de produção. (FUZER, 2014, p. 73)

Silva e Pereira (2019) advogam que uma proposta de ensino de produção textual nessa perspectiva da LSF deve considerar o caráter multimodal dos textos. Para os autores, somente as modalidades oral e escrita de significação podem não ser suficientes para a formação de um cidadão letrado em sentido pleno, pois as tecnologias digitais (SILVA e PEREIRA, 2019). Se a ideia é formar um cidadão multiletrado, isso significa desenvolvimento de letramento linguístico, discursivo, digital, visual, crítico e outros. Daí, a necessidade e a contribuição de se considerar, em atividades de promoção de letramentos, a Gramática do Design Visual, que tem premissa básica na visão sociossemiótica da linguagem.

A Gramática do Design Visual (GDV) de Kress e van Leeuwen (2006) engloba a leitura e análise de imagens. Para tanto, esses autores propõem metafunções, conforme apresentado por Halliday (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004): a função representacional, que diz respeito à construção das experiências pessoais e de mundo através da linguagem; a função interacional, que estabelece a relação entre participante e o observador-leitor e; função composicional, que envolve os elementos presentes na imagem, como eles relacionam-se entre si para a produção de significado. Ter consciência dos usos das imagens e das relações estabelecidas entre elas e outros modos semióticos (como a escrita, por exemplo) permite, a nosso ver, uma produção textual com mais possibilidade de uso de diferentes e diversos recursos de significação. Isso pode ser essencial para a comunicação de pessoas com limitações relacionadas ao uso do modo verbal, com algum comprometimento. Por exemplo, pode ser interessante e importante considerar que modos diferentes de fato coexistem, e potencializam significações diversas, o que implica em valorizar as produções com pouco uso do elemento verbal, mas potenciais quanto ao uso de imagens.

Nesta perspectiva, Silva e Pereira (2019, p. 10) afirmam que “lidar com textos, portanto, é mais que lidar com o conteúdo ali expresso, pois também é lidar com o processo de produção pelo qual o texto passou e pode ser evidenciado na sua expressão, seja ela escrita, seja oral”. Portanto, compreende-se que para trabalhar nas perspectivas da Pedagogia de Gêneros e da GDV, enfatiza-se a linguagem para além do conteúdo, levando em conta as escolhas realizadas durante o processo de produção textual. Quanto às pessoas deficientes, (e por que não para todos os alunos?) isso pode permitir uma postura de menos exigência

parametrizada por um padrão comum a um aluno ideal. Trata-se de valorizar o potencial de aprendizagem de uso de diferentes recursos dentro das possibilidades de cada indivíduo, de seu conhecimento prévio, suas vivências, suas limitações e suas potencialidades, não de capacidade de atingir um modelo idealizado. Para o trabalho com pessoas que têm pouco acesso às tecnologias e um repertório não muito vasto devido a este pouco acesso, essa postura pode significar dar condições de vivenciar a produção de significados além do que é comum a essas pessoas, propiciando chegarem a um nível mais avançado em seu desenvolvimento linguístico.

A proposta de uma pedagogia de gêneros baseada na LSF associada à leitura e ao uso das imagens como pensado na GDV pode ser potencializadora da inclusão, visto que possibilita o desenvolvimento dos multiletramentos. Defendemos que Pedagogia de Gêneros permite trabalhar os múltiplos modos semióticos presentes no texto além do verbal, considerando o contexto de cultura e de situação no qual o texto está inserido, bem como produzir sentido ao ler e compreender textos, sejam eles impressos ou digitais, verbais ou não verbais.

Semelhantemente, a GDV possibilita o trabalho com a leitura de imagem, desenvolvendo assim o letramento visual dos indivíduos. Ao final de sua pesquisa com a GDV para leitura e produção de textos, Souza (2018, p. 264) conclui que as práticas de leitura de textos considerando a multimodalidade ali presente “contribuíram para que os alunos entendessem que os diversos modos semióticos são importantes no processo de produção de sentido, não somente o código verbal”. A autora ainda acrescenta que atividades aplicadas na perspectiva da linguagem como semiótica social “favoreceram o desenvolvimento do letramento crítico dos alunos à medida que eles estabeleceram, a partir dos textos propostos, associações com a realidade e consideraram outras possibilidades de interpretação textual” (SOUZA, 2018, p. 264).

Logo, o trabalho na perspectiva da Pedagogia de Gêneros e da GDV insere o aluno nos processos de produção de significados, permitindo que o indivíduo se posicione de forma crítica nas diversas práticas de linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, apresentamos argumentos que procuram mostrar algumas potencialidades da LSF como teoria da linguagem que seja referência para ações educacionais numa perspectiva inclusiva. Assumimos uma postura a favor de ações e práticas educacionais na escola ou em outros contextos que sejam realmente voltadas à inserção do indivíduo no

social, seja alguém que apresente dificuldades decorrentes de uma deficiência, seja uma pessoa com especificidades por ser diferente, seja por pertencimento a uma classe social menos favorecida socioeconomicamente. Entendemos que a construção do conhecimento compreende as práticas sociais e ações comunicativas, portanto a construção de significados diversos por meio da faculdade da linguagem, essenciais para o desenvolvimento de todo indivíduo. Ainda, defendemos que a efetividade de ações inclusivas depende de mudanças na cultura educacional, deslocamentos de um modelo educacional tradicional que considera a homogeneidade, o que inclui as maneiras de abordar e lidar com a linguagem no processo educativo.

Assim, acreditamos que a teoria sistêmico-funcional da linguagem e os estudos de multimodalidade nesta perspectiva trazem subsídios para novas e diferentes maneiras de promover estudo e desenvolvimento linguístico, de permitir que interações de fato aconteçam entre as diversas pessoas incluindo pessoas diferentes ou com poucas chances de acesso aos recursos tecnológicos e os recursos de significação. As dificuldades comunicativas podem ser minimizadas se o trabalho com a linguagem for subsidiado por esta teoria linguística que considera a diversidade de contextos, de modos semióticos, e, portanto, de usos dos recursos de significação, além de tomar o indivíduo usuário da linguagem como agente que faz escolhas e é responsável pela criação e veiculação de diferentes significados. Essa visão permite propostas educacionais que visem ao desenvolvimento da linguagem de maneira mais ampla com metodologias promotoras da conscientização da linguagem em si e seus usos, rompendo com padrões tradicionais de estudo da língua e da linguagem na escola que visam um modelo ideal de uso da linguagem.

Para tanto, acrescentamos que na atualidade o uso da tecnologia digital será essencial para inclusão linguística, discursiva, multimodal e digital – o que, somado, resulta em inclusão social -, pois por meio dessa tecnologia, o acesso aos recursos de significação pode ser facilitado e ampliado. Essas tecnologias, por serem interativas, por promoverem participação e permitirem a criatividade e as diferentes e possíveis escolhas, promovem constante relação do indivíduo com o conhecimento por meio da linguagem, portanto são necessárias em qualquer ato educacional que vise inclusão.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015 - Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-publicacaooriginal-147468-pl.html>. Acesso em 05/11/2023.
- CAZDEN et al. **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021. Disponível em <https://www.led.cefetmg.br/uma-pedagogia-dos-multiletramentos/>. Acesso em 10/10/2023.
- CORREIA, S. Tecnologias para a inclusão da pessoa com habilidades diferentes. In.: GOMES, M. (org). **Construindo as trilhas para a inclusão**. 2ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2009, p. 255-286.
- FREITAS, L. A. G. **A multimodalidade no ensino de leitura e escrita de língua portuguesa para alunos surdos no ensino fundamental**: uma proposta de material didático. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, CEFET-MG, Belo Horizonte, 2018.
- FUZER, C. (2014). Ateliê de textos: (re)invenção e (re)escrita de histórias no ensino básico. **Revista Da Anpoll**, 1(37), 56–79.
- HALLIDAY, M.A.K & MATHIESSEN, C. **An Introduction to Functional Grammar**. 3 ed. London: Hodder Education, 2004.
- HALLIDAY, M. El lenguaje y el hombre social. In: HALLIDAY, M. **El lenguaje como semiótica social**. México:[s.n.], 1979, p. 17-51.
- HALLIDAY, M.A.K. **Obras esenciales de M.A.K. Halliday** / M.A.K. Halliday; compilado por Elsa Ghio; Federico Navarro; Annabelle Lukin. Santa Fe: Ediciones UNL, 2017.
- JEWITT, Carey. Multimodality, “Reading” and “Writing” for the 21st Century. In. **Discourse: studies in the cultural politics of education**. Londres. Vol. 26, No. 3, September 2005, pp. 315/331.
- KRESS, G. **Literacy in the New Media Age**. London and New York: Routledge, 2003.
- KRESS, G. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. New York, London: Routledge, 2010.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: the grammar of visual design**. London, New York: Routledge, 2006 / 1996.
- MARTIN, J.R.; ROSE, D. **Genre relations: mapping culture**. Equinox. London. 2007.

MIRANDA, D. G. **A multimodalidade no ensino da Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos**: análise do uso do livro didático adaptado em Libras. Tese de doutorado. Belo Horizonte: POSLING/ CEFET-MG, 2019.

MOITA LOPES, L. P. (org) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editora, 2006.

PACHECO, J. Berços da desigualdade. In.: GOMES, M. (org). **Construindo as trilhas para a inclusão**. 2ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2009, p. 23-35.

PRAXEDES FILHO, P. H. L. Linguística Sistêmico-Funcional: linguística teórica ou aplicada. **Linguagem em Foco**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE, v. 6, n. 1, 2014, p. 11-25. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1927>. Acesso em: 21/09/2023.

RIBEIRO, A. E. **Textos Multimodais**: leitura e produção. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROSE, D. Genre in Sydney School. In: GEE, J. P.; HANDFORD, M. (ed.). **The Routledge Handbook of Discourse Analysis**. London: Routledge , 2010.

SILVA, R. C. Desenvolvimento de Letramento Visual: a experiência de uma disciplina em curso de Letras e implicações para a Educação Básica. In.: RIBEIRO, M. C. M. A.; LACERDA, M. M. (org.) **Entre palavras, imagens e números**: perspectivas sobre (multi)letramentos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023, p. 13-34.

SILVA, R. C.; QUEIROZ, L. A. A. (org.). **Multimodalidade, ensinos e aprendizagens**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

SILVA, R. C. Contribuições da visão sociosemiótica da linguagem e da multimodalidade como apoio à educação linguística de surdos. In: MIRANDA, D. G.; FREITAS, L. **Educação para Surdos**: possibilidades e desafios. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2019, p. 61-74.

SILVA, R. C.; PEREIRA, S. R. O ensino de línguas via gêneros discursivos na escola regular numa perspectiva sociosemiótica: uma proposta possível. **Revista da ABRALIN**, v. 18, n. 1, 4 dez. 2019, p. 1-33.

SOUZA, S. A. **“Eu aprendi usar outras ferramentas também”**: a construção de significados por meio de práticas de leitura e produção de textos multimodais em inglês no ensino médio. Tese de Doutorado. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2019.

STEINER, E. A Tribute to Michael Halliday. **Lingua**, v. 216, p. 1-9, 2018. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0024384118305904>. Acesso em: 21/09/2023.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução: José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jeffeson Luiz Camargo 2. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

**Enseñanza de habilidades comunicativas en carreras de ciencias básicas:
principios de lingüística pedagógica en el Proyecto Ciencia 2030**

Natalia Leiva Salum

Pontificia Universidad Católica de Chile

naleiva@uc.cl

Resumen: Este trabajo presenta los principios en los que se basa la enseñanza de habilidades comunicativas en carreras de ciencias básicas en una universidad chilena, en el marco de un proyecto de largo alcance. Uno de los objetivos que persigue este proyecto, denominado Ciencia 2030, es enriquecer la formación de los estudiantes de ciencias básicas mediante la integración de habilidades de comunicación, colaboración y desarrollo profesional en las mallas de estudio. En lo que respecta a las habilidades comunicativas, Ciencia 2030 ofrece las condiciones para realizar una integración curricular de la comunicación científica, diseñada para ser sostenida en el tiempo. Después de presentar el contexto institucional del proyecto, este artículo muestra los principios teóricos - lingüísticos y pedagógicos- que fundamentan el trabajo con las habilidades comunicativas y, luego, presenta las actividades que constituyen el modelo de trabajo. Se destacan como aspectos relevantes el trabajo interdisciplinario lingüística-ciencias, la aproximación desde los géneros clave de la disciplina y el enfoque pedagógico de enseñanza explícita de los recursos semióticos que permiten construir el conocimiento disciplinar.

Palabras clave: escritura académica, ciencias, habilidades comunicativas, interdisciplina.

INTRODUCCIÓN

i) Contexto institucional

En la actualidad, las carreras de ciencias en la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) están en un proceso de transformación en el marco del Proyecto Ciencia 2030. Ciencia 2030 es un proyecto financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID) que fue adjudicado por varias universidades chilenas para ser implementado entre los años 2021 y 2026. Su objetivo es lograr que las facultades de ciencias básicas enriquezcan y diversifiquen la formación de los estudiantes para dar cabida a la ciencia aplicada, ya sea a la industria o al sector público. El proyecto considera un periodo de 6 años para el diseño y la implementación de planes estratégicos orientados a la transformación ya mencionada.

Para cumplir su objetivo, Ciencia 2030 en la PUC se organiza en cuatro ejes de trabajo: eje curricular; eje de vinculación el medio; eje de capital humano avanzado; y eje de equidad de género. El trabajo del eje curricular se posiciona como el primer paso del proceso de transformación, en tanto contempla una actualización de los planes de estudio de las carreras de pregrado que apunta a un cambio cultural en la manera de enseñar y aprender las ciencias. Este cambio está orientado a introducir nuevos contenidos y desarrollar nuevas capacidades claves para formar científicos y científicas con un perfil amplio, que les permita enfrentar el medio tanto académico como extraacadémico en el siglo XXI.

La actualización de las mallas curriculares fue realizada para las licenciaturas en Matemáticas, Química, Física y Astrofísica por comités conformados por académicos de cada facultad. Este proceso consistió en la marcación de ciertos cursos de las mallas y la consecuente incorporación de resultados de aprendizaje vinculados a tres habilidades, denominadas 'transversales': a) comunicación, b) colaboración y pensamiento crítico y c) desarrollo profesional. La imagen a continuación muestra, como ejemplo, los cursos que fueron marcados con estas habilidades en la malla curricular de Licenciatura en Física:

Figura 1 Cursos con habilidades

SEMESTRE I	SEMESTRE II	SEMESTRE III	SEMESTRE IV	SEMESTRE V	SEMESTRE VI	SEMESTRE VII	SEMESTRE VIII	SEMESTRE IX
INTRODUCCIÓN A LA FÍSICA	MECÁNICA CLÁSICA	TERMODINÁMICA Y TEORÍA CINÉTICA	MECÁNICA CLÁSICA II	ONDAS Y ÓPTICA	TEORÍA ELECTROMAGNÉTICA	MECÁNICA ESTADÍSTICA		
CÁLCULO I	FÍSICA EXPERIMENTAL I		FÍSICA EXPERIMENTAL II		FÍSICA EXPERIMENTAL III		FÍSICA EXPERIMENTAL AVANZADA	
ÁLGEBRA Y GEOMETRÍA	CÁLCULO II	CÁLCULO III	ELECTRICIDAD Y MAGNETISMO	FÍSICA MODERNA	FÍSICA CUÁNTICA I	FÍSICA CUÁNTICA II		PRACTICA DE LICENCIATURA
FILOSOFÍA ¿PARA QUÉ?	ÁLGEBRA LINEAL	ECUACIONES DIFERENCIALES	MÉTODOS DE LA FÍSICA MATEMÁTICA I	MÉTODOS DE LA FÍSICA MATEMÁTICA II	OPCIÓN DE PROFUNDIZACIÓN	OPCIÓN DE PROFUNDIZACIÓN	OPCIÓN DE PROFUNDIZACIÓN	
ESPAÑOL / INGLÉS		INTRODUCCIÓN A LA PROGRAMACIÓN					OPCIÓN DE PROFUNDIZACIÓN	
		FORMACIÓN GENERAL	FORMACIÓN TEOLÓGICA	FORMACIÓN GENERAL	FORMACIÓN GENERAL	FORMACIÓN GENERAL	FORMACIÓN GENERAL	
						FORMACIÓN GENERAL		

HABILIDADES COMUNICATIVAS
TRABAJO COLABORATIVO
DESARROLLO PROFESIONAL
ÉTICA CIENTÍFICA

Fonte: elaborada por la autora

Como puede verse, Licenciatura en Física marcó un total de 8 cursos de su malla curricular. Que un curso esté marcado implica que se incorporaron en su programa resultados de aprendizajes vinculados a una o más de una ‘habilidad transversal’. Con el objetivo de llevar a cabo los cambios necesarios para que estos resultados de aprendizaje se cumplan, el eje curricular de Ciencia 2030 cuenta con equipos de especialistas en cada una de las habilidades transversales que trabajan directamente con los docentes disciplinares de los cursos marcados.

ii) Lugar de las habilidades comunicativas en Ciencia 2030

Las habilidades comunicativas son, entonces, el foco de un equipo de uno de los ejes de Ciencia 2030 PUC. El equipo de habilidades comunicativas está conformado por especialistas en lenguaje, quienes trabajan con los docentes disciplinares para apoyar adecuadamente la formación de estudiantes en el área de la comunicación científica oral o escrita.

El trabajo de este equipo empezó una vez que ya se habían marcado cursos en las mallas curriculares. Así, su rol es trabajar interdisciplinariamente con los docentes para diseñar e implementar estrategias para la enseñanza de la comunicación, específicamente para el cumplimiento de los resultados de aprendizaje vinculados a las habilidades comunicativas. A continuación, se muestran los resultados de aprendizaje de un curso, Física Experimental I, entre los cuales se encuentran dos orientados al desarrollo de habilidades comunicativas (en negrita).

1. Analizar fenómenos fundamentales de la mecánica clásica a través de la implementación y desarrollo de actividades prácticas de laboratorio.
2. Interpretar métodos de análisis estadístico y manejo de errores asociados a la adquisición y el análisis de datos obtenidos experimentalmente.
3. Aplicar conceptos físicos comprendidos a través de los experimentos para el análisis e interpretación de resultados, en particular su aplicación en la naturaleza y vida diaria.
4. Demostrar habilidades en el manejo de componentes y equipos básicos de medición en física experimental.
- 5. Presentar resultados científicos a través de presentaciones orales y/o posters.**
- 6. Elaborar informes de laboratorio sobre mecánica clásica, utilizando el razonamiento y el estilo propio de la Física.**
7. Valorar la veracidad de la información expresada en resultados de experimentos y observaciones de la naturaleza.
8. Contribuir con aportes individuales de calidad al trabajo grupal que permitan alcanzar los objetivos comunes, aplicando los conocimientos de la física.

Como puede verse, los resultados de aprendizaje incorporados en los cursos marcados están al servicio del aprendizaje de la materia en cuestión. Para abordar la pregunta de cómo apoyar el cumplimiento de estos resultados en los cursos de ciencias, el equipo de habilidades comunicativas se basa en un conjunto de fundamentos teóricos que se abordan en la siguiente sección.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

En términos generales, los fundamentos teóricos del equipo de habilidades comunicativas provienen de la tradición pedagógica de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF). A continuación se detallan los principios lingüísticos y pedagógicos que se consideran en el trabajo de este equipo.

1.1 Principios lingüísticos

El equipo de habilidades comunicativas de Ciencia 2030 trabaja sobre el supuesto de que el lenguaje tiene un rol esencial en el proceso de aprendizaje de toda disciplina. En la universidad, los estudiantes son constantemente evaluados por su capacidad de comunicar

conocimiento a través de textos especializados. Así, el éxito de un/a estudiante en sus estudios depende significativamente del grado en que domine el lenguaje disciplinar, fundamentalmente el lenguaje escrito (HALLIDAY, 1993). Sin embargo, comprender y producir este lenguaje implica una competencia nueva en su trayectoria, que no es transferible de lo aprendido en la escuela. En efecto, dentro de las disciplinas se escriben y se leen textos que son instancias de géneros muy distintos de los géneros de la vida cotidiana (MARTIN & ROSE, 2008).

Para aproximarnos a los géneros, adoptamos una perspectiva lingüística, específicamente de la lingüística sistémico funcional (LSF). La LSF entiende el lenguaje como un sistema semiótico estratificado que funciona para crear significados en contexto (HALLIDAY, 1978; MARTIN, 1992; MARTIN Y ROSE, 2007; 2008). De esta forma, los géneros son entendidos como procesos sociales realizados por medio del lenguaje, divididos en distintas etapas y orientados a cumplir una determinada meta social (MARTIN & ROSE, 2008). Gracias al modelo de lenguaje estratificado de la LSF, un género puede analizarse desde distintos niveles: patrones del registro, patrones semántico-discursivos y patrones léxico-gramaticales.

El sello distintivo de la LSF es que ofrece tanto una teoría sobre el lenguaje en cuanto proceso social como una metodología analítica que permite la descripción detallada y sistemática de los patrones del lenguaje (EGGINS, 1994). Asumir un modelo de lenguaje en contexto como este implica aproximarse a los textos desde una perspectiva funcional, holística y a la vez especializada, no dependiente de la conciencia intuitiva (ROSE & MARTIN, 2012, p. 46). Dicha mirada garantiza que el trabajo de la enseñanza de los géneros se ancle en criterios sistemáticos y que estén al servicio de la construcción de conocimiento.

1.2 Principios pedagógicos

De los principios lingüísticos antes señalados también se desprenden determinados principios pedagógicos en los que se fundamenta el trabajo de habilidades comunicativas en Ciencia 2030. En primer lugar, los estudiantes deben recibir instrucción explícita de cómo producir los géneros especializados en sus disciplinas, a través de lo que se denomina una pedagogía visible (BERNSTEIN, 1975; 1999, 2000; MARTIN, 1999). Esta instrucción no se considera “remedial”, pues no se asume que se trate de habilidades que los estudiantes deban ya haber desarrollado de la etapa escolar.

En segundo lugar, la manera de desarrollar las habilidades de comunicación adopta una perspectiva funcional, centrada en los géneros. La propuesta didáctica en la que nos basamos en términos generales es la denominada ‘pedagogía de géneros’ de la Escuela de

Sídney (HUMPHREY, 2017; RAMÍREZ, MOYANO & MARTIN, 2021; ROSE & MARTIN, 2012; ROTHERY, 1994). Para garantizar el aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de su procedencia, esta pedagogía considera acompañamiento a través del modelaje, el andamiaje y la retroalimentación por parte de los docentes. El modelaje se concreta a través de actividades de lectura detallada (ROSE & MARTIN, 2012) y edición conjunta (MOYANO, 2017), mientras que el andamiaje se realiza a partir de actividades de deconstrucción del género (ROSE & MARTIN, 2012) y planificación o diseño del texto (MOYANO, 2017). De esta forma, se espera que los estudiantes pasen de la *heteronomía* a la *autonomía* en la producción de textos académicos.

En tercer lugar, entendemos que las habilidades de comunicación están siempre situadas y, por lo tanto, la enseñanza de la comunicación académica debe estar integrada de manera orgánica en las disciplinas y no abordada de manera aislada (MOYANO, 2004; RAMÍREZ, MOYANO & MARTIN, 2021). Esta integración busca garantizar la pertinencia del trabajo realizado para las necesidades de los estudiantes, y difuminar los límites entre la enseñanza de contenidos y la alfabetización (DREYFUS ET AL., 2016). Además de estar integrada, consideramos que la enseñanza de la comunicación académica debe ser abordada por especialistas en lenguaje en asociación con docentes disciplinares (MOYANO, 2004; 2017; VIDAL, 2021). Este trabajo interdisciplinario resulta fundamental para la aproximación a los textos desde una perspectiva lingüística funcional que esté al servicio de la construcción de conocimiento especializado.

i) Modelo de trabajo

En coherencia con los principios teóricos presentados, el modelo de trabajo para desarrollar las habilidades comunicativas en Ciencia 2030 se basa fuertemente en el diálogo interdisciplinario entre lingüistas y docentes de los cursos marcados. Esta aproximación se diferencia de las implementaciones tradicionales de la pedagogía de géneros que se basan en la formación del docente disciplinar como experto en lenguaje (ROSE, 2018). El trabajo con docentes que se da en Ciencia 2030 se concibe como un trabajo interdisciplinario entre pares académicos, que es más cercano a la línea de los “docentes socios” o “docentes asociados” descritos por MOYANO (2018). El supuesto que subyace a esta conceptualización es que ambas partes tienen un conocimiento especializado que es central y complementario para lograr proveer un apoyo efectivo que permita que todos los estudiantes de ciencias comuniquen efectiva y claramente el conocimiento de sus disciplinas.

Las actividades que constituyen este modelo de trabajo se presentan a continuación englobadas bajo uno de los siguientes momentos: (3.1) comprensión del campo disciplinar, (3.2) diseño de estrategias pedagógicas y (3.3) aplicación de estrategias pedagógicas.

2. COMPRENSIÓN DEL CAMPO DISCIPLINAR

i) Identificación del género clave. Las primeras conversaciones entre el especialista en lenguaje y el docente del curso marcado se centran en el sentido global del curso dentro de la malla curricular, los contenidos que abarca y los métodos de evaluación aplicados hasta el momento. A partir de esta discusión, se identifica cuáles son los géneros, orales o escritos, que se espera que los estudiantes produzcan en el curso (e.g. informe de laboratorio, presentación oral, demostración matemática). Por las limitaciones de tiempo, habitualmente se trabaja con un solo género por curso. Una vez identificado el género, el docente disciplinar familiariza al lingüista respecto del contexto y el propósito social que este cumple en la disciplina.

ii) Selección de texto modelo. Tras la identificación del género clave, el docente disciplinar tiene la tarea de dar con un texto modelo, esto es, un ejemplar del género considerado bien logrado. La proveniencia del texto modelo puede variar: si el género se ha pedido en versiones anteriores del curso, el docente puede seleccionar un ejemplar producido por un estudiante que haya obtenido una buena calificación. En los casos en que se trabajará con un género no solicitado hasta ahora en el curso, el docente puede seleccionar el ejemplar publicado en medios académicos o, como último recurso, puede confeccionar por sí mismo el texto modelo.

iii) Deconstrucción (y edición) del texto modelo. Cuando se cuenta con el texto modelo, el especialista en lenguaje guía una lectura conjunta del texto con el docente disciplinar, con el objetivo de *deconstruirlo*. Esto implica comprender la función de sus distintas partes y sus características lingüísticas clave en el cumplimiento de su propósito (ROTHERY, 1994; ROSE, 2012). En este proceso, las preguntas del especialista en lenguaje y las respuestas del docente disciplinar son cruciales. Además de permitir la deconstrucción del texto, las respuestas pueden derivar en su edición: el docente disciplinar identifica imprecisiones o aspectos faltantes, el especialista en lenguaje toma nota de estos comentarios y encauza el diálogo para encontrar posibles soluciones a los problemas identificados. Así, se genera una edición conjunta que da como un resultado un mejor texto modelo.

iv) Caracterización de las etapas del género. A partir de la deconstrucción y edición del texto modelo, el especialista en lenguaje genera una caracterización de las distintas etapas del género, considerando los recursos semántico-discursivos relevantes en el

cumplimiento de sus propósitos. En esta etapa, es importante negociar y consensuar nombres para identificar las etapas del género, de modo que al docente disciplinar le hagan sentido y pueda usarlos luego como un metalenguaje eficaz para comunicarse con los estudiantes.

2.1 Diseño de estrategias pedagógicas

i) Construcción de instrumentos evaluativos. A partir de la deconstrucción del género, el especialista en lenguaje lidera la confección de un instrumento para evaluar los textos producidos por los estudiantes. El instrumento puede ser una pauta o una rúbrica; ambas desglosan los distintos criterios que se considerarán en la evaluación y su ponderación relativa para calcular la nota. El uso de estos instrumentos facilita y otorga mayor objetividad al proceso de corrección. Además, estos instrumentos cumplen una función pedagógica: los estudiantes los reciben antes de producir su texto, de manera que sirven como guía para transparentar las expectativas, muchas veces inconscientes, de los docentes disciplinares.

ii) Planificación de secuencias de enseñanza. Se trata de instancias diseñadas para que el docente pueda implementar en las clases de la asignatura. Estas varían dependiendo del tiempo que el docente está dispuesto y posibilitado a dedicar en sus horas en el aula. Las actividades que se priorizan son las de deconstrucción del género. Estas implican que el docente exponga y comente las distintas partes de un texto modelo, con el fin de que los estudiantes concienticen qué significados se construyen con qué recursos lingüísticos. Esta actividad puede realizarse en colaboración con el docente lingüista.

iii) Confección de recursos didácticos. Esta opción se considera en cursos en los que el trabajo interdisciplinario entre lingüista y docente disciplinar permite desarrollar recursos para apoyar la producción de un género, pero no se cuenta con disponibilidad para realizar actividades en el aula. Se trata de recursos de auto-instrucción, idealmente multimodales (e.g. cápsulas de video), para tratar de emular los modos que se despliegan en una clase presencial. Específicamente, los recursos se basan en la deconstrucción de los géneros. Su confección, por lo tanto, implica la escritura de un guion derivado del trabajo interdisciplinario y que debe ser visado por el docente disciplinar.

2.2 Aplicación de estrategias pedagógicas

i) Sesiones de calibración. Cuando se ha confeccionado un instrumento evaluativo (pauta o rúbrica), el especialista en lenguaje ofrece sesiones para alinear criterios en la aplicación del instrumento entre el docente disciplinar y quienes corrigen –en el caso de la PUC, los ayudantes correctores, que son estudiantes-. Las calibraciones consisten en la lectura y evaluación conjunta de un ejemplar del género escrito por estudiantes. Para esto, se

necesitan copias del texto y del instrumento de evaluación previamente generado. El rol del docente lingüista es guiar la discusión, preguntando y recogiendo los puntos de vista del docente disciplinar y el ayudante respecto del desempeño que alcanza el texto en cada uno de los indicadores del instrumento. A partir de esto, el lingüista ajusta los detalles (e.g. ponderaciones, descripción de indicadores) que se considere necesario ajustar en el instrumento tras su aplicación en la sesión.

ii) Talleres para apoyar a los estudiantes en el aula. Dependiendo de la voluntad del docente disciplinar y la naturaleza del curso, también se pueden incorporar durante las clases instancias en las que el docente lingüista guía directamente una actividad de apoyo a los estudiantes. En la experiencia de Ciencia 2030, hemos concretado estos talleres en cursos de Química y de Física. Las actividades que contemplamos bajo esta modalidad son: (1) deconstrucción del género; (2) lectura detallada de un texto modelo; (3) planificación colaborativa de la escritura; (4) edición conjunta de fragmentos de textos escritos por estudiantes. Todas estas actividades se realizan con la presencia del docente disciplinar en el aula, con el propósito de legitimar el apoyo provisto por el docente lingüista, contribuir a responder las preguntas sobre el campo que puedan surgir durante la discusión y modelar una manera de dar andamiaje a la escritura que podrá ser eventualmente replicada por el docente disciplinar en ausencia del lingüista.

CONCLUSIONES

El propósito de este artículo fue mostrar resumidamente una experiencia de enseñanza de las habilidades comunicativas en el contexto universitario de carreras de ciencias. Específicamente, se expusieron los principios teóricos -lingüísticos y pedagógicos- que fundamentan este quehacer y se presentaron las distintas actividades que constituyen el modelo de trabajo. A partir de esta revisión, es posible destacar dos elementos que se consideran relevantes para futuras experiencias.

Primero, la intervención en habilidades comunicativas está sustentada en un cambio institucional. Esto supone que existe un financiamiento que permite una intervención extensiva en el tiempo y liderada por especialistas en lenguaje con formación en lingüística educativa. A diferencia de otras experiencias reportadas en la literatura, el trabajo con habilidades comunicativas en Ciencia 2030 no requiere la negociación con autoridades para conseguir apoyo y financiamiento. El trabajo previo de actualizar las mallas curriculares de las carreras e incluir nuevos resultados de aprendizaje en determinados cursos entrega un respaldo importante, que garantiza el compromiso sostenido de las autoridades para impulsar

la intervención y una base sólida sobre la cual los especialistas en lenguaje pueden diseñar actividades de enseñanza-aprendizaje junto con los docentes disciplinares.

Segundo, la intervención se basa en principios lingüísticos y pedagógicos robustos, que han sido aplicados en una multiplicidad de contextos (e.g. DREYFUS ET AL., 2016; HUMPHREY, 2017; MOYANO, 2017; ROSE Y MARTIN, 2012; VIDAL, 2021). En este sentido, las acciones se sustentan en el enfoque de la pedagogía de géneros y la enseñanza explícita, cuya efectividad ha sido previamente probada. Ahora bien, el modelo de trabajo expuesto procura aplicar estos principios de manera flexible, adaptándose a las necesidades y voluntades de cada docente disciplinar y la naturaleza del curso con el que se trabaja. La clave está en ofrecer una gama amplia de actividades que supongan distintos grados de involucramiento. Esta flexibilidad se vuelve crucial para cultivar un vínculo interdisciplinario lingüística-ciencias que redunde en un trabajo conjunto fructífero y, por extensión, en el aprendizaje de los estudiantes.

REFERENCIAS

- BERNSTEIN, B. **Class, codes and control** (Vol. IV The Structuring of Pedagogic Discourse). London: Routledge. 1990
- BERNSTEIN, B. **Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique**. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publishers. 2000
- CHRISTIE, F. **Language Education Throughout the School Years: A Functional Perspective**. Oxford, Malden: Wiley-Blackwell. 2012
- DREYFUS, S. J., HUMPHREY, S., MAHBOOB, A., & MARTIN, J. R. **Genre pedagogy in higher education: The SLATE project**. London: Palgrave Macmillan. 2016
- EGGINS, S. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. London: Pinter Publishers. 2004
- HALLIDAY, M. A. K. Towards a language-based theory of learning. **Linguistics and education**, 5, 93-116. 1993
- HALLIDAY, M.A.K. **Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning**. Baltimore: University Park Press. 1978
- HUMPHREY, S. **Academic Literacies in the Middle Years**. New York: Routledge. 2017
- MARTIN, J. R. **English text: System and structure**. Amsterdam: Benjamins. 1992
- MARTIN, J.R. Mentoring semogenesis: genre based' literacy pedagogy. En F. Christie (Ed), **Pedagogy and the Shaping of Consciousness: linguistic and social processes**. Pp. 123 155. London: Cassell (Open Linguistics Series). 1999

- MARTIN, J.R. & ROSE, D. **Working with Discourse: meaning beyond the clause**. London: Continuum. 2007
- MARTIN, J.R. & ROSE, D. **Genre Relations: Mapping Culture**. London: Equinox. 2008
- MOYANO, E. La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo del curriculum universitario. **Texturas**, 4. 2004
- MOYANO, E. I. Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias. **Lenguas Modernas**, (50), 47 – 72. 2017
- MOYANO, E. I. La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del curriculum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión. **Delta**, 34.1, 235-267. 2018.
- MOYANO, E. I. Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional. **Revista Signos**, v 43 (74), 465-488. 2020
- MOYANO, E. & J. GIUDICE. Negotiation Between Professional Peers: Critical Strategy for a Reading and Writing Program at the University Level. En Ch. Bazerman & M.E. Moritz (Eds.), Special Issue Higher Education Writing Studies in Latin America, **Ilha do Desterro** 69 (3): 157-172. 2016
- RAMÍREZ, A., MOYANO, E. & MARTIN, J.R. A Language-Based Theory of Learning in the Disciplines and for Acting in Social Life. **Ikala**, 26(1). 2021
- ROSE, D. Languages of Schooling: Embedding Literacy Learning with Genre-based Pedagogy. *European Journal of Applied Linguistics*, v 6, n 1, p. 59-90. Rose, D. y Martin, J.R. (2013). **Intervening in Contexts of Schooling**. En Flowerdew, J. (Ed). *Discourse In Context: Contemporary Applied Linguistics, Volume 3*. London: Continuum, 447-475. 2018.
- ROSE, D. & MARTIN, J.R. **Leer para aprender. Lectura y escritura en las áreas del currículo**. Pirámide. 2012/2018
- ROSE, D. & MARTIN, J. R. **Learning to write, reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School**. London: Equinox. 2012
- ROTHERY, J. **Exploring Literacy in School English (Write it Right Resources for Literacy and Learning)**. Sidney: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program. 1994
- SCHLEPPEGRELL, M. **Characterizing the language of schooling**. London: Routledge. 2004
- VIDAL LIZAMA, M. Aplicaciones del Programa Leer para Aprender en el nivel universitario: principios, desafíos y adaptaciones. **Signo, Santa Cruz do Sul**, 46(86), 164-178. 2021

**A construção de conhecimentos linguísticos/gramaticais em uma seção
de livro didático de língua portuguesa a partir da BNCC:
uma análise inicial sob a ótica da Teoria dos Códigos de Legitimação**

Francieli Matzenbacher Pinton

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

francieli.matzembacher@gmail.com

Orlando Vian Junior

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)/CNPq

vian.junior@unifesp.br

Resumo: Este capítulo tem como objetivo analisar como são construídos os conhecimentos referentes à Prática de Análise Linguística em um material didático de Língua Portuguesa. Para tanto, ancoramos na Teoria dos Códigos de Legitimação (MATON 2013, 2014; MARTIN; MATON, 2017), de forma específica na Semântica (Densidade Semântica e Gravidade Semântica) e no Sistema de Transitividade da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Metodologicamente, nesta análise piloto, selecionamos as habilidades referentes à Prática de Análise Linguística e as atividades correspondentes à seção “Mais da língua” do livro didático *Se liga na língua: leitura, produção de textos e linguagem* (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018) do 9º ano. Os resultados parciais demonstram que o conhecimento linguístico/gramatical, construído nas habilidades, apresenta Densidade Semântica forte quando considerados os objetos de conhecimento em posição de participantes na figura da oração. A recontextualização das habilidades nas atividades revela densidade forte e complexidade conceitual simples, visto que não há necessidade de explicação por meio de metalinguagem e de teoria complexa. Em estudos futuros, podemos vislumbrar as práticas de sala de aula e como os professores recontextualizam tais conhecimentos linguístico-gramaticais em aulas na interação com os alunos.

Palavras-chave: Teoria dos Códigos de Legitimação, Linguística Sistêmico-Funcional, conhecimentos linguísticos/gramaticais, BNCC, livro didático de língua portuguesa.

INTRODUÇÃO

O termo Análise Linguística (AL) para fins didáticos surge na década de 1980 e coincide com a revisão de propostas metodológicas para ensino de Língua Portuguesa (LP). O professor e pesquisador João Wanderley Geraldi (1997, 2006), ao desenhar uma metodologia para o ensino de LP, apresenta uma proposta de Prática de Análise Linguística (PAL), também denominada de reflexão metalinguística, que “envolve tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto” (Geraldi, 1997, p. 74). Mais tarde, o autor amplia o escopo e define o termo PAL como o “conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela remeter a si própria” (GERALDI, 1997, p. 189) e, dessa forma, as atividades podem ser de natureza epilinguística e metalinguística.

Essa perspectiva sobre a natureza das atividades de PAL é reforçada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa (Anos Finais), publicados em 1998, quando sinalizam as atividades epilinguísticas como uma reflexão que “está voltada para o uso, no próprio interior da atividade linguística em que se realiza” (Brasil, 1997, p. 30). Sobre as atividades metalinguísticas, o documento informa que “estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos linguísticos” (Brasil, 1998, p. 30). Em torno de 20 anos mais tarde, o novo documento que norteia a educação básica, a Base Nacional Comum Curricular BNCC (Brasil, 2018), em específico a etapa do Ensino Fundamental, nos fundamentos pedagógicos, contempla a Prática de Análise Linguística/Semiótica (PAL/S) como uma prática de linguagem situada¹ e caracterizada como “procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos [...]” (Brasil, 2018, p. 80).

Em vista disso, parece-nos pertinente verificar de que forma são construídos os conhecimentos linguísticos/gramaticais do componente curricular de LP em livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), edição 2020-2023, considerando que os materiais devem estar alinhados ao que é preconizado pela BNCC. Para isso, propomos, nesta análise piloto, investigar os conhecimentos linguísticos/gramaticais em uma unidade do livro de LP *Se liga na língua: leitura, produção*

¹Apesar de o documento apresentar incongruências no que se refere às habilidades de Prática de Análise, especialmente no grupo denominado “Todos os campos” conforme apontado por Schmitt (2021) e Steinhorst (2023).

de textos e linguagem (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018), referente ao 9º ano, em específico na seção “Mais da língua”².

Para apresentar e discutir a construção desses conhecimentos, este texto está organizado em quatro seções além desta Introdução. Na primeira, apresentamos o aporte teórico-analítico mobilizado que compreende os princípios da Teoria dos Códigos de Legitimação (TCL) descritos por Maton (2013, 2014). Na seção seguinte, revisamos brevemente o Sistema de Transitividade, no âmbito da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) proposta por Halliday e Matthiessen (2014). Na terceira seção, descrevemos os critérios norteadores da seleção do livro didático, o *corpus* de análise e os procedimentos analíticos empregados, seguidos da análise e discussão dos resultados. Por fim, retomamos os resultados preliminares e tecemos considerações sobre as implicações para estudos futuros.

1 TEORIA DOS CÓDIGOS DE LEGITIMAÇÃO

Partindo do paradoxo de que conhecimento é tudo e nada, Maton (2014) propõe o arcabouço conceitual sociológico para que a prática seja pesquisada e informada, ao que o autor nomeia Teoria dos Códigos de Legitimação (TCL, doravante). Maton(2014) afirma que esse arcabouço teórico “permite que as práticas de conhecimento sejam vistas, seus princípios organizadores sejam conceituados e seus efeitos sejam explorados³” (Maton, 2014, p.3).

A TCL tem sido usada para explorar como o conhecimento é construído em diferentes áreas, conforme já apontado por Silva e Rottava (2023), em campos como História, Ciências, Biologia, Ciências Políticas, Computação, Física, Matemática e, recentemente, no campo dos Estudos Linguísticos como as pesquisas de Vian Jr. (2016), de Pires (2022) e de Silva e Rottava (2023). Nesse sentido, este trabalho é uma primeira incursão em uma proposta para se abordar a construção dos conhecimentos linguísticos/gramaticais no campo de ensino de LP como língua materna.

No âmbito da TCL, Maton (2014) propõe um conjunto de cinco códigos: Autonomia, Densidade, Especialização, Semântica e Temporalidade. Esses códigos incluem conceitos para a análise dos princípios organizadores dos tipos específicos dos códigos de legitimação, como resumido no Quadro 1:

²Recorte de pesquisa de estágio pós-doutoral desenvolvido pela primeira autora sob a supervisão do segundo autor na Universidade Federal de São Paulo.

³No original: *enables knowledge practices to be seen, their organizing principles to be conceptualized, and their effects to be explored.*

Quadro 1 – Códigos de legitimação e seus conceitos

Código	Conceitos
Autonomia	autonomia posicional, autonomia relacional
Densidade	densidade material, densidade moral
Especialização	relações epistêmicas, relações sociais
<i>Semântica</i>	<i>gravidade semântica, densidade semântica</i>
Temporalidade	posição temporal, orientação temporal

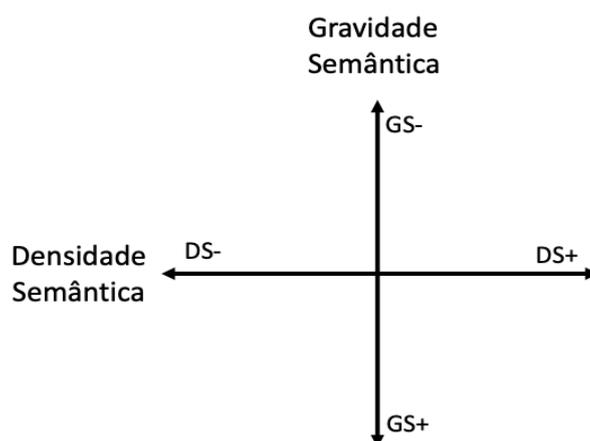
Fonte: Adaptado e traduzido de Maton (2014, p. 18) pelos autores

Para os propósitos do conteúdo explorado neste texto, nosso enfoque será no código Semântica, com a utilização dos conceitos de Gravidade Semântica (doravante GS) e de Densidade Semântica (DS, daqui por diante), uma vez que permitem a exploração dos conhecimentos sobre análise linguística preceituados na BNCC e como estes são recontextualizados em livros didáticos de LP.

Maton (2014) advoga ainda que, discursivamente, o campo das Ciências Sociais se estrutura a partir de princípios organizadores nomeados de códigos semânticos que, segundo o autor, organizam-se em relação à sua proximidade ou distanciamento do contexto discursivo/comunicativo. Isso equivale a dizer que o maior distanciamento do contexto produz abstrações e conceituações, significados condensados, ao que Maton denomina Densidade Semântica (DS). Por sua abstração, a DS, portanto, pode ser expressa por conceitos, símbolos, fórmulas, linguagem especializada, expressões, frases, entre outras possibilidades, a depender da área de conhecimento. Esse uso não-familiar da linguagem é usado para construir significado científico e, geralmente, é instanciado por termos técnicos em áreas como a História, por exemplo. A proximidade ou dependência do contexto, por seu turno, é realizada por meio de ideias concretas denominadas por Maton (2014) de Gravidade Semântica (GS). A GS é entendida como um distanciamento de ideias abstratas e/ou gerais para ideias concretas e para exemplos do cotidiano.

O plano semântico, desse modo, pode ser representado pela confluência entre a GS e a DS, sendo que ambas variam entre contínuos, indo do mais forte (DS+, GS+) para o mais fraco (DS-, GS-), indicando sua relação com o contexto, como representado na Figura 1:

Figura 1 - O plano semântico



Fonte: Traduzida e adaptada pelos autores de Maton (2014, p. 131)

De acordo com Maton (2013), os diferentes graus de abstração são denominados perfis semânticos e são representados por ondas semânticas. As ondas semânticas possibilitam modelar as transições do conhecimento a partir de um entendimento contextualizado e mais simples, diverso e profundo. Silva e Rottava (2023) argumentam que “os conceitos de gravidade semântica e densidade semântica ajudam a compreender práticas pedagógicas pela análise dos perfis semânticos” (SILVA; ROTTAVA, 2023, p.4). Para a finalidade a que nos propusemos neste texto, abordaremos o código da Semântica, destacado com negrito e itálico no Quadro 1, apresentando as ondas semânticas para as habilidades estudadas, além de associarmos as noções de GS e de DS ao Sistema de Transitividade, no âmbito da LSF, discutido na seção 2.

2 O SISTEMA DE TRANSITIVIDADE NO ÂMBITO DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

O ponto de partida para a interpretação funcional da estrutura gramatical é a multifuncionalidade, ou seja, os componentes linguísticos de uma mesma oração podem ser interpretados com base em diferentes perspectivas (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Dessa forma, em consonância com nosso objetivo de olhar para a oração como representação, isto é, para aspectos experienciais relacionados com “o que a linguagem está realizando” e com “o que está acontecendo”, nesta investigação, utilizamos como procedimento de análise o sistema de transitividade, responsável por realizar, na léxico-gramática, a função experiencial da metafunção ideacional.

Na metafunção ideacional, “a transitividade é o sistema da oração que afeta não apenas o verbo que serve como processo, mas também os participantes e circunstâncias” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 227, tradução nossa⁴). Nesse sentido, os significados das experiências no mundo constituem uma figura que se diferencia de acordo com o tipo de processo⁵ envolvido (figuras de fazer e acontecer, de sentir, de ser/estar, de comportar-se, de dizer e de existir), com sua associação a determinados participantes (que recebem diferentes denominações dependendo do tipo de processo) e, opcionalmente, com diferentes circunstâncias (que podem aparecer ou não na oração, a fim de indicar tempo, lugar, meio, finalidade etc.).

Esses componentes – processos, participantes e circunstâncias – são categorias semânticas que explicam, de maneira mais geral, como os fenômenos de nossa experiência no mundo são interpretados como estruturas linguísticas (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p.224).

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa de caráter qualitativo-interpretativista apresenta como universo de análise os livros didáticos de LP selecionados pelo PNLD, ciclo 2020-2023, responsável por reunir obras destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental distribuídas em escolas de todo País. Dentre as coleções selecionadas pelo Programa, elegemos a coleção “Se liga na língua: leitura, produção de textos e linguagem”⁶, em específico o livro destinado ao 9º do Ensino Fundamental. O corpus de análise compreende excertos da seção “Mais da língua” correspondente ao capítulo 2, conforme descrito no Quadro 2:

Quadro 2: Corpus de análise

3 Habilidades da BNCC de AL contempladas pelo material	EF09LP07, EF09LP10, EF69LP55, EF69LP56, EF89LP16, EF89LP24, EF89LP28, EF89LP33	p.69
6 Enunciados de atividades	Meme	p.78

Fonte: elaborado pelos autores com base nos dados da BNCC e livro didático

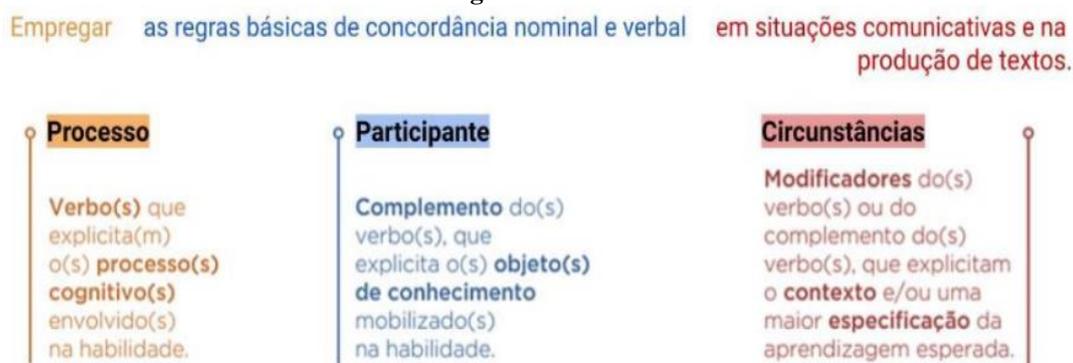
⁴No original: *Transitivity is a system of the clause, affecting not only the verb serving as Process but also participants and circumstances.*

⁵ Por restrições de espaço e dado o escopo deste texto, não detalharemos todos os tipos de processos, participantes e circunstâncias. Remetemos o leitor a Halliday e Matthiessen (2014) e, em português, Fuzer e Cabral (2014).

⁶De acordo com Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a coleção selecionada possui 2.348.553 exemplares distribuídos em escolas do país, sendo considerada a segunda coleção com maior valor investido conforme dados informados no arquivo digital do FNDE.

Os procedimentos analíticos estão organizados em duas etapas: (1) identificação dos objetos de conhecimento nas habilidades e (2) análise dos enunciados das atividades didáticas da seção “Mais da Língua”. Na etapa 1, descrevemos as habilidades à luz do Sistema de Transitividade da LSF, conforme indicado na Figura 2:

Figura 2: Habilidade de AL



Fonte: Schmitt& Pinton (2021, p.207)

Na etapa 2, analisamos enunciados das atividades didáticas contidas na seção “Mais da língua”, considerando os códigos semânticos de GS e DS. Para a análise da gravidade, níveis de dependência do significado de seu contexto em uma prática social particular, serão empregadas as categorias: abstração, generalização, revisão e descrição:

Quadro 3: Níveis de GS para o conhecimento linguístico/gramatical

Gravidade semântica	Nível	Forma	Descrição
Fraca Forte		Abstração	Apresenta um princípio geral aplicável.
		Generalização	Apresenta uma observação geral ou esboça uma conclusão generalizadora sobre questões e acontecimentos.
		Julgamento/interpretação	Vai além do contexto e oferece um juízo de valor sobre a base de uma informação nova ou experiência pessoal.
		Descrição reprodutiva	Reprodução linguística da informação diretamente relacionada ao seu contexto de uso.

Fonte: Traduzido e adaptado de Maton (2014, p.113) e de Jiménez; Melo; Bacigalupo e Manghi (2016, p.339) pelos autores

Para análise da DS, ou seja, os níveis de condensação do significado serão considerados o nível de tecnicidade do léxico e complexidade conceitual:

Quadro 4: Níveis de densidade semântica para o conhecimento linguístico/gramatical

Densidade semântica	Nível	Forma	Descrição
Forte  Fraca		Conceitual complexo	Requer compreensão de teorias linguísticas e/ou gramaticais para explicar o conhecimento.
		Conceitual simples	Requer compreensão de conceitos linguísticos e/ou gramaticais para explicar o conhecimento.
		Conceitos cotidianos	Relaciona conceitos cotidianos com o fenômeno linguístico/gramatical.

Fonte: Adaptado de Valentim e Mortimer (2021) com base Santos e Mortimer (2019) pelos autores

Por fim, com base nos códigos e seus respectivos níveis de gravidade e densidade, buscamos verificar o perfil semântico das habilidades e atividades na seção “Mais da Língua” no que diz respeito à construção de conhecimentos linguísticos/gramaticais.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS PRELIMINARES

A seção “Mais da língua”, conforme os autores do material didático, destina-se à análise linguística/semiótica e constitui-se como mais uma etapa de construção da habilidade leitora. Afirmam ainda que “os elementos linguísticos explorados nas atividades continuam contextualizados, oferecendo novas oportunidades de exploração do uso da língua para produção do sentido dentro dos vários projetos de dizer” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 9). Nesse sentido, asseveram que as ações propostas respondem a diferentes comandos, sendo a metalinguagem apenas um deles. Em razão disso, as atividades de reflexão sobre a língua estão inseridas em todas as seções, ainda que o “estudo dos tópicos linguísticos” esteja em evidência na seção foco desta análise piloto.

Como se trata de uma seção que se propõe a didatizar “tópicos linguísticos” e, de alguma forma, esse conhecimento “precisa” estar articulado ao objeto de estudo do capítulo 2, os autores apresentam o conteúdo, estabelecendo uma breve relação entre a linguagem empregada nas cartas (exemplar de gênero foco da unidade didática), seu contexto de produção e circulação, como ilustra a Figura 3:

Figura 3 - Abertura da seção Mais da língua



Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018)

Na seção, são recontextualizadas da BNCC quatro habilidades referentes à PAL que focalizam, em posição de participante na figura, a regência verbal e nominal, a colocação pronominal, a variação linguística e a norma-padrão. É importante sinalizar que o termo norma-padrão aparece em todas as habilidades (em duas como participante da oração e nas demais como circunstância da oração).

A construção do conhecimento quando consideradas as habilidades da Prática de Análise Linguística/Semiótica (EF09LP07, EF09LP10, EF69LP55) revela DS+ no que diz respeito aos objetos de conhecimento de AL mobilizados, considerando seu grau de tecnicidade; e DS-, se considerarmos a relação que deve ser construída com o contexto de uso, conforme Exemplo 1.

Exemplo 1

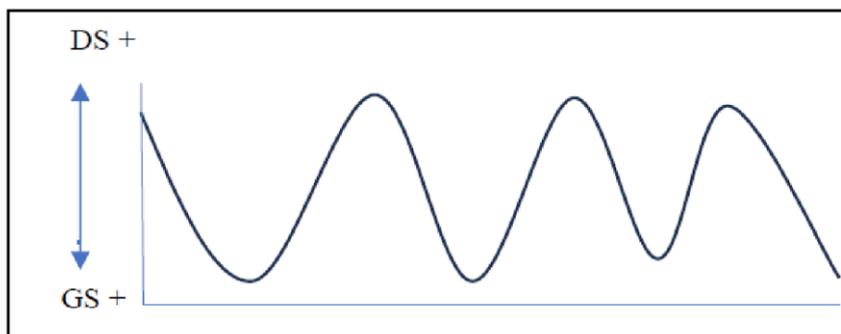
(EF09LP07) Comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral.		
Comparar	o uso de regência verbal e regência nominal [na norma-padrão] com seu uso [no português brasileiro coloquial oral].	na norma-padrão no português brasileiro coloquial oral.
Processo mental cognitivo	Complemento Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	Modificador Circunstância de lugar

Fonte: elaborado pelos autores

Ainda que o contexto de aprendizagem/circunstância esteja presente na figura da oração, é possível afirmar que se trata de um contexto que privilegia a variedade padrão e coloquial da língua e que desconsidera em grande medida um processo de ensino e aprendizagem que destaque práticas sociais e gêneros discursivos.

4: Nesse sentido, o perfil semântico das habilidades pode ser representado pela Figura

Figura 4- Onda semântica das habilidades EF09LP07, EF09LP10 e EF69LP55



Fonte: elaborada pelos autores

Em relação à habilidade EF69LP56, observamos um perfil semântico com DS+, quando evidenciados os objetos de conhecimento e a não incidência de contexto de aprendizagem/circunstâncias. Ademais, o processo mental cognitivo “reconhecer” exige o emprego da metalinguagem para se referir aos fenômenos de linguagem que serão estudados, como ilustrado no Exemplo 2.

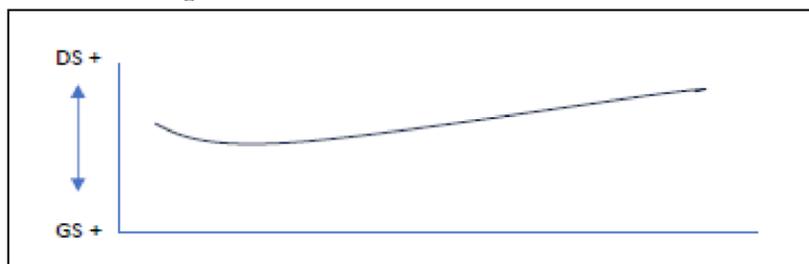
Exemplo 2

(EF69LP56) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.	
Reconhecer	as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.
Processo mental cognitivo	Complemento Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)

Fonte: elaborado pelos autores

Nesse sentido, o perfil semântico da habilidade, na Figura 5, pode ser representado por um movimento mais linear:

Figura 5 - Onda semântica habilidade EF69LP56



Fonte: elaborada pelos autores

Na seção em foco, as atividades didáticas, diferentemente das habilidades, evidenciam o contexto de uso da língua referente a gêneros discursivos diversos (Tira em quadrinhos, Texto não autêntico: reprodução de “alguns usos da língua”, Depoimento, Notícia, Poema Narração de jogo de futebol, Meme e Anúncio publicitário). Nesta análise piloto, selecionamos as atividades relacionadas ao gênero Meme, apresentadas na Figura 5:

Figura 5- Gênero Meme e respectivas atividades

6 Leia este meme.



- Que relação existe entre o personagem e sua fala?
- Os memes, em geral, provocam um efeito de humor. Como a imagem contribui para isso?
- A construção *chegar em casa* não é validada pela norma-padrão. Qual seria a forma prevista por ela? *Chegar a casa.*
- Um falante da língua portuguesa, no Brasil, usaria a expressão validada pela norma-padrão com naturalidade? *Não.*
- O uso em concordância com a norma-padrão seria esperado nessa situação comunicativa? Por quê?
- Suponha que você fosse um estudioso da língua: que conselho daria a quem deseja empregar o verbo *chegar* acompanhado por *casa*? *Resposta pessoal.*

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018)

Os enunciados “a” e “b” exploram a prática de leitura, salientando a apreciação do leitor em relação ao conteúdo do exemplar de gênero. Ademais, há uma tentativa de exploração das linguagens verbal e imagética e a construção de sentido que possibilita o humor característico do gênero. Em contrapartida, os enunciados “c”, “d”, “e” e “f” focalizam a PAL e seus respectivos objetos de conhecimentos, quais sejam: regência verbal e variação linguística. Ainda que o exemplar de meme seja contemplado na atividade, especialmente no enunciado “e”, os objetos estudados privilegiam situações comunicativas mais amplas, reforçando o que é proposto na habilidade EF09LP07 (Exemplo 1). Ou seja, o aluno precisa comparar o contexto de emprego da norma-padrão com a “naturalidade” de uso da língua em outra situação qualquer. Ademais, podemos afirmar que o enunciado “f” naturaliza, em alguma medida, o estereótipo de “estudioso da língua”, reforçando que o uso da norma-padrão não faz parte do cotidiano das pessoas escolarizadas, apesar de a gramática normativa ser o foco, em grande medida, do trabalho em sala de aula de forma geral.

Em relação à construção dos conhecimentos linguísticos/gramaticais, podemos observar que os enunciados “d” e “e” apresentam GS+, visto que propõem descrição da informação e elaboração de juízo de valor a partir de uma experiência pessoal. Isso se verifica, no enunciado “d”, com a inclusão do participante “um falante da língua portuguesa”, o que possibilita ao estudante a realização de uma associação com seu contexto de uso; enquanto, no enunciado “e”, possibilita uma associação com o emprego da circunstância “nessa situação comunicativa”, cumprindo assim a função de relacionar o uso da língua ao exemplar do gênero meme. O nível de GS pode ser verificado no Quadro 5:

Quadro 5- Nível de GS nos enunciados “d” e “e”

Gravidade semântica	Nível	Forma	Descrição	Exemplo
Forte		Julgamento/interpretação	Vai além do contexto e oferece um juízo de valor sobre a base de uma informação nova ou experiência pessoal.	Explicação do uso padrão de regência sem emprego explícito de metalinguagem.
Fraca		Descrição	Descrição da informação diretamente relacionada ao seu contexto de uso.	Emprego da norma-padrão em situações específicas, no caso, no gênero meme.

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Jiménez; Melo; Bacigalupo; Manghi (2016)

Santos e Mortimer (2019) definem os níveis de DS com base no valor conceitual, por exemplo, quando a linguagem conceitual empregada coincide ou está mais próxima da linguagem cotidiana e se relaciona com aspectos do fenômeno, o nível de densidade será elementar. Quando há o emprego da metalinguagem para entender o fenômeno, o valor da densidade aumenta, visto que há o emprego de um nível conceitual simples. Por fim, quando o fenômeno é explicado por meio de teoria complexa, mobilizando e articulando redes de conceitos, o nível conceitual é complexo.

Partindo dessas considerações, o valor conceitual parece ser construído de forma mais evidente nos enunciados “c” e “f”, já que apresentam o conteúdo regência verbal relacionado à variação linguística. Ainda que não seja abordada explicitamente a metalinguagem, ambos os enunciados sinalizam expressões como “chegar em casa”, que exigem conhecimento sobre a sintaxe de regência de acordo com a norma-padrão; e “estudioso da língua”, que implica a compreensão de conceitos linguísticos e gramaticais para explicar o fenômeno da língua.

Por fim, o nível de DS não apresenta complexidade conceitual, como pode ser visto no Quadro 6:

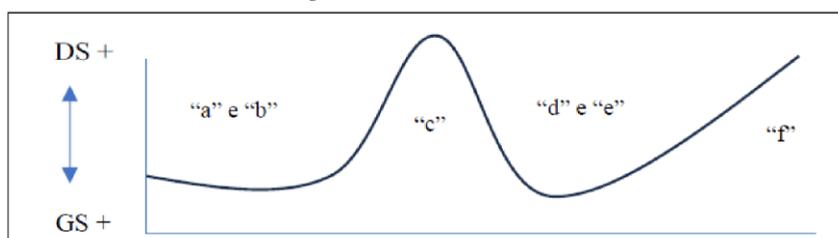
Quadro 6- Nível de DS nos enunciados “c” e “f”

Densidade semântica	Nível	Forma	Descrição	Exemplo
Forte ↑ ↓ Fraca		Conceitual simples	Requer compreensão de conceitos linguísticos e/ou gramaticais para explicar o conhecimento.	Associação de conceitos de variação linguística e do emprego da regência. Compreensão de conceitos linguísticos e gramaticais simplificados com o conteúdo.
		Conceitos cotidianos	Relaciona conceitos cotidianos com o fenômeno linguístico/gramatical.	Associação entre variação linguística e uso da língua em contextos familiares.

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Valentim e Mortimer (2021) a partir de Santos e Mortimer (2019)

O perfil semântico das atividades, portanto, pode ser representado por uma onda semântica que, em alguma medida, constrói conhecimento conceitual simples, sem que haja necessidade de explicar por meio de teoria complexa os fenômenos descritos nos enunciados, como ilustra a Figura 6:

Figura 6 - Onda semântica



Fonte: elaborada pelos autores

Em síntese, é possível afirmar que o conhecimento linguístico/gramatical, construído nas habilidades, apresenta DS+ quando considerados os objetos de conhecimento em posição de participante na figura da oração. As atividades analisadas revelam DS+ e complexidade conceitual simples sem que seja requerido o emprego explícito de metalinguagem para explicar o conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta análise-piloto, abordamos a recontextualização de conhecimentos linguísticos/gramaticais na BNCC, como documento oficial, para o livro didático, utilizado em salas de aulas de LP. Os resultados parciais indicam que as habilidades referentes à Prática de Análise Linguística, mobilizadas na seção “Mais da Língua” do material analisado, apresentam DS+ se considerado o objeto de conhecimento a ser didatizado, no caso, regência verbal e variação linguística. No que diz respeito às atividades, a DS+ se manifesta, especialmente, na associação de conceitos da variação linguística e do emprego da regência

sem que seja solicitada a explicação do fenômeno por meio da metalinguagem, constituindo-se assim um conhecimento de nível conceitual simples.

Em estudos futuros, podemos vislumbrar as práticas de sala de aula e como os professores recontextualizam tais conhecimentos linguísticos/gramaticais nas aulas na interação com os alunos. A observação da prática permitirá compreender como os conhecimentos são recontextualizados e construídos pelos alunos, para compreensão do perfil semântico das interações. Essa prática poderá, ainda, fornecer subsídios relevantes para a formação de professores de língua materna no que diz respeito ao conhecimento linguístico e sua construção em sala de aula, como os conteúdos do livro didático e da BNCC são recontextualizados e, por fim, como se caracterizam seus perfis semânticos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em 03 abril 2024.
- GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1997.
- FUZER, C.; CABRAL, S.R.S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Halliday's Introduction to Functional Grammar**. London; New York: Routledge, 2014.
- JIMÉNEZ, C.; MELO, J. P.; BACIGALUPO, G.; MANGHI, D. Olas de significado en la interacción profesor-alumno: análisis de dos clases de Ciencias Naturales de un 6 de primaria. **Ciência e Educação**, v. 22, n. 2, 2016.
- MARTIN, J. R.; MATON, K. Systemic Functional Linguistics and Legitimation Code Theory on Education: Rethinking field and knowledge structure. **Onomázein**, (NE II), 12–45, 2017. <https://doi.org/10.7764/onomazein.ne2.02>. Acesso em 03 abril. 2024.
- MATON, K. Making semantic waves: a key to cumulative knowledge-building. **Linguistics and Education**, Kidlington, v. 24, n.1, 2013.
- MATON, K. **Knowledge and knowers: towards a realist sociology of education**. London and New York: Routledge, 2014.
- ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem**. São Paulo: Moderna, 2018.

PINTON, F. M.; VOLK, R.; SCHMITT, R. M. A prática de análise linguística na BNCC e a perspectiva sociocultural de ensino e aprendizagem: (in)congruências teórico-metodológicas. Pelotas, RS: **Linguagem & Ensino**, v. 23, n. 2, p. 364-383, 2020.

PIRES, C. Z. **Leitura compartilhada e leitura crítica**: a construção do conhecimento em contexto escolar orientada pela pedagogia com base em gêneros da Escola de Sydney. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, Porto Alegre, 2022.

SANTOS, B.; MORTIMER, E. Ondas semânticas e a dimensão epistêmica do discurso na sala de aula de Química, **Investigações em Ensino de Ciências**, 24 (1), p. 62–80, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/254425>. Acesso em: 03 abril 2024.

SCHMITT, R. M. **Base Nacional Comum Curricular**: análise crítica de discursos sobre ensino de língua portuguesa. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/22805>. Acesso em: 03 abril 2024.

SILVA, A.M.; ROTTAVA, L. Ondas semânticas no ensino de português como língua adicional: gravidade e densidade semântica na construção do conhecimento. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, número 62, volume 2, 2023. Pre-print disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/6140/version/6502>. Acesso em 03 abril de 2024.

STEINHORST, C. **Desbravando os mares da Base Nacional Comum Curricular**: a Prática de Análise Linguística. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2023. Acesso em: 31 maio 2023. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/28679/DIS_PPGLLETRAS_2023_STEINHORST_CAMILA.pdf?sequence=1.

VALENTIM, M. B.; MORTIMER, E. M. **Análise do conhecimento em um livro texto de mecânica quântica**: a densidade semântica. Anais do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/76538>. Acesso em 03 de abril de 2024.

VIAN JR., O. A construção do conhecimento da Linguística Aplicada em seu início no Brasil. In: JORDÃO, C.M. **A linguística aplicada no Brasil**: rumos e passagens. Campinas: Pontes, 2016. p. 85-113.

**Sociovariacionismo Multissemiótico no Ensino de Português como L1:
estratégias discursivas para fins didático-pedagógicos e as possíveis influências do
contexto de interação.**

Douglas da Silva Tavares

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE)
douglastavares@recife.ifpe.edu.br

Priscila Torres Paim

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE)
ptp@discente.ifpe.edu.br

Resumo: O presente trabalho resulta de um projeto acadêmico focado no estudo da possibilidade de um Variacionismo Sociossemiótico, a partir do estabelecimento de um diálogo entre o Variacionismo Linguístico, a Linguística Sistemico-Funcional e a Semiótica Social. Para tanto, formamos um *corpus* com gravações de aulas presenciais de Língua Portuguesa para estudantes dos ensinos fundamental e médio em diferentes contextos de interação de escolas públicas e particulares da região Metropolitana do Recife/PE. Nesses vídeos, nós analisamos os discursos das (os) docentes. Tais análises visaram identificar representações de significados experienciais por meio dos trânsitos semânticos entre recursos originários dos seguintes sistemas semióticos: Verbal; imagético; gestual e de visualização (gaze) em aulas explanatórias. Enquanto resultados, observamos que há variáveis e variantes multissemióticas que são consequências tanto do contexto cultural da educação na Cidade do Recife/PE, quanto de uma tradição em formação acadêmica de docentes nas Universidades Brasileiras.

Palavras-chave: *Multimodalidade, Educação, Variação Linguística e Discursiva, Ensino de Língua Portuguesa.*

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foca na possibilidade de um Variacionismo Sociosemiótico. Assim, partiremos de um diálogo entre o Variacionismo Linguístico, a Linguística Sistêmico-Funcional e a Semiótica Social. Para esse trabalho, formamos um Corpus com gravações de aulas presenciais de Língua Portuguesa para estudantes do ensino médio em diferentes escolas públicas e particulares da região Metropolitana do Recife/PE. Nesses vídeos, nós analisaremos os discursos das (os) docentes. Tais análises visam identificar representações de significados experienciais por meio dos trânsitos semânticos entre recursos originários dos seguintes sistemas semióticos: Verbal; imagético; gestual e de visualização (gaze) em aulas expositivas. As referidas análises serão guiadas por questionamentos que estarão descritos na seção em que discutiremos os objetivos do presente trabalho.

Em conformidade com a nossa proposta de trabalho, adotaremos estudos da Sociolinguística para uma discussão sobre variacionismo linguístico, variáveis e variantes, atos de fala, marcadores discursivos, como também para uma compreensão das influências e contribuições respectivamente da variação linguística e do Variacionismo Linguístico nas escolas brasileiras.

Da Linguística Sistêmico-Funcional e da Semiótica Social, adotamos trabalhos para uma compreensão sobre o que vem a ser multimodalidade, intersemiose e complementaridade multimodal, sistemas semióticos, recursos semióticos e mecanismos intersemióticos. Também, tais referenciais guiar-nos-ão tanto na adoção da proposta metodológica do Modelo Multisemiótico Social (Tavares, 2022), quanto nos entendimentos sobre as gramáticas dos sistemas (modos) semióticos verbal, imagético, gestual e de visualização (gaze).

Por fim, expressamos a nossa imensa gratidão aos docentes aqui mostrados nos exemplos das análises, por suas prontas e entusiasmadas autorizações para que pudéssemos utilizar suas imagens em nosso trabalho.

1 SOCIOVARIACIONISMO MULTISSEMIÓTICO: UMA PROPOSTA A PARTIR DE DIÁLOGOS

A partir de um diálogo entre percepções do Variacionismo Linguístico, da Linguística Sistêmico-Funcional e da Semiótica Social, propomos uma abordagem em estudos discursivos que passe a considerar a possibilidade de um Sociovariacionismo Multisemiótico. Esse consiste na concepção basilar de que todos os discursos humanos são multimodais e, conseqüentemente, entende a impossibilidade de produção de sentidos com o

emprego de apenas um modo semiótico. Ainda, precisamos pontuar que nossos estudos são em nível de discurso e não apenas linguístico.

Assim, entendemos que, nas diferentes situações de interação social, há empregos de recursos originários de diferentes sistemas semióticos (Tavares, 2022). Esses recursos intersemióticos estão em complementariedades intersemióticas que resultam em significados totais (Newfield, 2013). Tais complementariedades ocorrem com a participação de um ou mais recursos intersemióticos (Royce, 2013; Tavares, 2022). A depender de quais desses recursos estão envolvidos em dada complementariedade intersemiótica (também chamada intersemiose), há a possibilidade de produções de sentidos específicos.

Conseqüentemente, consideramos que não há apenas variações linguísticas, mas sim variações multissemióticas presentes nas produções textual-discursivas realizadas nas mais diferentes situações de interação social. Isso leva-nos a admitir a existência de variáveis e suas respectivas variantes multissemióticas.

Para construirmos nosso entendimento sobre variáveis e variantes multissemióticas, partimos dos conceitos da linguista Meyerhoff (2018) sobre variáveis e variantes linguísticas. Para essa pesquisadora, as variáveis são conjuntos de possibilidades linguísticas. Por seu turno, as variantes são as respectivas concretizações, em situações de interação, das possibilidades de uma dada variável.

Em acréscimo, nossa percepção sobre variáveis e variantes intersemióticas busca também os conceitos de significado potencial e significado material da semiótica social (O'Halloran, 2005; Royce, 2013). Por essa visão, o significado potencial é o conjunto de possibilidades semióticas que um dado signo pode ter. Por sua vez, o significado material é uma das possibilidades desse signo que é concretizada em dado contexto de interação.

Assim, as variáveis multissemióticas são conjuntos de possibilidades para uma dada produção de sentidos com emprego de recursos multimodais. As variantes multissemióticas, por seu turno, são cada uma dessas possibilidades. Essas variantes estão intimamente ligadas ao contexto de interação que engloba aspectos culturais, históricos, geográficos, aspectos sociais dos participantes da situação de interação, suas faixas etárias, grau de escolaridade, entre outros.

Considerando as características das variantes multissemióticas acima discutidas e seguindo os preceitos da sociolinguística variacionista, podemos admitir a existência de variantes multissemióticas que são realizadas por fatores geográficos, históricos, grupos sociais e formalidade. Conseqüentemente, temos, respectivamente, as variações multissemióticas diatópicas, diacrônicas, diastráticas e diafásicas.

A metodologia que adotamos para o trabalho em sociovariacionismo multissemiótico é a proposta por Tavares (2022). Trata-se do Modelo Multissemiótico Social. Por essa perspectiva, partimos do pressuposto de que uma das formas de mapear e estudar estratégias discursivas multimodais consiste, em linhas gerais, nos seguintes passos: identificar os recursos semióticos empregados em dada produção textual-discursiva; encontrar e analisar as ocorrências de complementariedade multissemiótica possivelmente existentes na produção textual-discursiva analisada; reconhecer os mecanismos intersemióticos que podem possibilitar os trânsitos intersemióticos nessas complementariedades; realizar análises quantitativas e qualitativas dessas mesmas complementariedades intersemióticas identificadas.

2 O CORPUS

O *Corpus* do presente trabalho é composto por produções textual-discursivas de docentes de língua portuguesa de escolas públicas e particulares da Região Metropolitana do Recife no Estado de Pernambuco. Esses discursos foram gravados em aulas expositivas de Língua Portuguesa L1. Registramos, até a presente data, 21 horas dessas gravações.

Todos os informantes a partir dos quais formamos nosso *Corpus* são profissionais em educação que trabalham com estudantes do ensino fundamental e médio cujas idades variam de 14 a 39 anos. Ainda, esses profissionais são tanto homens quanto mulheres com idades que variam de 25 até 50 anos de idade. Suas formações acadêmicas vão de graduados em Licenciatura em Letras até Doutorado em Linguística.

3 OBJETIVOS DO TRABALHO

O objetivo principal do nosso trabalho é estudar as representações multimodais de significados experienciais durante aulas explicativas de Português como L1 com ênfase especial na identificação da possibilidade de variações multissemióticas em tais contextos de interação. Os significados experienciais por nós analisados são **“O foco da aula como parte do mundo”** e **“O foco da aula como parte do conhecimento dos estudantes”**. Nossas análises centrar-se-ão na complementariedade intersemiótica entre recursos dos sistemas semióticos verbal, gestual e de visualização (gaze).

Como guia de nosso estudo, partimos das seguintes questões: A) Há variações de recursos semióticos além das já reconhecidas variações linguísticas nas representações experienciais das docentes? B) Se há variações, quais são os outros recursos semióticos que

variam? C) Quais são os fatores sociais que influenciam essas possíveis variações? D) Qual o papel específico do contexto imediato de interação nessas variações?

4 ABORDANDO OS TEXTOS

A partir de nossas bases teóricas e metodológicas, admitimos a existência de variáveis semântico-lexicais intersemióticas que são conjuntos de possibilidades intersemióticas para dada produção discursiva de sentidos. Neste trabalho, focalizaremos as variáveis semântico-lexicais intersemióticas dos significados experienciais **“O foco da Aula como parte do mundo”** e as variáveis semântico-lexicais intersemióticas dos significados experienciais **“O foco da aula como parte do conhecimento dos estudantes”**. Isso com atenção especial nos trânsitos de significados entre recursos dos sistemas semióticos gestual, de visualização (gaze) e verbal. A partir daí, tentaremos perceber as possíveis variantes e quais as possíveis influências do contexto de interação.

4.1 Analisando As Representações “O Foco da Aula como Parte do Mundo”.

A primeira representação experiencial que discutimos vem do exemplo do informante 1 que está representado na **Figura 1** abaixo. Ele (o exemplo) foi retirado de uma aula focada na variação linguística. Para tal prática, o professor apresenta uma imagem de um texto onde há fotos de um jacaré e uma árvore. Em certa altura o professor tece algumas reflexões.

Figura 1 – Informante 1 - Docente em uma aula cujo foco é a variação linguística.



Fonte: Acervo Próprio

Para tanto, o professor utiliza diferentes recursos semióticos para produzir sentido. Focando apenas na linguagem, nos gestos e no olhar, pudemos ver, na imagem acima, que o professor moveu os braços para trás ao mesmo tempo em que perguntava: "Que remontam ao quê?".

O movimento que é mostrado com a seta de número um é especialmente realizado quando a palavra "remontam" é dita. Na seta de número dois (**Figura 1** a cima) o olhar é direcionado para os alunos. De acordo com Kress e Leeuwen (2008), esse olhar costuma significar um convite ao público para entender-se como parte do processo representado no discurso.

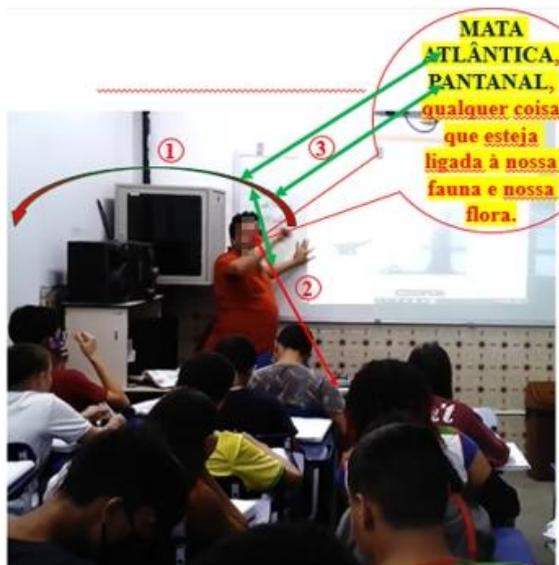
Na seta de número três, **Figura 1**, destaca-se uma complementaridade intersemiótica entre o verbal "remontam", o gestual com o movimento do braço e a visualização. Trata-se, aqui, de uma realização multissemiótica com emprego de um verbo, um movimento convexo da frente para trás com o braço direito, com a mão em formato cônico e o olhar para os estudantes. Tal estratégia discursiva intersemiótica dá-nos indícios de uma tentativa de produção de significado que pode significar o seguinte: **"as imagens aqui projetadas são provas de que nossa aula e, conseqüentemente nós, temos conexão com o mundo"**.

Percebe-se, nesse caso, que o verbo "remontam" é um processo material. Classificamos assim porque essa palavra em Língua Brasileira pode ter o significado de "ligar a". O gesto também busca significar um processo de ligar. O mesmo pode ser inferido com a visualização, ao tentar ligar os estudantes com o foco da aula e, conseqüentemente, ao mundo.

Aqui, podemos perceber a presença do mecanismo intersemiótico sinonímia. Segundo Tavares (2022), esse mecanismo trabalha com trânsitos semânticos entre recursos semióticos que se assemelham em significado em um contexto específico de interação, sem serem semelhantes em contextos diferentes. Dessa forma, temos a indicação de que o sentido total do enunciado multissemiótico "A que se referem?" não é uma simples pergunta. Trata-se de um enunciado multissemiótico que pode significar: "o foco dessa aula pode ser parte do mundo e, assim, faz com que a sala de aula esteja conectada com esse mesmo mundo"

Em outro momento, o professor indica que pretende produzir quase o mesmo sentido de representar o **"foco da aula como parte do mundo"**, com o emprego de recursos semióticos que são também verbal, gestual (linguagem corporal) e de visualização. Mas, desta vez, podemos ver uma variação sutil como pode-se notar na **Figura 2** abaixo.

Figura 2 – Informante 1 - Docente em uma aula cujo foco é a variação linguística.



Fonte: Acervo Próprio

Na **Figura 2**, temos a representação do momento em que o docente emprega um movimento convexo direcionado do corpo do professor para um ponto imaginário distante em complementariedade com as palavras “mata atlântica” e “pantanal” e a visualização dirigida aos estudantes. Isso indica uma estratégia em que o professor pode estar tentando dizer aos alunos que as coisas de que ele está falando estão “lá fora”, “no mundo”.

Tal intersemiose entre as palavras "Mata Atlântica", "Pantanal" e o gesto convexo com a forma côncava da mão (indicada pelas setas verdes com número três) e a visualização parece ser possível pela presença do mecanismo semiótico que Tavares (2022) denomina como Metáfora Semiótica Ontológica Paralela com o conceito metafórico "um processo é uma entidade". O possível sentido total dessa afirmação multissemiótica pode ser, mais uma vez: "o foco da aula aqui em questão é parte do mundo"

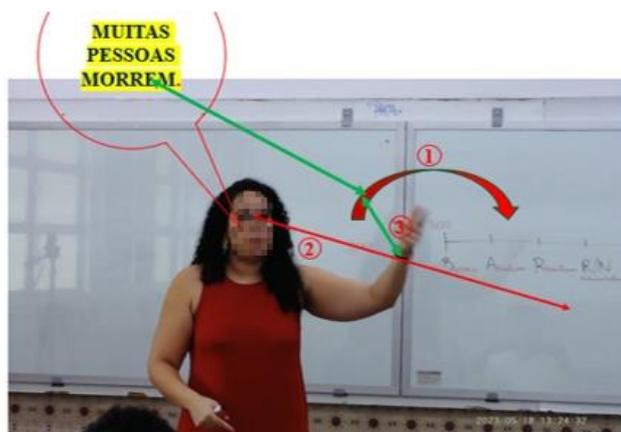
Figura 3 – Informante 1 - Docente em uma aula cujo foco é a variação linguística.



Fonte: Acervo Próprio

Na representação da **Figura 3**, temos um gesto semicircular quando o professor diz: "nossa fauna". É um indício de tentar reproduzir o ambiente onde a "fauna" vive. O olhar ainda é direto para o público. Desta feita, a representação da variável “**o foco da aula como parte do mundo**” é concretizada com uma variante multissemiótica diferente que é sintagma nominal mais gesto semicircular mais olhar direcionado para os estudantes. O mecanismo intersemiótico é metáfora semiótica ontológica paralela com o conceito ontológico um processo é uma entidade.

Figura 4 – Informante 2 - Docente em uma aula de Literatura Brasileira.



Fonte: Acervo Próprio

Na **Figura 4** acima, a informante número dois está ministrando uma aula cujo foco está nas obras literárias que tratam da História dos povos indígenas brasileiros. Em determinado momento, ela busca representar um fato do mundo que está relacionado ao foco da aula. Então, ela emprega a variante mostrada no slide que consiste em Verbo (morrem), movimento convexo de trás para frente esquerdo com o braço esquerdo e olhar para os estudantes.

Figura 5 – Informante 3 - Docente em uma aula cujo foco é a compreensão textual.



Fonte: Acervo Próprio

Por fim, na **figura 5**, vemos a informante três utilizar a estratégia intersemiótica de fazer movimentos semicirculares com as duas mãos de cima para baixo ao mesmo tempo em que diz: "[...] no espaço onde os povos indígenas vivem". Desta vez, temos a indicação do mecanismo intersemiótico da metáfora semiótica ontológica paralela com o conceito ontológico de que um processo é uma entidade.

4.2 Analisando As Representações “O Foco da Aula como Parte do Conhecimento dos Estudantes”

A partir de agora, vamos discutir as estratégias intersemióticas para a representação do “foco da Aula como Parte do Conhecimento dos estudantes”. Começemos com o informante um.

Figura 6 – Informante 1 - Docente em uma aula cujo foco é a variação linguística.



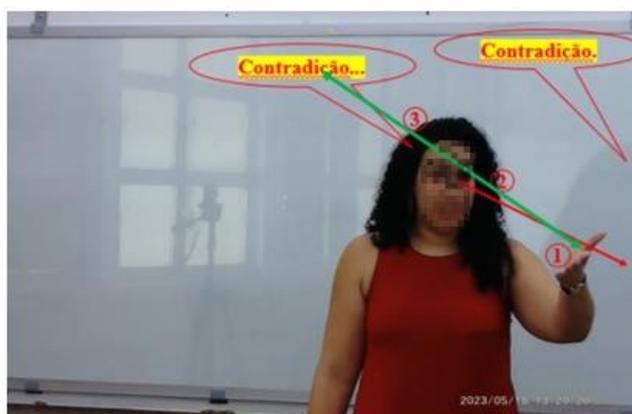
Fonte: Acervo Próprio

Na **Figura 6**, vemos o momento em que o professor faz uma pergunta. Em seguida, cada palavra dita pelos estudantes é repetida pelo professor que também aponta para o orador, conforme mostramos com a seta de número um na figura acima.

A seta número dois mostra que o olhar do professor é direto para a pessoa que diz a palavra correta. A estratégia intersemiótica que temos agora é também com recursos semióticos verbais, gestuais e de visualização. Quando o professor repete a palavra "desmatamento", ele aponta e direciona o olhar para o estudante.

A seta verde de número três indica o mecanismo intersemiótico Metáfora Semiótica Ontológica Paralela com o conceito metafórico "uma entidade é um recipiente", uma vez que há evidências da estratégia intersemiótica de significado do professor de que “o estudante é o lugar onde podemos encontrar uma fonte de conhecimento para este foco da aula”.

Figura 7 – Informante 2 - Docente em uma aula de Literatura Brasileira.



Fonte: Acervo Próprio

A **Figura 7** demonstra o exemplo da informante dois que faz uso da mesma estratégia, só que com uma variante diferente, conforme vemos na imagem.

Figura 8 – Informante 3 - Docente em uma aula cujo foco é a compreensão textual.



Fonte: Acervo Próprio

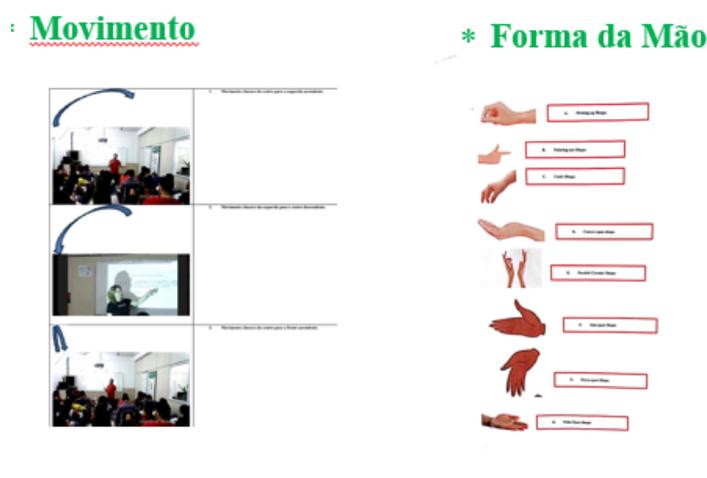
O mesmo pode ser verificado na imagem da **Figura 8**. Desta vez, há a mesma estratégia, com recursos semióticos dos mesmos sistemas semióticos, a mesma variável semântico-lexical multissemiótica, só que com outra variante multissemiótica.

4.3 A Análise Quantitativa

Após levantamento de variantes das variáveis “o foco da aula como parte do mundo” e “o foco da aula como parte do conhecimento dos estudantes”, sentimos a necessidade de fazer uma indexação dos recursos gestuais e de visualização. Assim, catalogamos 55 movimentos dos braços e sete formatos das mãos como podem-se ver alguns

exemplos na **Figura 9** abaixo. As combinações dos movimentos dos braços com os formatos das mãos são recursos do sistema semiótico gestual.

Figura 9 – Exemplos de tipos de movimentos dos braços e formas das mãos catalogados.



Fonte: Acervo Próprio

Além disso, temos os recursos do sistema semiótico de visualização (gaze) conforme mostrado na **Figura 10** abaixo.

Figura 10 – tipos de visualizações (gazes) catalogados.

Visualização (Gaze)

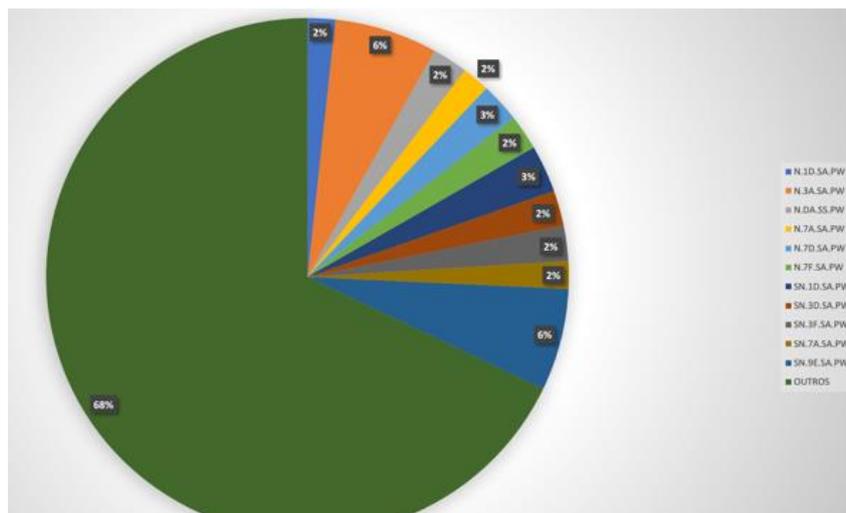
- * **Direto para a Audiência.**
- * **Direto para o Estudante que Fala**
- * **Voltado para o Horizonte.**
- * **Voltado para o Material Didático**
- * **Voltado para o Quadro**

Fonte: Acervo Próprio

Dessa indexação, passamos a um levantamento quantitativo. Nele, temos uma notação para cada variável encontrada. Ao todo, identificamos, até agora, 162 variantes para a variável “**o foco da aula como parte do mundo**” em um total de 408 ocorrências. Contudo, um pequeno número dessas variantes representa 32 por cento das ocorrências.

Em outras palavras, no concernente às Variantes Intersemióticas da Variável “**o foco da aula como parte do mundo**”, das 165 variantes encontradas, 11 representam 32% do total de ocorrências. Ou seja, 6,67 % das variantes catalogadas representam quase um terço do total dessas concretizações discursivas para tal variável.

Gráfico 1 – Variantes mais frequentes da variável “O foco da aula como parte do mundo”.

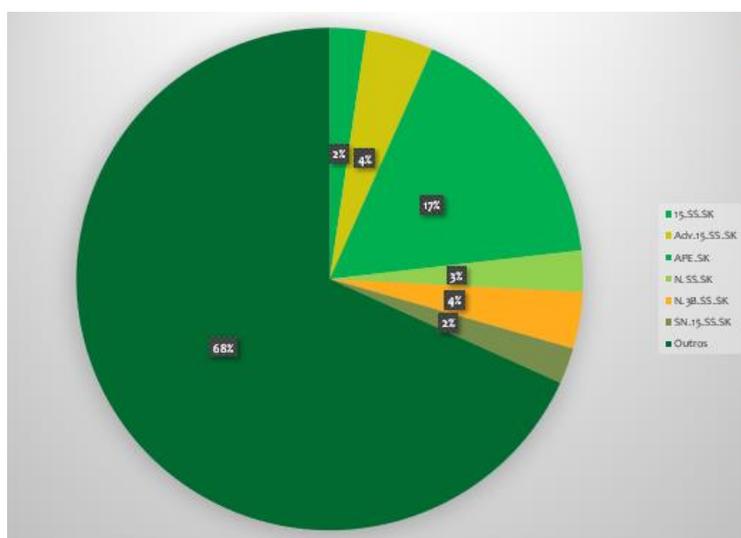


Fonte: Acervo Próprio

No **Gráfico 1**, temos as variantes mais frequentes. Como exemplo, tomemos a primeira, N.1D.SA.PW. Ela é a notação da variante multissemiótica que significa a complementariedade estabelecida entre um nome (N), o movimento do braço esquerdo do centro para a lateral com a mão em forma cônica (1D), a visualização direta para toda a turma (AS), em intersemiose para a representação do “**foco da aula como parte do mundo**”(PW).

Passemos a discutir sobre o quantitativo das variantes para a variável “**Foco da Aula como Parte do Conhecimento do Estudante**”. Neste caso, encontramos um número de 130 variantes que aparecem em 302 ocorrências. Desse universo, seis variantes surgem como as mais frequentes conforme vemos na **Figura 11** abaixo.

Gráfico 2 – Variantes mais frequentes para a variável “O foco da aula como parte do conhecimento dos estudantes”



Fonte: Acervo Próprio

Acima, mostramos as variantes multissemióticas mais frequentes da variável **“o foco da aula como parte do conhecimento dos estudantes”**. Como exemplo, tomemos a primeira, 15.SS.SK. Ela é a notação da variante multissemiótica que significa o amálgama intersemiótico de um signo gestual de movimento silencioso com a cabeça de forma afirmativa e o olhar para o estudante que fala. Esse significa que o docente concorda com o que é dito pelo estudante. Em outras palavras, reconhece-se que o conhecimento desse estudante é válido para o foco da aula.

Ao analisarmos os as variantes dessa variável chegamos ao seguinte resultado: de 130 variantes encontradas, 6 representam 32 % das 302 ocorrências totais. Em outras palavras, 4,62 % das variantes catalogadas representam quase um terço do total das ocorrências para a representação do **“foco da aula como parte do conhecimento do estudante”**.

Depois de focarmos nas análises quantitativas das variantes concernentes tanto à variável **“O foco da aula enquanto parte do mundo”** e **“o foco da aula enquanto parte do conhecimento dos estudantes”**, passamos a considerar os mecanismos intersemióticos em operação nos processos de complementariedade intersemiótica. Nesse tópico, temos que Mais de 60% das suas ocorrências são apenas dos mecanismos Sinonímia, Guia Intersemiótico e Metáfora Semiótica Ontológica Paralela com os conceitos metafóricos **UM PROCESSO É UM ENTE** e **UM ENTE É UM RECIPIENTE**.

4.3 A Análise Qualitativa

Por meio de uma abordagem qualitativa, os dados quantitativos servem-nos de indícios para compreendermos, entre outras coisas, que há variáveis semântico-lexicais multissemióticas para a representação do significado **“o foco da aula como parte do mundo”** e **“o foco da aula como parte do conhecimento do estudante”**. Essas variáveis são concretizadas com variantes que são compartilhadas por aquilo que nomeamos comunidade de interação.

Essa comunidade compartilha tal conhecimento discursivo em consequência tanto da formação acadêmica, quanto de uma necessidade de representar o mundo em sala de aula ou necessidade de respeitar o conhecimento prévio dos estudantes. Isso leva a estratégias discursivas multimodais com amálgamas de signos verbais, gestuais e de visualização cujas complementariedades intersemióticas são com grande número de variantes, mas com parte significativa das ocorrências por meio de um restrito conjunto dessas variantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto considerações finais, podemos afirmar que os recursos multissemióticos são muito importantes para a construção de significados nas aulas de Língua Portuguesa. Isso leva a uma possibilidade de variações não somente linguísticas, mas também multissemióticas. A forma como as integrações intersemióticas variam é consequência do fato de que se espera, dos docentes, que vinculem o conteúdo da aula ao mundo ou tragam o mundo para a sala de aula em conjunto com o aproveitamento do conhecimento prévio do estudante. Assim, a variação intersemiótica desempenha um papel importante em tais contextos de interação fazendo, dialogicamente, o contexto desempenhar um papel importante no ensino de Português como L1.

REFERÊNCIAS

- BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós Chegemu na Escola, e agora? – Sociolinguística e Educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.
- CHANDLER, D. **Semiotics: The Basics**. London: Routledge, 2008.
- EGGINS, S. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics** (2nd ed.). London: Continuum, 2004.
- FREITAG, R. M. K. Marcadores Discursivos não são vícios de linguagem. **Interdisciplinar: revista de estudos em Língua e Literatura**. São Cristóvão – Sergipe, v. 4. n. 4, p. 22-43, 2007.
- FREITAG, R. M. Marcadores discursivos interacionais: análise contrastiva entre duas variedades do português falado no Brasil. In: **Anais do VIII Encontro do CELSUL**. Pelotas: Educat, 2007.
- HALLIDAY, M. A. K., & Matthiessen, C. **Halliday's Introduction to Functional Grammar**. (4th ed.). Oxon: Routledge, 2014.
- HODGE, R., & KRESS, G. **Social Semiotics**. Cambridge: Polity Press, 1988.
- HOOD, S. **Body language in face-to-face teaching: A focus on textual and interpersonal meaning**, 2011.
- KRESS, G., JEWITT, C., OGBORN, J., & TSATSARELIS, C. **Multimodal Teaching and learning: The Rhetorics of The Science Classroom**. New York: Bloomsbury Academic, 2014.
- KRESS, G., & LEEUWEN, T.V. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. London: Routledge, 2006.

- LABOV, W. **Sociolinguistic Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972a.
- _____. **Language in the InnerCity**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972b.
- _____. "Some principles of linguistic methodology," **Language in Society** 1: 97–120, 1972d.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors We Live by**. London: The university of Chicago press, 2003.
- LEEUWEN, T. V. **Introducing Social Semiotics**. London: Routledge, 2006.
- LIM, F. V. **The Analysis of Language and Visual Images – An Integrative Multisemiotic Approach**. A Dissertation Submitted for The Degree of Masters of Arts (English Language), Department of English Language and Literature, National University of Singapore, 2002.
- MACHIN, D. **Introduction to Multimodal Analysis**. London: Bloomsbury Academic, 2010.
- MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Genre Relations: Mapping Culture**. London: Equinox Publishing, 2009.
- MATTHIESSEN, C. M. I. M. The Multimodal Page: A Sistematic Functional Exploration. In Royce, Terry D., & Bowcher Wendy L. (eds.). New Directions. In: **The Analysis of Multimodal Discourse**, London: Routledge, p. 1-62, 2007.
- MEYERHOFF, M. **Introducing sociolinguistics**. 3. ed. Abingdon: Routledge/Taylor & Francis, 2018.
- NEWFIELD, D. Transformation, Transduction and the transmodal Moment. In Jewitt, C. (ed.). **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**, London: Routledge, p. 100-113, 2013.
- O'HALLORAN, K. L. **Mathematical discourse: Language, symbolism and visual images**. London/New York: Continuum, 2005.
- PEIRCE, C. S. **Collected Papers of Charles Sanders Peirce**. Vols. 1-6, C. Hartshorne, & P. Weiss (Eds.), Vols. 7-8, A. W. Burks (Ed.), Cambridge, MA: Harvard University Press, 1931-1958.
- RISO, S. M.; SILVA, G. M. O.; URBANO, H. Traços Definidores dos Marcadores Discursivos. In. Jubran, C. S. (*org.*). **A Construção do Texto Falado**. São Paulo: Contexto Editora, 2015.
- ROYCE, T. D. Intersemiotic Complementarity: A Framework for Multimodal Discourse Analysis. In ROYCE, T. D., & BOWCHER, W. L. (eds.). In: **New Directions in the Analysis of Multimodal Discourse** London: Routledge, p. 63-110, 2013.

- SANTAELA, L. **O Que é Semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SCHIFFRIN, D. **Discourse Markers**. Cambridge University Press, 1987.
- SCHIFFRIN, D.; TANNEN, D. & HAMILTON, H. E. (eds.). **The Handbook of Discourse Analysis**. Oxford: Blackwell, 2001.
- SCOLLON, R. & SCOLLON, S.W. **Discourses in Place: Language in the Material World**. London: Routledge. 2003.
- SEARLE, J. **Meaning and Speech Acts**. *Philosophical Rev.*, 71. 1962.
- SEARLE, J. R. **Expression and meaning**. Cambridge, Cambridge Univ. Press., 1979.
- TAVARES, D. S. **A Multimodalidade na Educação à Distância Brasileira: Estratégias Discursivas diante do Desafio de Ensinar Teoria e Prática em Cursos Técnicos não Presenciais**. Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Linguística, Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2022.
- THOMPSON, G. **Introducing Functional Grammar**. New York: Routledge, 2014.
- VALLE, C. R. M. **Sabe? – Não tem? – Entende?: Itens de Origem Verbal e Variação como Requisito de Apoio Discursivo**. Dissertação de Mestrado em Linguística – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2001.

Recontextualização de proposta de ensino sobre resenha crítico-informativa em contexto acadêmico

Priscila Ligoski

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

priscilaligoski@gmail.com

Resumo: Este trabalho é a recontextualização de uma proposta de ensino a partir da publicação do Caderno Didático Leitura e Escrita na Graduação – Pedagogia de Gêneros (ROTTAVA; SANTOS; SANTORUM; NAUJORKS; KNACK, 2023), que fora embasado na Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1985) e na Pedagogia com base em Gêneros (ROSE; MARTIN, 2012; ROSE, 2017 a, b, c, d, e;). Objetiva-se recontextualizar a unidade que aborda o gênero textual resenha Crítico-Informativa para compreender suas potencialidades de ensino e aprendizagem com graduandos do primeiro semestre de uma universidade pública na disciplina Produção de textos, desenvolvendo uma pesquisa-ação (DÖRNYEI, 2007). Metodologicamente, seguiu-se o Caderno Didático, incluindo (1) desenvolvimento da unidade em sala de aula; (2) proposta de produção textual; (3) primeira versão da resenha; (4) devolução, em aula, com orientações para a reescrita segundo a grade de avaliação existente; (5) reescrita. Pautou-se a análise nestes critérios: (a) contribuições e dificuldades observadas em aula; (b) desenvolvimento e apropriação das etapas, fases de resenhas crítico-informativas; (c) escrita e reescrita textuais. Como resultado, a maioria das resenhas crítico-informativas produzidas apresentou, já na primeira versão, as etapas balizadoras de tal gênero, assim como as atividades desenvolvidas a partir das sugestões do Caderno Didático fomentaram a aproximação e a experimentação dos acadêmicos ingressantes no Ensino Superior ao texto abordado. Validou-se, assim, a usabilidade desta unidade do Caderno Didático e sua pertinência quanto às estratégias de ensino e aprendizagem elaboradas. Além disso, as ferramentas digitais indicadas no material ampliam as possibilidades de participação ativa dos estudantes durante as aulas.

Palavras-chave: caderno didático, resenha crítico-informativa, recontextualização.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento do trabalho com o texto em sala de aula é atividade recorrente na vida de um professor, especialmente da área de Linguagens. A fim de auxiliar nessa instigante tarefa, a perspectiva teórica da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1985), ao considerar texto “uma instância do processo e um produto do significado social num contexto de situação particular¹” (HALLIDAY; HASAN, 1985, p. 11) possibilita aproximação com a Pedagogia com base em Gêneros da Escola de Sydney (ROSE; MARTIN, 2012; ROSE, 2017 a, b, c, d, e;). Nela, incansáveis teóricos desenvolveram, ao longo dos anos, um importante programa de letramento, tendo como base o trabalho com gêneros textuais aliados ao currículo escolar, o qual recebeu, em sua terceira fase, a denominação *Reading to Learn* (ROSE; MARTIN, 2012; ROSE, 2017 a, b, c, d, e;). Tal projeto culminou na elaboração do Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA), que oferece alicerce, em três diferentes níveis de abordagem, para o ensino da leitura e da compreensão da escrita e de sua produção.

Para a Escola de Sydney, o foco estava em minimizar as lacunas de aprendizagem da escola básica; a partir disso, estruturou-se um projeto para o ensino superior também: SLATE (DREYFUS; HUMPHREY; MAHBOOB; MARTIN, 2016). Nele, a Universidade de Sydney e a Universidade da Cidade de Hong Kong colaboraram para que aquela abordagem metodológica que já estava sendo aplicada no contexto Australiano recebesse novos contornos em território chinês e expandisse seu alcance para alunos de graduação e para a utilização de ferramentas digitais, que possibilitaram tutores ofertarem suporte on-line aos participantes do projeto.

As facilidades e alternativas oferecidas pelo ambiente virtual corroboram o fato de ele se mostrar notadamente presente em sala de aula e apontam a necessidade de o Letramento Digital (LD) ser característica vigente. Pegrum; Hockly; Dudeney (2022) conceituam LD como competência individual e social necessária para eficientemente gerir significados em um contexto, geralmente híbrido, de comunicação em rede digital². Isso abre espaço para que escrever e interagir através de textos de curta ou média extensão sejam práticas recorrentes no âmbito escolar.

O cenário arquitetado induz à pertinência de um material instrutivo que abarcasse as

¹No original: “*The text, we have said, is an instance of the process and product of social meaning in a particular context of situation*”. (HALLIDAY; HASAN, 1985. p. 11)

²No original: “*The individual and social skills needed to effectively manage meaning in an area of digitally networked, often blended, communication*”. (PEGRUM; HOCKLY; DUDENEY, 2022, p.11)

estratégias do CEA em contexto acadêmico brasileiro e que possibilitasse sua associação às ferramentas digitais: Caderno Didático Leitura e Escrita na Graduação – Pedagogia de Gêneros (CD) (ROTTAVA; SANTOS; SANTORUM; NAUJORKS; KNACK, 2023). Nele, as autoras exploram os principais gêneros textuais que circulam no Ensino Superior e sugerem atividades para desenvolver a leitura e a escrita conforme os parâmetros estabelecidos pela Pedagogia com base em gêneros (ROSE; MARTIN, 2012; ROSE, 2017 a, b, c, d, e;), considerando a hipótese de ampliação de possibilidades pela elaboração textual digital e compartilhada.

Este artigo, que é um recorte da pesquisa de Doutorado que desenvolvo, constitui-se como recontextualização da unidade do CD que aborda o gênero textual resenha crítico-informativa, pois, no momento inicial de elaboração dessa parte do material, colaborei para sua criação. Pretende-se compreender suas potencialidades de ensino e aprendizagem com graduandos do primeiro semestre de uma universidade pública na disciplina Produção de textos.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Pedagogia com base em gênero da Escola de Sydney (ROSE; MARTIN, 2012; ROSE, 2017 a, b, c, d, e;), teve início nos anos 1980 na Austrália, partindo de dois projetos: *Writing Project* e *Language and Social Power*. Nessa primeira fase, conforme o contexto do trabalho, foram delimitados os gêneros de texto que os alunos de anos iniciais deveriam escrever, ilustrando as diferentes possibilidades de interação que existem entre aluno e professor e que operam nos momentos de aprendizagem. Nos anos 1990, já na segunda fase, *Write it Right*, descreveram-se os gêneros de texto que os estudantes deveriam ler e escrever quando são introduzidos ao currículo do Ensino Médio australiano.

Alicerçada nesse propósito de trabalho, tal estratégia vem como possibilidade pertinente para equilibrar a disparidade do sistema educacional, já que “objetiva fazer a distribuição do conhecimento na escola mais justa”³ (ROSE; MARTIN, 2012, p. 6). Pelo arranjo adequado do conhecimento, é possível instrumentalizar os estudantes nas distintas tarefas de leitura e escrita, a fim de que grupos geralmente marginalizados possam também alcançar um contexto abrangente de possibilidades sociais e econômicas.

Nesse cenário, Bernstein (1998) critica a existência de uma hierarquia dos resultados escolares e, a partir disso, arquiteta a divisão entre um “dispositivo linguístico” e um

³No original: “[...] aims to make the distribution of knowledge in school more equitable”. (ROSE; MARTIN, 2012, p. 6)

“dispositivo pedagógico”. O “dispositivo linguístico” envolve um “sistema de regras formais que regem as várias combinações que fazemos quando falamos ou escrevemos⁴” (p. 56). O “dispositivo pedagógico” apresenta um conjunto de normas internas que regula a comunicação pedagógica, selecionando o significado potencialmente obtido, pois, conforme aponta, a comunicação pedagógica atua de forma seletiva sobre o potencial de significado.

Há três fundamentos que se inter-relacionam e constituem o “dispositivo pedagógico”: regras distributivas, regras de recontextualização e regras avaliativas (BERNSTEIN, 1998). A primeira diz respeito à distribuição do conhecimento para diferentes grupos de estudantes, o que implica a existência de diferentes conhecimentos; a segunda condiciona a formação do discurso pedagógico, sendo um princípio voltado à circulação e reordenação dos discursos; e a última constitui qualquer prática pedagógica, porque tem um propósito claro: transmitir critérios, ou seja, “proporcionar uma régua simbólica geral para a consciência”⁵ (1998, p. 66).

Ressalta-se que, nesse processo de recontextualização, há o deslocamento de um discurso de seu “lugar originário” para uma “localização pedagógica”, criando-se um espaço sobre o qual pode intervir a ideologia. O discurso é “elaborado por meio de um princípio de recontextualização que seletivamente apropria-se, realocaliza, refocaliza e relaciona outros discursos para construir a sua própria ordem⁶”. As regras distributivas interferem nessa recontextualização, pois, no momento de reformular ou de adequar pedagogicamente determinado conhecimento, é a pertinência da distribuição que vai indicar o caminho a ser seguido pela recontextualização, especialmente para minimizar as disparidades educacionais.

A Pedagogia com base em gêneros “parte do princípio democrático de que todos os estudantes em uma classe ou grau devem completar o mesmo nível de tarefa e que os professores precisam de estratégias para apoiá-los igualmente.”⁷ (ROSE; MARTIN, 2012, p. 14). Logo, encarar a discrepância deixada por metodologias de aprendizagem e ressaltar a importância do texto e da linguagem para a construção e entendimento de outros conhecimentos é desafiador, já que coloca o método educacional como algo fulcral para a

⁴No original: “[...] es el sistema de reglas formales que rigen las diversas combinaciones que efectuamos cuando hablamos o escribimos.” (BERNSTEIN, 1998, p. 55)

⁵No original: “El objetivo del dispositivo pedagógico consiste en proporcionar una regla simbólica general para la conciencia”. (BERNSTEIN, 1998, p. 66)

⁶No original: “El discurso pedagógico está constituido por un principio recontextualizador que se apropia, recoloca, recentra y relaciona selectivamente otros discursos para establecer su propio orden”. (BERNSTEIN, 1998, p. 63)

⁷No original: “[...] starts with the democratic principle that all learners in a class or grade need to accomplish the same level of task, and that teachers need strategies to support them equally”. (ROSE; MARTIN, 2012, p. 14)

organização social.

A partir dos anos 2000, a última fase da Escola de Sydney, *Reading to Learn*, delimita uma metodologia para integrar leitura e escrita com as aprendizagens do currículo educacional tanto de Anos Iniciais, de Ensino Médio, quanto de Ensino Superior. Arquiteta-se tal estratégia no seguinte aspecto: “ensino eficaz envolve prover os estudantes com conhecimento explícito sobre a língua na qual o currículo é escrito e negociado.”⁸ (ROSE; MARTIN, 2012, p. 2).

Paralelamente, a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1985) fomenta a possibilidade de construção e aplicação de tal programa de letramento fundamentado na apropriação consciente dos aspectos linguísticos, em razão de abarcar os significados e as funções que a língua cumpre em seus contextos situacionais. “A pedagogia com base em gêneros surgiu de uma teoria sobre como falantes usam a língua na vida social (uma teoria funcional da linguagem)”⁹ (ROSE; MARTIN, 2012, p. 18). Logo, a LSF oferece a compreensão dos usos da língua a partir de um potencial de significados, atravessado pela reflexão entre conhecimento linguístico e sua realização. Ao caracterizar texto como a língua funcionando em um contexto, traz a validade de se considerar gênero textual como um processo social.

Instigados pela reflexão de Bernstein e filiados às ideias de Halliday, os teóricos da Escola de Sidney, na 3ª geração da aplicação da Pedagogia com base em gêneros, elaboraram um Ciclo de Ensino e Aprendizagem para tal programa. Nele, há nove estratégias, separadas em três níveis, como apresenta o Quadro 1.

Quadro 1: Níveis do Ciclo de Ensino e Aprendizagem

NÍVEL 1	PREPARAÇÃO PARA A LEITURA	CONSTRUÇÃO CONJUNTA	CONSTRUÇÃO INDIVIDUAL
NÍVEL 2	LEITURA DETALHADA	REESCRITA CONJUNTA	REESCRITA INDIVIDUAL
NÍVEL 3	FORMAÇÃO DE ORAÇÕES	ORTOGRAFIA	ESCRITA DE ORAÇÕES

Fonte: Adaptado de ROSE; MARTIN (2012)

⁸No original: “[...] effective teaching involves providing learners with explicit knowledge about the language in which the curriculum is written and negotiated in the classroom”. (ROSE; MARTIN, 2012, p. 2)

⁹No original: “Genre pedagogy has grown from a theory of how speakers use language in social life (a functional theory of language)”. (ROSE; MARTIN, 2012, p. 18)

Esse roteiro de atividades foi concebido como uma ferramenta de categorias interligadas e contínuas, podendo ser utilizada para qualquer tarefa que esteja relacionada à leitura e à escrita durante a execução dos conteúdos do currículo escolar. Assim, a aprendizagem acontece através da realização de tarefas (ROSE; MARTIN, 2012), de modo que construir um caminho de atividades para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, considerando desde um nível mais externo, o texto, passando pelo intermediário, a oração, e analisando também sua especificidade, a palavra ou grupo de palavras, mostra-se eficaz.

A análise detalhada das estratégias do CEA fez surgir o Caderno Didático Leitura e Escrita na Graduação – Pedagogia de Gêneros (ROTTAVA; SANTOS; SANTORUM; NAUJORKS; KNACK, 2023), que apresenta cinco unidades, além de uma introdutória com princípios teóricos. Cada uma aborda um específico gênero de texto do cenário acadêmico: (1) Artigo de opinião, (2) Resumo, (3) Resenha, (4) Artigo acadêmico e (5) Projeto de pesquisa. Nelas, são propostas diferentes ações, como: reflexão sobre o gênero estudado; tomada de notas; reescritas textuais, uso de ferramentas digitais, estudo de informações complementares e de ampliação do conhecimento etc. Além disso, um importante destaque é feito pelas autoras:

As dimensões que caracterizam a concepção de língua neste material levam em conta seu funcionamento situado no contexto em que as interações ocorrem para construir experiência, para interagir com interlocutores e para organizar o seu discurso, sempre por meio de texto – oral, escrito ou multimodal. (ROTTAVA; SANTOS; SANTORUM; NAUJORKS; KNACK, 2023, p. 8)

O contexto no qual se insere esse material educativo é o acadêmico. Ele exige de seus participantes formas de comunicação relativamente estáveis, que foram, ao longo de anos de experiência das autoras, mapeadas e consideradas uma propícia base para cumprir com os critérios linguísticos e situacionais que o cenário espera daqueles que dele fazem parte. Nesse sentido, o CD apresenta o seguinte Quadro para elucidação do gênero resenha crítico-informativa – foco desta recontextualização:

Quadro 2: Estrutura esquemática da resenha crítico-informativa

	GÊNERO	PROPÓSITO	ETAPAS	FASES
Reações a textos	Resenha crítico-informativa	Apresentação e avaliação de uma obra (livro, filme, música, obra de arte etc.)	Referência bibliográfica	dados da obra resenhada;
			Título	título da obra resenhada;
			Resenhista	nome e vínculo institucional do resenhista;
			Contextualização	contexto da área; contexto da obra; descrição geral da obra;
				autor(es) da obra; público a que se destina a obra;
			Descrição	componentes da obra;
			Comentário	partes da obra;
Avaliação	críticas à obra; contribuição da obra			

Fonte: ROTTAVA; SANTOS; SANTORUM; NAUJORKS; KNACK (2023)

O objetivo principal do Caderno Didático é a aprendizagem sobre a construção de um artigo acadêmico; para tanto, as unidades previamente trabalhadas forjam a trilha formativa para se atingir tal intuito, explorando especificidades textuais e instrumentalizando os estudantes. No entanto, isso não exclui a possibilidade de haver um estudo único de algum gênero de texto em particular, pois cada unidade vigora isoladamente.

As atividades de cada unidade foram pensadas a partir das categorias do CEA (ROSE; MARTIN, 2012), considerando seus três níveis de abordagem. Porém, adequações foram discutidas e realizadas para que não houvesse o simples desígnio de apenas replicar o método delineado por Rose e Martin (2012). Houve um cuidado legítimo e minucioso das autoras de recontextualizá-lo, segundo preconiza Bernstein (1998), para o cenário acadêmico brasileiro. Assim, escolhas foram feitas e mudanças foram propostas a fim de torná-lo pertinente e capaz de auxiliar os graduandos em suas produções textuais.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O procedimento metodológico adotado centra-se na filiação entre pesquisa e prática, ou seja, a pesquisa-ação (DÖRNYEI, 2007), pois, a partir dos pressupostos teóricos abordados, realizou-se uma recontextualização do CD, com uma turma de primeiro semestre de uma universidade pública federal na disciplina Produção de textos. A pesquisa-ação mostrou-se modalidade pertinente para o contexto de sala de aula, pois segundo Barbier (2002):

Ela se define em sua relação com a complexidade da vida humana, tomada em sua totalidade dinâmica. [...] O pesquisador desempenha, então, seu papel profissional numa dialética que articula constantemente a implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a autoformação e a heteroformação, a ciência e a arte. (p. 15)

Isso comprova a coerente relação entre tal metodologia e o objetivo a ser alcançado. Dörnyei (2007) esclarece que ‘pesquisa-ação’ é um termo genérico, pois abarca diferentes métodos que, apesar de apresentarem algumas especificidades, possuem semelhanças de processos que cumprem contínua alternância entre executar e investigar, visando ao aprimoramento da prática. Ainda, destaca o autor que, nessa modalidade, há relação próxima entre pesquisa e ensino, pois visa à eficácia do ensino e à melhora de seu ambiente.

Compreender tal metodologia como algo contínuo é a chave para reconhecer sua pertinência, porque as etapas desenvolvidas se repetem e se ajustam frequentemente: planeja-se uma ação; conduz-se à prática; descreve-se e analisa-se o que foi feito, avaliam-se as implicações e parte-se para nova aplicação.

A partir da unidade do CD sobre resenha crítica-informativa, após o planejamento das atividades de aulas e da recontextualização de alguns aspectos, seguiu-se este caminho de aplicação: (1) desenvolvimento da unidade em sala de aula; (2) proposta de produção textual; (3) primeira versão da resenha crítico-informativa; (4) devolução, em sala de aula, por parte do professor com orientações para a reescrita de acordo com a grade de avaliação presente no próprio Caderno Didático; (5) reescrita da resenha-crítico-informativa.

Como geração de dados, utilizou-se: atividades de aula feitas pelos participantes da pesquisa nas plataformas virtuais, através de *print screen* da tela ou de textos entregues pelos estudantes. Como na pesquisa-ação os participantes devem ser os próprios alunos, a aplicação desta investigação foi feita com uma turma de 1º semestre de uma universidade pública federal, à qual é oferecida “Produção de Texto” como disciplina obrigatória e é ministrada por um professor do curso de Letras - ao qual me vinculo como Doutoranda. Assim, todos foram convidados a participar da pesquisa, porém somente aqueles que consentiram com o uso das informações geradas ao assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido tiveram seus dados registrados.

3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Durante as aulas de desenvolvimento da unidade resenha crítico-informativa, havia aproximadamente trinta alunos que frequentavam regularmente a disciplina Produção de Textos, os quais, durante o momento de aula, realizavam, em sua maioria, as atividades de

escrita curta ou de reescrita de trechos e ofereciam contribuições orais para o tópico abordado. Para as tarefas de escrita de textos longos, por orientação da professora, formaram-se duplas de trabalho e alguns preferiram produzir suas tarefas individualmente. A partir do CD, que é um *e-book* disponibilizado gratuitamente, a sequência metodológica foi recontextualizada para esse cenário específico e foram gerados os seguintes dados, conforme Quadro 3

Quadro 3: sequência da recontextualização da unidade resenha crítico-informativa

AULA 1	Preparação para a Leitura: reflexão e elaboração conjunta sobre o gênero resenha crítico-informativa. Foco no texto inteiro: resumo, pelo professor, do texto a ser lido; apresentação de uma resenha da área de Administração.
AULA 2	Leitura Detalhada: detalhamento do registro e análise dos recursos semântico-discursivos utilizados na resenha lida. Foco nas etapas e fases do texto: desconstrução e identificação compartilhada das principais etapas (contextualização, descrição, comentário e avaliação) da resenha lida, com o auxílio da ferramenta digital <i>Padlet</i> .
AULA 3	Preparação para a Leitura e Leitura Detalhada: resumo, pelo professor, de uma nova resenha crítico-informativa a ser lida; identificação de suas etapas e fases para ampliação do conhecimento. Construção Conjunta: escrita, no quadro da sala de aula, conjuntamente com os estudantes, de parte de uma resenha crítico-informativa nos moldes da tarefa a ser realizada posteriormente. Escrita individual: em casa, prática de produção textual de uma resenha crítico-informativa.
AULA 4	Reescrita Conjunta: seleção de trechos curtos da 2ª resenha crítico-informativa lida para que os estudantes realizem a reescrita, compartilhadamente, na ferramenta digital <i>Padlet</i> . Avaliação de Texto: análise do texto produzido conforme os critérios de avaliação apresentados no CD e apontados pelo professor. Em casa, prática de reescrita da produção textual realizada.

Material elaborado pela pesquisadora

Pautou-se a análise dessa recontextualização do CD em alguns critérios, o primeiro deles diz respeito às contribuições e dificuldades observadas em aula. Durante as explicações orais do professor, parte dos estudantes costumava dividir a atenção na aula com a interação no celular, o que, por um lado, apesar de ser um sintoma da geração jovem atual, especialmente após a pandemia de Covid-19, mostra-se um problema em razão de não haver foco total do estudante no tópico discutido; por outro lado, apresenta-se como uma possibilidade de destinar o uso desse objeto para os propósitos pretendidos pela aula.

Na tentativa de orientar o uso do telefone móvel como ferramenta a contribuir com a aprendizagem, na 2ª aula, realizou-se a estratégia *Leitura Detalhada*, com o auxílio do software *Padlet*, uma ferramenta digital que permite criar um mural virtual para organizar informações, agregando diferentes recursos, segundo Figura 1

Figura 1: Print screen captado pela autora da tela da ferramenta Padlet



Fonte: a autora

A realização virtual dessa atividade contribuiu para participação ativa dos estudantes, já que, pela figura, identifica-se que, além de poderem registrar suas práticas de escrita (inclusive “anonimamente” se assim o preferirem), a plataforma possibilita interação com os apontamentos dos colegas, através de “curtidas” e comentários, como ilustrado na etapa “Contextualização” na tela do Padlet. Ainda nesse cenário, os estudantes não precisam esperar o outro terminar para terem seu momento de fala; todos participam concomitantemente e, com o auxílio do professor, a identificação das etapas e dos recursos semântico-discursivos do gênero textual é realizada.

Em contrapartida, a “Construção Conjunta” foi realizada com pincel marcador no quadro físico da sala de aula. A participação dos alunos seguiu o mesmo fluxo de outras tarefas, porém nem todos os graduandos puderam participar em razão do curto tempo de fala em relação à duração da aula e da menor agilidade ao registrar informações no quadro e, quando sugerido, alterá-las.

Nesse contexto, o segundo critério de análise, relacionado ao desenvolvimento e à apropriação das etapas e fases, entra em ação. Portanto, nas primeiras aulas, foi possível

experimentar a escolha de termos dentro de um potencial de significados, respeitando os focos de aprendizagem propostos pelo CD, ou seja, os recursos semântico-discursivos de construção do campo do conhecimento, de organização do texto e de subjetividade. Para tanto, situou-se o texto na área de Administração, destacou-se sua organização em etapas, apontaram-se as fases específicas da resenha analisada e, como indica a Pedagogia com base em gêneros (ROSE; MARTIN, 2012; ROSE, 2017 a, b, c, d, e;), ao delimitar as famílias de texto e incluir a resenha em “reação a textos”, analisaram-se os posicionamentos assumidos e os jogos de vozes revelados.

Na sequência, ocorreu a escrita da 1ª versão do texto. A partir da possibilidade de ela ser feita individualmente ou em dupla com algum colega da disciplina, foram entregues 17 resenhas:

Quadro 4: relação dos textos entregues e avaliação das etapas neles apresentadas

Produções textuais dos estudantes:	Apresentação e desenvolvimento das Etapas da Resenha crítico-informativa		
	Insuficiente	Parcial	Total
1- Escrita individual;	Contextualização		
2- Escrita em dupla;			✓
3- Escrita em dupla;			✓
4- Escrita em dupla;			✓
5- Escrita individual;	Descrição		
6- Escrita em dupla;		Comentário	
7- Escrita individual;		Comentário	
8- Escrita em dupla;			✓
9- Escrita em dupla;	Avaliação		
10- Escrita em dupla;			✓
11- Escrita individual;		Descrição	
12- Escrita individual;		Avaliação	
13- Escrita em dupla;			✓
14- Escrita em dupla;			✓
15- Escrita em dupla;			✓
16- Escrita em dupla;			✓
17- Escrita em dupla.			✓

Material elaborado pela pesquisadora

Para análise das etapas, fases e aspectos linguísticos, utilizaram-se os critérios de avaliação do CD, que são organizados em quatro níveis: Contexto, Discurso, Gramática e Formato Gráfico. O Quadro 4, exemplificativamente, aponta quais foram as etapas (Contextualização, Descrição, Comentário e Avaliação) em que os estudantes demonstraram, na primeira versão de sua produção, aplicação parcial ou insuficiente dos conteúdos abordados, ou seja, quando foram apresentadas algumas etapas do gênero textual resenha, mas não todas, ou sua elaboração mostrava-se incompleta, portanto parcial.

Considerando o desenvolvimento das especificidades do gênero textual trabalhadas em aula a partir dos textos-base e das atividades de análise e de escrita conjuntas em parceria com ferramentas digitais, a Figura 2 apresenta trecho de texto e exemplifica a avaliação feita pelo professor e discutida, posteriormente, com os estudantes:

Figura 2: Trecho de texto produzido por um estudante

7

A governança de TI e seus novos caminhos	<p>Priscila Ligoski Rever formatação</p>
Livro: Governança corporativa: estudos e prática, capítulo 7	
<p>Empresas de pequeno e grande porte acompanham as mudanças que desde os últimos anos vêm acontecendo com o novo mundo digital. Inteligência artificial, sistemas substituindo cargos, carros com direção automática, entre outras inúmeras inovações que o mercado de tecnologia vem inserindo em nosso mundo. O questionamento maior que consome algumas pessoas é este: aAs empresas, os funcionários e a sociedade estão organizados para viver em um mundo onde a tecnologia da informação está tomando conta?</p>	<p>Priscila Ligoski Boa contextualização.</p> <p>Priscila Ligoski Formatado</p> <p>Priscila Ligoski Do quê?</p>

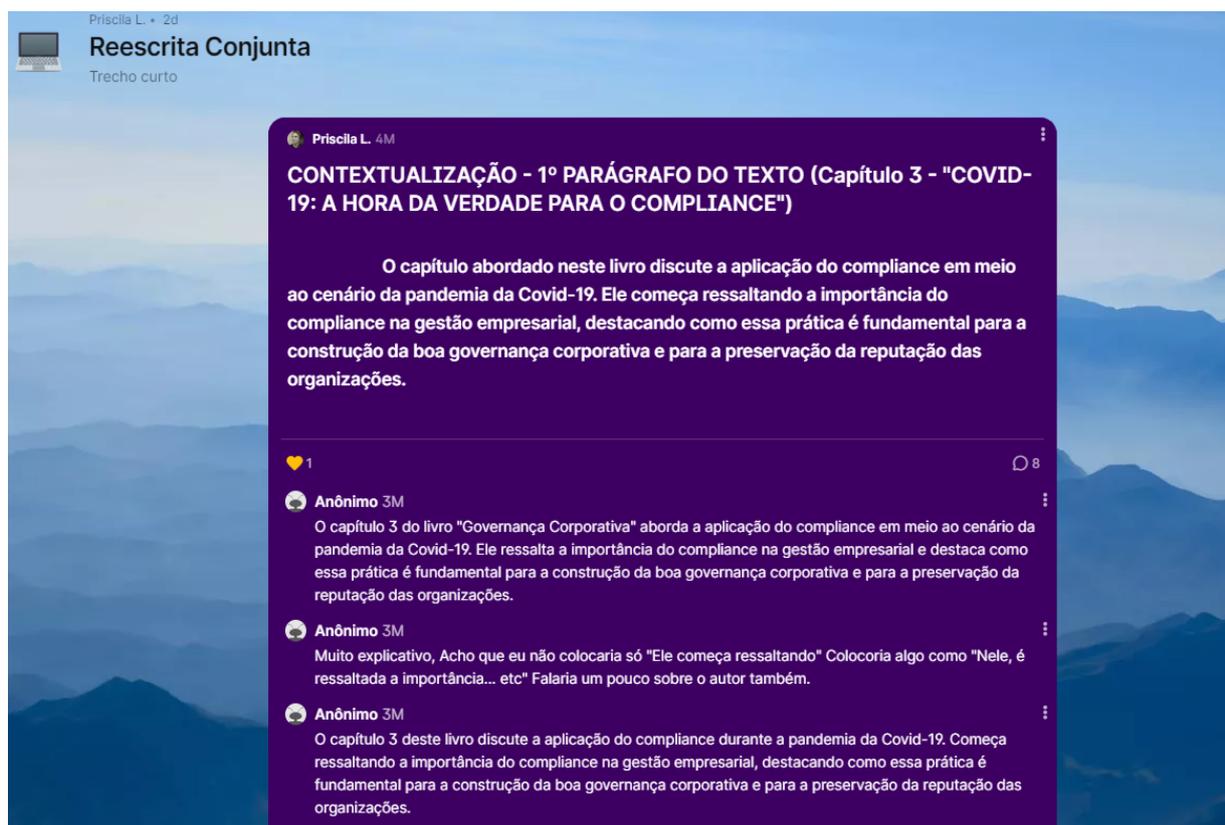
Fonte: *Print screen* captado pela autora da tela do editor de textos *Word*

A maior parte das 17 resenhas crítico-informativas produzidas mostrou-se capaz de aplicar, já em sua primeira versão, as etapas formativas de tal gênero, assim como construiu adequadamente o campo do conhecimento pela escolha lexical de termos da área da Administração. No restante dos textos produzidos, houve maior dificuldade quanto à expressão de uma apreciação crítica, havendo confusão, em alguns textos, quanto à voz do texto de origem e àquela do autor da resenha.

Segundo aponta o CD, as categorias do CEA são opções para integrar a leitura e a escrita aos gêneros do currículo escolar, de modo que o professor possa arbitrar entre as estratégias disponíveis para atingir demandas do grupo e do foco de ensino e aprendizagem. Por isso, nesse contexto acadêmico, optou-se por realizar a *Reescrita Conjunta* apenas após o desenvolvimento da estratégia de *Construção Conjunta* e da produção individual, pois isso instrumentalizou significativamente os estudantes para a análise de seus textos, já que

adquiriam prática ao identificar características léxico-gramaticais da resenha abordada e reescrevê-las, com o auxílio da ferramenta digital *Padlet*, como ilustra a Figura 3.

Figura 3: *Reescrita conjunta* - Print screen captado pela autora da tela da ferramenta *Padlet*



Fonte: a autora

Nesse momento, discute-se o terceiro critério de análise, a escrita e a reescrita textuais. A partir das dificuldades observadas nos textos produzidos pelos estudantes e a fim de minimizar as possíveis lacunas que ainda existissem em relação à aprendizagem do gênero proposto, a *Reescrita Conjunta* destinou-se a reforçar as estratégias de experimentação com textos curtos para dar segurança à reescrita individual. Nela, iniciou-se pela etapa contextualização para salientar aos estudantes a impossibilidade de assumir como suas as palavras de outro, sem indicar autoria; diferenciando-a, portanto, de um posicionamento próprio, que é marca dos recursos semântico-discursivos de subjetividade. Exemplifica-se isso nestes trechos de texto da figura 4.

Figura 4: 1ª versão e reescrita de texto produzido por um estudante

1ª VERSÃO DA RESENHA CRÍTICO-INFORMATIVA

A cultura organizacional é definida como um conjunto de valores, crenças e comportamentos compartilhados pelos membros de uma organização, exercendo influência na maneira como os funcionários orientam suas ações no ambiente de trabalho, promovendo uma estrutura transparente e responsável, sendo o pilar da governança corporativa.

REESCRITA

A cultura organizacional, conforme citado pela autora, é definida como um conjunto de valores, crenças e comportamentos compartilhados pelos membros de uma organização, exercendo influência na maneira como os funcionários orientam suas ações no ambiente de trabalho, promovendo uma estrutura transparente e responsável, sendo o pilar da governança corporativa.



Priscila Ligoski
Definição que estava no capítulo ou não?

Fonte: *Print screen* captado pela autora da tela do editor de textos *Word*

Por fim, após realizada a reescrita individual, nenhum texto apresentava ausência de alguma das etapas formadoras do gênero resenha crítico-informativa. Havia, ainda, algumas dificuldades quanto a aspectos linguísticos pontuais e à formatação do texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de recontextualização para a unidade do CD que aborda o gênero textual resenha crítico-informativa mostrou-se eficaz ao constatar suas potencialidades, já que os graduandos do primeiro semestre, a partir do conceito de que a leitura é a chave para a aprendizagem, puderam experimentar diferentes níveis e estratégias para o trabalho com a compreensão e a produção de texto. Em face da autonomia que o material oferece tanto para aluno, quanto para professor, seu uso é acessível e, ao mesmo tempo, desafiador, pois, além de apresentar passo a passo claro e detalhado da sequência de atividades, instiga a ampliação do conhecimento e a análise aprofundada dos estratos da língua, a partir de seus contextos e recursos.

As atividades desenvolvidas a partir das sugestões do CD são a evidência de sua validade: fomentar o letramento acadêmico pela aproximação e prática quanto ao gênero textual abordado. Ressalta-se que, em havendo internet e dispositivos eletrônicos para tal, as ferramentas digitais indicadas no material ampliam as possibilidades de participação ativa dos estudantes durante as aulas e favorecem os momentos de escrita compartilhada.

REFERÊNCIAS

- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002
- BERNSTEIN, Basil. **Pedagogía, Control Simbólico e Identidad**. Editora Morata, España, 1998.
- DÖRNYEI, Z. **Research methods in applied linguistics**. New York: Oxford University Press, 2007.
- DREYFUS, Shoshana J.; HUMPHREY, Sally; MAHBOOB, Ahmar; MARTIN, J.R. **Genre pedagogy in higher education: the SLATE project**. 1st edition. Palgrave Macmillan, 2016.
- HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, Ruqaiya. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. Londres: Edward Arnold, 1985 [3. ed. C.M.I.M Matthiessen, 2004; 4. ed. C.M.I.M Matthiessen, 2014].
- MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working with discourse: meaning beyond the clause**. 2. ed. London: Continuum, 2007.
- PEGRUM, Mark; HOCKLY, Nicky; DUDENEY, Gavin. **Digital Literacies**. Second Edition. New York, NY: Routledge, 2022.
- ROSE, D. **Reading to Learn** – preparing for reading and writing – vol 1. Austrália, 2017a.
- ROSE, D. **Reading to Learn** – selecting and analyzing texts – vol 2. Austrália, 2017b.
- ROSE, D. **Reading to Learn** – assessing writing – vol 3. Austrália, 2017c.
- ROSE, D. **Reading to Learn** – detailed reading and rewriting – vol 4. Austrália, 2017d.
- ROSE, D. **Reading to Learn** – patterns in text - vol. 8. Austrália, 2017e.
- ROSE, D. Designing pedagogic registers: Reading to Learn. In: CADWELL, D.; KNOZ, J.; MARTIN, J. R. (org.). **Developing Theory: A Handbook in Applicable Linguistics and Semiotics**. London: Bloomsbury, 2020.
- ROSE, D; MARTIN, J. R. **Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sidney School**. Sheffield (UK) and Bristol (USA): Equinox PublishingLtd. 2012.
- ROTTAVA, L. SANTOS, S.S.; SANTORUM, K. A.T.; NAUJORKS, J.; KNACK, C. **Caderno didático: Leitura e Escrita na Graduação - Pedagogia com Base em Gêneros**. 1. ed. Porto Alegre: Zouk, 2023. v. 1. 316p. Disponível em www.editorazouk.com.br/pd-949559--e-book-caderno-didatico.html?ct=308e81&p=1&s=1.

A transformação identitária do docente no contexto pandêmico observada pela perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional¹

Guilherme Augusto de Figueiredo Carneiro

Universidade Federal de Lavras (UFLA)

auguilherme98@gmail.com

Tania Regina de Souza Romero

Universidade Federal de Lavras (UFLA)

taniaromero@ufla.br

Resumo: Nos últimos anos licenciados em letras se formaram no período da pandemia de COVID-19, e, tendo sido preparados para atuação no ensino presencial, precisaram se reinventar e se adaptar a novas formas de trabalho. Nesse sentido, esta comunicação discute o processo de formação identitária de um professor recém-formado e os impactos da pandemia em sua identidade. Especificamente, consideramos sua atuação no ensino remoto individualizado, forma pouco abordada na formação inicial. Para focar o percurso e vivências do professor, utilizamos a pesquisa narrativa autobiográfica, tendo as seguintes perguntas como orientação: (a) Quais foram as aprendizagens necessárias para a atuação no ensino remoto individualizado?; (b) Quais foram os pontos de virada percebidos em minha trajetória como professor? (c) Como os pontos de virada e as necessidades de aprendizagem mencionadas na autobiografia foram realizadas na linguagem? Para analisar linguisticamente os dados, valemo-nos do sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2015), pois mostra as negociações sociais que estão na base da identidade do professor. Os resultados preliminares indicam que o subsistema de Atitude da Avaliatividade permitiu observar o impacto dos eventos vividos pelo docente em sua constituição identitária, de modo que uma insegurança no seu início de carreira se transformou em segurança em desempenhar o papel de docente. Tais resultados linguísticos salientam modificações relevantes na concepção do eu professor, bem como ratificam as incertezas experimentadas por docentes, em conformidade com a literatura sobre os desafios experimentados pelos docentes no período pandêmico.

Palavras-chave: Ensino Remoto individualizado, Identidade docente, Linguística Sistêmico-Funcional.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –Brasil (CAPES) –Código de Financiamento 001.

INTRODUÇÃO

Com base nos cenários pandêmicos e pós-pandêmicos da COVID-19, este artigo tem como objetivo discutir os impactos da nova realidade que atravessou a vida dos professores, que devido ao distanciamento social, acarretou mudanças nas práticas docentes, e o impacto dessas rápidas mudanças nas identidades dos professores. É imperativo reconhecer que a incorporação destes aspectos na investigação é de extrema relevância para a discussão dos dados da pesquisa.

Para situar o leitor, é importante salientar que sou professor de inglês e me graduei em Letras, curso que me habilitou a lecionar português e inglês, em dezembro de 2021. Comecei a trabalhar como professor particular de inglês em julho de 2020, em plena pandemia, quando era difícil encontrar emprego nas escolas devido ao distanciamento social. Considerando esse contexto, além de tratar questões de educação na pandemia de forma geral, também trato neste artigo das particularidades do ensino remoto individualizado.

É adequado mencionar que este estudo possui um caráter local, pois sob orientação da professora Tania Romero, segunda autora do artigo, escrevi uma autobiografia acadêmica em que reflito sobre o meu processo de identificação com a profissão de docente, observando como isso ocorreu em meio à minha necessidade de inserção no mercado de trabalho em um cenário pandêmico. Para conduzir a escrita da autobiografia, valho-me das seguintes perguntas de pesquisa:

- Quais foram as aprendizagens necessárias para a atuação no ensino remoto individualizado?
- Quais foram os pontos de virada percebidos em minha trajetória como professor?
- Como os pontos de virada e as necessidades de aprendizagem mencionadas na autobiografia foram realizados pela linguagem?

É fundamental destacar, que a escolha de utilizar minha própria experiência como fonte de pesquisa pode fornecer informações para outros docentes que têm trajetórias semelhantes às minhas e já enfrentaram os mesmos obstáculos que eu. Além disso, o estudo de minhas próprias narrativas, por ser uma forma de relembrar fatos marcantes da minha trajetória, me auxilia em entender os passos que dei e como fui construindo minha identidade docente.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste tópico apresento as discussões teóricas, iniciando com a contextualização do cenário pandêmico, e em seguida apresento características mais específicas do ensino remoto individualizado, modalidade que adotei para me inserir no mercado de trabalho. Posteriormente, discorro sobre os conceitos de identidade e identidade docente, que são pilares para a discussão dos dados e para a condução da pesquisa. Junto aos conceitos de identidade, discuto o uso da pesquisa narrativa para investigar a experiência do professor, bem como sua transformação identitária. Finalmente, disserto sobre os conceitos da Linguística Sistêmico-Funcional que são necessários para meu estudo, me apoiando no sistema de Avaliatividade e no subsistema de Atitude, que viabilizam os conceitos necessários para fundamentar a análise e interpretação da minha narrativa.

1.1 Educação no Contexto Pandêmico

A crise sanitária consequente da pandemia implicou em mudanças repentinas no contexto educacional brasileiro. Antes da pandemia, as escolas estavam preparadas para ensino presencial e o Censo Escolar de 2021 registrou que apenas 8% das escolas brasileiras estavam tendo atividades totalmente presenciais, e a transição para um novo modelo impactou e desafiou diversos docentes.

Em Minas Gerais, Silva et. al. (2021) realizaram entrevistas com 15.641 professores de 795 municípios. Os resultados revelaram uma notável insatisfação em relação ao desempenho no trabalho durante a pandemia. Apenas 21,6% dos entrevistados expressaram satisfação. Esta insatisfação foi correlacionada com três fatores principais. Em primeiro lugar, 64,2% dos participantes enfrentaram dificuldades para acessar ou usar os recursos tecnológicos destinados ao ensino remoto. Além disso, 63,1% relataram sentir-se sobrecarregados com a carga de trabalho durante este período. Por último, 57,1% dos entrevistados apontaram a falta de apoio da administração escolar como um elemento contribuinte para a insatisfação no ensino remoto.

Indo na mesma direção, Lucena, Alves e Ramos (2021) constataram, entrevistando cerca de 14 professores, que eles tiveram que se reinventar, não só no âmbito pedagógico, mas reinventar seus espaços residenciais, transformando-os em ambiente de trabalho. Tais mudanças geraram sobrecarga do trabalho docente e necessidades de se capacitar para trabalhar nessa nova realidade.

Senti exatamente o que revelou a pesquisa mencionada, pois mesmo sem ser contratado por uma instituição, me deparei com a necessidade de começar a trabalhar no

contexto pandêmico. Isso acarretou com que eu trabalhasse com aulas particulares remotas de inglês, que enfoco no tópico a seguir.

1.2 Ensino Remoto Individualizado

Dado o contexto de pandemia, e a dificuldade de trabalhar em escolas nessa época, trabalhei com o ensino remoto individualizado de língua inglesa. As aulas nesse modelo são adaptadas aos objetivos e capacidades específicas do aluno em questão e o andamento das aulas decorre do desenvolvimento das habilidades do aprendiz (BLEISTEIN, LEWIS; 2015). Dessa forma, os educadores que trabalham com essa abordagem de ensino-aprendizagem têm alguns desafios diferentes, como encontrar e criar o material adequado para as aulas e verificar sua conformidade aos objetivos dos alunos (BLEISTEIN, LEWIS; 2015). Sendo assim, os autores listaram alguns objetivos que os alunos têm e que podem desafiar os professores na hora de dar e planejar as aulas, como viajar para um país de língua inglesa, responder a e-mails ou telefonemas, ou ser aprovado em exames.

De acordo com Bleistein e Lewis (2015), é um desafio complexo integrar diversas abordagens e técnicas de ensino para manter os estudantes motivados e não os desestimular. Para os autores, uma estratégia importante é estabelecer uma boa relação com o aluno, de forma que o professor deve ser confiante, mantendo a seriedade e o profissionalismo.

A questão da relação profissional é de significativa relevância no que tange o ensino remoto individualizado, pois essa modalidade está muito centrada fora do contexto formal de ensino (YUNG; 2022). Importante salientar que, segundo Diaz (2023), essa forma de trabalho é precarizada porque os professores que trabalham nessa modalidade recebem por hora aula sem um contrato formal e geralmente não têm folga ou férias pagas. Diaz (2023) também argumenta que a precarização do ensino remoto individualizado interfere na identidade dos professores, uma vez que eles são tratados como tutores, o que resulta em uma concepção de que eles são menos competentes do que os professores das escolas regulares. É pertinente, então, discutir o conceito de identidade docente, que, de acordo com Romero (2020), é a forma como o professor se expressa socialmente.

1.3 Identidade, Narrativas e Experiência Docente

As pesquisas recentes sobre esse tema se baseiam na concepção de identidade apresentada por Hall (2008), que defende que a identidade do indivíduo na pós-modernidade é mutável e negociada socialmente. No tocante ao professor de língua estrangeira, Romero (2020) destaca que ele está em lugares sociais e culturais diferentes, uma vez que trabalha

geralmente com uma língua que não é a sua, o que causa mais tensões e conflitos na sua formação identitária. Na mesma direção, Barkhuizen (2022) acentua que a identidade de um professor de línguas é atravessada por suas emoções, crenças, história, atuação profissional e comportamento do professor, contexto, interagentes.

Para visualizar os traços identitários deste professor de línguas e pesquisador, foi elaborada uma narrativa autobiográfica, pois Romero (2020) e Barcelos (2020) sugerem o uso da investigação narrativa para se compreender os aspectos identitários do professor de línguas. Ademais, Mertova e Webster (2020) reconhecem que a narrativa e a reconstrução da história do ser humano permitem que o professor-pesquisador pense e rememore sua trajetória e avalie os eventos narrados.

Na narrativa do professor, destacam-se as experiências pessoais e profissionais, uma vez que as experiências pessoais são construídas através da vivência diária, o que impacta na atuação diária do professor, enfatizando que os saberes profissionais e pessoais estão conectados (MELLO; 2020). No entanto, é papel do pesquisador escolher quais eventos serão contados, fornecendo material para ser analisado sob uma perspectiva acadêmica, funcionando como objeto de estudo e pesquisa (MERTOVA; WEBSTER, 2020).

Para contribuir com o rigor da pesquisa, os pesquisadores narrativos precisam dar detalhes sobre a época e o contexto da narrativa e contar histórias vivenciadas. É crucial salientar que os fatos apresentados precisam ser verdadeiros, mas há subjetividade na forma como ele foi narrado, pois isso indica significados construídos. Esses significados gerados a partir de eventos autênticos levam à reflexão do ponto de vista do cientista. (MERTOVA; WEBSTER, 2020)

Em suma, há diversas maneiras de empregar a pesquisa narrativa na busca por respostas na área de educação de professores, já que é uma ferramenta valiosa para compreender os desafios que surgem durante a jornada docente (ROMERO; 2020). Sendo assim, é justificada a utilização da narrativa para minha pesquisa, que é enriquecida pela ótica da Linguística Sistêmico-Funcional, uma vez que ela traz à tona significados realizados por meio da linguagem.

1.4 Linguística Sistêmico-Funcional

O quadro teórico da Linguística Sistêmico-Funcional foi escolhido para este estudo, uma vez que, de acordo com seus pressupostos teóricos, o texto é composto por um conjunto de preferências que estão presentes em uma grande variedade de sistemas, o que significa que a lógica do texto e os valores gramaticais que são moldados pelas escolhas do falante ou

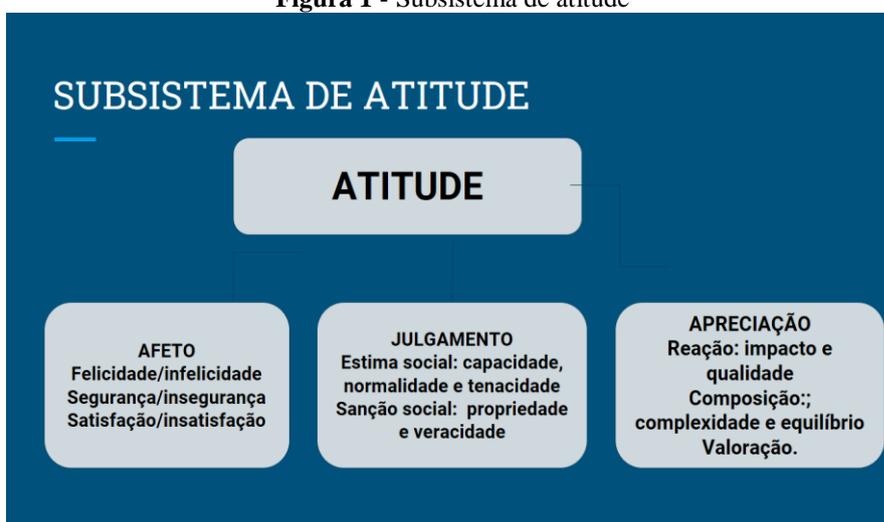
escritor. Assim, o texto pode apresentar-se sob diferentes formas, uma vez que comunica algo a alguém que conhece a língua.

Seguindo esses princípios, o texto é o processo de uso da língua em um determinado contexto (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014). Além disso, os autores identificam três metafunções da linguagem: a) metafunção experiencial, que tem a oração como representação e transmissão de informações, b) metafunção interpessoal, que decorre das relações e negociações sociais), c) metafunção textual, que remete à forma pela qual o texto é organizado.

Halliday e Mathiessen (2014) dizem que a semântica do discurso é o estrato da língua de maior amplitude para a construção de significados, e, relacionando o caráter interpessoal da linguagem no âmbito da semântica do discurso, Martin e White (2005) pensam no Sistema de Avaliatividade. Esse sistema permite observar como as relações de poder entre os interagentes se realizam pela linguagem. De acordo com a descrição do Sistema de Avaliatividade proposta por Martin e White (2005), há três subsistemas denominados Engajamento, Gradação e Atitude.

O subsistema de Engajamento analisa a presença de diferentes vozes no texto. Já o subsistema de Gradação engloba os processos utilizados pelo interagente para dar maior ou menor intensidade ao que ele quer dizer. Por fim, o subsistema de Atitude se concentra nos sentimentos, reações, julgamentos e apreciações realizados pela linguagem (MARTIN; WHITE, 2005). Como o objetivo do trabalho é observar o impacto dos eventos vividos na formação identitária do professor, a análise é feita com base no subsistema de Atitude. De acordo com os pesquisadores Martin e White (2005), a Atitude se subdivide em Afeto, Julgamento e Apreciação.

Figura 1 - Subsistema de atitude



Fonte: Elaborado pelos autores com base em Martin e White (2005).

O quadro acima sistematiza as categorias oferecidas pelo subsistema de atitude que servem como base para a análise e discussão dos dados, de modo que, conforme Martin e White (2005) o Afeto se manifesta nas reações emocionais do falante/escritor, com ênfase nos sentimentos negativos ou positivos. O processo de avaliação dos comportamentos das pessoas é conhecido como Julgamento, podendo ser positivo, no campo da admiração, ou negativo, no campo da crítica. A Apreciação trata da maneira como um escritor ou falante avalia os acontecimentos, objetos, instituições e fenômenos.

2 METODOLOGIA

O estudo em questão tem uma abordagem qualitativa com um enfoque interpretativista, de acordo com Gomes Junior (2020), para quem pesquisas interpretativistas consideram o contexto, o processo de geração de dados, a subjetividade de sua interpretação e a reflexão que envolve a elaboração do texto como parte do fazer científico. Considerando que a investigação narrativa na formação de professores requer uma reflexão do pesquisador sobre seu objeto de estudo, - experiência -, essa metodologia foi adotada.

Coerentemente, escrevi uma autobiografia acadêmica e profissional, relatando como ingressei na profissão e as aprendizagens que tive através da minha atuação, incluindo nesse relato meus medos, inseguranças, incertezas, erros, mas também acertos e felicidades. O sistema de Avaliatividade - derivado da metafunção interpessoal - foi escolhido para auxiliar na análise por oferecer o subsistema da Atitude, que dá conta da avaliação que o sujeito faz sobre aquilo que lhe atinge. A Atitude fornece ferramentas para analisar, através da linguagem, como se dão os fenômenos de Afeto, Julgamento e Apreciação, permitindo observar as escolhas linguísticas que denotam as relações interpessoais. Além disso, trago dados quantitativos para ilustrar a quantidade de cada classificação do subsistema de Atitude, a fim de ilustrar a recorrência de Afeto, Julgamento e Apreciação em minha autobiografia.

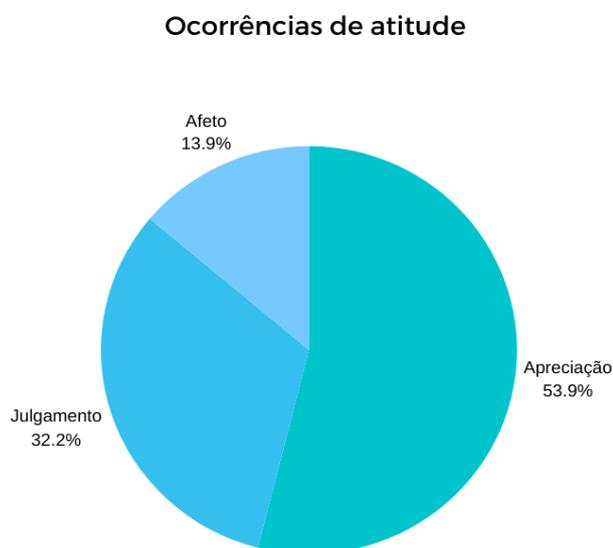
A autobiografia na formação de professores e educadores, por sua vez, é um instrumento frequentemente utilizado para deflagrar reflexões sobre a construção identitária do docente em questão (Romero, 2020). Ela visa a fazer uma reconstituição de experiências consideradas especialmente significativas que possam ser discutidas para se quebrar naturalizações e se chegar, com o devido apoio teórico e assistido por um educador, à compreensão informada e, a partir daí gerar conscientização. Conforme pontua Souza (2016), esse instrumento alinha-se a uma tendência internacional que se pauta na utilização da própria experiência do educando para construção de conhecimento, pois que o engaja no processo formativo, com a sensibilidade de fazer sua voz, com suas crenças e história, ser ouvida. A

abordagem biográfica, portanto, como parte da formação docente inicial ou continuada, coloca este sujeito no centro do processo educativo por meio da narrativa retrospectiva de suas vivências, de suas memórias e dos significados que foram sendo tecidos ao longo de sua história. Ao se gerar autoconhecimento, pode-se galgar outras etapas na construção profissional.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste tópico, analiso os dados obtidos na autobiografia a partir das categorias oferecidas pelo subsistema de atitude. Para ilustrar como minha transformação identitária se realizou pela linguagem, trago um gráfico com um enfoque quantitativo da recorrência de cada categoria de Atitude na autobiografia. Em seguida, seleciono alguns excertos sobre os pontos de virada para discussão.

Figura 2 - Ocorrências de Atitude.



Fonte: Elaborado pelo autor

Partindo para a análise qualitativa, verifico que inicio minha autobiografia com uma Apreciação de reação-impacto, revelando um incômodo ao me identificar como professor.

Excerto 1

Nossa, é estranho (AP-r) pensar em quando comecei a dar aulas, mais estranho (AP-r) ainda é pensar que eu passei a falar para as pessoas que eu sou professor depois de alguns meses que comecei a trabalhar.

Em seguida, há outro caso de apreciação reação-impacto, por refletir e pensar que me entendi como professor com alguns meses de atuação. No período seguinte, começa a ter ocorrências de Afeto, ao narrar minha primeira aula.

Excerto 2

mas fiquei nervoso (Af) e não sei o que aconteceu, que a aluna não gostou da minha aula... (Ap-r)

No excerto acima, quando relato que fiquei nervoso, há um a Acto de insegurança, considerando as discussões de Martin e White (2005), pois meu nervosismo se liga à minha insegurança de iniciar minha prática profissional. Tal emoção, impactou na minha forma de atuar, que levou à insatisfação da minha aluna com a minha aula, levando a uma Apreciação de reação-qualidade. Outro ponto importante após minha primeira aula, é o momento em que fui contratado por um curso de inglês.

Excerto 3

No segundo semestre do ano de 2021 fui contratado por um curso de inglês que não havia turmas e sim aulas particulares à distância. Quando comecei a trabalhar lá foi muito desafiador (Ap-r), pois os primeiros alunos que tive nessa escola tinham demandas muito específicas (Ap-c) e eu tinha que me desdobrar para atendê-las.

Quando narro minha contratação, realizou-se uma Apreciação de reação-impacto, devido ao novo desafio na minha carreira. Esse desafio se justifica às necessidades dos alunos que me colocavam na necessidade de aprender a ensiná-los, quando eu falo da especificidade de suas demandas, o que se caracteriza como uma Apreciação de composição-complexidade. Outro evento relevante na minha carreira, trago um excerto que narro meu pedido de demissão.

Excerto 4

Além disso, a desvalorização dos professores me incomodava muito, (Ap-r) que não era apenas no salário, mas também na falta de organização para liderar as equipes de professores e também a forma que éramos tratados, visto que nos contratavam como instrutores, mas para nos cobrar, nos chamavam de professor.

O meu incômodo por ser desvalorizado realiza uma Apreciação de reação-impacto, pois trato da forma com que eu me sentia e como isso me afetou. Verifico ainda que essa desvalorização que narrei reforça a precarização dos professores que atuam no ensino-remoto individualizado denunciada por Diaz (2023). Além disso, sentir-se desvalorizado pode transformar a forma do professor se entender e se expressar, conforme postulado pela mesma autora. Posteriormente, quando reflito sobre meu trabalho na escola, há uma nova ocorrência de Apreciação de reação-impacto.

Excerto 5

Fazendo um balanço desse período, eu penso que a escola me ajudou muito (Ap-r) a aprender a como utilizar diferentes ferramentas digitais, pois aprendi a usar vários recursos disponíveis na internet para otimizar minhas aulas.

O fato de a escola ter me ajudado muito, eu classifico como uma Apreciação de reação impacto, pois se trata da forma com que o tempo trabalhado lá me impactou e foi

formativo no âmbito profissional, mesmo com o problema da desvalorização. Diante disso, último parágrafo da narrativa reflete o resultado de todos os eventos que me impactaram, que é a minha autoidentificação como professor, e minha segurança, não apenas em me assumir, mas de exercer o papel de docente.

Excerto 6

Hoje em dia me sinto muito mais seguro (Af-seg) enquanto professor de inglês e vejo que meus alunos têm ótimos resultados, o que me motiva a continuar trabalhando (...)"

O excerto acima, diferentemente do excerto 1, apresenta um afeto de segurança, quando afirmo que me senti seguro, que decorre do impacto de uma série de acontecimentos na minha trajetória profissional. O instrumento da Atitude, entretanto, revelou que cada evento expresso na narrativa impactou diretamente no meu processo de identificação como professor. Ainda, houve casos de julgamento sobre o sucesso ou decepção com os meus alunos, porém devido ao recorte do trabalho, me ative aos eventos relativos aos pontos de virada em minha trajetória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa acerca da educação durante a pandemia em contextos locais pode oferecer valiosas perspectivas para futuros estudos no campo da formação de professores, examinando os efeitos do ensino online não apenas nos estudantes, mas também na rotina dos professores, pois os desafios enfrentados em um ambiente de aprendizagem podem ecoar em diferentes contextos, influenciando a forma como os professores se vêem e agem.

Ao notar similaridades entre pesquisas sobre a atuação docente durante a pandemia e minha própria história pessoal, destaco a importância de explorar nossas próprias vivências para compreender como cada experiência molda nossos sucessos e desafios na profissão. Refletir sobre nossas próprias vivências é essencial para ajustar nossas práticas e identificar áreas que precisam ser aprimoradas. Por exemplo, ao finalizar minha reflexão, percebi a necessidade de expandir meu conhecimento sobre recursos online para o ensino, além de reconhecer a importância de meu engajamento social como educador.

A análise dos dados coletados indica que eu tenho um estranhamento e uma reação negativa ao me identificar como professor. Em seguida, o fluxo de eventos narrados evidencia como a apreciação sobre cada evento que vivenciei impactou na minha formação e no meu processo de identificação como docente.

Cabe mencionar que no final da narrativa verifiquei que o afeto negativo de insegurança presente no excerto 2 se transformou em segurança no decorrer da minha

trajetória profissional, impactado pela minha reação a cada vivência. Além disso, é possível notar que a identidade do sujeito é afetada pelas relações sociais e pelas relações interpessoais. Essas conexões, dentro da prática docente, afetam a identidade do professor, fazendo com que a atuação profissional do docente tenha um papel para sua formação identitária.

O sistema de Avaliatividade indicou que uma recorrência de Apreciação na narrativa contribuiu para mensurar o impacto de cada vivência pessoal e profissional para a minha construção como docente. Além disso, a forma em que me senti no início e ao término da narrativa reitera o caráter mutável e fluido da identidade, conforme postulado por Hall (2008). Nesse sentido, notei que a adoção do subsistema de Atitude para analisar a minha construção enquanto professor possibilitou que o estudo de minha autobiografia não se limitasse a uma interpretação pessoal sobre os fatos narrados, mas viabilizou uma pesquisa científica que fez uso das categorias postuladas por Martin e White (2005) para compreender os aspectos que me formaram como professor diante do cenário pandêmico.

Concluí também que a terceira pergunta de pesquisa: “Como os pontos de virada e as necessidades de aprendizagem mencionadas na autobiografia foram realizados pela linguagem?” ajuda a responder às duas perguntas que a antecedem. Isso se deve ao fato de que o quadro teórico adotado corrobora para uma análise linguística da narrativa que revela os significados construídos a partir das minhas escolhas durante a escrita da autobiografia.

Em resumo, essa pesquisa revela o potencial da Linguística Sistêmico-Funcional para auxiliar nas pesquisas narrativas no campo da Formação de Professores, visto que a discussão dos dados destacou o caráter interpessoal da linguagem, pois cada situação que vivenciei me impactou de certa maneira. Da mesma forma, verifiquei que ações minhas enquanto professor, impactaram os meus alunos. Desse modo, pode-se observar também que há pontes entre os estudos sobre a construção identitária do sujeito pós-moderno (HALL; 2008) e do professor de línguas (BARKHUIZEN; 2017; ROMERO; 2020), e a metafunção interpessoal da LSF.

Vale ainda ressaltar, que a Linguística Sistêmico-Funcional fornece outros sistemas para que se aprofunde ainda mais em uma análise qualitativa da narrativa, pois ela pode ser analisada pelo viés de cada metafunção mencionada no item 4. Nesse sentido, para a minha dissertação de mestrado, também analiso a minha autobiografia pela ótica da Transitividade, enfocando no caráter experiencial do texto.

REFERÊNCIAS

- BARCELOS, A. M. F. Compreendendo a pesquisa (de) narrativa. In: GOMES JUNIOR, R. C. (org.). **Pesquisa Narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. São Paulo: Pimenta Cultural, p. 17-37, 2020. <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2020.572>.
- BARKHUIZEN, G. Ten tricky questions about narrative inquiry in language teaching and learning research: and what the answers mean for qualitative and quantitative research. **LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network**, Tailândia, v. 1, n. 2, p. 1-19, 2022.
- BLEISTEIN, T.; LEWIS, M. **One-on-one language teaching and learning: theory and practice**. London: Palgrave Macmillan, 2014.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**.
- DÍAZ, N. R. Tutors' Perspectives of English Private Tuition in France: Challenges and Implications. In: **International Perspectives on English Private Tutoring: Theories, Practices, and Policies**. Cham: Springer International Publishing, 2023. p. 177-195.
- GOMES JUNIOR, R. C. Narrativas e metáforas. In: GOMES JUNIOR, R. C. (org.). **Pesquisa Narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. São Paulo: Pimenta Cultural, p. 86-109, 2020. <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2020.572>.
- HALL, S. (2008). **Quem precisa da identidade?** Editora Vozes.
- HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to Functional Grammar**. 4th edition, London: Routledge, 2014.
- MARTIN, J. R.; WHITE, P. **The language of evaluation: appraisal in English**. New York: Palgrave, 2005.
- LUCENA, J. P. O.; ALVES, T. C. L.; RAMOS, A. S. M. O professor no ensino remoto durante a pandemia do novo Corona Vírus: desafios enfrentados e quebra de sentidos. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 15, n. 3, p. 139-162, 2022. <https://doi.org/10.5007/19834535.2022.e86684>.
- MELLO, D. Pesquisa narrativa e formação de professores. In: GOMES JUNIOR, R. C. (org.). **Pesquisa Narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. São Paulo: Pimenta Cultural, p. 38-61, 2020. <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2020.572>.
- MERTOVA, P.; WEBSTER, L. **Using narrative inquiry as a research method: an introduction to critical event narrative analysis in research, teaching and professional practice**. New York: Routledge, 2020.

ROMERO, T. R. S. Narrativas e as identidades do docente de línguas. In: GOMES JUNIOR, R. C. (org.). **Pesquisa Narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. São Paulo: Pimenta Cultural, p. 86-109, 2020. <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2020.572>.

SCHAEFER, L.; CLANDININ, D. J. Sustaining teachers' stories to live by: implications for teacher education. **Teachers and Teaching**, v. 25, n. 1, p. 54-68, 2019. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1532407>

SILVA, R. R. V. et al. Pandemia da COVID-19: insatisfação com o trabalho entre professores (as) do estado de Minas Gerais, Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 26, p. 6117-6128, 2021.

SOUZA, E. C. Profissionalização, fabricação de identidades e trabalho docente: alguns apontamentos teóricos. In: **Construções identitárias de Professores de Línguas**. M. C. F. D. Ferreira; C. L. Reichmann; T. R. S. Romero (Orgs.). Campinas: Pontes Editores. 2016.

**Análise da identidade de professores da rede pública de ensino no início da carreira
profissional: uma abordagem sistêmico-funcional**

Isabela Aparecida Canossa

Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)

profcanossa@gmail.com

Resumo: O objetivo da pesquisa é analisar a representação do professor da rede pública de educação dos municípios de Niterói e de São Gonçalo (RJ). A motivação do tema decorre da situação vivenciada por muitos docentes em sua atuação profissional. Têm sido comuns os relatos de colegas de profissão que manifestam um esgotamento emocional devido a adversidades do magistério. Nessa fase da pesquisa, pretende-se fazer um estudo que leva em conta as escolhas linguísticas que constroem o discurso de professores no início da vida profissional. Por meio de entrevistas orais semiestruturadas, será estudada a representação da imagem do professor no começo de carreira. Devido a isso, a Linguística Sistêmico-Funcional apresenta-se como a base teórica desta pesquisa, que observa os padrões semânticos que exprimem a forma como o sujeito se representa por meio da *metafunção*. Desse modo, cabe salientar que o trajeto analítico das entrevistas se empenha na *metafunção ideacional* que caracteriza oração como representação. Parte-se da hipótese de que os entrevistados no início da carreira tendem a apresentar uma postura mais engajada e ativa em relação ao magistério. Observou-se no *corpus* analisado uma tendência a apresentar nas respostas utilizadas processos materiais (ligados à execução comprometida com o trabalho) e mentais afetivos (ligados à amorosidade dos professores com os alunos). Este trabalho é uma pesquisa inicial de doutorado que desdobrará outros aspectos relevantes do tema apresentado e pretende contribuir para os estudos da sistêmico-funcional com interface às questões de identidade do professor da rede pública.

Palavras-chave: Entrevistas. Sistêmico-funcional. Identidade.

INTRODUÇÃO

Não é novidade afirmar que o professor da rede pública está inserido no sistema precário de ensino que contribui para desvalorização do magistério, e são muitas as razões que compõem esse cenário.

Um dos principais fatores que contribuem com tal problemática é a pouca articulação entre a escola e a família; conseqüentemente, a escola e os professores se veem, recorrentemente, com funções sobrecarregadas, uma vez que os pais, que, naturalmente, exercem significativa parte na função de educar seus filhos, negligenciam e terceirizam essa obrigação conferida a eles. Não se deve deixar de apontar que essa negligência está calcada em um problema de ordem social que se perpetua com a manutenção da classe marginalizada de uma sociedade desarmônica.

Em um país em que a marginalidade compõe sua estrutura, há violência, que é outra situação problemática que os agentes educativos da rede pública enfrentam. Muitos alunos vivem em um contexto socialmente prejudicado, ambiente onde há extrema pobreza e violência. Sendo assim, o aluno reproduz na escola suas dificuldades, e o professor, inserido nesse cenário, acaba sofrendo com as conseqüências dessa precarização. Segundo Saviani (2008), “[...] a marginalidade é entendida como um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade.” (SAVIANI, 2008, p. 4). Atravessar a barreira da marginalidade torna-se intransponível à medida em que os agentes políticos não operam de forma eficiente e constante para solucionar, a longo prazo, os problemas da educação que refletem na sociedade e vice-versa.

Além de todos os problemas estruturais e sociais, há outro grande desafio que é a desvalorização financeira e falta de incentivos para qualificação profissional. Devido a isso, baixos salários obrigam o professor a aumentar sua carga horária em sala de aula. Esse fato contribui para a impossibilidade de ele ter mais tempo para preparar suas aulas e se aperfeiçoar com cursos de formações continuadas. O profissional que quer se qualificar mais é obrigado a escolher entre uma remuneração razoável ou adentrar na vida acadêmica.

Ao expor todos os desafios que o professor enfrenta, é perceptível a incoerência entre o discurso circundado enaltecendo da educação e a realidade árdua da sala de aula. A mídia, o Ministério da Educação e as pessoas, de modo geral, veem o magistério como a profissão mais importante. Propagandas em homenagem aos professores são divulgadas com caráter valorativo, contudo a prática mostra o oposto dessa perspectiva.

Diante dos problemas mencionados até o momento, é fácil compreender o porquê de o dia a dia dificultoso de trabalho propiciar um desânimo pedagógico coletivo. Muitos

profissionais acabam por se sentir impotentes e sobrecarregados. Devido a isso, esta pesquisa tem como intuito analisar, por meio de entrevistas, o discurso de profissionais para entender de que forma se representam.

No início da carreira, o docente se vê inspirado e engajado a fazer um bom trabalho e a oferecer o melhor de si para ensinar. Todo esse envolvimento, infelizmente, acaba-se no decorrer da sua trajetória, pois ele se vê desmotivado e desgastado em razão de todos os problemas apresentados.

Nessa perspectiva, esta pesquisa debruça-se em estudar a identidade do professor da rede pública da educação básica. O intuito é investigar de que forma as adversidades do sistema educacional influenciam nas escolhas linguísticas do professor durante sua carreira. Dubar (2005) afirma que a identidade profissional sofre, no decorrer da trajetória, mudanças de acordo com nossas vivências pessoais, e é justamente essa mudança identitária de concepção que é a base deste estudo.

Em virtude das questões apresentadas, é importante destacar que esta pesquisa início de doutorado apresenta como aporte essencial a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). A escolha por essa teoria se deve ao fato de que é fundamental analisar a língua sob um viés empírico. Essa ideia se justifica, ainda mais, com o gênero “entrevista” que se manifesta pelo meio oral. Diante disso, é válido atrelar a pesquisa desse gênero a uma corrente linguística que estuda os fenômenos reais da língua.

Percebe-se que os aspectos mencionados até o momento pertencem ao contexto de cultura do professor da rede pública. À vista desse tema, para manutenção das relações sociais de acordo com uma determinada esfera de atuação humana, é válido considerar que o contexto de cultura abarca as convenções, valores, comportamentos, ideologias e é estabelecido ao longo de gerações.

Todas as problemáticas são marcadas ideologicamente. Há uma unicidade relaciona à visão que a sociedade apresenta em relação ao magistério. Destarte, deve-se considerar que o professor da rede pública está inserido no contexto de cultura em que a desvalorização do magistério é a realidade. Com toda a bagagem cultural, o docente tende a manifestar linguisticamente as ideologias que o cercam, e é nessa manifestação que o contexto de situação se faz presente.

Dessa maneira, o contexto de situação se relaciona a uma esfera mais específica, e o que vai demarcá-lo é o registro. Por meio dele, identificam-se os interlocutores, os propósitos de leitura e de escrita e a adaptação à situação de acordo com as condições de produção e de recepção.

O contexto de situação possui três divisões: campo, relação e modo. O primeiro diz respeito à atividade, ao objetivo e à finalidade do texto. O *campo* se relaciona na teoria sistêmico-funcional, com a metafunção ideacional (o estar no mundo do sujeito). Como o sujeito se sente por estar no mundo? A *relação* diz respeito à troca, à atividade comunicativa. Como os participantes de uma situação comunicativa se relacionam? Com distanciamento ou intimidade? Toda essa questão vai determinar a forma como o participante vai expor sua opinião e participar da situação comunicativa, o que constitui o *modo*.

É essencial expor que a pesquisa foi feita por dois participantes que pertencem ao mesmo contexto de cultura e, também, estão inseridos no mesmo contexto de situação. Devido a isso, espera-se que os participantes entrevistados revelem com mais veracidade suas opiniões.

Tomando como base os relatos dos professores e a sua materialidade linguística, esse trabalho visa a observar a representação desses profissionais em início de carreira. Tendo em vista esse aspecto, esta etapa da pesquisa parte da hipótese de que a metafunção ideacional propicia de modo eficaz a análise da identidade dos professores no decorrer do magistério.

Em razão desses fatores, o estudo pretende comprovar que as respostas relacionadas às perguntas de profissionais em início da carreira apresentam maior ocorrência de processos materiais, porque os docentes se sentiam mais engajados e dispostos a fazer um bom trabalho e realizar ações pedagógicas, processos mentais *afetivos* (ora com conotação positiva, ora negativa), *cognitivos* (ao opinar sobre suas condições) e *verbais* (ao se colocar como profissional disposto ao diálogo).

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Compreende-se que, por meio da linguagem, o falante representa e interpreta vivências, interage e cria discursos. Por meio desse aspecto, Halliday (1994) teorizou as três metafunções intrínsecas a todas as línguas e que ocorrem simultaneamente em todos os usos de linguagem. Dessa forma, a função primordial desse capítulo é apresentar conceitos da LSF importantes e aplicáveis à pesquisa. Nesse sentido, é pertinente expor os conceitos teóricos relacionados à *metafunção ideacional*, que analisa a oração como representação.

Os contextos de situação e de cultura podem ser identificados por meio de determinados elementos linguísticos. “Isso é possível porque as variáveis contextuais estão intrinsecamente relacionadas às funções que a linguagem desempenha, que Halliday (1994) chama de ‘metafunções’”. (FUZER E CABRAL, 2014, pg. 32)

As metafunções são as manifestações, no sistema linguístico, dos propósitos que estão subjacentes a todos os usos da língua: compreender o meio (ideacional), relacionar-se com os outros (interpessoal) e organizar a informação (textual) (Fuzer e Cabral, 2014, p. 32).

Sendo assim, é relevante expor que, através das *metafunções*, é possível entender de que forma o indivíduo expressa suas experiências, interage com outras pessoas no meio social e como organiza as informações. A *metafunção ideacional* é responsável pela forma em que o indivíduo expõe suas vivências experiências. Já a *metafunção interpessoal* abarca o uso interacional da linguagem, uma vez que analisa a relação entre os indivíduos por meio da troca de mensagens. Por último, a *metafunção textual* expõe de que forma os indivíduos organizam suas mensagens.

Diante desses aspectos, é essencial frisar que esta pesquisa leva em conta o *metafunção ideacional* da linguagem que analisa a representação de professores das redes pública municipais de Niterói e de São Gonçalo.

A *metafunção ideacional* expõe de que forma está representada a realidade do indivíduo por meio de suas experiências. Para ser possível observar essas experiências, a gramática assume o papel de analisar o sistema da transitividade. A transitividade, na gramática sistêmico-funcional, não é tratada de acordo com um viés tradicional, posto que é, na verdade, um instrumento de descrição, e não de prescrição. Nesse contexto, ela é explorada para explicar a oração, notando os processos, os participantes e as circunstâncias para, assim, inferir as experiências. Por conseguinte, é válido frisar que os processos que realizam a *metafunção ideacional* são: relacional, verbal, mental comportamental, material e existencial. Cada processo exerce uma função fundamental na oração. A tabela a seguir expõe o tipo e o nome dos processos responsáveis pelas representações.

Tabela 1 – Representação, tipo e nome dos processos ideacionais

A representação da experiência externa (ações e eventos)	Fazer, construir, acontecer...	Processos materiais
A representação da experiência interna (lembranças, reações, reflexões, estados de espírito)	Lembrar, pensar, imaginar, gostar, querer...	Processos mentais
A representação das relações (identificação e caracterização)	Ser, estar, parecer, ter.	Processos relacionais
A representação de comportamentos (manifestação de atividades psicológicas ou fisiológicas do ser humano)	Dormir, bocejar, tossir, dançar...	Processos comportamentais
A representação dos dizeres (atividades linguísticas dos participantes)	Dizer, responder, afirmar;	Processos verbais
A representação da existência de um participante (o 'estar no mundo')	Existir, haver.	Processos existenciais

Fonte: Fuzer e Cabral (2014)

Dessa forma, a gramática sistêmico-funcional admite que os falantes, em uma relação de interação com outros participantes, revelam suas representações/ conceituações dos fatos, do mundo exterior e, também, elementos de seu mundo interior. Devido a essa questão, desde a infância, as experiências acumuladas permitem que o falante profira informações, realizadas pelo sistema léxico-gramatical, construídas pela percepção que o usuário tem das experiências no mundo, sejam internas ou externas. A *metafunção ideacional*, dessa maneira, exerce função fundamental na análise dos processos na representação da realidade, já que é possível verificar, por meio dessa análise, as ocorrências de processos depreendidos das entrevistas.

Por meio da transitividade, é possível verificar os tipos de processos e as escolhas linguísticas. Desse modo, é essencial analisar a transitividade, visto que ela reflete fatores sociais, culturais, ideológicos, políticos ou teóricos de um discurso, fato que define como um processo é significativo.

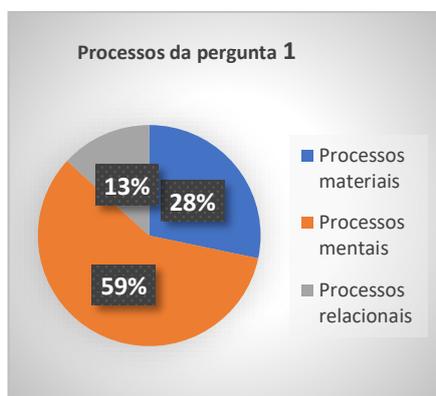
De acordo com as questões relacionadas à *metafunção ideacional*, é importante destacar que nas entrevistas foram analisados os processos em a figura do professor está em evidência. Seja ele em qualquer papel temático (Ator, Meta, Experienciador, Possuidor, Portador, Dizente etc.).

2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

O objetivo essencial deste capítulo é apresentar alguns pontos que se destacaram no decorrer das análises e apresentar o resultado dessa etapa da pesquisa. É importante mencionar que será exposto alguns trechos das entrevistas que se evidenciam pela manifestação linguística para exemplificar o trajeto analítico e, posteriormente, expor o resultado quantitativo por meio dos gráficos. As entrevistas na íntegra estão no apêndice deste artigo.

Diante de tais considerações, é válido considerar os aspectos observados no decorrer das análises. A seguir, observa-se a seleção de alguns trechos das sete entrevistas, seguidos das análises e, por último os gráficos que expõem o quantitativo geral dos processos depreendidos.

Gráfico 1 - Por que você escolheu magistério como profissão?



Fonte: Elaborado pela autora.

Entrevista 1

“Eu queria ter emprego, e acabei caindo porque eu sabia que a demanda era pouca para professor de matemática.”

Entrevista 3

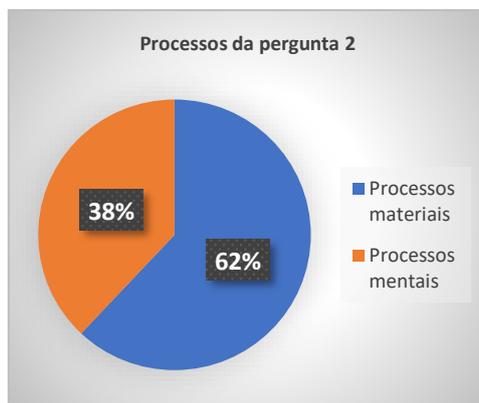
“Eu lembro que eu admirava muito meus professores na escola, e isso me despertou a vontade de ser professor.”

Tanto na entrevista 1 quanto na 3, há processos mentais que se relacionam com a escolha pelo magistério. Na entrevista 1, os processos mentais revelam uma escolha racional, enquanto na 3, a escolha é afetiva.

Como se pode observar, 59% dos processos da pergunta 1 são mentais. Percebe-se que esses processos são afetivos e, principalmente, cognitivos. Isso demonstra que, em muitos

casos, o magistério é uma escolha racional e cômoda por questões relacionadas ao mercado de trabalho. Em outras manifestações, é uma escolha de ordem afetiva.

Gráfico 2 - O que você mais gosta na sua profissão?



Fonte: Elaborado pela autora.

Interessante notar que 62% dos processos da pergunta 2 são materiais. Observou-se que esses processos materiais relevam que o profissional se envolve afetivamente com seu trabalho quando ele consegue agir e exercer a sua função de fato.

Entrevista 1

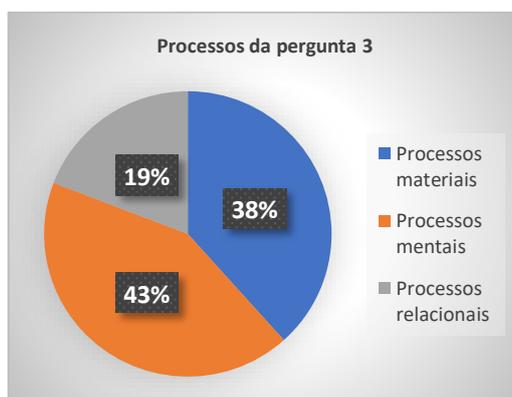
“Quando eu consigo ser professora de fato porque, geralmente, eu não consigo.”

Entrevista 3

“Quando a gente consegue ver, assim, que conseguiu atingir, sabe, no aluno...”

Repara-se que, tanto na entrevista 1 quanto na 2, o professor sente-se motivado quando consegue de fato atuar como profissional. Nesse momento, os processos materiais são abundantemente utilizados para pôr em evidência essa opinião.

Gráfico 3 - Como você se sente quando planeja uma aula e no momento da avaliação a turma não dá atenção necessária?



Fonte: Elaborado pela autora.

Entrevista 2

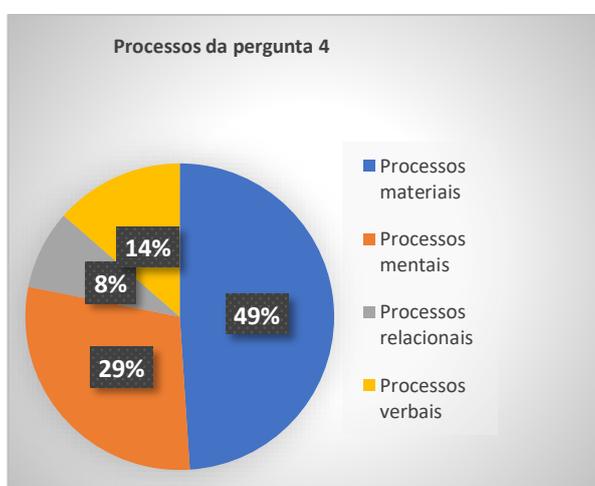
“Nossa, eu trato em terapia. Eu me sentia rejeitado. Eu achava um absurdo eu ter preparado uma aula tão boa e ninguém tá gostando, tá ignorando.”

Entrevista 5

“Ah, eu fico muito chateada porque, assim, eu preparo aula mesmo, sabe? Eu penso no que eu posso trabalhar com aquela turma e cada turma é diferente.”

Percebe-se um aumento de ocorrência de processos mentais afetivos com conotação negativa que demonstram uma frustração por parte do profissional. 43% desses processos mentais estão atrelados a forma como o professor se sente e como se define nessa situação. Nesse ponto, os processos relacionais que refletem a forma como se enxerga em situações desafiadoras. Já os processos materiais, nesse contexto, expõem o engajamento do professor em realizar o trabalho com execução e empenho.

Gráfico 4 - Como você costuma agir depois de passar por situações conflituosas com suas turmas?



Fonte: Elaborado pela autora.

Entrevista 2

“Eu prefiro me retirar de sala pra não perder a linha, não falar o que não deveria porque depois eu me sinto mal se eu falo o que não devo. Se eu acredito que eu ofendi um aluno. Eu não xingo, eu não grito, não é isso, mas eu acredito que eu falei algo que eu ofendi, eu me sinto muito mal depois.”

Entrevista 7

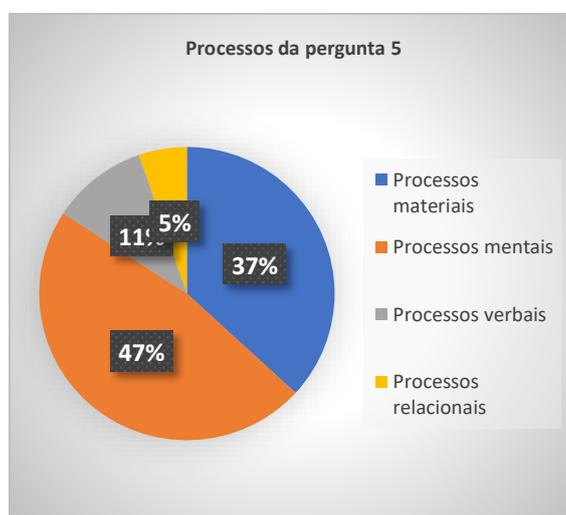
“Então, a princípio eu tento conversar com eles, não funcionando, dependendo do nível de gravidade eu tento estar mandando uma advertência, comunicando os pais, comunicando a coordenação a orientação escolar.”

Os trechos destacados exemplificam a disposição dos profissionais de mediar conflitos em sala de aula. É interessante notar que houve ocorrências de processos verbais que evidenciam a vontade de resolver as questões por meio do diálogo. Os materiais destacam a proatividade para sanar os problemas. Já os mentais, expõe os pensamentos e sentimentos relacionados às situações conflituosas.

Diante dessa perspectiva, nota-se um padrão ao analisar os processos da pergunta 4, observa-se uma grande quantidade de processos materiais. 49% dos processos materiais refletem o engajamento do professor em resolver os conflitos em sala de aula. As atitudes, na maioria dos casos, debruçam-se na resolução sob uma perspectiva pedagógica atuante. Os 29% de processos mentais estão em revelar o modo como o professor se sente diante de situações conflituosas.

As ocorrências de processos verbais, nesse caso, aparecem para demonstrar que o professor, além de estar disposto a resolver os conflitos, tenta dialogar com suas turmas.

Gráfico 5 - O que te motiva a realizar um bom trabalho com seus alunos?



Fonte: Elaborado pela autora.

Entrevista 2

“Eu vibro em partilhar o conhecimento. E perceber, ainda quando eu percebo que os alunos estão gostando, estão de fato aprendendo, eu acho muito interessante porque educação pra mim foi autonomia.”

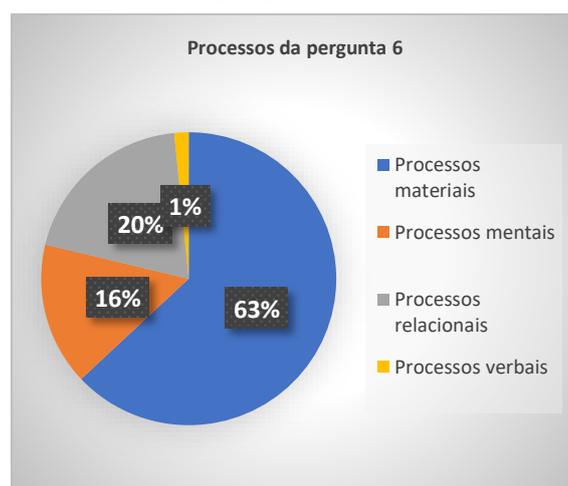
Entrevista 4

“Ah, ver os olhos deles brilhando. Ver que aquilo que de repente, futuramente até breve ver que aquilo reverberou.”

Tanto na entrevista 2 quanto na 4, os processos mentais encontrados são perceptivos e cognitivos e revelam um sentimento positivo ao mencionar o que motiva na realização de um bom trabalho.

É interessante notar que 37% dos materiais encontrados na pergunta 5 revelam que o professor realiza seu trabalho de forma eficiente e que faz a diferença da vida de muitos alunos. Nesse ponto, notou-se nas entrevistas uma satisfação do profissional por saber que o seu trabalho é socialmente importantíssimo. Nesse caso, os processos mentais, afetivos perceptivos e cognitivos, revelam um sentimento de satisfação profissional apesar dos percalços da trajetória.

Gráfico 6 -Quais suas estratégias para você ter a atenção dos seus alunos?



Fonte: Elaborado pela autora.

Entrevista 1

“Quando eu vejo que tem tempo hábil, eu planejo pra levar alguns jogos e iniciar o assunto.”

Entrevista 5

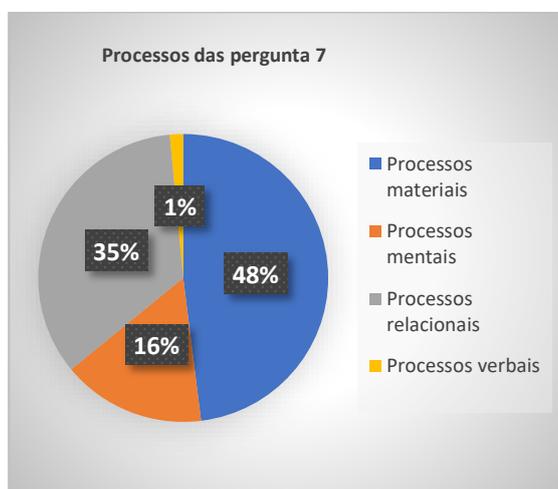
“Tentar ter uma relação é... Como é que se diz... Amigável, né? Saber do que eles gostam. Tentar conhecê-los um pouco mais pra eu possa, depois, pensar em transferir algum tipo de conteúdo, né?”

Percebe-se que nas entrevistas 1 e 5, os processos mentais cognitivos são anteriormente expostos para dar ao profissional organização mental para ele exercer com expectativa de êxito seu trabalho com suas turmas.

A grande porcentagem de processos materiais revela que o professor se engaja em seu ofício, não medindo esforço para atenção dos alunos para que eles aprendam de verdade.

Nesse caso, os processos mentais também trazem à tona a questão da afetividade com os alunos. 20 % revelam como o professor se identifica nesse papel. Na maioria das ocorrências, o professor se assume como o profissional que deseja que seu trabalho seja reconhecido e valorizado. Já os verbais, indicam a disposição de o professor dialogar com seus alunos.

Gráfico 7 – Conte uma experiência gratificante na sua trajetória



Fonte: Elaborado pela autora.

Entrevista 2

“Organiza na gente, fala por nós, nos leva a compreender. E uma aluna, no final dessas aulas disse: Professor, eu comecei a ler por causa de você, passei a gostar de ler por causa de você.”

Entrevista 3

“Olha você vai sofrer com ele, mas você vai aprender muito.’ Assim, naquele simples ato ele me valorizou porque ele reconhece que, né...”

Nota-se que as experiências gratificantes são contadas com 48% de processos materiais. Isso ratifica o fato de que, apesar de todas as questões que a profissão do magistério enfrenta, o que faz realmente valer a pena para esse profissional é saber que seu esforço em alguns casos surte efeito.

É interessante perceber que, nessa pergunta da entrevista, há 35% de processos relacionais que nesse momento o professor se representa, se define como docente com uma conotação positiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta é parte de uma pesquisa de doutorado que leva em conta a análise da identidade de professores da rede pública das redes municipais de Niterói e São Gonçalo. Os resultados obtidos até o momento relevam que o professor em início de carreira, apesar de ter conhecimento da real situação do magistério, encontra-se determinado a realizar o seu trabalho de forma digna para o bem-estar social. A grande ocorrência de processos materiais e, alguns momentos, os processos verbais como tentativa de diálogo revelam esse desejo.

No entanto esse mesmo professor se vê fadigado quando se depara com situações sociais dos alunos que fogem do controle do professor. Nesse sentido, há muitas ocorrências de processo mentais cognitivos e afetivos com conotação negativa.

No que diz respeito aos processos relacionais expõem a forma como o professor se identifica, ora como uma conotação positiva, quando expõem o que motiva a realizar um bom trabalho, ora negativa quando se vê em situações de conflito.

Os resultados dessa etapa da pesquisa evidenciam um campo fértil de análises que serão desenvolvidas no decorrer do processo de investigação. É válido reiterar que esta pesquisa está em fase inicial de observação. Posteriormente, serão analisados os discursos dos profissionais em final de carreira para fazer um paralelo do quantitativo dos processos e compreender se há ou não uma mudança de identidade.

Esta pesquisa leva em conta relevantes aspectos no que se refere à representação do professor da rede pública de ensino e nas questões relacionadas à identidade desses profissionais.

REFERÊNCIA

DUBAR, C. A socialização. In: DUBAR, C. **Construção das identidades sociais e profissionais**. (Org.). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

HALLIDAY, M. A. K. Introduction. In: **An introduction to functional grammar** (2nd. ed.). London: Edward Arnold, 1994, p. ix-xxv.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1999.

ANEXOS



Multimodalidade em vídeos e produções de sentido sobre as masculinidades negras: um caminho metodológico possível

Marco Túlio Pena Câmara

Universidade Federal do Tocantins (UFT)

marco.camara@uft.edu.br

Resumo

O objetivo deste trabalho é apresentar uma sugestão de percurso metodológico que considere a multimodalidade como principal aporte teórico-metodológico aliado aos estudos de masculinidades. Esses campos de estudos se cruzam como uma proposta de metodologia, utilizada na tese de doutorado da qual se originou este artigo. O objeto de análise é uma série de vídeos do canal Muro Pequeno, denominada “#HomemNegro”, da qual analisamos o primeiro e o último vídeo, que serão ilustrados aqui como prática metodológica. A metodologia se baseia na relação que se estabelece entre os discursos multimodais presentes nos vídeos aliados às representações das masculinidades negras, culminando no sentido ativista ao qual eles estão interligados. Por fim, acreditamos que a intersecção entre esses dois caminhos provoca o sentido midiativista ao qual os vídeos se propõem a refletir, visando, também, à replicabilidade desse recorte metodológico em outras produções audiovisuais.

Palavras-Chave: Multimodalidade. Masculinidades. Metodologia.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é um recorte metodológico de uma tese defendida perante o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. O trabalho de doutoramento versou sobre a multimodalidade aliada aos estudos de masculinidades que promovem sentidos ativistas em vídeos no YouTube, com o recorte de uma série denominada “#HomemNegro”, do canal Muro Pequeno, integrante do projeto Creators for Change, um programa da própria plataforma que reconhece e incentiva conteúdos que promovem mudança social.

Para este trabalho, apresentado no XVIII Congresso da Associação de Linguística Sistêmico-Funcional da América Latina, inscrito na área temática de Multimodalidade, escolhemos fazer o recorte metodológico, considerado um aspecto inovador da tese, em que une a multimodalidade aos estudos de masculinidades. O objetivo deste artigo é descrever a metodologia que guiou a tese para que outros projetos similares possam usufruir desse percurso em suas análises, guardadas as devidas adaptações aos contextos de estudo. Portanto, a intenção é apresentar a metodologia, mostrando como ela foi desenvolvida e aplicada, mas não analisar, de fato, o objeto de estudo aqui apresentado.

Desse modo, o artigo se desenvolve em três seções: a primeira faz um breve resgate teórico sobre as áreas aqui relatadas, a fim de situar os estudos para aplicá-los à metodologia sugerida; o segundo situa metodologicamente o referido estudo na Linguística Aplicada e na área de multimodalidade, apresentando as reflexões discursivas; e, por fim, o passo-a-passo da metodologia, com critério de análise que abranjam e relacionem os estudos de multimodalidade e masculinidades.

Importante ressaltar que as análises aqui sugeridas e realizadas no trabalho original seguem a linha qualitativa e interpretativa, não de forma sistêmica como a Análise Crítica do Discurso prega. Escolhemos a multimodalidade enquanto aporte teórico-metodológico que se insere na ACD e na Linguística Sistêmico-Funcional, aplicando em materiais audiovisuais, considerando sua complexidade de enquanto mídia e formato. Assim, esperamos contribuir para o aprofundamento teórico-metodológico da área, para que pesquisas de cunho sociais também considerem o tema como um aporte de metodologia, não apenas como tema de estudo.

1 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

É inegável reconhecer que as linguagens nos dão outros modos de expressão que visem demonstrar os sentimentos, forças e maneiras de existir no mundo. Expressar a virilidade e a seriedade são algumas das características esperadas pela sociedade em relação aos homens negros, características essas que soam como fardos que se sentem na obrigação de carregar, dado o resgate histórico e representação do que esperam que sejam.

Reconhecendo, portanto, essas diferentes linguagens e de dizer o que se deseja, busca-se, então, outros modos de linguagens para a comunicação humana e sua consequente produção de sentido a partir do discurso. Assim, existem diferentes modos de linguagem que visam representar as masculinidades às quais fomos impostos e, por outro lado, que buscamos ressignificar e exercer.

É nesse sentido, portanto, que a multimodalidade figura não só como opção e modos de dizer e expressar sentimentos, mas também como arcabouço teórico-metodológico deste trabalho, a fim de identificar como essas construções do que é ser homem perpassam pela linguagem. Assim, é fundamental buscar compreender o que forma essas representações a partir do discurso que é proferido e a maneira plural em que ele se expressa, assim como a realidade diversa que ele representa.

Para realizar uma análise multimodal do discurso, devemos levar em consideração o contexto em que ele está inserido e suas interações, enquanto um componente de uma ação social, construindo significados (NORRIS, 2002; KRESS, 2016; VAN LEEUWEN, 2016). É a partir desse contexto que se estrutura o discurso e os aspectos multimodais que o constituem. Tal fato é importante, pois nos permite compreender a condição de produção do discurso digital audiovisual, ou seja, os vídeos que são veiculados no ciberespaço enquanto produtos discursivos complexos (NORRIS, 2006). Tais vídeos são constituídos por diversos elementos multimodais que permitem diferentes sentidos construídos e escolhas de ações múltiplas. Norris (2002) acredita que para realizar a análise desse material, pode-se utilizar a transcrição multimodal, considerando o signo, o significado e o significantes, em uma aproximação semiótica. Tal concepção nos é cara enquanto metodologia de análise, como veremos a seguir, na caracterização dos aspectos multimodais e seus sentidos produzidos a partir da interação entre produtor e receptor, levando em consideração a autonomia da instância receptora, como vimos anteriormente.

Norris, então, propõe dez modos comunicativos, enquanto classificação e critérios de análise para vídeos, considerando seus aspectos multimodais, como apresentamos a seguir:

- i) **Linguagem falada:** geralmente é estruturada, alternada, mas também pode haver sobreposição de falas em um diálogo. Além dessa interação, há também variação no tom de voz e nas ênfases em determinadas palavras e temas;
- ii) **Proxêmica:** é a distância entre pessoas dentro do vídeo ou entre objetos relevantes que compõem a narrativa. Também podemos considerar como proxêmica a distância entre os participantes do vídeo e a câmera;
- iii) **Postura:** o modo como os participantes do vídeo posicionam seus corpos em uma dada interação, podendo ser classificada como uma postura “aberta” ou “fechada” para o diálogo e o posicionamento do outro;
- iv) **Gestos:** podem ser icônicos, metafóricos ou dêiticos, estabelecendo relações do mundo externo com o discurso, representando outros símbolos;
- v) **Movimento de cabeça:** quando a pessoa faz movimentos que indicam posicionamentos e outros significados (como “sim” e “não”, por exemplo);
- vi) **Olhar:** refere-se à organização, direção e intensidade do olhar, manifestando a interação entre os participantes da conversa, relação de subordinação, engajamento e envolvimento entre eles, sendo diretamente proporcional ao nível de interação que se observa;
- vii) **Música:** trilha sonora do vídeo, seja instrumental ou com voz;
- viii) **Impressão:** ferramentas de uso individual (objetos como caneta e papel) e os objetos impressos (jornais e revistas) e sua interação com as pessoas do vídeo;
- ix) **Layout:** interação com o ambiente, composição de fotografia aplicado ao espaço em que o vídeo foi gravado;
- x) **Interconexão de modos:** prevê que os modos são interdependentes uns dos outros e sua hierarquia varia de acordo com as situações específicas e análises empregadas.

Outro ponto que compõe o arcabouço metodológico aqui apresentado é a masculinidade. Ao refletir sobre as masculinidades negras, muitas perspectivas se empreendem, sobretudo representadas (e orientadas) pela heteronormatividade. Questões sociais e emotivas que perpassam a construção das masculinidades negras estão em discussão em vídeos, outras mídias como *podcasts*, textos, mídias tradicionais e em rodas/grupos de debates (CAETANO; SILVA-JUNIOR, 2018). Em sua maioria, a questão é apresentada sob um debate inicial acerca da virilidade masculina, que é muito imputada principalmente aos homens negros, a sexualidade e, relacionada a problemas político-sociais, ao encarceramento, racismo criminal e violência atribuída aos homens negros.

Acreditamos na intersecção de temas, visões, experiências e debates que visam enriquecer a reflexão sobre o assunto, em um constante diálogo e relação transversal entre os debates teóricos e práxis além da Academia. Nesse contexto, homens que não performam a masculinidade que é esperada tendem a ser tratados como mais femininos ou, ainda, relacionado à orientação sexual previamente estabelecida, mesmo que não seja sua realidade. Isso porque ocorre um processo de feminilização de homens que apresentam maior sensibilidade, cuidado e demonstram mais afeto e carinho entre outros homens (BOLA, 2021). É nessa intersecção, de masculinidades expressas em diversos modos de linguagens, que se ampara nossa proposta metodológica.

2 DISCURSOS MULTIMODAIS EM VÍDEOS E SUAS PRODUÇÕES DE SENTIDOS: CAMINHO METODOLÓGICO TRANSDISCIPLINAR E SOCIAL

A metodologia que guiou a tese que origina este artigo está baseada em dois principais pontos de análise: i) produção/produto (VAN LEEUWEN, 2016); e ii) ambiente midiático online enquanto espaço de circulação/distribuição (DI FELICE, 2017; GERBAUDO, 2021)

Em (i), consideramos o vídeo enquanto um produto discursivo multimodal. Nesse sentido, levaremos em conta os diversos elementos que constituem o vídeo, tais como o cenário, a postura, a roupa, o texto, distribuição dos convidados, dentre outros modos analisados nos vídeos. A análise da multimodalidade em vídeos é fundamental para nosso estudo na medida em que permite analisarmos o produto especificamente, além de identificar os discursos que o vídeo evoca e se constitui na produção de sentido ao qual se propõe.

Para tanto, utilizamos o site livre *Down Subs*¹, uma ferramenta para transcrição da legenda do vídeo do *YouTube* para termos acesso direto das falas; e a descrição manual do vídeo, em relação às cores e posicionamentos dos participantes deles, que serviu de base para nossa análise multimodal. Dessa forma, tivemos acesso a todo o conteúdo discursivo do vídeo, considerando os elementos multimodais e outras materialidades discursivas.

Já na distribuição (ii), interessa-nos observar como o vídeo circula na internet, enquanto um espaço de discussão e de formação de opiniões. Reconhecer o ambiente online enquanto esse espaço é fundamental enquanto processo metodológico uma vez que permite compreender e relacionar os discursos ali empregados com os circulantes fora das redes

¹Disponível em: <https://downsub.com/> Acesso em 15 de setembro de 2022.

digitais. Em outras palavras, como pontua Di Felice (2017), reconhecer a mudança de arena de debates do off para o online, guardadas as devidas características e peculiaridades.

A partir da intersecção desses dois níveis de análise, buscamos, portanto, compreender como o Mdiativismo ocorre nos vídeos produzidos pelo canal *Muro Pequeno* para o projeto *Creators for Change*. Ou seja, como a linguagem mediada pela tecnologia, considerando seus aspectos multimodais e inseridos em uma grande rede do ciberespaço, produz sentidos ativistas que impactam na sociedade.

A principal base metodológica que utilizamos na pesquisa é a produção de sentido a partir da análise da multimodalidade nos vídeos (IEDEMA, 2001; NORRIS, 2004; O'HALLORAN, 2004; KRESS, 2016) inseridos no ambiente digital. Lankshear e Leander (2005) acreditam que, na pesquisa no ciberespaço, a Internet funciona como ferramenta de pesquisa e meio social, que oferece material aos pesquisadores. Nesse sentido, utilizamos os “estudos analíticos de texto e discurso sobre comunicação e interação em espaços *online*” (LANKSHEAR, LEANDER, 2005, p. 326), uma vez que nos debruçamos sobre os discursos produzidos pelos *YouTubers* divulgados em uma mídia (*YouTube*).

Entendemos que é essa interação que suscita a formação de sentido (midi)ativista. Ela se dá a partir do reconhecimento do espectador em relação ao conteúdo e do processo de construção de sua identidade enquanto sujeito inserido em uma sociedade plural. Nesses termos, a tese avaliou os vídeos no *YouTube* em que os produtores assumem a responsabilidade dos discursos que propagam, em uma autoexibição e defesa dos pontos de vista pelos quais lutam e se posicionam, facilitando o processo de verificação de autenticidade.

Cellard (2008) lista cinco dimensões que devem ser consideradas como critérios de análise documental, às quais se encaixam em nossas categorias analíticas e características que daremos especial atenção, a saber: i) contexto; ii) o autor; iii) autenticidade e confiabilidade do texto; iv) natureza do texto; v) conceitos-chave e lógica interna do texto.

- i) Embora o autor se refira a pesquisas em documentos históricos, tal categoria é primordial para nosso estudo, uma vez que, em sua maioria, os vídeos comentam algum acontecimento relevante na sociedade daquele momento, levantando questões e pontos polêmicos a fim de promover a reflexão e incitar atitudes ativistas para a possível mudança do paradigma social ao qual critica. Nesse sentido, é importante abordar em que contexto sociopolítico nacional foram produzidos aqueles vídeos, a fim de identificarmos e apontarmos situações cotidianas e sociopolíticas que o vídeo critica, contextualizando, portanto, o ativismo ao qual se propõe fazer e promover;

- ii) Reconhecer o produtor de conteúdo enquanto sujeito inscrito na sociedade e a importância de estudá-lo a partir de sua identidade construída, e que busca transmitir, fundamenta a relação que ele estabelece com o tema e os convidados. Assim, o estudo do discurso oral se faz crucial na medida em que os outros modos o complementam e constituem, integrando experiências pessoais e coletivas.
- iii) O caráter testemunhal é muito recorrente nos vídeos do *YouTube*. Em muitas vezes, os *YouTubers* relatam casos que ocorreram consigo, pessoas próximas ou, mesmo que não estejam inseridos nas situações que relatam, aproximam tal acontecimento que representa ali para sua realidade e de seus seguidores a partir do relato mais pessoal, aproximando-se da testemunha ocular. O objetivo é provocar maior identificação, tanto própria quanto de quem assiste, com o conteúdo produzido. Assim, o próprio *YouTuber* busca demarcar a autenticidade e veracidade do que reproduz e cria a partir do que relata no vídeo, como forma de oferecer maior credibilidade ao conteúdo que se produz.
- iv) Além de nos atermos ao contexto sociopolítico em que o discurso e vídeo foram produzidos, é preciso levar em consideração o contexto audiovisual ao qual tal texto está inscrito. Trata-se de produto audiovisual da Internet, em que é fundamental considerar os aspectos multimodais e visuais presentes nos vídeos, situando-os no ciberespaço. Tais especificidades ancoram nosso referencial bibliográfico em linguagem multimídia e audiovisual, além da intersecção entre linguagem e tecnologia, considerando o contexto de produção e suas características enquanto produto midiático, exemplificado pelo vídeo no *YouTube*.
- v) Além de situar a produção audiovisual em questão no ciberespaço e considerar, também, o seu público-alvo majoritariamente jovem, tal aspecto também se relaciona com nosso objetivo na pesquisa enquanto apontar as estratégias discursivas utilizadas pelos *YouTubers* a fim de promover o Midiativismo que se propõem a fazer.

Como adiantamos anteriormente, as masculinidades também servem enquanto critério metodológico de nossa pesquisa, principalmente em sua junção e complemento com a multimodalidade. Mais do que tema dos vídeos analisados na tese e um campo teórico e social, consideramos que as características e discussões levantadas pelos estudos das masculinidades também auxiliam em análises teórico-metodológicas, sendo parte fundamental da construção metodológica do trabalho, contribuindo sobremaneira com os estudos de multimodalidade.

Nesse contexto, um aspecto fundamental a ser considerado é em relação à performatividade esperada e exercida de homens negros, com foco no que se pode observar nos vídeos aqui analisados. A performance da representação da masculinidade hegemônica, mais que critério de análise, é ponto de partida para a reflexão em como a linguagem multimodal e as masculinidades estão interligadas, visando à produção do sentido de perpetuar o que se tem de padronizado ou fomentar inovações e contra-hegemônicas.

As performatividades são produzidas por meio da reiteração de gestos, falas etc., e que, ao se valerem dos elementos disponibilizados com a cultura, reforçam a ideia da existência de uma essência e/ou um modo preestabelecido de existir (...) A identidade é um emaranhado de atos linguísticos performativos em que o discurso tem o efeito de materializar e criar nos corpos a inteligibilidade social (SILVA JUNIOR; CAETANO, 2018, p. 195).

Considerando o aspecto social deste trabalho, não só pelo caráter ativista ao qual estamos ancorados, mas também pela linguagem enquanto interação social e a multimodalidade enquanto meio para que elas se materializem, a metodologia se desenvolve de maneira integrada. Tomando como base a transdisciplinaridade da Linguística Aplicada, a pluralidade da linguagem multimodal e a diversidade de masculinidades, o percurso metodológico que lançamos aqui considera o atravessamento de todos esses aspectos a fim de levantar reflexões, discussões e novas perguntas, culminando no que prega o Midiativismo em relação à mudança social a partir do uso midiático e suas representações possíveis.

A metodologia, portanto, baseia-se na relação que se estabelece entre os discursos multimodais presentes nos vídeos e o sentido ativista ao qual eles estão interligados e que buscam incentivar, considerando o hibridismo de espaços entre o virtual e o off-line. Acreditamos que com essa relação de dados, considerando a interação do ciberespaço enquanto alcance daquele material e o vídeo enquanto discurso, seja possível apontar como esses vídeos funcionam como produtos midiativistas e como podem promover a mudança social a partir da comprovação e referência do público que os consome.

3 METODOLOGIA E CRITÉRIOS DE ANÁLISE

Para a construção do caminho metodológico aqui sugerido, é importante salientar a interconexão entre os modos de linguagem a serem analisados, uma vez que estamos diante de produtos complexos. Ademais, a produção de sentidos que esses vídeos buscam suscitar advém da interação entre os modos semióticos aqui apresentados e outros que a própria análise pode levantar.

Sendo assim, nossa análise se dá no entrecruzamento de dois percursos teórico-metodológicos: a **linguagem multimodal** aliada a aspectos de **masculinidades**. Entendemos que a intersecção entre esses dois caminhos culmina no sentido midiativista ao qual os vídeos se propõem a provocar.

A temática dos vídeos como um todo é a masculinidade negra, como o próprio nome da série indica. Assim como apontado no *teaser* de apresentação da série, cada vídeo trata de um tema inserido nas masculinidades negras. O primeiro vídeo, “Onde estão os homens negros?” abre a série para abordar os espaços que esses homens ocupam na sociedade e na produção de conteúdo digital. Já o último, “Bichas pretas e a masculinidade”, retrata como vários homens negros performam suas masculinidades e como isso os afeta no convívio social e no processo formativo.

Assim, a escolha desses dois vídeos já nos indica um percurso teórico que se relaciona com nossa grande área de pesquisa: acerca de produção de conteúdo digital e ocupação de (ciber)espaços, e as representações e performatividades das masculinidades, especificamente as negras.

3.1 Análise da multimodalidade e masculinidades

Sendo assim, chegamos ao ponto crucial deste artigo, que vai ditar o processo analítico desta tese: a intersecção entre essas duas grandes áreas de estudo e aplicação enquanto reflexão do tema e produção de sentido que culmina no Midiativismo enquanto prática e fenômeno sobre o qual lançamos nosso olhar. Dessa forma, elencamos, a princípio, três bases de análise como critérios que fundamentam e embasam nossas análises:

a) Voz e masculinidades

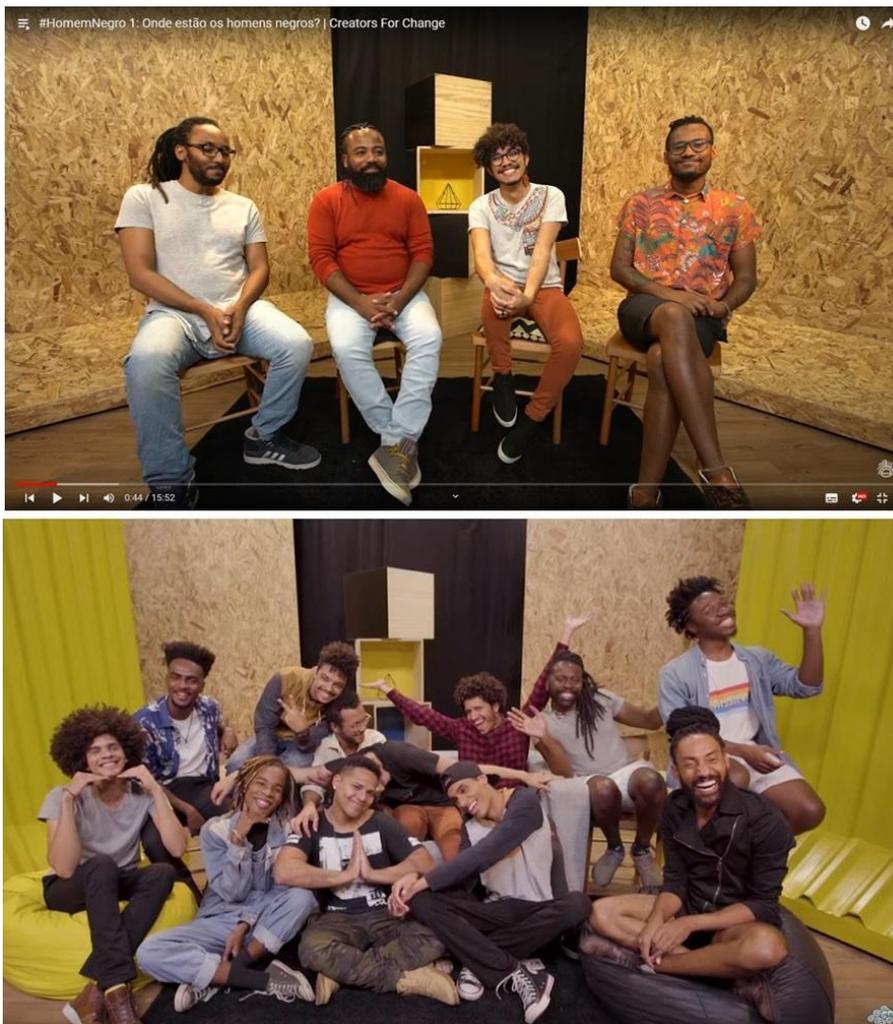
O tom de voz pode indicar sentimentos e representações que permeiam o imaginário social acerca da definição de gênero e sua performance. Portanto, esse critério visa analisar como essa alteração no tom de voz e no timbre próprio de cada pessoa pode se relacionar à expressão dessa masculinidade e o quanto isso impacta na produção de sentido sobre o tema e sua relação com o propósito ativista ao qual a série se propõe a debater e representar.

b) Roupas e representação das masculinidades negras

Principalmente os dois vídeos escolhidos para a análise são muito representativos nesse sentido. Ainda que este não seja um critério previamente estabelecido e fundamentado na literatura sobre linguagem multimodal, consideramos que a roupa é um meio de expressão de discurso, posicionamento e construção de identidade que são

cruciais para a produção de sentido em vídeos, principalmente os produzidos especialmente com o intuito de debate e produção ativista. Assim, o vídeo 1, por exemplo, visa à demarcação de identidade e visibilidade do homem negro, ao se questionar onde estão em um vídeo em que são protagonistas. Ao passo que no vídeo 5, a questão da sexualidade perpassa e pode ser representada por meio das cores e acessórios que as pessoas utilizam para se vestir, demarcando sua identidade, orientação e, muitas vezes, produzindo uma intersecção de objetos, cores e vestimentas que socialmente são ditas a partir do gênero e de sua performance.

Figura 1 Frame dos vídeos analisados mostram as cores que compõem o produto audiovisual



Fonte: Reprodução/YouTube

c) Postura e masculinidades

Enquanto um modo de linguagem multimodal, a postura pode construir distintos significados a partir tanto da sua contextualização interna no vídeo quanto da sua

representação social-discursiva. Como já apresentamos em estudos anteriores (LIMA-LOPES; CÂMARA, 2019), esse é um modo que nos indica a relação com o espectador e com o tema a ser discutido no momento, produzindo sentidos que vão guiar sua representação e relação com o discurso e seus espectadores internos e externos. Assim, essas relações podem promover discussões e destaque de temas que são relevantes para a produção de sentido ativista, firmando-se como um dos modos de linguagem midiativista.

3.2 Critérios de análise

Para estabelecer melhor relação direta entre as análises dos vídeos e esses modos de linguagem acima definidos, definimos como critérios analíticos os seguintes subtópicos, que abrangem os critérios elencados:

- I. **Aspectos multimodais (ocupação de espaços e visualidades não normativas)** – neste tópico, diferenciado para cada especificidade temática do vídeo, pode-se abordar, principalmente, aspectos relativos ao cenário, aos elementos cênicos e à proxêmica, dialogando com o debate suscitado pelo tema apresentado;
- II. **Vozes e representações das masculinidades (na busca de espaços e contra-hegemônicas)** – também específico a cada vídeo, aqui, com base nos estudos sociosemióticos e de multimodalidade sobre o som, analisamos como as vozes e os referidos tons dos participantes se relacionam com as representatividades das masculinidades;
- III. **Cores, roupa e a busca da representação e ancestralidade negras** – nesse critério, o foco central é na caracterização e no vestuário dos participantes, relacionando como eles dialogam com a representação racial, também presente no discurso oral;
- IV. **Postura, gestos e a imposição e sensibilidade de masculinidades negras** – por fim, o último tópico analítico se debruça sobre a postura, o olhar e os gestos dos participantes, a fim de elencar como esses elementos multimodais dialogam e representam as masculinidades ali debatidas e representadas.

Somado a esses tópicos acima apresentados, outros critérios de análise multimodal podem ser empregados na análise, de modo a aprofundar e promover reflexões mais amplas de sua produção de significado. Assim como também já abordado em trabalhos anteriores (LIMA-LOPES; CÂMARA, 2019; LIMA-LOPES; CÂMARA; OLIVEIRA, 2021), observamos os modos de linguagem como critérios de análise multimodal. Chegamos, então,

à construção do quadro a seguir, que reúne e resume os aspectos principais a serem analisados, ainda que perpassem e nos aprofundemos em elementos que o corpus nos ofereça.

Tabela 1: Multimodalidade descritiva-analítica

Modo	Contexto descritivo	Significante	Significado
<u>Cenário</u>			
<u>Elementos cênicos</u>			
<u>Caracterização/Vestuário</u>			
<u>Gestos</u>			
<u>Postura</u>			
<u>Som e tom de voz</u>			
<u>Olhar</u>			
<u>Discurso oral</u>			
<u>Interconexão dos modos</u>			

Fonte: LIMA-LOPES; CÂMARA, 2019 (adaptado)

Considerando esses modos enquanto critérios analíticos, o cenário é o espaço em que os vídeos são gravados, o que o compõe. Nessa composição, estão presentes alguns objetos que caracterizam os elementos cênicos. Como a análise multimodal prevê também a construção visual dos sujeitos que são midiaticizados, a caracterização e vestuário dos participantes também são considerados.

Os gestos que eles fazem, seja enquanto falam ou apenas escutam, também são importantes pontos de análise para este trabalho, tal qual a postura em que ficam, firmam e modificam no decorrer do vídeo. Em suas falas, o tom de voz pode variar, sendo este critério relacionado aos estudos de sons que a multimodalidade contribui.

A interação entre os participantes também pode se dar a partir da troca de olhares entre eles, que guiam a forma como o espectador assiste ao conteúdo. Todos esses elementos são perpassados, ou guardam profunda relação de interdependência, pelo que falam. Portanto, o discurso oral e verbal é o fio condutor dos produtos midiáticos e debates que são ali levantados. Por fim, a interconexão dos modos figura como uma espécie de resumo de como todos os modos acima elencados se relacionam e produzem o sentido sobre o qual discutimos aqui.

Apesar de apresentarmos os critérios pré-estabelecidos em uma espécie de sistematização da nossa análise dos vídeos, ressaltamos que a análise empreendida neste

trabalho é qualitativa no viés interpretativo, afastando-se, portanto, da análise sistêmica valorizada na Análise Crítica do Discurso. Ainda que esta seja nossa base teórico-metodológica e filiação do campo de estudo da Linguística Aplicada no qual este trabalho se insere, nossa análise não segue os moldes pregados pela linguística sistêmico-funcional no critério analítico em formar padrões de análise e métricas como feito em trabalhos anteriores (LIMA-LOPES; CÂMARA; OLIVEIRA, 2021), mas sim partimos de interpretações possíveis do que os elementos nos oferece.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, esperamos contribuir para o campo da Linguística Aplicada no sentido de sugerir novas perspectivas metodológicas que considerem não só aspectos teóricos que amparam a metodologia considerada clássica, mas que também leve em considerações aspectos sociais como caminho de análise dos objetos de estudo. Tais caminhos vão ao encontro da transdisciplinaridade tão reforçada na área e que deve ser ainda mais valorizada e explorada.

Mais do que tema de pesquisa, discussões como as masculinidades, como aqui exemplificada, ou racialidade e feminismos, por exemplo, podem guiar metodologicamente um estudo para que ele seja mais aplicado, prático e plural. Considerar esses aspectos não só como objeto de estudo é atualizar os campos teórico-metodológicos que guiam as ciências humanas e sociais.

Assim, acreditamos na constante atualização do ambiente acadêmico de pesquisa, com olhares múltiplos e diversos que modificam o fazer científico. Mais do que marca de debate e de mudança social, temas como as masculinidades também podem figurar como percurso metodológico a fim de auxiliar nas respostas aos questionamentos de pesquisa empreendidos.

REFERÊNCIAS

- BOLA, JJ. **Seja homem**: a masculinidade desmascarada. Porto Alegre: Dublinense, 2021.
- CAETANO, Marcio; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço (orgs.). **De guri a cabra-macho**: masculinidades no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2018.
- CÂMARA, Marco Túlio Pena. "**Ouçam as bichas pretas**": a multimodalidade na construção de masculinidades pretas e as produções de sentidos midiativistas em vídeos no "YouTube". 2023. 1 recurso online (200 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas,

Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/11134>. Acesso em: 17 jan. 2024.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

DI FELICE, Massimo. **Net-ativismo: da ação social para o ato conectivo**. São Paulo: Paulus Editora, 2017.

GERBAUDO, Paulo. **Redes e ruas: mídias sociais e ativismo contemporâneo**. São Paulo: Editora Funilaria, 2021.

IEDEMA, Rick. Analysing Film and Television: A Social Semiotic Account of “Hospital: An Unhealthy Business”. In: VAN LEEUWEN, T.; JEWITT, C.. **The Handbook of Visual Analysis**. Los Angeles, CA: Sage Publications Ltda, 2001.

KRESS, Gunther. WhatIsMode? In: JEWITT, Carey (org.) **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**, 2 edition. London New York: Routledge, 2016, p. 60–75

LANKSHEAR, Colin; LEANDER, Kevin. Social Science research in virtual realities. In: SOMEKH, B; LEWIN, C. (Eds.). **Research Methods in the Social Sciences**. London: SAGE, 2005, p. 326-334.

LIMA-LOPES, Rodrigo; CÂMARA, Marco Túlio. Arco-íris na cruz: A multimodalidade no Midiativismo em vídeos no YouTube. Polícromias - **Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som**. v.4, n.2, p. 78–102, 2019.

LIMA-LOPES, Rodrigo; CÂMARA, Marco Túlio; OLIVEIRA, Maria Luiza. Textos audiofônicos e multimodalidade: Experiência de formação de professores na área de linguagem e tecnologia. In: SILVA, R. C. da Silva; QUEIRÓZ, L. A. A. (Orgs.), **Multimodalidade, ensinos e aprendizados**. 1º ed, p. 169–191. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021

NORRIS, Sigrid. The implication of visual research for discourse analysis: transcription beyond language. **Visual Communication** 1 (1): 97–121, 2002.

_____. **Analyzing Multimodal Interaction: A Methodological Framework**. Londo/New York: Routledge, 2004.

_____. Multiparty interaction: a multimodal perspective on relevance. **Discourse Studies** 8 (3): 401–421, 2006.

O’HALLORAN, Kay L. Visual semiosis in film. In: O’HALLORAN; **Multimodal discourse analysis: systemic-functional perspectives**. London/New York: Continuum, 2004.

VAN LEEUWEN, Theo. Parametric Systems: The Case of Voice Quality. In: JEWITT, Carey (org.) **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**, 2 edition. London New York: Routledge, 2016, p. 76–86.

**Imagens de agentes políticos em artigos de opinião:
um estudo à luz da Linguística Sistêmico-Funcional**

Rinalda Fernanda de Arruda

Universidade de Pernambuco (UPE)

rinalda.arruda@upe.br

Maria do Rosário da Silva-Barbosa

Universidade de Pernambuco (UPE)

rosario.silvabarbosa@upe.br

Resumo: No ano de 2016, ocorreu, no Brasil, o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff com mandato cassado. Por esse motivo, este estudo analisa a construção da imagem de dois referentes – Lula e Dilma – em gêneros de textos publicados em contextos midiáticos distintos, tendo como arcabouço teórico a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) que propõe análises linguísticas, considerando fatores sociais e semióticos; e revela que escolhas linguísticas dos usuários estão relacionadas às intenções comunicativas. Apontamos que os significados em textos são construídos através de três níveis de linguagem: as metafunções textual, ideacional e interpessoal. Nosso interesse investigativo insere-se na metafunção textual que é responsável pela organização da mensagem e do texto em um todo coerente. Utilizamos os referenciais teóricos de Halliday (1994) e de Halliday e Matthiessen (2004); além dos estudos de Lima e Lopes (2001), Gouveia (2009) e Fuzer e Cabral (2010). Questionamo-nos se a estrutura temática pode desvelar significações quanto à construção da imagem dos referentes em foco, em dois periódicos, por serem de ideologias distintas - Carta Capital e Veja. Para executar nosso trabalho de investigação, coletamos artigos de opinião publicizados nas revistas Veja e Carta Capital do ano de 2016, que traziam a temática da crise política que culminou num impeachment. Nossos resultados revelaram que não houve discrepâncias nos periódicos quanto ao posicionamento dos referentes na estrutura temática, mesmo reverberando distintas ideologias. Constatamos que a estrutura temática desvelou significações quanto à imagem dos referentes; no entanto, as diferenças que hipotetizamos quanto à estrutura temática não se configuraram.

Palavras-chave: Referentes, Artigos de Opinião, Linguística Sistêmico-Funcional

INTRODUÇÃO

Os artigos de opinião são uma fonte de propagação de argumentos, pois além do elevado teor argumentativo, são publicizados em revistas jornalísticas que costumam manifestar posicionamentos críticos acerca de temas polêmicos e possuem base de sustentação argumentativa sólida que objetiva convencer o leitor. Pelo seu contexto de produção, o artigo de opinião é interativo, já que possui enunciador, assunto, propósito comunicativo persuasivo e um público leitor, no caso dos artigos jornalísticos. Foi pensando no aspecto da capacidade que têm os artigos de opinião de persuadir através do contexto da mídia e seu poder de criar/distorcer realidades, que nos propomos a compreender, sob a lupa da Linguística Sistêmico Funcional (LSF), como os articulistas de duas importantes revistas de circulação nacional (VEJA e Carta Capital) compuseram linguisticamente a imagem de Lula e Dilma no período do impeachment de 2016.

Nosso objetivo precípua é analisar a construção da imagem de dois referentes, Lula e Dilma, no período denominado de *impeachment* em artigos de opinião. Desdobramos tal objetivo nas seguintes especificidades: analisar nas duas revistas as estruturas temáticas, destacando o posicionamento dos referentes Lula e Dilma, termos a estes associados, e como esta estrutura temática contribui para a construção da imagem dos referentes em foco; estabelecer comparações quanto a semelhanças e diferenças quanto à estrutura temática nos artigos de opinião utilizados como *corpus*, e o que essas semelhanças e diferenças representam para a construção da imagem de Lula e Dilma no período do *impeachment* nos dois periódicos.

Para executar nosso trabalho de investigação, coletamos os artigos de opinião publicizados nas revistas Veja e Carta Capital do ano de 2016, que traziam a temática da crise política que culminou no impeachment da Presidenta Dilma Rousseff. O que nos motivou quanto à escolha das revistas Veja e Carta Capital para recortar tais discursos é o fato de estas representarem periódicos que possuem distintas direções argumentativas e por ocuparem a posição dos mais vendidos do Brasil há anos, e por seus perfilamentos político-ideológicos influenciarem na opinião dos interlocutores na tomada de decisões.

Para procedermos à sistematização dos dados e às análises seguintes, fizemos um trabalho de averiguação texto a texto. Tivemos acesso a todos os artigos publicados pela Veja e Carta Capital em 2016 através dos respectivos sites destas revistas: www.veja.com.br e www.cartacapital.com.br pelo link "edições anteriores". Fizemos uma busca a todas as edições das revistas Veja e Carta Capital do ano de 2016 e arquivamos todos os artigos de opinião que versavam sobre a crise política vivida no país, mais precisamente sobre o

impeachment.

Os questionamentos centrais que motivaram a elaboração desta pesquisa foram: se a estrutura temática pode desvelar significações quanto à imagem dos referentes em foco e se os dois periódicos, por serem de ideologias distintas, também revelam diferenças quanto à estrutura temática e ao sistema de transitividade. Nossa contribuição pode esclarecer, a partir das escolhas feitas por meio de uma visão estratificada da LSF, o modo como o produtor representa os referentes que citamos, como vislumbram as construções identitárias e demais relações de poder.

1 PRINCÍPIOS TEÓRICOS DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Para fundamentar nossa investigação, servimo-nos do aporte teórico da Linguística Sistêmico-Funcional, (LSF), proposta desenvolvida principalmente por Halliday (1985, 1994) e Halliday e Mathiessen (2004), destacando o contexto social e as metafunções.

No contexto de cultura, a realização do gênero artigo de opinião midiático envolve o posicionamento avaliativo do articulista. Quanto ao contexto de situação, com base nos pressupostos de Halliday (seção da fundamentação teórica), podemos traçar a seguinte constituição de nosso *corpus*: a) no campo: trata-se de produções textuais de cunho subjetivo que argumenta o *impeachment* segundo a orientação do articulista sobre o fato; b) relações: o articulista, um profissional da área jornalística que denota conhecimento sobre política e mais precisamente sobre as implicações em torno do *impeachment*, escreve para um público específico que possui ideias convergentes às propagadas pelo periódico; c) modo: a língua realiza-se na escrita persuasiva, apresentando argumentos que trazem sustentação ao posicionamento que firmam perante o *impeachment*.

A metafunção textual é caracterizada por conferir logicidade à linguagem através de sua organização. Esta organização da estrutura temática envolve as funções de Tema e Rema; logo, é possível mudar o efeito de sentido da mensagem se os elementos da posição temática forem mudados. Nas palavras de Halliday (1994), o tema funciona como índice orientador para a compreensão da informação subsequente.

A metafunção textual é responsável pela organização dos significados experienciais e interpessoais em um todo coerente, ou seja, refere-se à competência que possui o falante de elaborar seus textos; e ao ouvinte/leitor de discernir um texto de um conjunto aleatório de frases. Esta organização permite codificar significados no desenvolvimento textual e organização retórica. Nas palavras de Eggins (2004), o significado textual relaciona-se com a ordem dos constituintes na oração.

Segundo Martin (2003), a metafunção trata da organização da informação em orações individuais e da organização do discurso. De forma instintiva, o falante busca organizar seu dizer, seja na fala ou na escrita, de modo a se fazer compreender. Para isto, este falante lança mão de uma estrutura em seu texto como parte do ato comunicativo. Esta estrutura está construída na gramática da língua e ocorre no nível da oração.

Ainda sobre a metafunção textual, Thompson (1996, p.145) didaticamente, assim, explica e exemplifica quando

nós olhamos para a linguagem do ponto de vista textual metafuncional, nós estamos tentando ver como os falantes constroem suas mensagens de maneira que sejam delicadamente ajustadas dentro do evento da linguagem desenvolvida (por exemplo: que talvez seja uma conversa, ou um artigo de jornal). Assim como interagindo com seus ouvintes e dizendo alguma coisa para eles sobre o mundo, os falantes constantemente organizam a maneira como suas mensagens são expressas a fim de sinalizá-las como parte presente de suas mensagens ajustam-se com outras partes. (THOMPSON, 1996, p.145).

A relevância da metafunção textual para os estudos do discurso justifica-se e por verificar as marcas da materialidade linguística responsáveis pela sinalização do ponto de partida do locutor, como também a posição na oração em que situam as informações mais importantes para o interlocutor. Estas marcas da materialidade linguística acontecem por meio da escolha que fazemos do elemento que ocupa a posição inicial de cada oração. Este elemento é denominado de Tema, ou ponto de partida da mensagem. Em outras palavras, o Tema na organização temática das orações é o fator mais significativo da fluência do texto.

Quando se trata de estudos voltados para a análise da estrutura temática, o foco destes estudos volta-se mais para a análise do Tema. Segundo Ventura e Lima-Lopes (2002, P. 14), apenas Fries (1994) tem investigado o Rema, mesmo em escala menor que o Tema. Ele que cunhou o termo N-Rema (N significa informação nova) para designar o último constituinte da oração. Na maioria dos casos, o estudo do Rema é sempre relacionado à estrutura de informação, à informação nova, à parte da oração que possui elevado teor de informatividade. Assim, ainda conforme os autores (*op cit*), o N-Rema é a parte da oração dedicada à informação nova, é a parte da oração que o escritor quer que fique gravada na memória do leitor. Espera-se, portanto, que o conteúdo do N-Rema correlacione-se aos objetivos do texto como um todo, aos objetivos do segmento do texto dentro desses objetivos maiores, e aos objetivos da sentença e da oração. Por outro lado, o Tema é o orientador da mensagem transmitida pela oração; ele diz ao leitor como este deve entender a informação nova transmitida pela oração.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO POLÍTICO-HISTÓRICO-SOCIAL: O OLHAR DOS ARTIGOS DE OPINIÃO

Para o estudo dos referentes, agregamos dois artigos de opinião: “Troca de Baralho” e “Medo de Lula”. O artigo “Troca de Baralho” tenta desmistificar o empreendimento do governo Dilma e sua base de apoio de que o *impeachment* seria um golpe. Mesmo trazendo o argumento de que o afastamento da presidente por mera fraude nas contas públicas não foi levado em consideração pelos deputados federais, já que existe um monumento histórico, a corrupção, desenvolvido dentro dos governos petistas. E quanto à afirmativa que tanto Eduardo Cunha quanto Michel Temer conspiraram para a retirada de forma ilegítima da presidente, o autor tenta colocar que os dois, ora embaixadores da antidemocracia, eram aliados de primeiro tempo do governo.

Para isto, o articulista recorre a inverdades, como acusar o presidente da câmara, Eduardo Cunha, de só ter praticado falcaturas no período dos governos do PT. Quando se reporta à tentativa do ex-presidente Lula em ajudar o governo Dilma, o articulista faz questão de elencar que o ex-presidente estaria “encrencado” e precisaria de tempo para resolver seus problemas, realçando sua forte avaliação quanto ao fato analisado.

Quanto ao contexto de situação, com base nos pressupostos de Halliday, destacamos, no campo, produções textuais de cunho subjetivo que argumentam sobre a temática do *impeachment*, segundo a orientação do articulista sobre o fato; em relações, notamos a presença de um articulista, um profissional da área jornalística que denota conhecimento profundo sobre política e mais precisamente sobre as implicações em torno do *impeachment*, escreve para um público específico que possui ideias convergentes às propagadas pelo periódico; e no modo, a língua realiza-se na escrita persuasiva, apresentando argumentos que trazem sustentação ao posicionamento que firmam perante o *impeachment*.

No artigo “Medo de Lula”, o articulista Mino Carta tenta trazer para seu texto que existe uma vinculação entre as elites brasileiras para que o *status quo* seja mantido. Para exemplificar, ele traz à memória um acontecimento: o convite do proprietário do grupo Folha de São Paulo, Otávio Farias, ao então candidato a Presidente, Luís Inácio Lula da Silva. Nessa ocasião, o filho do anfitrião dirige-se a Lula com a frase de que um metalúrgico jamais conseguiria governar bem o Brasil. Com isto, traz falta de parcialidade nas informações e a dobradinha entre a “República de Curitiba”, a imprensa e o judiciário que se esforçam em divulgar delações premiadas de forma seletiva, passando a ideia de veracidade, mesmo que de forma montada, ou fragmentada. Argumenta também que a grande mídia busca derrotar o ideal de governo petista, pelo fato de que, nesses governos, existiram critérios técnicos na

distribuição das verbas de publicidade, o que não ocorrera no governo de FHC e muito menos vem ocorrendo, nas palavras do articulista, no presente regime de exceção. Digno de nota neste artigo é que, com a sutileza que lhe é peculiar e com a forma direta que sua coragem demonstra, o articulista ainda associa a imagem do juiz Sérgio Moro a um fascista, ao fazer menção ao juiz como o camisa preta. Nesse caso, o autor destaca que existe falta de verdade factual nos textos trazidos pela grande mídia brasileira. Por fim, retoma o assunto do início de seu artigo, que é o tom elogioso ao ex-presidente Lula e, como grande articulista, não podemos deixar passar a fina ironia de sua afirmação, haja vista que Lula é tratado como analfabeto e ignorante por boa parte dos jornalistas.

3 REFERENTES POLÍTICOS NO ÂMBITO DA METAFUNÇÃO TEXTUAL

Nos artigos estudados, o discurso político se desenvolve por meio da habilidade de o orador persuadir/convencer, da capacidade de lidar com a realidade retoricamente e da utilização de teses previamente aceitas para referendar o(s) argumento(s) utilizado(s) e explicitam dois referentes– Lula e Dilma, como apontamos nos quadros e nas reflexões a seguir.

Quadro 1 – Referente Lula (Revista Veja)

Artigo 1: Troca de baralho	
Tema	Rema
Tentou-se colocar	o Lula na casa civil (Oração 1)
Também não funcionou,	pelo jeito, a genialidade política que se atribui a Lula (Oração 2)
Lula	Foi capaz de eleger postes como Dilma (Oração 3)

Fonte: Elaboradora pela Pesquisadora

Como demonstramos no artigo 1 - Troca de baralho-, o referente Lula foi tematizado apenas duas vezes, sendo uma desta posição temática utilizada como um termo para se referir a Lula. É possível perceber a pouca menção a Lula, tendo em vista a centralidade semântica e argumentativa voltada para Dilma. Na primeira oração em destaque, o Tema é ideacional e traz Lula no Rema “Tentou-se colocar o Lula na casa civil”, numa remissão a esse episódio, realizado numa tentativa de dar foro privilegiado ao referente Lula. Neste caso, coincide a informação nova da oração na localização do Rema, o fato de que Dilma havia chamado Lula para ser Ministro da Casa Civil. No nosso entender, há uma relativização quanto à informação nova, ou seja, para o leitor, a informação pode não ser nova, dado seu conhecimento de mundo que já o faz conhecedor de tal fato.

Na oração 2 “Também não funcionou pelo jeito, a genialidade política que se atribui a Lula”, o referente Lula é colocado na posição do Rema, que mais uma vez, traz a informação nova da oração, a ironia de que este referente seria um gênio na política. Com relação à oração 3) “Lula foi capaz de eleger postes como Dilma...”, temos o referente Lula em um Tema Tópico, que é o Tema responsável pela introdução dos personagens de destaque no artigo. Houve também uma subdivisão do Tema; ou seja, o elemento do Rema da oração 2, Lula, desdobrou-se em Temas nas orações subsequentes. Este se revela um padrão de progressão que propicia dinamicidade ao artigo. A oração 3 inicia com Lula tematizado que recebe um Atributo, por um processo relacional “foi capaz”. Este Tema tópico não-marcado corresponde ao Sujeito da oração e traz no Rema informações novas que direcionam o teor argumentativo perpetrado pelo articulista.

Quadro 02: Referente Lula (Revista Carta Capital)

Artigo 2- Medo de Lula	
Tema	Rema
1) Impecável texto assinado por Luiz Inácio Lula da Silva	Publicou a Folha de S. Paulo, na terça 18, debaixo do título "Por que querem me condenar" (oração 1)
2) a não ser que sobrem apenas,	como única prova, a política social e a política exterior postas em prática pelo governo Lula em seus dois mandatos (oração 2)
3) Outra prova	Emerge do texto de Lula , sem contar a ironia da publicação na página 3 do Folhã (oração 3)
4) Mais tarde, Lula	Reconheceu o gesto fidalgo do dono da casa (oração 4)
5) Quando Lula	Foi empossado pela primeira vez, janeiro de 2003, chamou-me a Brasília para falar das coisas da vida ((oração 5)
6) a enganação	Prossegue impavidamente: não passa de uma preliminar da prisão de Luiz Inácio Lula da Silva (oração 6)

Fonte: Elaboradora pela Pesquisadora

No artigo 2 - “Medo de Lula”, o referente Lula aparece nas frases 1 e 2 em posição temática, referendado na oração 2 como ex-presidente da República. O referente em questão situa-se na posição de Tema ideacional não marcado, logo no início do texto, no intuito de contribuir com a intensidade da informação. Quanto à organização destas orações, encontra-se a informação Dada na posição temática, enquanto a informação Nova encontra-se na parte restante, no Rema, pois consiste naquilo que o articulista/enunciador pretende construir para o leitor, informações estas não necessariamente recuperáveis em partes anteriores do texto, ou

recuperável pelo conhecimento prévio. Nas orações 3 e 6, o referente em questão aparece em posição de Rema.

No texto, a informação nova sobre Lula, já trazida no primeiro período, está na alegação de que o ex-presidente deve ser inocentado de acusações, bem como representa o nome mais forte para futuras eleições presidenciais. Chama-nos atenção a oração 4: “Mais tarde, Lula reconheceu o gesto fidalgo do dono da casa”, o Tema textual conecta duas orações e projeta a informação nova para o Rema. Nesta parte, o articulista coloca-se no papel de autoridade do saber.

Desse modo, tal informação é relativizada, ou seja, pode ser nova ou dada para o interlocutor, a depender do conhecimento prévio que esse leitor possui. O referente Lula é apresentado com mais incidência no Rema, nas informações novas ou inferíveis pelo leitor, sendo esses referentes tematizados em orações posteriores, a fim de levar o interlocutor a reforçar mais facilmente a representação da imagem deste referente.

Quadro 3: Referente Dilma (Revista VEJA)

Artigo 3 – Troca de baralho	
Tema	Rema
1) Há	pelo menos umas boas 25 opções de respostas para explicar a liquidação da presidente Dilma Rousseff e seu governo, colocados agora na reta final com a decisão da câmara dos deputados.
2) De todas as respostas possíveis,	uma das mais acertadas está provavelmente entre as mais simples: ao longo de toda sua agonia, Dilma jamais conseguiu se defender com coerência das acusações que recebeu.
3) Claro, em todo caso, que nunca existiu	dentro dos limites da força humana nenhuma possibilidade de fornecer a Dilma uma defesa minimamente razoável.
4) Dilma	Não praticou todos os erros, é claro
5) chegou-se a garantir	que ele ia liquidar a fatura em favor de Dilma .
6) Lula	Foi capaz de eleger postes como Dilma Rousseff ,

Fonte: Elaboradora pela Pesquisadora

Das seis ocorrências com o referente Dilma, apenas 1 delas está em posição temática. Na frase 4, Dilma aparece como Tema simples, não marcado. Observa-se que o articulista tematiza sucessivamente através do pronome “ela” em três ocorrências posteriores, com o intuito de direcionar a mensagem sobre este referente que é sobre quem o autor quer enfatizar

a informação. Nas orações 1, 2, 3, 5 e 6, é perceptível um alto nível de informatividade e argumentatividade, ao afirmar que Dilma nunca conseguiu minimamente se defender das acusações que lhe foram dirigidas. Essa informação é nova na oração 2; contudo na 3ª oração, a informação do Rema não se apresenta nova por ser retomada na oração 2. As orações 5 e 6, que trazem Dilma no Rema, são orações cujas informações são dadas, por serem inferíveis pelo contexto da política brasileira, como por exemplo, quem Lula elegeu e o governo da então Presidente pagaria a fatura a favor da própria Presidente.

Quadro 4: Referente Dilma (Revista Carta Capital)

Artigo 4 - Medo de Lula	
Tema	Rema
1) Nem por isso, (nós)	Escapamos à pecha de revista chapa branca, levada adiante até o naufrágio da nau de Dilma Rousseff , por jornalistas, colunistas, editorialistas, com intrépida dedicação e irredutível fervor.

Fonte: Elaboradora pela Pesquisadora

A referente Dilma, no artigo 4, aparece apenas uma vez na posição de Rema. Quanto à estrutura de informação, a referente Dilma está imersa numa informação nova, aquela que o articulista deseja que seja de conhecimento do leitor que, no caso, trata-se da crítica de jornalistas ao presente veículo (Carta Capital) por ter apoiado Dilma até seus últimos instantes de governo. O articulista, com a revelação da crítica à sua revista, confere um tom de maior aproximação com seus leitores, ao se colocar como “perseguido” e por se posicionar numa causa contrária ao que a maioria das pessoas demonstrava defender: o *impeachment* da presidenta Dilma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos, neste estudo, as estruturas temáticas e de informação das orações dos artigos, destacando o posicionamento dos referentes Lula e Dilma. Apontamos a estrutura temática para contribuir com a construção da imagem dos referentes significativos em foco.

Nossos dados revelaram que o referente Lula, na revista VEJA, aparece na estrutura temática na posição de Tema Simples ou Múltiplo, como ponto de partida, em 32% de sua ocorrência. Em 68% das vezes que este referente aparece no periódico da VEJA foi situado no Rema. Na revista Carta Capital, este referente é tematizado em 43% das ocorrências a seu termo situado no Rema 57% das vezes. Ou seja, Lula é mais situado em posição temática na

Carta Capital com relação à VEJA, no entanto, este dado refuta nossa hipótese. Pelo fato de o Tema funcionar como ponto de partida e índice orientador na compreensão das informações subsequentes, nossa hipótese é a de que Lula poderia ser mais frequentemente situado no Tema do que no Rema da revista Carta Capital, por ser o periódico que se alinha ideologicamente a ele. Ambos periódicos trazem o termo Lula predominantemente no Rema na estrutura temática de seus artigos de opinião.

Os resultados obtidos com as análises da estrutura temática dos artigos dos dois periódicos com a referente Dilma mostram-nos resultado similar ao do referente Lula. Na revista VEJA, Dilma foi situada em posição de Tema em 43% de suas aparições, enquanto no Rema, 57%. Na Carta Capital, o percentual de aparições no Tema da referente Dilma foi de 33%, já no Rema, 67%. Ambos periódicos em termos quantitativos situam Dilma preponderantemente no Rema. Digno de nota é que com a referente Dilma, sua posição temática na VEJA (43%) foi mais assídua do que os dados da Carta Capital (33%), divergindo do que os resultados mostraram do referente Lula, cuja regularidade temática foi maior na revista Carta Capital. Contudo, assim como nas ocorrências do referente Lula, tanto a VEJA como a Carta Capital situam com maior frequência a referente Dilma no Rema.

Considerando que o Tema/Rema indica o propósito comunicativo e o foco que o produtor seleciona para o texto que constrói, assim como o Dado/Novo volta-se para o fluxo informacional no enunciado, o que as construções realizadas por Veja e Carta Capital indicam é que as discrepâncias ideológicas nos artigos de opinião da VEJA e Carta Capital publicizados no período do *impeachment* de 2016 com relação aos referentes Lula e Dilma não subjazem nas estruturas temáticas do texto, visto que ambos periódicos revelaram similaridades quanto a esses aspectos.

Acreditamos que este estudo pode contribuir com o ensino de língua portuguesa na análise de textos e do discurso quanto à relação ideologia e a estrutura que subjazem no construto textual, ao permitir outras dimensões de aprendizagem quanto ao trato com o texto.

REFERÊNCIAS

- EGGINS, S. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. London: Continuum, 2004.
- FRIES, Peter H. On theme, rheme and discourse goals. In: Coulthard M. (ed.) **Advances in written text analysis**. Routledge, 1994.
- FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. (orgs.) **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em língua Portuguesa**. Santa Maria: UFSM, 2014.
- GOUVEIA, C. A. M. Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. **Matraga**, v. 16, n. 24, 2009b.
- HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold Publishers, 1994.
- HALLIDAY, M. A.K.; MATTHIESSEN, C. **Introduction to Functional Grammar**. London e New York: Routledge, 2004.
- LIMA-LOPS, R. E. **Padrões temáticos em Cartas de Negócios**. Trabalho apresentado no 6º CBLA (Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada) – UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais: Mimeo, 2001.
- MARTIN, J. R & ROSE, D. **Working with Discourse** - meaning beyond the Claude. London, Continuum, New York, 2003.
- THOMPSON, G. **Introducing functional grammar**. 2nd edition. Edward Arnold, 1996.
- VENTURA, C.; LIMA-LOPES, R. O tema: caracterização e realização em português. **Direct Papers** 47, PUC-SP and University of Liverpool, 2002.

**O jogador no manual de regras do jogo “Detetive – Um crime desafiador”
à luz das categorias da léxico-gramática**

Suzana Toniolo Linhati

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

suzanatl.ead@gmail.com

Susana Cristina dos Reis

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

susana.res@ufsm.br

Resumo: Jogos são atividades voluntárias, delimitadas por um tempo e por um espaço, que seguem um sistema de regras. Com o intuito de trazer contribuições para a área de linguagens e tecnologias, o objetivo deste estudo consiste em analisar o papel do jogador no manual de regras de um jogo de tabuleiro, tendo como base as categorias léxico-gramaticais da Gramática Sistemico-Funcional (GSF). A metodologia utilizada nesta pesquisa compreende um estudo de caso, de abordagem qualitativa, sendo o *corpus* escolhido o manual de regras do jogo “Detetive – Um crime desafiador”. Os procedimentos para a análise dos dados pautaram-se em quatro etapas: i) identificação das formas gramaticais utilizadas no manual para evidenciar o jogador, ii) categorização dessas formas gramaticais, de acordo com as funções exercidas pelo jogador em relação ao manual e ao jogo, iii) seleção das orações em que o jogador aparece no manual de regras, e iv) levantamento dos aspectos léxico-gramaticais para a identificação dos Significados Representacionais, Interpessoais e Textuais relacionados ao jogador. Com base na análise desenvolvida, foi possível constatar que o jogo só se concretiza porque há um jogador na função de protagonista e como agente, responsável por compreender as regras do jogo, por organizar os componentes materiais e por agenciar regras previamente estabelecidas.

Palavras-chave: Jogo em realidade aumentada. Manual de regras. Léxico-gramática. Gramática Sistemico-Funcional.

INTRODUÇÃO

Pesquisas prévias em Linguística Aplicada têm investigado diferentes gêneros multimodais, entre os quais se incluem os Jogos digitais (REIS, 2017; KOGUT, 2017; GOMES, REIS, 2019; entre outros). Para Caillois (2001), jogos são atividades voluntárias, que se limitam a um tempo e a um espaço, sendo regidos por um sistema de regras, servindo não apenas como fonte de entretenimento e interação entre participantes envolvidos nessa atividade social, mas também como objeto de estudos.

No âmbito da Linguística Sistemico-Funcional (LSF), é possível encontrar estudos dedicados à análise da língua no universo dos jogos. Kogut (2017), por exemplo, investiga as potencialidades do *Role-Playing Game* (RPG) de mesa para o incentivo à produção textual e ao aprimoramento da argumentação dos jogadores. Já Tiburcio (2021) caracteriza o gênero “narrativa para jogos digitais”, ao reportar investigação que envolve o ensino do inglês no Ensino Médio Técnico Integrado em Programa de Jogos Digitais.

Com vistas a contribuir com as pesquisas na área da LSF, esta pesquisa analisa o uso da língua no manual de regras de um jogo de tabuleiro, tendo como base as categorias léxico-gramaticais da Gramática Sistemico-Funcional (GSF). Nesse sentido, os objetivos específicos versam sobre: a) verificar a representação do jogador pelo Sistema da Transitividade; b) identificar os Modos Oracionais e as Funções de Fala relacionadas ao jogador pelo Sistema de MODO; e c) verificar se o jogador ganha destaque no texto pelo Sistema da Estrutura Temática.

Dessa forma, o presente artigo está organizado em cinco seções. Nesta primeira, apresentamos a introdução do estudo. Na segunda seção, discorremos sobre os pressupostos teóricos da GSF. Na terceira seção, descrevemos a metodologia utilizada na investigação. Na quarta seção, apresentamos a análise dos dados obtidos. Por fim, na quinta e última seção, propomos as considerações finais.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

M. A. K. Halliday (1925-2018) desenvolveu a Linguística Sistemico-Funcional (LSF) no início da década de 60. Trata-se de uma teoria sistêmica, “porque vê a língua como redes de sistemas linguísticos interligados, das quais nos servimos para construir significados, fazer coisas no mundo” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 19) e é funcional, “porque (...) desenvolveu-se como uma teoria <<aplicável>> que pode ser colocada em prática para

responder a problemas e a demandas da vida real” (HALLIDAY, 2017a, p. 11, tradução nossa)¹.

Dentre suas obras, *An Introduction to Functional Grammar* (HALLIDAY, 1985; 1994; HALLIDAY, MATHIESSEN, 2004) e *Halliday's Introduction to Functional Grammar* (HALLIDAY, MATHIESSEN, 2014) ganham destaque por sistematizar e descrever categorias da GSF para a análise do inglês em uso no contexto social (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014), além de servir como base teórica para a compreensão do funcionamento de outras línguas, como é o caso do espanhol (GHIO; FERNÁNDEZ, 2008) e do português (FUZER; CABRAL, 2014).

A linguagem é para Halliday (2017) um sistema semiótico, que se organiza em um sistema de estratos (semântica, léxico-gramática, fonologia e grafologia) e se instancia na forma de texto funcionando em um dado contexto (HALLIDAY, MATTHIESSEN, 2014). Nesse sentido, o texto para Halliday (1979) está formado por esses estratos em associação ao contexto, que se subdivide em Contexto de Cultura e Contexto de Situação.

O Contexto de Cultura está localizado no entorno macrosemiótico e se constitui pela realidade sociocultural, enquanto o Contexto de Situação está situado no entorno microsemiótico, constituindo-se por situações de ordem generalizada (HALLIDAY, 1979). O Contexto de Situação compõe-se de três variáveis sociossemióticas, isto é, Campo, Relações e Modo (HALLIDAY, 1979; HALLIDAY, MATHIESSEN, 2014).

A variável Campo compreende a função significativa do texto, aludindo à natureza da atividade e ao domínio experimental dessa atividade, isto é, seu assunto. A variável Relações abrange a posição e as relações que são estabelecidas no texto, referindo-se aos participantes (da situação e no texto) e às distâncias máxima, média e mínima estabelecidas entre os interagentes. Já a variável Modo contempla os canais modais e retóricos que são adotados no texto, contemplando o tipo de texto que está sendo escrito ou oralizado (HALLIDAY, 1979; HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014).

Essas três variáveis mantêm relação intrínseca com os componentes funcionais da semântica, denominadas na LSF como Metafunções (HALLIDAY, 1979; HALLIDAY, MATTHIESSEN, 2014). Tais Metafunções refletem Sistemas do estrato da léxico-gramática (HALLIDAY, 1979), tendo como unidade de análise a oração.

A Metafunção Ideacional é realizada pelas funções experiencial e lógica, porém neste estudo focaremos apenas na primeira função. A função experiencial é realizada pelo

¹Do original: “*porque (...) se ha desarrollado como una teoría <<aplicable>> que puede ponerse en práctica para responder a problemas y demandas de la vida real.*”.

Sistema da Transitividade, que considera a oração como representação. Nesse sistema, os componentes da oração são os Participantes, os Processos (Material, Existencial, Relacional, Verbal, Mental e Comportamental) e as Circunstâncias (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

A Metafunção Interpessoal é realizada pelo Sistema de MODO, que concebe a oração como troca. Nesse sistema, os componentes constituintes da oração são o Modo (Sujeito e Finito) e o Resíduo (Predicador, Complemento e Adjunto) e a troca de informação (Proposição) ou de bens ou serviços (Proposta) (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

Já a Metafunção Textual é realizada pelo Sistema da Estrutura Temática, concebendo a oração como mensagem. Nesse sistema, há duas estruturas implicadas, isto é, a Estrutura da Informação e a Estrutura Temática. A primeira estabelece uma relação entre o Dado (informação conhecida entre os interlocutores e/ou que pode ser recuperada no texto) e o Novo (informação desconhecida pelo leitor/ouvinte e/ou que não pode ser recuperada no texto). Já a segunda estrutura estabelece uma relação entre o Tema (ponto inicial da mensagem, referente ao primeiro participante do Sistema da Transitividade) e o Rema (em que o Tema é desenvolvido) (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

Com base no exposto, é possível afirmar que um texto se constitui por um assunto, é dirigido a alguém e possui elementos que contribuem para a sua construção (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Logo, a união das Metafunções Ideacional, Interpessoal e Textual, espelhadas respectivamente nos Sistemas da Transitividade, de MODO e da Estrutura Temática, tornam a oração em uma “unidade gramatical plurifuncional” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 32), a qual pode ser analisada no estrato da léxico-gramática sob diferentes enfoques pela GSF.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa trata-se de um estudo de caso, de abordagem qualitativa. Constitui-se como um estudo de caso, porque seu foco de análise abrange um caso particular que não foi criado para os fins desta pesquisa (PAIVA, 2019), e sua abordagem é qualitativa, posto que seu propósito consiste em “explorar e (...) entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano” (CRESWELL, 2010, p. 26).

O Contexto de Cultura abrange o universo dos jogos do tipo tabuleiro com aplicativo em realidade aumentada. O texto selecionado para a análise consiste no manual de regras do jogo “Detetive – Um crime desafiador” (ESTRELA, 2019) (para mais detalhes, ver Apêndice A), criado e comercializado pela Estrela, uma empresa brasileira fabricante de brinquedos.

No que concerne à Variável Campo, o propósito do manual é descrever as regras do jogo e instruir o jogador quanto ao manuseio dos itens que acompanham o jogo. Quanto à Variável Relações, os participantes da situação são o autor do manual e os potenciais jogadores. Os participantes no texto são o jogador, o peão, as cartas, o dado, o tabuleiro, o bloco de notas e o envelope secreto, e a distância social é máxima, pois corresponde ao criador do jogo dirigindo-se a jogadores que lhe são possivelmente desconhecidos. Em relação à Variável Modo, no texto a linguagem verbal escrita é constitutiva, tendo como modo de organização a injunção. Porém, observa-se na constituição do texto, o uso da multimodalidade nas regras pelo uso de expressões em destaque (negritadas, texto em caixa alta (maiúscula)), fonte do texto (com serifa), uso de cores, de elementos gráficos (tabelas, numeração) e imagem estática.

Com base na compreensão a nível contextual, estabelecemos alguns procedimentos para auxiliar-nos na análise dos dados, que foram divididos em quatro passos. Primeiramente, identificamos as formas gramaticais utilizadas para evidenciar o jogador no texto. Em segundo lugar, categorizamos essas formas gramaticais em três grupos, considerando as funções exercidas pelo jogador em relação ao manual e ao jogo, como mostra o quadro 1:

Quadro 1 – Formas gramaticais e função do jogador no manual de regras

TIPOS DE JOGADOR	FORMAS GRAMATICAIS	FUNÇÃO
JOGADOR 1	Você e Eu	Jogador que acessa o manual e participa do jogo.
JOGADOR 2	Ele, Participante e Alguém	Jogador que não acessa o manual, mas participa do jogo.
JOGADOR 3	Jogador, Ninguém, Quem e Detetive	Ambos os jogadores (que acessa o manual e participa do jogo / que não acessa o manual, mas participa do jogo.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Em terceiro lugar, selecionamos as orações em que o jogador aparece no manual, totalizando 133 ocorrências. Por último, desenvolvemos o levantamento dos Processos e dos Participantes para identificar os Significados Representacionais, o levantamento dos Modos Oracionais e das Funções de Fala para identificar os Significados Interpessoais, e o levantamento das recorrências no Tema para identificar os Significados Textuais relacionados ao jogador.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Com base nas categorias léxico-gramaticais da GSF, verificamos as escolhas linguísticas empregadas e relacionadas ao jogador no texto analisado. Nesse sentido, apresentamos os dados por grupos de jogadores e, posteriormente, tecemos nossas considerações finais sobre a análise.

3.1 Jogador 1

No que concerne ao jogador 1, encontramos um total de 67 orações no texto. Ao realizar a análise pelo Sistema da Transitividade, foi possível constatar que o jogador assume diferentes papéis em orações Materiais (42), Mentais (10) e Relacionais (15).

As orações Materiais são utilizadas para conduzir o jogador, que está representado na função de Ator, seja explícito ou elíptico, ao manuseio dos componentes do jogo (tabuleiro, peões, cartas, dados, bloco de notas e envelope secreto) e à jogabilidade (uso de passagens secretas, locomoção pelos aposentos do tabuleiro). As orações Mentais são usadas com o intuito de exemplificar a forma como o jogador, representado na função de Experienciador, explícito ou elíptico, pode articular a sua investigação sobre o crime, que é o eixo condutor do jogo.

Já as orações Relacionais são empregadas com a finalidade de explicar a jogabilidade ao jogador e de caracterizá-lo como detetive, sendo representado nas funções de Possuidor e Portador, seja explícito ou elíptico, e de Identificado. A título de exemplificação, apresentamos alguns excertos do texto:

- (01) **(Você)** Coloque os peões que representam os suspeitos no tabuleiro, seguindo a sequência da tabela abaixo (Ator elíptico)
- (02) Exemplo: **Você** está na Floricultura. (Identificado)

Em relação ao Sistema de MODO, foi possível perceber que o texto abrange uma maior quantidade de Proposições (49) em comparação a Propostas (18). Tais Proposições são apresentadas no texto pelos modos oracionais declarativo (66) e interrogativo (1), dividindo-se ainda em doze exemplos com modalização em grau de usualidade (7), pelo uso da construção “ter que” e do verbo “dever”, e em grau de probabilidade (5), pela utilização do verbo “poder” sozinho ou acompanhado do advérbio “só”, como evidenciam os excertos a seguir:

- (03) Remova **(Você)** do jogo as cartas do coveiro e do advogado e os peões correspondentes. (Proposta/Modo oracional imperativo)
- (04) **Você** só pode entrar no aposento se não houver outro peão no espaço da porta. (Proposição/Modo oracional declarativo com Modalização em grau de usualidade)

(05) Como (**você**) andar com o seu peão? (Proposição/Modo oracional interrogativo)

No que concerne ao Sistema da Estrutura Temática, o jogador do grupo 1 aparece predominantemente no Tema (36) em comparação ao Rema (31). Em relação ao Tema, todos são classificados como não Marcados, sendo a maioria do tipo Simples (12) em comparação aos Temas não marcados Múltiplos (24), em que há predominância de Temas Textuais (19), Temas Interpessoais (2) e Temas Textuais Interpessoais (3) acompanhando os Temas Tópicos. Essa constatação evidencia que o jogador 1 é tido como alguém em destaque no texto e que é recorrentemente lembrado de suas ações no jogo.

(06) **Você** deve entrar. (Tema tópico não marcado / Tema simples)

(07) **Atenção! Sempre que (você)** tiver alguma carta que prove a falsidade do crime (...) (Tema interpessoal, Tema textual e Tema tópico não marcado / Tema múltiplo)

3.2 Jogador 2

Em relação ao jogador 2, encontramos um total de 12 orações no texto. Ao considerar o Sistema da Transitividade, foi possível identificar que o jogador 2 aparece representado em orações Relacionais (6), Materiais (5) e Mentais (1).

As orações Relacionais são usadas para indicar posse de cartas do jogo e aspectos circunstanciais envolvendo a resolução do crime, de modo que o jogador é representado nas funções de Possuidor, seja explícito ou elíptico, e de Identificado. As orações Materiais são usadas para indicar ações que se espera que o jogador, representado na função de Ator, explícito e elíptico, assuma no jogo por meio do manuseio das cartas, do dado e da circulação no tabuleiro. Já a oração Mental é empregada com o intuito de sinalizar que o jogador, representado na função de Experienciador, tem a opção de realizar a sua jogabilidade conforme o seu desejo.

(08) e **alguém** tiver uma carta (...) (Possuidor)

(09) (**ele**) joga o dado (Ator elíptico)

(10) Se **ele** não quiser (permanecer no aposento) (...) (Experienciador)

Em relação ao Sistema de MODO, foi possível perceber que o texto abrange majoritariamente Proposições (12), havendo apenas uma ocorrência com modalização em grau de usualidade, pelo uso do verbo dever. Essa escolha léxico-gramatical faz com que a oferta da informação conduza o jogador em suas ações ao longo do jogo, como mostra o exemplo a seguir:

(11) **ele** deve mostrar apenas uma das cartas que tiver. (Proposição/Modo oracional declarativo com Modalização em grau de usualidade)

No que concerne ao Sistema da Estrutura Temática, o jogador do grupo 2 aparece predominantemente no Tema (9) em comparação ao Rema (3), o que evidencia a proeminência do jogador nas orações. Em relação ao Tema, as orações compreendem Temas não marcados do tipo Múltiplo (7), constituídos por Tema Textual e Tema Tópico, e Temas não marcados do tipo Simples (2).

(12) **Se (ele)** tiver alguma carta (...) (Tema Textual e Tema Tópico não marcado / Tema Múltiplo)

(13) **Ele** deve mostrar apenas uma das cartas que tiver (...) (Tema Tópico não marcado / Tema Simples)

3.3 Jogador 3

Em relação ao jogador 3, encontramos um total de 31 orações no texto. Ao desenvolver a análise pelo Sistema da Transitividade, foi possível identificar que o jogador 3 está representado em orações Relacionais (13), Materiais (11), Mentais (6) e Existenciais (1).

As orações Relacionais são empregadas para evidenciar situações em que o jogador, representado nas funções de Possuidor, Identificado e Identificador, aparece em posse de algo (cartas e peões) e operando em circunstâncias do jogo (como não estar envolvido no crime, ser primeiro a jogar, etc.). As orações Materiais são utilizadas para indicar a forma como os jogadores, representados na função de Ator, seja explícito ou elíptico, podem atuar e manusear as peças que constituem o jogo.

As orações Mentais são usadas para retratar ações que são esperadas do jogador, que está representado na função de Experienciador, explícito e elíptico, em relação às cartas, isto é, analisá-las para tentar chegar à resolução do jogo. Já as orações Existenciais são utilizadas para evidenciar a quantidade de jogadores necessária para a condução do jogo, sendo o jogador representado na função de Existente.

(14) O primeiro a jogar será o **jogador à esquerda de quem escolheu o Sr. Marinho**, seguido pelo jogador à esquerda e assim por diante. (Identificador)

(15) disputará no dado **quem será o primeiro a jogar**. (Ator)

(16) Mesmo que haja menos de **8 jogadores** (...) (Existente)

Em relação ao Sistema de MODO, diferentemente das categorias de jogador anteriormente analisadas, é possível constatar que o texto abrange somente Proposições (31), sendo sete casos com modalização em grau de usualidade (5), pela utilização do verbo “dever”, e em grau de probabilidade (2), pelo uso único do verbo “poder” e/ou desse verbo acompanhado do advérbio “apenas”. A seguir, apresentamos alguns exemplos que comprovam essas evidências.

(17) Cada **jogador** pode utilizar estas passagens apenas três vezes durante o jogo! (Proposição/Modo oracional declarativo com Modalização em grau de probabilidade)

(18) Na sua vez, cada **jogador** deve lançar o dado (Proposição/Modo oracional declarativo com Modalização em grau de usualidade)

No que concerne ao Sistema da Estrutura Temática, o jogador do grupo 3 aparece predominantemente no Tema (22) em comparação ao Rema (9). Em relação ao Tema, há predominância de Temas não marcados do tipo Simples (10) e do tipo Múltiplo (12), compostos por Temas Textuais e Temas Tópicos, o que evidencia a ênfase no jogador.

(19) **E o jogador** que está com esse peão (...) (Tema Textual e Tema Tópico não Marcado / Tema Múltiplo)

(20) **Quem** não está envolvido com o crime (...) (Tema Tópico não Marcado / Tema Simples)

3.4 Jogadores 1, 2 e 3 em recorrência na mesma oração

A respeito das orações em que os jogadores 1, 2 e 3 aparecem juntos, encontramos um total de 23 recorrências no texto. No que tange à análise pelo Sistema da Transitividade, os jogadores assumem pares de papéis em orações Verbais (15), Materiais (7) e Relacionais (1).

As orações Verbais são usadas para guiar o jogador quanto à jogabilidade em relação aos demais jogadores e às formas de resolução do crime por meio da fala. Nesse sentido, os jogadores são representados na mesma oração pelo par Dizente (explícito e elíptico) – Receptor elíptico. As orações Materiais são utilizadas para auxiliar o jogador quanto à organização dos elementos do jogo e ao ato de jogar. Assim, os jogadores são representados pelos pares Ator – Beneficiário-Cliente, Ator elíptico – Beneficiário-Cliente, Ator elíptico – Beneficiário-Recebedor e Ator – Meta. Já as orações Relacionais são empregadas para identificar o jogador que inicia o jogo. Dessa forma, o jogador é representado pelo par Identificado – Identificador.

(21) **Você** pode blefar (**com os outros jogadores**) (Dizente – Receptor elíptico)

(22) **Você** pode afastá-lo(**participante**) do local do crime (...) (Ator – Meta)

Em relação ao Sistema de MODO, foi possível perceber uma maior quantidade de Proposições (17) em comparação às Propostas (6). Tais Proposições ocorrem pelo modo oracional declarativo, sendo seis casos com modalização em grau de usualidade (4), pelo uso do verbo “dever”, e em grau de probabilidade (2), pela utilização do verbo “poder”. A seguir, apresentamos alguns exemplos:

(23) As cartas do jogador desclassificado devem ser redistribuídas entre os **outros jogadores (por você)**. (Proposição/Modo oracional declarativo com Modalização em grau de usualidade)

(24) Dê (Você) seus palpites (**aos demais jogadores**). (Proposta/Modo oracional imperativo)

No que tange ao Sistema da Estrutura Temática, a ocorrência de jogadores na mesma oração aparece predominantemente na relação Tema-Rema (13) em comparação a ocorrências somente no Rema (10). Em relação ao Tema, foi possível constatar a prevalência de Temas não marcados do tipo Simples (6) e do tipo Múltiplos (6), com Temas Textuais e Tópicos (5) e Temas Textuais, Temas Interpessoais e Temas Tópicos (1). Além disso, encontramos (1) caso de Tema marcado do tipo Múltiplo, em que o jogador aparece como um Beneficiário-Recebedor/Complemento na oração, como evidencia o fragmento a seguir:

(25) **E (cada jogador)** recebe (de você) uma folha do bloco de notas. (Tema Textual e Tema Tópico Marcado / Tema Múltiplo)

(26) **Mas atenção, cada jogador** só poderá fazer uma acusação e apenas na sua vez de jogar (aos demais jogadores). (Tema Textual, Tema Interpessoal e Tema tópico não Marcado / Tema Múltiplo)

DISCUSSÃO DOS DADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no Sistema da Transitividade, as orações Materiais constituem 48.87% dos processos apresentados no decorrer do manual, evidenciando que o usuário desse gênero, o jogador, realiza predominantemente experiências externas com o produto, nesse caso com o jogo Detetive – Um crime desafiador.

Nesse sentido, o jogador é uma peça fundamental no jogo, sendo representado como um participante agente, que organiza, experimenta e realiza o ato de jogar pelo manuseio de cartas, peões, bloco de notas, envelope secreto e dado, além da circulação em diferentes lugares do tabuleiro. Acrescido a isso, sua posição é a de um estrategista, que trabalha com evidências, reflete sobre o que lhe é apresentado no decorrer do jogo, e fornece palpites para desvendar o crime.

Em relação ao Sistema de MODO, há ocorrência de Proposições em 81.95% das orações, sendo a maior parte pelo uso do modo oracional declarativo (99,08%), seguido do modo oracional interrogativo (0,92%). Vale ressaltar que esse é um dos diferenciais do texto analisado, uma vez que as Propostas, específicas do modo oracional imperativo, ocorrem em apenas 18.05% das orações. Essa constatação evidencia que o manual do jogo Detetive – Um crime desafiador está mais voltado à oferta de informação para o manuseio do jogo e o desenvolvimento da jogabilidade dos jogadores, do que propriamente para promover uma instrução explícita, típica dos gêneros de tipologia injuntiva.

Quanto ao Sistema da Estrutura Temática, o jogador aparece predominantemente no Tema em 60,15% das orações, evidenciando que há uma preocupação em destacar o grande protagonista do jogo. Além disso, há maior ocorrência de Temas não Marcados (98,75%) em comparação a Temas Marcados (1,25%), este especificamente com o jogador assumindo a função de Complemento na oração. Ademais, há predominância de Temas Múltiplos (62,5%), que aparecem majoritariamente pela composição de Temas Textuais e Temas Tópicos. em comparação aos Temas Simples (37,5%).

Nesse sentido, a análise do manual de regras mostrou-nos que o jogo só se concretiza porque há um jogador responsável por compreender as regras operativas, por organizar os componentes materiais e por agenciar os comandos. Logo, o jogador assume no texto o papel de protagonista e agente do jogo, o que reforça a importância da criação de regras para promover a ação do sujeito em práticas gamificadas ou de produção de jogos, além de corroborar para a definição dos elementos que são essenciais para a proposta de jogo.

REFERÊNCIAS

- CAILLOIS, R. **Man, play and games**. Chicago: University of Illinois Press, 2001.
- CRESWELL, J. W. Seleção de um projeto de pesquisa. In: CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Magda Lopes, 3ed., Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 24-47.
- ESTRELA. **Manual de regras de Detetive - Um crime desafiador**. 2019.
- FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.
- HALLIDAY, M. A. K. **El lenguaje como semiótica social: La interpretación social del lenguaje y del significado**. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1979.
- HALLIDAY, M. A. K. Ideas sobre el lenguaje. IN: GHIO, E.; NAVARRO, F.; LUKIN, A. **Obras esenciales de M. A. K. Halliday**. Santa Fe: Ediciones UNL, 2017, p. 113-137.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Halliday's Introduction to Functional Grammar**. New York: Routledge, 2014.
- GHIO, E.; FERNÁNDEZ, M. D. **Lingüística Sistémico Funcional: Aplicaciones a la lengua española**. Santa Fe: Ediciones UNL, 2008.
- GOMES, A. F.; REIS, S. C. dos. Jogos digitais e o ensino de línguas: orientações práticas para a produção de material didático digital complementar. **The Specialist**, v. 40, n. 2, p. 01-18, 2019a. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/38644> Acesso em: 29 fev. 2022.

KOGUT, L. G. **O perfil metafuncional do texto argumentativo no RPG de mesa.** 2017. 106 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana/MG, 2017. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/9825> Acesso em: 03 jul. 2023.

PAIVA, V. L. M. de O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos.** São Paulo: Parábola editorial, 2019.

REIS, S. C. dos. Pesquisa e Ensino sobre Jogos Digitais na Universidade: em busca de diretrizes para o design e uso de jogos em aulas de língua inglesa. In: TOMITCH, L. M. B.; HEBERLE, V. M. **Perspectivas atuais de aprendizagem e ensino de línguas.** Florianópolis: PPGI/UFSC, 2017, p. 15-77.

TIBURCIO, C. D. da S. **Narrativa para jogos digitais:** uma caracterização à luz da Linguística Sistêmico-Funcional e da Pedagogia de Gêneros da Escola de Sydney. 2021. 198 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/46998/1/Narrativajogosdigitais_Tiburcio_2021.pdf Acesso em: 01 jul. 2023.

QR Code de acesso às regras do jogo Detetive



**O ChatGPT: uma análise sistêmico-funcional
através do sistema de representação Tema e Rema**

Jhudney Martins Batista da Silva

Universidade Federal de Catalão (UFCAT)

jhudney.portuglish@gmail.com

Maria Eduarda Rodrigues Silva

Universidade Federal de Catalão (UFCAT)

silvamadu43@gmail.com

Wáquila Pereira Neigrames

Universidade Federal de Catalão (UFCAT)

waquilapn@gmail.com

Fabiola Sartin Dutra Parreira Almeida

Universidade Federal de Catalão (UFCAT)

fabiolasartin@gmail.com

Resumo: As discussões atuais sobre a tecnologia na vida cotidiana enfatizam as conexões tecnológicas e avanços recentes, especialmente a inteligência artificial. Um exemplo é o ChatGPT, ferramenta que pode criar diálogos, gerar respostas e produzir conteúdo automatizados, como diferentes tipos de textos. Assim, será realizada uma análise na abordagem teórica da Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF), com foco no conceito de Tema e Rema, a fim de organizar a temática das orações. Essa análise busca diferenciar as informações já apresentadas (Tema) das informações novas introduzidas (Rema) pelo ChatGPT, utilizando os princípios da Linguística Sistêmico-Funcional. Essa abordagem nos permitirá identificar as expressões de julgamento relacionadas ao avanço tecnológico, com destaque para o ChatGPT, como um resultado direto desse progresso. Este estudo está sendo desenvolvido a partir de uma pesquisa de cunho qualitativo, partindo dos pressupostos teóricos da LSF, que desenvolve uma teoria sobre a linguagem como processo social e uma metodologia analítica que permite a descrição detalhada e sistemática dos padrões da linguagem (EGGINS, 1994). Dessa maneira, se obterá uma compreensão de como os interlocutores avaliam o conteúdo gerado pela ferramenta e analisar as polaridades expressas nos comentários do vídeo de Leandro Karnal, no canal do YouTube, onde foram selecionados comentários sobre o vídeo como dados a serem analisados. Os resultados apresentados desta pesquisa são parciais, no entanto, considera-se, que o avanço tecnológico tem tanto aspectos positivos quanto negativos. Essa análise, baseada nos conceitos da LSF, será fundamental para compreender essas avaliações relacionadas ao ChatGPT.

Palavras-chave: ChatGPT, Linguística Sistêmico-Funcional, Tema e Rema.

INTRODUÇÃO

No contexto dinâmico das plataformas online, os comentários ligados a vídeos têm-se revelado uma importante fonte de interações e expressões, bem como para a compreensão das estruturas comunicativas subjacentes a essas interações. Os comentários online refletem não apenas opiniões pessoais, mas também a dinâmica da comunicação digital, proporcionando uma rica fonte de análise.

O principal objetivo deste artigo é realizar uma análise aprofundada dos comentários de um determinado vídeo do Canal “PrazerKarnal”, canal oficial de Leandro Karnal, utilizando a metafunção textual da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). O foco particular é dado aos conceitos de Tema e Rema, elementos fundamentais que moldam o fluxo da argumentação no contexto do texto.

Adotar a perspectiva LSF auxilia a revelar como se desenvolve a estrutura de um texto, focando nos temas como pontos de partida para a discussão e no importante papel do rema, responsável por introduzir novos elementos, informações e suplementares. (FUZER; CABRAL, 2014).

Esta abordagem revela-se particularmente apropriada quando se analisa a complexa estrutura dos comentários de vídeos online. No contexto da análise de texto, podem ser obtidas informações valiosas sobre a organização interna dos comentários e a dinâmica de comunicação subjacente. Cada comentário contribui para a construção coletiva de um diálogo digital, introduzindo um Tema específico e desenvolvendo-o através do Rema.

Este estudo se concentra em examinar a relação entre Temas que servem como pontos focais e geram discussões em comentários e expressões que ampliam esses Temas ou fornecem novas perspectivas. A análise destes fatores permite-nos compreender melhor a natureza da interação digital e a complexidade da comunicação textual neste contexto particular.

Em síntese, o artigo explora como os comentários ligados a vídeos em plataformas online podem revelar importantes padrões de comunicação e dinâmicas de interação. Focando no Canal "PrazerKarnal", de Leandro Karnal, o estudo utiliza a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) para analisar a estrutura dos comentários, especialmente em relação aos conceitos de Tema e Rema. A abordagem LSF permite identificar como os temas servem como pontos de partida para discussões, enquanto o rema introduz novos elementos e informações adicionais. A análise dos comentários ajuda a entender como cada participação contribui para o diálogo digital, fornecendo uma visão mais clara sobre a organização interna desses comentários e a complexidade das interações online.

1 OBJETIVO

1.1 Objetivos Gerais

O objetivo deste estudo é realizar uma análise detalhada baseada na LSF (Linguística Sistêmico-Funcional), atentando para os conceitos de Tema e Rema, a fim de decifrar a complexa estrutura textual subjacente na perspectiva dos expectadores do vídeo de Leandro Karnal, quanto ao ChatGPT. O desenvolvimento contínuo desta investigação centra-se nos Temas incluídos nos comentários, que servem como elementos centrais para iniciar e orientar a discussão, e nas recomendações que servem para ampliar ou introduzir novas perspectivas sobre Tema e Rema, responsáveis por ampliar ou introduzir novas perspectivas sobre esse contexto tecnológico. Assim, o foco é fornecer uma visão mais clara da organização textual e da dinâmica de comunicação que permeiam os comentários do vídeo em questão. Este estudo pretende dar um contributo significativo para a compreensão da dinâmica e avaliação relacionadas com a inteligência artificial, aprofundando a análise de comentários no contexto do ChatGPT. Em particular, pretendemos contextualizar a presença do ChatGPT neste cenário, onde a interação textual é importante para a compreensão não só da funcionalidade do modelo, mas também da percepção e interpretação do usuário. A abordagem mais detalhada dos tópicos Tema e Rema presentes no ChatGPT permite uma análise mais precisa das respostas geradas, permitindo uma análise mais precisa de como o modelo aborda tópicos específicos e como os usuários interagem com essas respostas. Isso lhe dará insights sobre como você reage. Este nível de análise é fundamental para compreender a eficácia da comunicação ChatGPT, bem como os desafios e nuances que surgem na interação entre humanos e inteligência artificial. Portanto, este estudo não só revela os aspectos formais da linguagem no ChatGPT, mas também contextualiza essas análises para cenários mais amplos de interações online e explora as implicações práticas e sociais da inteligência artificial na comunicação digital.

1.2 Objetivos Específicos Identificar Tema e Rema nos comentários

A tarefa de identificar Tema e Rema em comentários online não é apenas uma análise superficial, mas uma tentativa de aprofundar a dinâmica comunicacional subjacente. Neste contexto, é importante explorar as relações entre os Temas identificados nos comentários e destacar o seu importante papel como ponto de partida para iniciar discussões significativas.

A análise não se limita ao Tema, mas estende-se também à prosódia e à forma como estes elementos se entrelaçam no Tema e são importantes na organização e comunicação do texto nos comentários do vídeo online, mostrando como esta desempenha o seu papel.

Analisar a dinâmica comunicacional: A relação entre Tema e Rema

Analisar as relações entre os Temas identificados nos comentários e destacar que o seu papel como pontos-chave para iniciar uma discussão. Analisar a relação entre Tema e Rema e demonstrar a dinâmica de organização e comunicação do texto em comentários do vídeo online.

Aplicar os conceitos de Tema e Rema na perspectiva da LSF.

Analisar comentários utilizando os conceitos de Tema e Rema da LSF (Linguística Sistêmico-Funcional), equilibrando abordagens teóricas com a prática de análise de textos. Mostrar como a aplicação desses conceitos contribui para a nossa compreensão da estrutura do texto e da dinâmica de comunicação em comentários de vídeo online.

Entender a importância da LSF na análise de texto digital.

Destacar a importância da LSF (Linguística Sistêmico-Funcional) na análise de textos digitais, especialmente comentários no vídeo de Karnal. Isto mostra como o foco da LSF em Tema e Rema proporciona uma perspectiva única para a compreensão da estrutura e dinâmica dos comentários em plataformas online.

Esses objetivos específicos baseiam-se na LSF (Linguística Sistêmico-Funcional) e nos conceitos de Tema e Rema, e visam orientar à investigação e à análise aprofundadas para compreender de forma abrangente as interações textuais nos comentários analisados.

Ao aplicar os conceitos de Tema e Rema na perspectiva da LSF (Linguística Sistêmico-Funcional), a análise dos comentários assume uma abordagem teórica e prática. O equilíbrio entre os fundamentos teóricos e a prática da análise de textos é importante para a compreensão não apenas do conceito em si, mas também de como ele se manifesta na realidade dos comentários online. Esta abordagem visa não apenas identificar elementos, mas também compreender como a aplicação desses conceitos contribui para a estrutura dos textos e para a dinâmica da comunicação em comentários de usuários da internet e das novas tecnologias digitais, como as IA (Inteligências Artificiais), em específico, o ChatGPT.

Compreender a relevância da LSF na análise de textos digitais é o foco deste estudo. A LSF (Linguística Sistêmico-Funcional), com particular enfoque na meta função textual, oferece uma perspectiva única para compreender não só o que está a ser comunicado, mas também como essa comunicação se desenrola nas plataformas online. Concentrar-se nestes conceitos específicos não só aprofunda a sua análise, mas também revela a riqueza de informações contidas nos comentários de vídeos online. Esses objetivos específicos estão

enraizados na LSF e nos conceitos de Tema e Rema, e servem como um guia para futuras investigações e análises. O objetivo final é fornecer uma compreensão abrangente das interações textuais em comentários do vídeo sobre o ChatGPT do Canal “PrazerKarnal” da plataforma YouTube, não apenas como observador externo, mas também como participante ativo na construção e interpretação do discurso digital.

2. EXPLANAÇÃO TEÓRICA

2.1 Linguística Sistêmico-Funcional

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) é uma teoria inovadora que examina de perto o uso da linguagem em cenários complexos de interação humana. Fruto da mente visionária de Michael Halliday na década de 1960, a LSF caracteriza-se por um distanciamento das abordagens linguísticas tradicionais que se concentram apenas na estrutura, como é o caso da gramática tradicional. A diferença está na ênfase no papel social que a linguagem desempenha em contextos específicos, proporcionando uma compreensão holística e dinâmica das práticas linguísticas. (FUZER; CABRAL, 2014).

Em contraste com as teorias que se limitam à análise formal e estrutural da linguagem, a LSF (Linguística Sistêmico-Funcional) trata com muito cuidado a relação entre a linguagem e a sociedade. O cerne desta abordagem não é apenas elucidar como as estruturas linguísticas são construídas, mas também, acima de tudo, revelar por que as estruturas linguísticas são usadas de maneiras particulares em situações sociais específicas. Essa perspectiva permite uma compreensão mais abrangente e contextual da linguagem como ferramenta fundamental na construção de significado e na expressão das relações sociais.

A LSF facilita a análise além dos limites do mero formalismo gramatical, considerando o contexto específico do uso da linguagem. Ela enfatiza a importância de compreender a linguagem como um fenômeno intimamente ligado à interação humana, onde as escolhas linguísticas refletem não apenas regras gramaticais, mas também normas sociais, papéis e relações de poder (FUZER; CABRAL, 2014).

Além disso, a LSF (Linguística Sistêmico-Funcional) enriquece a compreensão da linguagem ao incluir aspectos funcionais da linguagem. Além de decifrar a estrutura, ela examina como a linguagem desempenha vários papéis na comunicação, desde a construção de relacionamentos interpessoais até a influência de atitudes e comportamentos. Esta abordagem dinâmica enfatiza que a linguagem é uma ferramenta que se adapta, molda e é moldada pelas interações sociais.

2.2 Princípios Fundamentais da LSF

Esta teoria está enraizada em dois elementos importantes: o sistema de linguagem e as funções da linguagem. Sistema refere-se à infraestrutura estrutural da linguagem que permite a construção e expressão de significado. A função, por outro lado, concentra-se no propósito comunicativo da linguagem nas interações sociais. Esses elementos estão intimamente relacionados porque as estruturas linguísticas são usadas para servir diferentes funções comunicativas em diferentes situações sociais. (FUZER; CABRAL, 2014)

Em resumo, a abordagem da LSF fornece uma compreensão abrangente da linguagem e do seu papel na comunicação entre as pessoas. Ao ver a linguagem como um sistema diversificado e dinâmico, esta teoria fornece informações valiosas sobre como usamos a linguagem para expressar significado e construir relações sociais em diferentes ambientes (FUZER; CABRAL, 2014).

No campo da LSF, o termo “metafunções” refere-se às três funções fundamentais da linguagem que desempenham papéis importantes na construção e expressão do significado, conforme conceituado por Michael Halliday.

Metafunção Ideacional: concentra-se na comunicação de pensamentos, ideias e experiências, permitindo que os falantes troquem informações sobre o mundo ao seu redor, incluindo percepções, eventos, objetos, ações, atributos e quantidades.

Metafunção Interpessoal: trata a interação entre os participantes da conversa, com foco na expressão de atitudes, emoções, papéis sociais e dinâmicas interpessoais durante a comunicação.

Metafunção Textual: refere-se à estruturação e organização do texto, incluindo a maneira como diferentes partes do discurso ou texto são conectadas em uma unidade coerente e compreensível.

Figura 1 – Metafunções da linguagem



Fonte: Adaptado de Halliday (1994) apud Cabral (2015)

Estas três meta-características são centrais para a LSF, pois permitem-nos compreender como a linguagem é usada para transmitir significado, expressar relações interpessoais e construir coerência entre fala e texto. Juntos, esses recursos fornecem uma visão abrangente de como a linguagem funciona em diferentes contextos de comunicação. (FUZER; CABRAL, 2014).

Este artigo examina os comentários do vídeo de Leandro Karnal sob a perspectiva da Metafunção textual, enfatizando os conceitos de Tema e Rema. Esta análise detalhada visa não apenas identificar esses elementos textuais, mas também compreender como eles contribuem para a estrutura e o significado dos comentários no contexto específico dos vídeos online.

2.3 O que é Tema e Rema?

Na análise linguística, Tema e Rema surgem como conceitos fundamentais que desempenham um papel importante na compreensão da estrutura de informação das expressões linguísticas. Como argumentou Halliday (1994), o Tema representa informações que o falante já conhece ou presume, enquanto a Rema consiste em informações novas ou recém-introduzidas na conversa. (FUZER; CABRAL, 2014).

A aplicação desses conceitos à linguística visa proporcionar uma compreensão mais profunda de como a informação é estruturada dentro de um texto. Ao distinguir entre o que é considerado conhecido e o que é apresentado como novo, a análise de Tema e Rema fornece informações valiosas sobre a organização das expressões linguísticas e a dinâmica da comunicação.

Na verdade, aprender esses elementos os ajudará muito a compreender a estrutura das frases e do texto. A análise da relação entre Tema e Rema revela não apenas a sintaxe das estruturas da linguagem, mas também a forma como o significado é produzido e transmitido. O Tema e a Rema revelam-se assim ferramentas essenciais para explorar a complexidade da linguagem e revelar os processos pelos quais as mensagens são estruturadas e interpretadas.

2.4 O ChatGPT

O ChatGPT é um novo serviço baseado em uma rede neural chamada GPT-3 (Generative Pretrained Transformer 3) desenvolvido pela OpenAI. Ele está treinado para trabalhar com milhões de textos disponíveis na Internet, proporcionando geração autônoma de textos abrangendo uma ampla gama de temas e estilos. Este recurso destina-se ao uso em diversos aplicativos, incluindo assistentes virtuais, geradores automatizados de conteúdo de e-

mail e muito mais. Assim, você pode usá-lo para responder perguntas, escrever artigos e criar outros tipos de conteúdo.

Neste contexto, por meio de comentários extraídos do vídeo sobre o ChatGPT de Leandro Karnal, é possível analisá-los pela visão da Tema e Rema da LSF (Linguística Sistêmico-Funcional).

Vivemos uma era acadêmica marcada por contínuas transformações impulsionadas pelos avanços tecnológicos, com a inteligência artificial (IA) emergindo como força motriz por trás deste cenário. Recentemente, o ChatGPT tem recebido muita atenção da mídia devido ao seu esperado impacto na produção de textos acadêmicos e científicos. À medida que a atenção da mídia se volta para esse avanço tecnológico, é inevitável refletir sobre as oportunidades e os desafios que permeiam o ambiente acadêmico contemporâneo.

Tal como na época dourada da Grécia antiga, quando a procura do conhecimento era uma viagem filosófica, hoje assistimos a uma transformação semelhante na forma como o conhecimento é produzido e disseminado. Aristóteles, um dos grandes pensadores da antiguidade, disse que a educação é a melhor forma de melhorar a natureza. Da mesma forma, a integração da inteligência artificial no ambiente acadêmico atual pode ser entendida como uma tentativa de melhorar e potencializar a capacidade humana de produção de conhecimento.

Ao explorar o ChatGPT, nos deparamos com uma ferramenta treinada para assimilar e reinterpretar milhões de textos disponíveis na Internet. Assim, por meio de um *prompt* de comando efetuado pelo usuário, ele consegue criar textos personalizados de acordo com o que lhe foi solicitado. Esta capacidade de gerar texto abrange automaticamente uma variedade impressionante de assuntos e estilos, ecoando as palavras de Sócrates, que declarou que a sabedoria começa com a contemplação. Contudo, se a tecnologia constitui um poderoso aliado na produção de conteúdos acadêmicos, é importante considerar os desafios éticos e epistemológicos que acompanham esse avanço.

Levando em conta as considerações de Leandro Karnal, expressas em seu vídeo no ChatGPT, é possível realizar a análise sob a perspectiva de Tópicos e Notas da LSF (Linguística Sistêmico-Funcional), com foco em Tema e Rema. Karnal, um notável historiador e filósofo contemporâneo, acrescenta uma camada adicional de pensamento crítico ao explorar a interseção entre tecnologia e produção de conhecimento.

Assim, ao abordarmos o ChatGPT com base nas suas alusões clássicas e reflexões contemporâneas, somos encorajados a considerar não só as impressionantes capacidades desta ferramenta, mas também a responsabilidade inerente em utilizá-la em contexto acadêmico. No

diálogo entre passado e presente, entre as musas da Grécia antiga e os avanços tecnológicos da era moderna, uma narrativa transcende as fronteiras do tempo, moldando o futuro da arquitetura. surgiu o conhecimento acadêmico.

O ChatGPT representa uma inovação em comunicação, fazendo uso da inteligência artificial para criar respostas coesas e pertinentes em interações online. Por meio de sua habilidade de aprendizado contínuo, o ChatGPT consegue ajustar-se às demandas dos usuários, entregando soluções sob medida em tempo real.

Os conceitos de Tema e Rema desempenham um papel central na análise linguística. Segundo Halliday (1994), o Tema representa a informação que o falante já conhece ou presume, enquanto o Rema corresponde à informação recém-introduzida ou destacada durante a conversa. Essas ideias da linguística são aplicadas com o propósito de desvendar a organização das informações em um texto.

3 METODOLOGIA

Os principais insights foram extraídos dos 2.756 comentários que se encontram no vídeo intitulado "Desafio de Leandro Karnal ao ChatGPT", publicado no Canal Oficial "Prazer, Karnal" com 1.066.123 visualizações a partir de 9 de março de 2023, acessados em 27 de agosto de 2023 às 22:22h.

Neste conteúdo, o professor Leandro Karnal lançou uma série de provocações à Gen AI, a inteligência artificial generativa, formulando perguntas pertinentes durante suas entrevistas com renomados pensadores contemporâneos. A questão que se coloca é: quem demonstrou um desempenho superior na resposta a essas questões desafiadoras?

A análise dos dados se concentrou em alguns comentários retirados entre os 2.756 comentários relacionados ao vídeo intitulado "Desafio de Leandro Karnal ao ChatGPT" disponível no canal oficial "Prazer, Karnal" que estavam disponíveis no devido dia em que foram coletados. Este vídeo, que foi visto um total de 1.066.123 vezes pelos expectadores do Canal do professor Leandro Karnal (a partir de 9 de março de 2023) tem como objetivo identificar insights importantes e melhorar a conscientização do público sobre o Desafio Generativo, criado por Leandro Karnal, professor que entende de inteligência artificial. 27 de agosto de 2023 às 22:22h, quando foram coletados estes comentários analisados.

O professor Karnal conduziu entrevistas com pensadores contemporâneos proeminentes e fez perguntas provocativas destinadas a testar as capacidades e respostas da inteligência artificial. A essência do estudo ocorrido no vídeo é descobrir quem entre os

participantes teve melhor desempenho ao responder a essas perguntas difíceis, apresentando análises mais criteriosas e respostas mais substantivas.

Ao examinar vários comentários relacionados ao vídeo, tentamos identificar padrões, tendências e opiniões recorrentes entre os espectadores por meio de seus comentários no vídeo. Cada interação gravada fornece informações valiosas sobre a percepção pública do desafio proposto. Além disso, esta análise visa compreender como diferentes segmentos do público interpretaram e avaliaram as respostas geradas pela inteligência artificial.

Para interpretar os resultados, é essencial considerar o contexto do conteúdo do vídeo. O canal “Prazer, Karnal” serve como espaço de diálogo entre a ciência e o público, proporcionando cenários dinâmicos de interação entre o pensamento humano e a inteligência artificial. Esta dinâmica proporciona uma oportunidade única para examinar como as respostas da Geração AI (Geração da Inteligência Artificial) se enquadram no contexto mais amplo dos debates filosóficos contemporâneos.

Além disso, é importante reconhecer que avaliar o desempenho da inteligência artificial vai além da mera precisão técnica. As respostas geradas pela IA são analisadas não apenas pela acuidade lógica, mas também pela sua capacidade de capturar nuances filosóficas, compreender o contexto cultural e articular insights que refletem a profundidade do pensamento humano.

Em resumo, a metodologia utilizada para esta análise penetra camadas profundas de interação entre Leandro Karnal, a geração IA, e o público seu em geral, e fornece nuances e insights que podem fornecer uma compreensão mais holística da dinâmica deste desafio intelectual por meio do Tema e Rema na Metafunção Textual da LSF (Linguística Sistêmico-Funcional) analisados dos comentários dos espectadores de Leandro Karnal.

4 ANÁLISES DOS COMENTÁRIOS

A seguir estão dispostos alguns comentários escritos pelos espectadores do vídeo de Leandro Karnal sobre o ChatGPT. A partir desses comentários está sendo possível reparti-los e classificar suas partes em Tema (ponto de partida da oração) e a Rema (que faz referência ao Tema), o dado e o novo (forma mais simplificada).

O primeiro comentário retirado dos comentários do vídeo de Leandro Karnal é um comentário mais longo do que os demais que também serão analisados, onde o seu autor relata uma dificuldade em utilizar a ferramenta, mas acredita que com a utilização correta, o ChatGPT pode surpreender.

Figura 2 Comentário deixado por um internauta

COMENTÁRIO 01: “E//u estava com dificuldade para criar um título para uma história e pedi ao Chat GPT. Expliquei o enredo e pedi que ele criasse algo que tinha a ver com o conto, mas que contesse certos tipos de termos que remetesse a ideias que eu queria enfatizar na história, e ele fez isso brilhantemente, e isso é um máximo porque a maioria dos títulos que ele sugeriam funcionavam como figura de linguagem usando termos que não usava o significado gramaticalmente mas artisticamente. Acho que com os comandos certos, a gente pode se surpreender com as respostas que ele dá.”

Fonte: Reprodução

No Primeiro comentário, existem muitas estruturas de Rema que dificultam a distinção entre Tema e Rema, pois, apresentam características singulares. Entre elas, destacam-se: Tema tópico; Tema não marcado; Equitativo temático; Tema textual; Rema.

Em todas essas situações, observa-se uma predominância do Rema, o que reforça a ideia de que a parte da Rema assume um papel de maior espaço na construção do significado. Como é observado nos quadros de classificações da Metafunção textual sobre o primeiro comentário a seguir:

Figura 3 Tabelas de descrição e análise do comentário

Eu	Estava com dificuldade	Para criar um título para uma história	E	[eu]	pedi ao chatgpt
Tema tópico	Equitativo temático		Tema textual	Tema tópico	Rema
Tema não marcado	Rema				

[EU]	EXPLIQUEI O ENREDO	E	[EU]	PEDI QUE ELE CRIASSE ALGO QUE TINHA A VER COM O CONTO
Tema tópico	Rema	Tema textual	Tema tópico	Rema
Tema não marcado	Rema			

Mas	Que	Contesse certos tipos de termos que remetesse a ideias	Que	[Eu]	Queria enfatizar na história
Tema textual	Tema textual	Rema	Tema textual	Tema tópico	Rema
Tema não marcado	Rema				

E	[ele]	Fez isso brilhantemente	e isso é um máximo	porque a maioria dos títulos que ele sugeriam funcionavam como figura de linguagem usando termos que não usava o significado gramaticalmente mas artisticamente
Tema textual	Tema tópico	Rema	Tema textual	Rema
Tema que exerce a função de ligar orações		Rema		

Acho que	com os comandos certos	a gente pode se surpreender com as respostas que ele dá
Tema interpessoal	Tema tópico	Rema
Tema não marcado		Rema

Fonte: elaborado pelos autores

O segundo comentário sobre o vídeo traz um panorama de opinião mais genérico sobre a tecnologia de inteligência artificial.

Figura 4 Print do segundo comentário de internauta

COMENTÁRIO 02: “Na era da informação via inteligência artificial, saber perguntar é mais importante que saber a resposta. Criatividade e curiosidade são características importantes.”

Fonte: Reprodução

Na análise a seguir é possível notar uma predominância maior do Tema em relação ao Rema. Onde são classificados: Tema; Equitativo temático; Tema textual; Tema tópico; Rema. Todos englobados pelo Tema não marcado.

Figura 5 Tabela de descrição e análise do segundo comentário

Na era da informação	Via inteligência artificial	Saber perguntar	é	Mais importante que saber a resposta
Tema	Equitativo temático	Tema textual	Tema tópico	Rema
Tema não marcado				

Fonte: Elaborado pelos autores

O terceiro comentário é de uma pessoa que diz que utiliza o ChatGPT como um colega para debates a fim de enriquecer seus estudos e aprendizagem.

Figura 6 Print de comentário de internauta

COMENTÁRIO 03:•“... Uso hoje o ChatGPT como um colega para debates. Proponho questionamentos e me posiciono também, de modo a ter um contraponto. Isso enriquece meus estudos. É conversar com "alguém que tem uma resposta", independente da qualidade. ...”

Fonte: Reprodução

O terceiro comentário foi classificado em: Tema; Tema pontual; Tema textual; Tema interpessoal; Rema. Podendo observar a predominância do Tema em relação ao Rema.

Figura 7 Tabela de descrição e análise do terceiro comentário

Uso hoje	o chatGPT	Como	Um colega para debates
Tema pontual	Rema	Tema textual	Rema

proponho	questionamentos	e	me posiciono	também, de modo a ter um contraponto.	Isso enriquece meus estudos
rema	tema	Tema textual		rema	rema
Tema interpessoal					

É	conversar com “alguém	que tem uma resposta”, independente da qualidade. ...
Tema textual	Tema	Rema

Fonte: elaborado pelos autores

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa em andamento centra-se na exploração do discurso gerado pelo ChatGPT, prestando especial atenção ao tópico e à estrutura do quadro das Metafunções do texto. Embora a análise ainda esteja em curso, compreendemos a relevância essencial desta investigação, bem como as suas potenciais implicações para a compreensão do impacto mais amplo da inteligência artificial na comunicação e na sociedade.

A abordagem adotada pela LSF (Linguística Sistêmico-Funcional) forneceu um quadro teórico robusto que permitiu uma análise mais profunda e significativa do discurso sobre o ChatGPT. Ao mesmo tempo, a análise dos comentários dos usuários pode ser uma fonte valiosa de insights preliminares. No entanto, à medida que avançamos na nossa investigação, procuramos expandir e aprofundar ainda mais a nossa compreensão destas

dinâmicas em evolução. A relação entre inteligência artificial e comunicação é um campo vasto e em constante mudança. Ao pesquisar o ChatGPT, observamos não apenas uma ferramenta específica, mas também a interface entre tecnologia, linguagem e interação humana.

Assim, esta investigação em curso é mais do que apenas uma investigação sobre a estrutura do texto do ChatGPT, é uma jornada mais ampla no sentido de compreender o profundo impacto da inteligência artificial na forma como comunicamos e compreendemos o mundo que nos rodeia. Ao enfatizar a importância da análise crítica e das considerações éticas, esperamos dar um contributo significativo para o diálogo contínuo sobre o papel destas novas tecnologias nas sociedades em evolução.

REFERÊNCIAS

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

FUZER, C; CABRAL, S. R. S. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa. Coleção as Faces da língua Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold Publishers, 1994/2004.

KARNAL, L. (video) **Leandro Karnal desafia o ChatGPT** –
<https://www.youtube.com/watch?v=OONpZy0sTqo>



XVIII
CONGRESSO
ALSFAL

O XVIII Congresso da Associação de Linguística Sistemico-Funcional da América Latina (**ALSFAL2023**) foi realizado de 25 a 29 de setembro de 2023 na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). O volume que aqui se apresenta é uma pequena, porém significativa, amostra da intensa discussão científica realizada durante a **ALSFAL2023**. Aqui estão os textos referentes a quatro conferências e pesquisas compartilhadas durante o Congresso.

