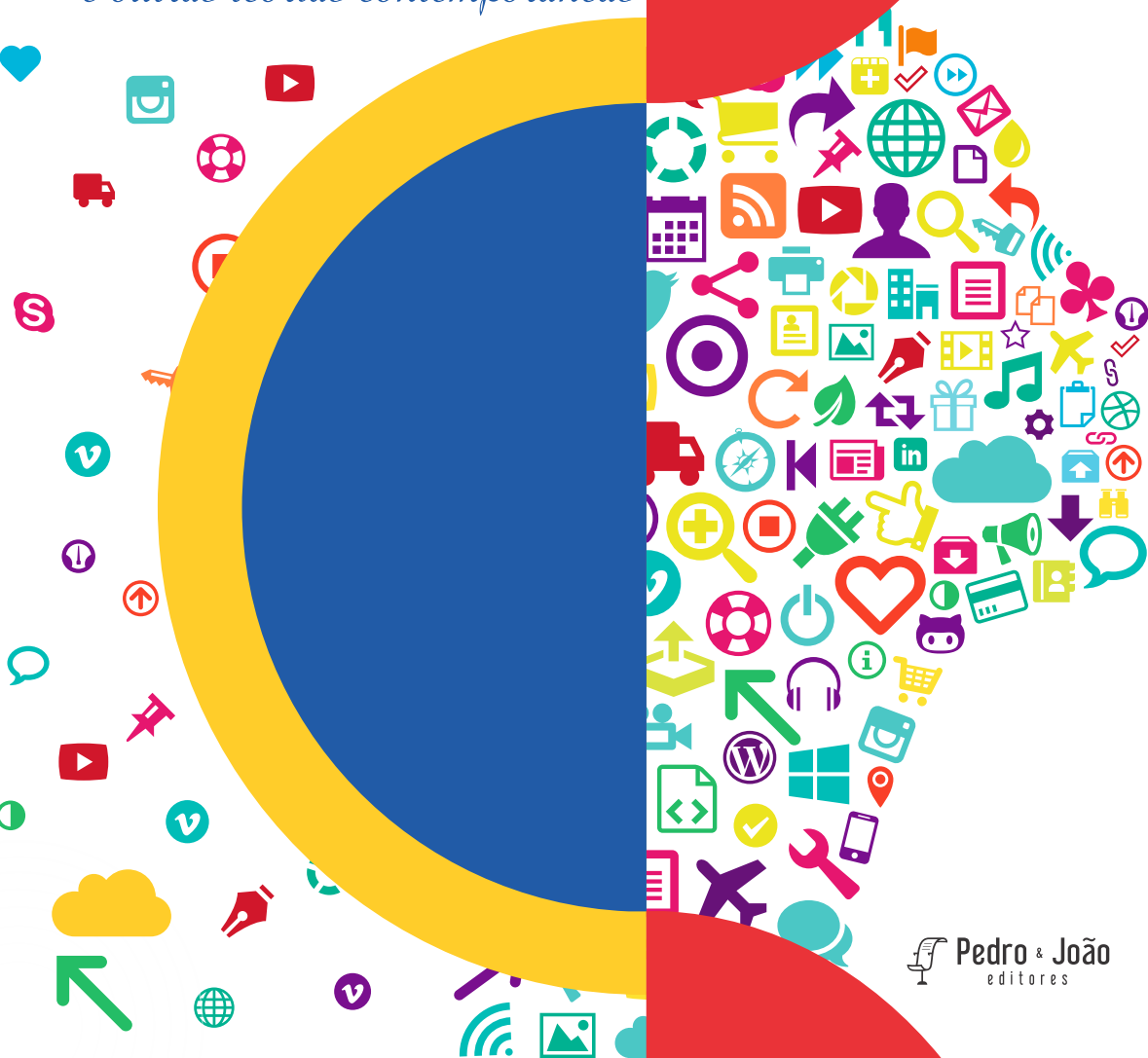


Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida  
Wáquila Pereira Neigramas  
(Orgs.)

# O contexto brasileiro e suas múltiplas linguagens:

*pesquisas sistêmico-funcionais  
e outras teorias contemporâneas*



**O contexto brasileiro e suas  
múltiplas linguagens:  
pesquisas sistêmico-funcionais e  
outras teorias contemporâneas**



**Pedro & João**  
editores



**Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida**  
**Wáquila Pereira Neigrames**  
**(Organizadoras)**

**O contexto brasileiro e suas  
múltiplas linguagens:  
pesquisas sistêmico-funcionais e  
outras teorias contemporâneas**

  
**Pedro & João**  
editores

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Fabiola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida; Wáquila Pereira Neigrames [Orgs.]**

**O contexto brasileiro e suas múltiplas linguagens: pesquisas sistêmico-funcionais e outras teorias contemporâneas.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 304p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-1743-7 [Digital]**

1. Múltiplas linguagens. 2. Pesquisas sistêmico-funcionais. 3. Estudos das linguagens. 4. Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem - GEPLAEL. I. Título.

CDD – 370/410

---

**Capa:** Marcos Della Porta

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Revisão:** Valdemir Miotello

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Editorial da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2024

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>9</b>
Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida Wáquila Pereira Neigrames	
<b>CAPÍTULO 1</b>	<b>15</b>
<b>Discurso político-religioso: Avaliatividade Atitudinal e de Gradação</b>	
Sara Regina Scotta Cabral	
<b>CAPÍTULO 2</b>	<b>31</b>
<b>Um estudo sobre a representação de pobreza no livro “Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada” de Carolina Maria de Jesus</b>	
Pabricia Abadia Pereira Félix Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida	
<b>CAPÍTULO 3</b>	<b>59</b>
<b>Afeto de In/Segurança e autoavaliações de Julgamento externados por professores de Letras em Catalão-GO em relação a suas atribuições durante e pós-pandemia</b>	
Ingride Chagas Gomes Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida	
<b>CAPÍTULO 4</b>	<b>79</b>
<b>Recursos avaliativos no discurso de professores sobre as tecnologias digitais no ensino de línguas</b>	
Neuzamar Marques Barbosa Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida	

<b>CAPÍTULO 5</b>	<b>95</b>
<b>Pesquisadores no contexto australiano e suas pesquisas sobre a Pedagogia com Base em Gêneros da Escola de Sydney</b>	
Miliane Moreira Cardoso	
<b>CAPÍTULO 6</b>	<b>111</b>
<b>Educação em tempos de pandemia: NTDICs em pesquisas contemporâneas – uma análise de base Sistêmico-Funcional</b>	
Fernanda Rocha Bomfim Carvalho	
Fabiola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida	
Ingride Chagas Gomes	
<b>CAPÍTULO 7</b>	<b>133</b>
<b>Ferramentas computacionais na pesquisa linguística: o estado da arte</b>	
Luiza Bandeira Lima Santana	
Fabiola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida	
Fernanda Gurgel Prefeito	
<b>CAPÍTULO 8</b>	<b>163</b>
<b>Mídia, política e sociedade: o suposto heroísmo de Jair Bolsonaro e Donald Trump à luz da Linguística Sistêmico-Funcional</b>	
Maria Clara Gonçalves Ramos	
Sara Regina Scotta Cabral	
Arlete Ribeiro Nepomuceno	
<b>CAPÍTULO 9</b>	<b>191</b>
<b>Análise do padrão de progressão temática em textos dissertativo-argumentativos de estudantes do ensino médio à luz da Linguística Sistêmico-Funcional</b>	
João Pedro Araújo de Oliveira	
Vilma Nunes da Silva Fonseca	

<b>CAPÍTULO 10</b>	<b>215</b>
<b>A construção argumentativa sobre Racismo Ambiental sob o viés dos sistemas de ideação e de avaliatividade</b>	
Maria Eugenia Batista	
<b>CAPÍTULO 11</b>	<b>239</b>
<b>As contribuições de Mikhail Bakhtin para os estudos da avaliação na linguagem</b>	
José Eduardo Albuquerque da Rocha Wáquila Pereira Neigrames	
<b>CAPÍTULO 12</b>	<b>253</b>
<b>Perspectivas decoloniais e a lei nº 10.639/2003: uma análise linguística</b>	
Renata Passos Teixeira Nelson Jaime Có	
<b>CAPÍTULO 13</b>	<b>267</b>
<b>O cabelo de Lelê sob a ótica teórica decolonial</b>	
Cairo Joseph dos Santos Ferreira	
<b>Capítulo 14</b>	<b>285</b>
<b>Queimando livros, controlando mentes: os enredos distópicos das obras <i>fahrenheit 451</i> e <i>1984</i></b>	
Terezinha de Assis Oliveira	





# APRESENTAÇÃO

Este livro nasce de um sonho do grupo de pessoas que se reuniram com o propósito de navegar em mares outros como aprendizes de feiticeiros que se deslumbram com cada descoberta. O GEPLAEL - Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem nasceu em meados de 2014 por alunos e professores da Universidade Federal de Goiás (atualmente Universidade Federal de Catalão - UFCAT) com o propósito de se debruçar nos estudos sobre a Linguística Sistêmico-Funcional. Eu, professora que estava recém chegada nesta instituição, trouxe comigo a vontade de convidar pessoas a conhecerem essa teoria da linguagem que contribui tanto para a compreensão do mundo.

Ao longo desses dez anos o Geplael cresceu, agregou mais pessoas, produziu materiais, dissertações, teses, trabalhos de iniciação científica dentre outros, e hoje possui até um site (<https://www.geplael.com/>) com as produções e informações mais detalhadas sobre o grupo. Todo esse preâmbulo foi necessário para dizer que o Geplael sempre teve o sonho de trazer para a UFCAT, para Catalão (sudoeste do estado de Goiás) um evento que abarcasse os estudos Sistêmicos-Funcionais, tema central das nossas pesquisas - o que efetivamente se realizou em setembro de 2024 - o III CBLSF - Congresso Brasileiro de Linguística Sistêmico-Funcional, para nós, foi uma vitória.

O evento contou com minicursos, conferências, palestras e mesas redondas, com temas caros aos estudiosos sistemistas de todo o Brasil. Foram realmente momentos valorosos de interlocuções profícuas e enriquecedoras para todos participantes. Do Congresso resultou este livro que contempla os trabalhos apresentados, e também estudos outros de convidados que participaram e concentram suas pesquisas nos estudos

hallidyanos e em outras correntes teóricas. Feito esse preâmbulo, passo agora para a apresentação dos capítulos.

O primeiro capítulo intitulado **‘Discurso político-religioso: Avaliatividade Atitudinal e de Gradação’** de Sara Regina Scotta Cabral traz uma discussão sobre a interface do discurso religioso presente no discurso político valendo-se dos campos semânticos do subsistema de Atitude e de Gradação presentes nas falas dos parlamentares da Frente Parlamentar Evangélica (FPE) na Câmara dos deputados durante o governo do presidente Jair Bolsonaro.

O texto das autoras Fabrícia Abadia Pereira Félix e Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida **‘Um estudo sobre a representação de pobreza no livro “Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada” de Carolina Maria de Jesus’**, que perfaz o segundo capítulo, traz uma análise das representações de pobreza na obra *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada*, de Carolina Maria de Jesus, valendo-se do aporte teórico da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), ressaltando que as escolhas realizadas pela autora são motivadas pelas condições sociais e pelos contextos nos quais os falantes estão inseridos.

Já o terceiro capítulo cujo o título **‘Afeto de In/Segurança e autoavaliações de Julgamento externados por professores de Letras em Catalão-Go em relação a suas atribuições durante e pós-pandemia’**, das autoras Ingride Chagas Gomes e Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida, volta o olhar para as autoavaliações realizadas por professores do curso de Letras no momento pós- pandêmico.

Completando as reflexões no âmbito do ensino, as autoras Neuzamar Marques Barbosa e Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida, no quarto capítulo **‘Recursos avaliativos no discurso de professores sobre as tecnologias digitais no ensino de línguas’** apresentam uma análise das avaliações de professores de língua portuguesa e de língua inglesa acerca das suas limitações e desafios em colocar em uso as tecnologias digitais em escolas em uma cidade do interior de Mato Grosso.

Já o quinto capítulo **‘Pesquisadores no contexto australiano e suas pesquisas sobre a Pedagogia com Base em Gêneros da Escola de Sydney’** de Miliane Moreira Cardoso Vieira traz à baila os trabalhos de Jim Martin e David Rose, apresentando esses valorosos autores para a comunidade de pesquisadores sistematistas, contribuindo para o acesso a novos conhecimentos e novas pesquisas em letramento e práticas de ensino em escolas brasileiras ao utilizar a abordagem da Pedagogia dos Gêneros da Escola de Sydney.

**‘Educação em tempos de pandemia: NTDICs em pesquisas contemporâneas – uma análise de base Sistêmico-Funcional’**, das autoras Fernanda Rocha Bomfim Carvalho, Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida e Ingride Chagas Gomes, compõem o sexto capítulo em que discutem o uso das NTDICs e trazem as opiniões e avaliações de pesquisadores sobre esse uso em pesquisas publicadas em periódicos da área.

Trazendo o foco para as ferramentas computacionais utilizadas nas pesquisas linguísticas, especialmente as que utilizam a LSF, as autoras Luiza Bandeira Lima Santana, Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida e Fernanda Gurgel Prefeito evidenciam no sétimo capítulo **‘Ferramentas computacionais na pesquisa linguística: o estado da arte’** o papel da linguística de *corpus* na análise dos dados quantitativos e trabalhos que utilizam *corpus* de grande porte. Ferramentas computacionais são apresentadas com suas especificidades e aplicações no intuito de contribuir para estudos linguísticos que se valem de dados quantitativos para suas pesquisas.

No oitavo capítulo **‘Mídia, política e sociedade: o suposto heroísmo de Jair Bolsonaro e Donald Trump à luz da Linguística Sistêmico-Funcional’** as autoras Maria Clara Gonçalves Ramos, Sara Regina Scotta Cabral e Arlete Ribeiro Nepomuceno voltam o olhar para o discurso político e trazem uma contribuição com uma análise das imagens extraídas de notícias por ocasião dos atentados contra Jair Messias Bolsonaro em 2018 e Donald Trump em 2024, no contexto de campanhas eleitorais.

Os autores João Pedro Araújo de Oliveira e Vilma Nunes da Silva Fonseca, no nono capítulo '**Análise do padrão de progressão temática em textos dissertativo-argumentativos de estudantes do ensino médio à luz da Linguística Sistêmico-Funcional**', mostram o padrão da progressão temática em textos dissertativo-argumentativos elaborados por estudantes do ensino médio sob a perspectiva teórica da LSF. Textos esses produzidos para concorrer ao programa Jovem Senador em uma escola pública do estado do Tocantins.

Maria Eugenia Batista, no décimo capítulo, com o título '**A construção Argumentativa sobre Racismo Ambiental sob o viés dos sistemas de Ideação e de Avaliatividade**', discute a construção argumentativa sob a perspectiva da LSF, destacando as escolhas léxico-gramaticais, seus contextos de uso e interactantes mobilizados no texto argumentativo, presentes em textos com o tema sobre Racismo Ambiental.

O décimo primeiro capítulo '**As contribuições de Mikhail Bakhtin para os estudos da Avaliação na linguagem**' dos autores José Eduardo Albuquerque da Rocha e Wáquila Pereira Neigrames traz as contribuições de Mikhail Bakhtin para os estudos de Avaliação na linguagem e, portanto, o sistema de Avaliatividade (Martin e White, 2005), destacando conceitos bakhtinianos que serviram de base para a elaboração do subsistema de Engajamento.

Renata Passos Teixeira e Nelson Jaime Có, autores do décimo segundo capítulo '**Perspectivas Decoloniais e a Lei nº 10.639/2003: uma análise linguística**' apresentam as contribuições das teorias decoloniais, destacando a Lei Nº 10.639/2003, e também uma análise crítica do pensamento decolonial explorando suas origens, fundamentos e impactos da sua aplicação na educação brasileira.

Dando continuidade às teorias decoloniais, no capítulo décimo terceiro '**O cabelo de Lelê sob a ótica teórica decolonial**' Cairo Joseph dos Santos Ferreira analisa a obra infantil *O cabelo de Lelê*, de

Valéria Belém (2012) a fim de trazer contribuições dessas teorias para os estudos literários, mais especificamente, para o público infantil.

O capítulo décimo quarto de Terezinha de Assis Oliveira '**Queimando livros, controlando mentes: os enredos distópicos das obras *fahrenheit 451* e *1984***' mostra as diferenças entre distopia inglesa e norte-americana valendo-se, como base, das obras *Fahrenheit 451* e *1984*.

Todas as pesquisas e estudos materializados nos capítulos deste livro ilustram a importância das interlocuções realizadas entre participantes do III Congresso Brasileiro de Linguística Sistêmico-Funcional e estudiosos de outras correntes teóricas que nos brindaram com suas presenças, o que foi de muita alegria e contentamento. Resta-nos, assim, agradecer a todos os autores que enviaram seus textos e convidar os leitores e as leitoras para uma viagem cheia de aventuras nas páginas desta obra que foi organizada com muito carinho.

Fabíola e Wáquila



# CAPÍTULO 1

## DISCURSO POLÍTICO-RELIGIOSO: AVALIATIVIDADE ATITUDINAL E DE GRADAÇÃO

Sara Regina Scotta Cabral

### Introdução

O contexto político, no Brasil, tem revelado um crescimento significativo da participação do evangelismo nas práticas diárias da Câmara Federal dos Deputados. A Bancada Evangélica (BE), também denominada Frente Parlamentar Evangélica (FPE), está constituída por muitos deputados federais que defendem interesses particulares em um movimento de forte conservadorismo político e cultural. Durante o governo do presidente Jair Bolsonaro (2018-2022), dos 513 deputados eleitos, 203 eram evangélicos pertencentes a um total de 23 igrejas.

Como era de se esperar, o discurso de natureza religiosa passou a ser uma constante nos pronunciamentos dos deputados, os quais buscam, por meio de estratégias retóricas diversas, a preservação do espaço até então conquistado e a consequente manutenção do poder. Nascem aí confluências político-ideológicas e doutrinárias, o que vem a resultar em um complexo conjunto de práticas discursivas. Esse fenômeno, entretanto, não é característico apenas do Brasil. Vários estudos (Freston, 1993; González, 2013; Disla, 2014; Vásquez, 2014; Ugarte, Rosales, Armendáris, 2015; Santana, 2020; López, 2022) têm indicado que os países da América têm demonstrado mais suscetibilidade à incursão dessa mescla político-religiosa.

Dentre os inúmeros sistemas com que se constituem o(s) discurso(s) dos parlamentares, destaca-se o de AVALIATIVIDADE



(AS), este construído por Martin e White (2005), já que os pronunciamentos em plenário estão carregados de crenças e valores, especialmente os da BE. Crescimento significativo foi observado durante o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), impulsionado pelo(s) discurso(s) do próprio presidente, de orientação também evangélica e fortemente alinhado à direita conservadora.

Sendo assim, o objetivo deste capítulo é verificar em que medida campos semânticos de atitude e de gradação estão presentes nas falas dos parlamentares da FPE na Câmara dos Deputados durante o governo de Jair Bolsonaro. Para atingir o objetivo, foi reunido um *corpus*, contendo 124 pronunciamentos, os quais foram submetidos a uma ferramenta computacional e dele foram extraídas as ocorrências dos dois campos semânticos, posteriormente categorizadas.

Este capítulo está distribuído em quatro seções principais, além desta Introdução. Inicialmente, são feitas algumas inserções sobre discurso político (DP) e discurso religioso (DR), seguido das bases do sistema de AVALIATIVIDADE (Martin; White, 2005). Logo após, expõem-se os procedimentos metodológicos e, a seguir, a discussão dos resultados obtidos na análise. Por fim, apresentam-se algumas anotações sobre o desfecho da pesquisa.

## 1. Discurso Político e Discurso Religioso

Dentre as muitas definições de DP, este capítulo opta por aquela apresentada por Bochetti *et al.* (2017), para quem DP é

a forma que agentes políticos de contextos sociogeográficos particulares movimentam a produção de textos, tanto para a disputa pelo poder quanto para o processo de cooperação, visando ao bem-estar social de uma população, de acordo com normas e leis vigentes do sistema particular do fazer político (Bochetti *et al.*, 2017, p. 16).

Os autores construíram uma topologia que concebe o DP em uma visão tripartite, de acordo com os diversos eventos e

respectivos participantes. Dessa maneira, os autores reconhecem que há inúmeras práticas discursivas envolvidas pelo tema política, que possuem suas particularidades em virtude do contexto situacional em que se inserem. Bochetti *et al.* (2017) concebem o discurso político como DP, como DDP (discurso do político) e como DSP (discurso sobre política). O DP é aquele que, por estar na esfera institucional, “é composto de registros de discursos políticos produzidos em debates, em seções parlamentares, esferas institucionais do fazer político que efetivamente se transformam em leis e normas a serem seguidas pela sociedade” (Bochetti *et al.*, 2017, p. 146). O discurso do político (DDP) é aquele empregado por agentes legitimados, mas direcionado aos eleitores da nação, com a finalidade de persuadir os interlocutores, solicitar votos ou apoio. Por fim, o discurso sobre política (DSP) é aquele produzido em resposta a acontecimentos dessa esfera pela mídia, e visa apresentar informações ou posicionamentos relacionados a fatos desse cenário para a população (Bochetti *et al.*, 2017).

Nos pronunciamentos políticos, a partir dos anos 80 e 90 (Cunha, 2023) no Brasil, tem-se observado o forte crescimento da presença do DR, provocado pela ascensão vertiginosa dos evangélicos nas instâncias de poder. No governo Bolsonaro, quase a metade dos deputados que compunham a Câmara Federal pertenciam a uma das 23 (novas) igrejas brasileiras. O DR é definido por Peña-Alfaro (2005) como

uma prática discursiva, que expressa e difunde um sistema de crenças e valores éticos, morais e espirituais, como visões de mundo e do homem, que são transmitidos, validados e legitimados através de práticas sociais no interior de uma instituição definida como religiosa pelos membros participantes ou por outros fora dela, nos quais busca adesão (Peña-Alfaro, 2005, p. 56).

Para Souza (2023), a ligação entre religião e política tem se tornado cada vez mais próxima; as mais variadas dinâmicas sociais passam a ser atravessadas de modo incontornável pelo

religioso na forma de símbolos, narrativas, atores, gramáticas e estéticas (Souza, 2023). Algumas características estão presentes nesse amálgama: recursos de autoridade, ao invocar constantemente a palavra da Bíblia, a oposição entre sagrado e profano, a defesa da moral e dos bons costumes, o combate à comunidade LGBTQIA+, dentre outras, todas elas extremamente avaliativas.

Acompanhando essas características do DR, inúmeras marcas avaliativas podem ser detectadas nos pronunciamentos dos deputados federais, o que se tratará na próxima seção.

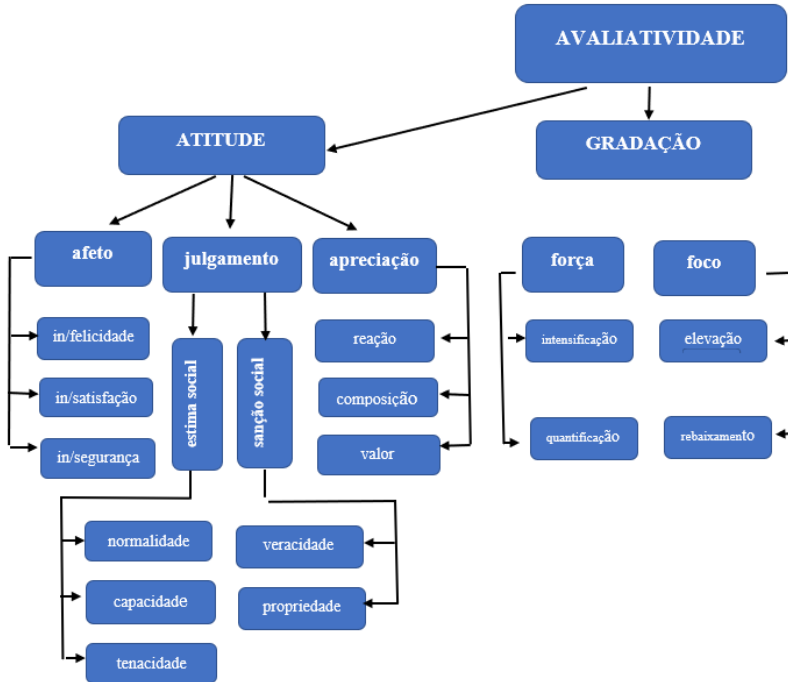
## **2. AVALIATIVIDADE**

O sistema de AVALIATIVIDADE (Martin; White, 2005) está constituído de três subsistemas: atitude, engajamento e gradação. A atitude diz respeito às emoções de alguém acerca de pessoas, comportamentos ou fenômenos do mundo; o engajamento preocupa-se com a presença mono ou heteroglóssica de voz(es) no texto; a gradação refere-se à força ou ao foco que é dado a proposições e propostas.

A atitude abrange três campos semânticos: afeto, julgamento e apreciação, indicadores de avaliações emotivas, éticas ou estéticas. O afeto cobre avaliações de in/felicidade, in/satisfação e in/segurança. O julgamento indica estima social (normalidade, capacidade e tenacidade) e sanção social (veracidade e propriedade). A apreciação, por sua vez, realiza avaliações de reação (impacto e qualidade), composição (proporção e complexidade) e valoração (Martin; White, 2005).

A gradação, terceiro campo semântico da atitude, é manifestada por itens léxico-gramaticais como pronomes, advérbios e léxico específico. Ela abrange as categorias de força (quantificação e intensificação) e foco (acentuação e suavização). A Figura 1 mostra as categorias contempladas nesta pesquisa.

Figura 1 – Categorias de atitude e de gradação



Fonte: Com base em Martin e White (2005)

Vale lembrar que esta investigação não buscou explorar o engajamento presente nos discursos dos parlamentares, motivo pelo qual a Figura 1 não o apresenta.

A seguir, expõe-se a metodologia empregada na seleção e análise do *corpus*.

### 3. Procedimentos metodológicos

A 56ª Legislatura (2019-2022) - governo de Jair Bolsonaro - caracterizou-se como um período marcado pela extrema polarização política entre direita e esquerda. Acompanhado da ocorrência da epidemia de Covid-19, foi um período de discursos e ações profundamente belicosos por parte do governante e seus seguidores. Foi marcado pelo forte alinhamento internacional com

a direita populista, políticas antiambientais, anti-indigenistas, pró-armas e amplo desmonte das políticas e órgãos da cultura, da ciência e da educação. Grande número de deputados federais (203) que ocupou a BE tinha um posicionamento contra a descriminalização do aborto e do consumo de drogas, a união civil de homossexuais e a imoralidade.

O *corpus* desta pesquisa está constituído de 124 documentos com 53,382 *types* buscados no endereço da Câmara dos Deputados (<https://www.camara.leg.br/>) e proferidos no período de 2018 a 2022, ou seja, durante o governo de Jair Bolsonaro. Como critério de seleção para a coleta dos documentos foram escolhidos os descritores *Deus, igreja, fé, relig/ião/oso(a)(s), pastor*. Uma vez selecionados os discursos, foi empregada a ferramenta computacional *Voyant Tools* para a identificação das ocorrências com esses descritores. A seguir, procedeu-se à limpeza dos dados, quando se pretendeu selecionar, dentre as listas de ocorrências, aquelas referentes às avaliações de atitude (afeto, julgamento e apreciação) e gradação. Após, as passagens resultantes foram computadas e analisadas segundo sua categoria.

Para a identificação de cada categoria, foi empregada a codificação de Santos (2021) com base em Martin e White (2005), a qual consta no Quadro 1. O Quadro 1 não apresenta a categoria de engajamento, não investigada neste trabalho.

Quadro 1 - Codificação das categorias de AVALIATIVIDADE

Subsistema	Campo semântico			Abreviatura			
				Pos	Neg		
atitude (at)	afeto (af)	felicidade		+fel	-fel		
		segurança		+seg	-seg		
		satisfação		+sat	-sat		
	julgamento (iulg)	estima social (est)	normalidade		+norm	-norm	
			capacidade		+cap	-cap	
			tenacidade		+ten	-ten	
		sanção social (sanc)	veracidade		+ver	-ver	
	propriedade		+prop	-prop			
	apreciação (apr)	reação (reac)		impacto		+imp	-imp
				qualidade		+qual	-qual
composição (comp)		proporção		+propo	-propo		
		complexidade		+compl	-compl		
		valoração (val)		+val	-val		
gradação (grad)	força (forc)	quantificação (quant)	número		+num	-num	
			massa		+mass	-mass	
			extensão (ext)	proximidade	tempo	+prtemp	-prtemp
				espaço	+presp	-presp	
		distribuição	tempo	+dtemp	-dtemp		
			espaço	+diensp	-diensp		
		intensificação (int)		qualidade		+qual	-qual
			processo		+proc	-proc	
	foco (foc)	acentuação			+acent		
		suavização			-acent		

Fonte: Elaborado por Santos (2021)

Para cada exemplo apresentado neste texto, empregou-se o seguinte código: três letras iniciais do nome e sobrenome do parlamentar, seguidas da data do pronunciamento do discurso na Câmara Federal. Assim “PSI 07.11.22” indica “Pastor Sargento Isidório, dia 07 de novembro de 2022”.

A seção a seguir apresenta os resultados obtidos nesta pesquisa.

### Avaliações de atitude e de gradação no *corpus*

Uma vez submetido o *corpus* ao *Voyant Tools* e feita a limpeza dos dados, os seguintes resultados foram obtidos (Quadro 1).

Quadro 2 – Cômputo de avaliações de atitude e gradação no *corpus*

	<b>Categoria</b>	<b>Deus</b>	<b>relig*</b>	<b>fê</b>	<b>igreja</b>	<b>pastor</b>	<b>TOTAL</b>	
<b>atitude</b>	<b>afeto</b>	+fel	1				1	
		+seg	16				<b>16</b>	
		-seg					1	1
		+sat	3					3
	<b>juízo</b>	+norm		1	1	4	2	8
		-norm		2		1	2	5
		+cap	76		5	4	1	<b>86</b>
		+ten	1	2	7	4		14
		+ver		1				1
		+prop	2	19			6	<b>27</b>
		-prop		7				7
		<b>apr</b>	-propo			1		
	+val			1	1	7		9
	<b>gradação</b>	<b>força</b>	+num		1	2		2
+qual				1	6	5		12
+ditemp						1	1	2
+prtemp							1	1
<b>TOTAL</b>		<b>99</b>	<b>35</b>	<b>23</b>	<b>26</b>	<b>16</b>	<b>199</b>	

Fonte: Dados da pesquisa

Pelo exposto no Quadro 2, o maior número de avaliações referentes aos descritores selecionados são atitudinais. Pertencem às categorias de capacidade positiva (86), propriedade positiva (27) e segurança positiva (16). Algumas categorias de afeto (-fel, -sat) não foram localizadas; referente a juízo, não foram encontradas ocorrências de -ten e -ver, e em apreciação não foram localizadas inúmeras categorias (+imp, -imp, +qual, -qual, +propor, +compl, -compl e -val). A seguir, apresentam-se trechos dos discursos parlamentares, onde é possível perceber a presença da AVALIATIVIDADE relacionadas aos descritores selecionados no *corpus*. Tendo em vista a grande quantidade de ocorrências

encontradas e a exiguidade do espaço para este texto, poucos trechos são apresentados aqui para ilustrar os achados no *corpus*.

### **Deus**

(1) *Que o nosso Deus Todo-Poderoso, Pai, Filho e Espírito Santo, continue com as suas mãos poderosas sobre as vidas no Executivo, no Legislativo e no Judiciário, abençoando esta Nação grandemente, independentemente de partido político, de Direita ou de Esquerda!* (PSI 07.11.22)<sup>1</sup>

(2) *Sr. Presidente, eu tenho um Deus que cuida de mim. Estarei sempre sob a orientação Dele, pois Ele tem o controle de tudo.* (LAU 17.12.21)<sup>2</sup>

Em (1), percebe-se a invocação do deputado plenarista acerca da capacidade positiva de Deus para abençoar os três poderes, o que fica evidente em “*com as suas mãos poderosas*”, No exemplo (2), um excerto de segurança positiva é apresentado por orações como “*Deus cuida de mim*” e “*Estarei sob a orientação Dele*”, a indicar que os fiéis sempre estarão protegidos pelo Senhor. Em “*Ele tem o controle de tudo*” há uma outra ocorrência de capacidade positiva, já que Deus controla tudo que ocorre no mundo.

### **Religião/oso/osa(s)**

(3) *Evidentemente, a reforçar a proteção desses valores e garantir que a religião exerça exatamente esse papel de proteção do Estado brasileiro, estamos garantindo que cada vez mais missionários, pastores ou padres possam acolher, abençoar e assistir pessoas.* (JOC 17.02.22)<sup>3</sup>

Em (3) observa-se uma ocorrência de propriedade positiva, na medida em que o parlamentar anuncia que “*a religião exerça exatamente esse papel de proteção*”, reafirmando o papel ético que a religião deve ter na proteção do Estado brasileiro. Ao mesmo tempo, isso pode ser realizado por tarefas próprias que um religioso deve executar: “*acolher, abençoar e assistir pessoas*”.

---

<sup>1</sup> PSI: Pastor Sargento Isidório (Partido Avante – Bahia).

<sup>2</sup> LAU: Sra. Lauriete (Bloco/PSC – Espírito Santo).

<sup>3</sup> JOC: Sr. João Campos (Republicanos – Goiás).



### **Fé**

(4) *Um pai de família, por exemplo, que chega à igreja desesperado, muitas vezes, desempregado, viciado, o casamento destruído, deprimido, suicida em potencial, com dívidas, então, através da fé, consegue virar a chave, toma posse da transformação dela, restaura sua família e conquista outro patamar na vida.* (AMR 09.07.20)<sup>4</sup>

Em relação ao descritor *fé* prevaleceram as avaliações de tenacidade positiva. No exemplo (4) isso pode ser comprovado pelo uso das passagens *virar a chave, toma posse, restaura e conquista*. Ou seja, um pai de família, se desesperado, vai encontrar na fé, e na persistência nela, a solução para seus problemas.

### **Igreja**

(5) *Apesar de a igreja do Senhor Jesus dever ser uma só em toda a Terra, os enfoques são muito diferentes. E aí vem o resultado: 45 anos da Igreja Universal, sendo que eu faço parte da igreja há 41 anos, e a minha esposa, há 43 anos. Ninguém está aqui querendo fazer nenhuma competição, é simplesmente para demonstrar que as histórias são engendradas: as nossas histórias pessoais com a história da igreja.* (AMR 01.07.22)

O descritor *igreja* recebe avaliações de normalidade, capacidade e tenacidade positivas. Há apenas uma ocorrência de normalidade negativa em todo o *corpus*. No excerto (5), ao informar que a Igreja Universal está há 45 anos no Brasil, o parlamentar mostra que a referida igreja já é uma tradição brasileira e que *as nossas histórias pessoais com a história da igreja* estão ligadas, o que constitui um julgamento de tenacidade positiva.

### **Pastor**

(6) *Eu quero dizer ao Deputado que pastor não se envolve com barra de ouro, pastor não quer pistola, pastor não anda armado.* (PSI 03.05.22)

Além das avaliações de normalidade e capacidade encontradas para *pastor*, destacam-se aquelas de propriedade positiva como no exemplo (6). Ao declarar que *não se envolve com barra de ouro, pastor não quer pistola, pastor não anda armado*, o

---

<sup>4</sup> AMR: Aroldo Martins (Partido Republicanos-Paraná).

parlamentar caracteriza a pessoa do pastor como íntegra, não envolvida em crimes ou tramas para prejudicar alguém. Ao contrário, *pastor* é aquela pessoa dedicada a confortar os menos favorecidos, levando a voz da Bíblia para sua comunidade.

No que se refere à gradação, os resultados no Quadro 1 demonstraram não haver avaliações de foco, somente de força. Mesmo nesta última, somente quatro espécies estão presentes, o que será descrito a seguir. Vale observar que a *Deus* não há apreciações, pois elas não são necessárias. Ele é logicamente a grande força do universo, e isso tido como dado por todos os parlamentares.

#### **Relig/ião/oso(a)(s)**

(7) *Mais de 60 mil mulheres passaram por aquele congresso, todas alegres, de forma muito especial desse ato religioso.* (PEU 12.07.22)<sup>5</sup>

Para *relig/ião/oso(a)(s)* foram encontradas apenas duas ocorrências de gradação, dentre as quais destaca-se o apresentado em (7). Na verdade, a gradação em *muito especial* refere-se mais a forma que a *religião* propriamente dita. A categoria é intensificação qualidade positiva.

#### **Fé**

(8) *Mesmo exilado, disperso, o povo judeu não se rendeu. Manteve seus princípios, sua cultura e sua fé inabalável na possibilidade de retorno à Terra Prometida e a luta pela reconstrução de sua pátria, princípios, sua cultura e sua fé cristã...* (JCA 25.02.22)<sup>6</sup>

Em (8) a intensificação de qualidade positiva presente em (7) repete-se pelo uso do item lexical *inabalável*, que modifica o termo *fé*. O adjetivo indica quão intensa e quão forte é a fé do povo judeu ao percorrer o caminho até a Terra Prometida, acontecimento relatado na Bíblia Sagrada.

---

<sup>5</sup> PEU: Pastor Eurico (Partido Liberal - Pernambuco).

<sup>6</sup> JCA: Jefferson Campos (Partido Liberal – São Paulo).

### **Igreja**

(9) *Eu saí do Brasil com a minha esposa e o meu filho, que na época tinha 3 anos de idade, em 1990, e a igreja era uma. Foi no ano em que nós começamos a trabalhar com a TV Record. E nós regressamos para o Brasil 25 anos depois, em 2015, com a igreja no Brasil totalmente transformada, totalmente mudada. Esses 45 anos foram anos de crescimento, anos de mudança” (AMR 11.07.22).*

O descritor *igreja*, em (9), recebe avaliação de valoração positiva, uma vez que os Atributos *uma* e *transformada, mudada* demonstram o crescimento pelo qual a Igreja Universal do Reino de Deus passou durante 25 anos. Também se pode afirmar que esses mesmos Atributos podem conduzir a uma segunda interpretação, qual seja a de apreciação de complexidade positiva. Note-se a presença do intensificador *totalmente*, que indica a amplidão das mudanças ocorridas na igreja.

### **Pastor**

(10) *Pastores da Igreja Universal de Angola, que foram deportados ilegalmente, chegaram ao Aeroporto de Guarulhos, onde foram recebidos pelo Bispo Edir Macedo Macedo e por centenas de pastores obreiros e membros da Universal. (JCR 14.05.21).*

Em (10), a palavra-chave *pastor* é valorada em termos de quantificação número por meio do item lexical *centenas*, que indica a grande quantidade de obreiros que atuam nas comunidades, pregando a palavra de Deus. Obreiros não são bispos nem pastores, mas aquelas pessoas que, em determinados grupos, ocupam-se de divulgar os ensinamentos da Bíblia.

Na seção a seguir, apresentam-se as considerações finais da pesquisa.

## **4. Considerações Finais**

Tendo em vista o grande número de avaliações encontradas no *corpus* e a limitação de espaço que aqui se tem, as ocorrências aqui exemplificadas constituem uma amostra dos achados totais (199). Os 124 documentos aqui pesquisados encontram-se no site

da Câmara dos Deputados (<https://www.camara.leg.br/>; <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/discursos-e-notas-taquigraficas>) e registrados no período de 2018 a 2022 durante o governo de Jair Bolsonaro.

Com os resultados obtidos pode-se afirmar que a maioria das avaliações atitudinais no recorte feito no *corpus* refere-se à categoria de julgamento. O descritor que recebe mais avaliações é *Deus*, avaliado em termos de capacidade positiva e de segurança positiva. *Deus* não recebe avaliações de gradação. O descritor que recebe mais avaliações após *Deus* é *religião/oso(a)(s)*, com o maior número de ocorrências em propriedade positiva. *Religião/oso(a)(s)*, *fé* e *igreja* não recebem avaliações de afeto, o que já se poderia esperar, pois no discurso dos parlamentares, devido ao contexto de situação em que se encontram, são mais comuns manifestações éticas. Os descritores *igreja* e *pastor* recebem o menor número de avaliações em comparação às outras.

O empreendimento aqui realizado vem a confirmar as pesquisas de estudiosos de diversos países da América Latina (Freston, 1993; González, 2013; Disla, 2014; Vásquez, 2014; Ugarte, Rosales, Armendáris, 2015; Santana, 2020; López, 2022). Para esses autores, o crescimento do pentecostalismo tem apresentado um crescimento vertiginoso em países como Chile, Costa Rica, México, El Salvador, Uruguai e Brasil. O DP (discurso político) proferido no parlamento e nas demais esferas de poder a cada dia se deixa atravessar por dogmas e crenças religiosas em uma escala cada vez maior.

Neste trabalho, o objetivo foi verificar as ocorrências de atitude e de gradação em falas dos parlamentares da FPE na Câmara dos Deputados durante o governo de Jair Bolsonaro. O resultado demonstra que a AVALIATIVIDADE está presente como estratégia discursiva para convencer os outros colegas não confessionais da mesma esfera a aprovarem medidas propostas pela BE. Na verdade, isso reflete a incessante busca de poder hegemônico nas casas legislativas.

## Referências

BOCHETT, A. C.; *et al.* Concepções de discurso político: caminhos para uma discussão teórica. **Moara**, n. 47, p. 128-151, 2017.

Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/4229/4453>. Acesso em: 19 jul. 2024.

BRASIL CÂMARA FEDERAL DOS DEPUTADOS. **Frente Parlamentar** - Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/>. Acesso em: 06 mai. 2024.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Discursos**. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/discursos-e-notas-taquigraficas>. Acesso em: 27 jun. 2024.

CUNHA, M. Sobre as décadas de estudos sobre evangélicos e política no Brasil. **Carta Capital**. 29 nov. 2023. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/dialogos-da-fe/sobre-as-decadas-de-estudos-sobre-evangelicos-e-politica-no-brasil/>. Acesso em: 15 nov. 2024.

DISLA, N. **Masculinidades neopentecostales y la religión en la esfera pública en América Latina**. Consulta 2014: La Fraternidad Teológica Latinoamericana: su identidad y misión hacia el siglo XXI. Costa Rica: Fraternidad Teológica Latinoamericana, 2014.

FRESTON, Paul. **Protestantismo e política no Brasil: da Constituinte ao impeachment**. 1993. 307f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls00070022>>. Acesso em: 14 mar. 2017.

GONZÁLEZ, L. B. **Transformaciones y alternativas religiosas en América Latina**. Santiago de Chile: Centro de Estudios Judaicos, 2013.

LÓPEZ, R. A. T. **Estableciendo el Reino de Dios en la Tierra. Hacia una nueva comprensión del fenómeno neopentecostal en América Latina: los casos de Chile y México**. 2022. 348 fl. Tese. (Instituto de Estudios Avanzados) - Universidad de Santiago de Chile, Santiago de Chile, 2022.

PEÑA-ALFARO, A. A. **Estratégias discursivas de persuasão em um discurso religioso neopentecostal**. 2005. 246 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, 2005.

PIERUCCI, A. F. Secularização em Max Weber: Da contemporânea Valentia a acessar aquele velho sentido. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 13, n. 37, 1989.

SANTANA, M. M. Neopentecostalismo y política en una iglesia de Montevideo. Dimensiones institucionales y subjetivas de un fenómeno complejo. **Plural. Antropologías desde América Latina y el Caribe**. Año 3, n. 6. Julio-Diciembre, 2020.

SANTOS, M. F. **Recursos avaliativos no discurso de Jair Bolsonaro**: escolhas atitudinais. 2021. 356 fl. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/22813/DIS\\_PPGLETRAS\\_2021\\_SANTOS\\_MARLI.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/22813/DIS_PPGLETRAS_2021_SANTOS_MARLI.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

SOUZA, M. P. A. de. **O parlamento como reflexo da sociedade**: uma análise da produção legislativa da Bancada Evangélica na Câmara dos Deputados durante a 56ª legislatura. Brasília, Universidade de Brasília Instituto de Ciência Política, 2023. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/36849>. Acesso em: 27 jun. 2024.

UGARTE, P. S.; ROSALES, P. B.; ARMENDÁRIZ, S. E. **Estado laico em um país religioso**. Encuesta Nacional de Religión, Secularización y Laicidad. Universidad Autónoma de Mexico: Ciudad Universitaria, 2015.

VÁSQUEZ, L. E. A. **El lenguaje religioso en los discursos de los presidentes de El Salvador, 1989-2014**. Herramientas para el análisis del contenido del Discurso político. Universidad Centroamericana José Simeon Cañas. 2014.

WIKIPEDIA. **Frente Parlamentar Evangélica**. Disponível em: [https://pt.m.wikipedia.org/w/index.php?title=Frente\\_Parlamentar](https://pt.m.wikipedia.org/w/index.php?title=Frente_Parlamentar)

[\\_Evang%C3%A9lica&diffonly=true#Bancada\\_evang%C3%A9lica](#).  
Acesso em: 27 jun. 2024.

## CAPÍTULO 2

### UM ESTUDO SOBRE A REPRESENTAÇÃO DE POBREZA NO LIVRO “QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAVELADA” DE CAROLINA MARIA DE JESUS

Pabricia Abadia Pereira Félix  
Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida

#### Introdução

Este estudo tem como objetivo analisar as representações da pobreza na obra *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada*, de Carolina Maria de Jesus, com o apoio da Gramática Sistemico-Funcional (GSF), desenvolvida por Michael Halliday (1973; 1976; 1985; 1994). A GSF vê a língua como um reflexo do contexto sociocultural em que é utilizada, destacando que as escolhas linguísticas não são aleatórias, mas motivadas pelas condições sociais e pelos contextos nos quais os falantes estão inseridos.

Fundamentamos nos estudos de Halliday, focalizando no sistema de transitividade, que examina como os processos, participantes e circunstâncias se organizam nas orações. Esse sistema é essencial para entender como a autora constrói seu discurso. Ao focar na análise da transitividade, o estudo busca identificar como Carolina utiliza a linguagem para representar sua realidade e, ao mesmo tempo, construir um discurso que denuncia as condições sociais e econômicas proporcionadas pela pobreza extrema.

Na obra *Quarto de Despejo*, Carolina Maria de Jesus não apenas narra seu cotidiano, mas recria sua realidade por meio da escrita. Sua obra é um testemunho de resistência, em que a autora utiliza a língua para dar visibilidade a sua situação de pobreza, ao



mesmo tempo que denuncia as estruturas sociais que perpetuam essa condição.

Halliday afirma que "a linguagem é um sistema de significados, onde cada escolha feita por um falante ou escritor cria significado no contexto." (Halliday, 1994, p. 15). Assim, o estudo propõe uma análise detalhada das escolhas léxico-gramaticais de Carolina, visando entender como sua escrita vai além de uma simples descrição de sua vida, transformando-se em um instrumento de resistência.

Através da Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF), é possível investigar como suas escolhas linguísticas constroem representações da pobreza e da luta contra as desigualdades, ao mesmo tempo em que refletem a complexidade de sua experiência como mulher negra e favelada. Em última instância, a análise do sistema de transitividade permitirá revelar como a escrita de Carolina Maria de Jesus não é apenas um relato pessoal, mas uma poderosa denúncia das condições de opressão e exclusão vividas por ela e por muitos outros em situações semelhantes.

## **1. Carolina Maria de Jesus e a Literatura como voz das realidades invisíveis**

O livro *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada* não se configura apenas como uma narrativa autobiográfica, mas como um testemunho poderoso e uma obra literária que assume uma posição única na literatura brasileira. Organizada como um diário, a obra de Carolina Maria de Jesus constrói um retrato detalhado e íntimo de sua vida como mulher negra, pobre e marginalizada, vivendo nas favelas de São Paulo. Ao adotar esse formato diarístico, Carolina oferece uma visão não apenas de sua experiência pessoal, mas também do sofrimento coletivo das classes marginalizadas da sociedade brasileira, conferindo ao leitor um olhar direto sobre as adversidades vividas cotidianamente.

O livro é composto por entradas datadas entre 1955 e 1960, período em que Carolina residia na favela do Canindé, em São Paulo. Cada entrada é uma unidade de significado, um fragmento da vida da autora, onde ela relata, com intensidade e veracidade, as dificuldades materiais, sociais e emocionais que atravessava.

Contudo, mais do que uma simples descrição de sua miséria, Carolina revela em sua escrita uma profunda reflexão sobre sua condição e sobre a sociedade que a marginaliza. Como observa a crítica literária Márcia Lemos (2003), *Quarto de Despejo* dista das narrativas tradicionais sobre a pobreza, pois é a própria marginalizada quem ocupa o espaço da narrativa, tornando-se, assim, protagonista de sua própria história.

A estrutura do livro, composta por entradas diárias, é fundamental para compreender o impacto e a força do testemunho de Carolina. A cada página, o leitor é imerso não apenas nas condições de vida na favela, mas também nos pensamentos e sentimentos da autora. A obra não se limita a relatar sua luta pela sobrevivência, mas explora, com grande sensibilidade, as dimensões emocionais e psicológicas dessa experiência. Em passagens como "a fome é a companheira inseparável do pobre" (Jesus, 1960, p. 72), Carolina não só narra a realidade da escassez, mas revela como essa condição impõe-se em sua vida, moldando suas percepções e sua luta.

A maneira como Carolina constrói seu diário, com uma linguagem direta e desprovida de adornos, é o que confere à obra um poder único. Sua escrita, embora simples, é densa de significados, e é através dela que ela reivindica sua voz, algo que lhe foi negado por uma sociedade elitista e racista.

A autora transforma o que poderia ser uma mera história de sofrimento em um ato de resistência literária, dando visibilidade àquilo que a sociedade dominante preferia apagar. Nesse sentido, a escrita de Carolina é uma forma de subversão, como destacam os teóricos Roberto Schwarz (1977) e Sueli Carneiro (2003), que veem na literatura um campo de luta, onde as vozes silenciadas podem finalmente ser ouvidas.

Outro aspecto relevante na organização de *Quarto de Despejo* é a alternância entre momentos de extrema dureza e outros de delicada introspecção. Ao longo do livro, Carolina revela a luta constante pela sobrevivência, mas também compartilha momentos de reflexão sobre a vida, a desigualdade social, o racismo e as relações familiares. A autora não só descreve as dificuldades de viver na favela, mas também expõe a complexidade de seus sentimentos, evidenciando os dilemas existenciais que surgem da condição de marginalização. A obra se configura como uma reflexão profunda sobre o papel da mulher negra na sociedade brasileira, e é justamente essa complexidade que a torna uma obra de grande importância literária.

Carolina Maria de Jesus não descreve apenas as dificuldades materiais de sua vida, mas questiona a estrutura social que perpetua a desigualdade. Em um de seus relatos, ela escreve: "Eu não sou digna da vida, mas sou digna da morte" (Jesus, 1960, p. 131); uma frase que sintetiza sua angústia diante da marginalização a que estava submetida, mas também sua resistência à opressão. O livro não se limita a ser uma denúncia da pobreza, mas se torna um grito contra um sistema que tenta aniquilar as possibilidades de ascensão social e humana dos marginalizados.

A obra, portanto, é uma expressão literária de resistência. Sua organização como diário permite ao leitor acompanhar o desenvolvimento da autora, tanto nas adversidades quanto nas profundas reflexões sobre a vida e a luta pela dignidade. Ao dar voz aos excluídos, Carolina Maria de Jesus altera as dinâmicas literárias e sociais, transformando-se em uma figura central da literatura brasileira.

A literatura, enquanto expressão artística, não apenas reflete os contextos culturais e sociais de uma época, mas também se configura como uma das formas mais profundas de compreender o mundo e transmitir valores essenciais para a humanidade.

Como bem observa Todorov (2009, p. 11), a literatura não nasce de maneira isolada, mas está intrinsecamente ligada aos

diversos discursos que permeiam a sociedade. Nesse sentido, escrever não se resume a uma simples atividade literária, mas representa, antes de tudo, uma verdadeira metamorfose pessoal, onde o ato de criar se entrelaça com o próprio processo de autoconhecimento e reflexão.

A literatura emerge da necessidade de compreender, refletir e comunicar os aspectos mais profundos da experiência humana, funcionando como uma via de expressão e compreensão da realidade. Tanto a prática de escrever quanto a de ler são processos de transformação que permitem uma ampliação significativa da experiência humana, por meio de universos de significados que são construídos de maneira literária e que enriquecem a percepção do mundo.

Além de *Quarto de Despejo*, que se tornou um marco na literatura brasileira, Carolina Maria de Jesus produziu outras obras e escritos menores, como *Casa de Alvenaria* (1961), *Pedaços da Fome* (1963), *Provérbios* (1963) e *Diário de Bitita* (1982), sendo este último uma ficcionalização de sua infância. Embora essas obras também tenham importância, é *Quarto de Despejo* que se destaca como seu trabalho mais conhecido e impactante. A obra retrata de maneira vívida e autêntica a dura realidade da vida nas favelas, ao mesmo tempo que aborda questões sociais de relevância universal. Foi essa publicação que catapultou Carolina ao cenário literário nacional e internacional, imortalizando seu nome na história da literatura brasileira.

Na trajetória histórica do Brasil, marcada por séculos de desigualdade social e exclusão dos mais pobres, é extremamente raro encontrar escritores que, de forma genuína e autêntica, expressem a dura realidade da pobreza extrema vivida pelas camadas mais marginalizadas da sociedade. Como observam Moura (1988) e Costa Pinto (1998), essa exclusão social é uma constante no cenário brasileiro, e, ao longo da história, poucos se debruçaram sobre a condição dos mais necessitados com a profundidade e a sensibilidade exigidas para representar suas realidades de maneira verdadeira.

Esse contexto, permeado por uma segregação histórica, revela de maneira clara e dolorosa o processo de marginalização social, um processo que, no caso específico dos negros e das classes sociais mais baixas, se torna ainda mais evidente. A pobreza extrema e a invisibilidade social são duas faces de uma mesma moeda, e a literatura, como espelho da sociedade, tem sido muitas vezes omissa quanto àquelas vozes que ecoam nas periferias e favelas.

Dentro desse panorama de exclusão e silêncio, a escrita de uma autora como Carolina Maria de Jesus se torna um marco revolucionário. A autora não se limita a contar uma história de pobreza; ela desafia as convenções literárias ao assumir, ela mesma, a posição de narradora de sua realidade. Ao fazer isso, Carolina não apenas representa os marginalizados, mas dá voz àqueles que, historicamente, foram silenciados pelas estruturas de poder e pela sociedade dominante. Em sua escrita, o marginalizado não é mais apenas um objeto da narrativa de outros; ele é o sujeito ativo da história, que toma as rédeas de sua própria experiência e expressa a complexidade de sua existência.

A obra de Carolina Maria de Jesus quebra, assim, o paradigma tradicional da literatura que tende a olhar para os marginalizados de fora, oferecendo uma visão de dentro para fora, onde a realidade da favela e da pobreza extrema é narrada por quem a vive, com uma honestidade brutal e uma sensibilidade poética ímpar.

O processo de narração de Carolina, que surge de recursos limitados e de uma vida marcada pela luta diária pela sobrevivência, é imbuído de uma potência única. Ela é capaz de transformar o sofrimento em poesia, criando uma beleza profunda a partir de um contexto de degradação e abandono. Sua habilidade de perceber e relatar os acontecimentos cotidianos, muitas vezes invisíveis aos olhos da sociedade dominante, revela uma riqueza de significados que transcende a simples narrativa de uma vida de sofrimento.

Em sua obra, Carolina nos mostra que, mesmo nas condições mais adversas, pode surgir uma expressão artística de imenso valor, capaz de questionar e destabilizar as normas sociais e culturais estabelecidas. Sua escrita é um testemunho da força da sobrevivência humana, da resistência e da capacidade de encontrar beleza na adversidade.

No campo da teoria literária, esse movimento de transformação e de repensar as fronteiras da narrativa pode ser aprofundado à luz das ideias de Deleuze e Guattari (1995), que abordam a noção de desterritorialização. Para esses filósofos, o conceito de um lugar está diretamente relacionado à capacidade de ser desterritorializado e reterritorializado, ou seja, de transformar-se e, ao fazer isso, criar espaços de interpretação e significados.

A desterritorialização, nesse caso, não se limita ao espaço físico, mas se aplica às normas, às convenções e aos significados estabelecidos pela cultura dominante. A escrita de Carolina Maria de Jesus, nesse sentido, pode ser vista como um processo de desterritorialização da literatura brasileira. Ela atravessa as fronteiras que separavam os desfavorecidos da cultura oficial, oferecendo uma visão que rompe com a tradição literária da elite e dá visibilidade a uma realidade até então marginalizada.

A obra de Carolina Maria de Jesus, especialmente *Quarto de Despejo* (1960), não se limita a um simples relato de sua experiência pessoal nas favelas de São Paulo. Sua escrita assume um caráter profundamente político, ao expor com clareza as dinâmicas de exclusão e marginalização vividas pelas camadas mais empobrecidas da sociedade brasileira. Nesse sentido, sua narrativa não apenas descreve a pobreza, mas também desafia as representações tradicionais da literatura brasileira, que por muito tempo silenciaram as vozes dos marginalizados. A autora, ao fazer uso de sua própria história, propõe uma reconfiguração do espaço literário e cultural, inserindo o "outro" — o negro, o pobre, a mulher — no centro do debate sobre identidade e sociedade. O que se percebe em sua escrita é uma tentativa de romper com os

padrões hegemônicos, oferecendo uma perspectiva alternativa que revela as complexas realidades das camadas subalternas.

Para compreender o impacto dessa obra, é necessário recorrer à análise de teóricos que discutem o papel da literatura como resistência e a construção de identidades subalternas. O filósofo Antônio Gramsci, por exemplo, apresenta o conceito de "hegemonia cultural" em *Cadernos do Cárcere* (1978) para explicar como as classes dominantes não só impõem suas normas e valores, mas também controlam a produção e a representação cultural.

Nesse contexto, a escrita de Carolina Maria de Jesus surge como uma resistência poderosa, que desafia as construções literárias dominantes. Ao colocar sua voz como protagonista, ela rompe com a lógica da literatura que tradicionalmente exclui as histórias das classes populares, tornando-se, assim, uma porta-voz dos excluídos. Sua obra não é apenas uma descrição da pobreza, mas uma resposta a uma história de silenciamento, um grito que ressignifica a experiência do marginalizado, ao transformar seu sofrimento em um relato literário poderoso e legítimo.

A teoria de Homi K. Bhabha, com sua ênfase no "hibridismo", oferece outra chave de leitura importante para a obra de Carolina. Bhabha, em *A Localização da Cultura* (1994), argumenta que, em contextos de opressão e marginalização, surgem novas formas de identidade que desafiam as fronteiras culturais estabelecidas, criando um "terceiro espaço" de negociação. A escrita de Carolina, ao mesclar elementos da cultura popular com a linguagem literária tradicional, pode ser vista como uma prática híbrida que questiona as hierarquias literárias.

Nesse "terceiro espaço" que ela ocupa, sua obra cria possibilidades de expressão e de representação. Ao contrário da literatura oficial, que tende a excluir as experiências dos pobres e negros, Carolina se insere nesse campo literário, criando uma forma de dizer e de ser, onde a realidade das favelas e das classes marginalizadas ganha uma visibilidade inédita.

A ideia de Stuart Hall sobre identidade cultural também é útil para entender como Carolina reconstrói, através de sua

escrita, uma identidade própria, longe das representações estereotipadas que a sociedade tenta impor. Hall, em *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade* (1996), defende que a identidade não é um dado fixo, mas sim uma construção social e histórica. A obra de Carolina, portanto, oferece uma nova forma de ver o Brasil, onde a identidade das pessoas pobres e negras não é mais definida pela opressão, mas sim pela resistência e pela luta pela sobrevivência. Carolina escreve sua própria história, criando uma identidade que se recusa a ser subjugada pela visão dominante, revelando uma outra face do Brasil, marcada pela luta, pela dignidade e pela resistência.

Além disso, o filósofo Michel Foucault, com sua análise do poder e das narrativas dominantes, oferece uma perspectiva crucial para a obra de Carolina Maria de Jesus. Foucault, em *A Arqueologia do Saber* (1969), nos ensina que o poder não é apenas exercido através da força, mas também pela capacidade de definir o que é "verdadeiro" e "legítimo" na sociedade. Nesse sentido, a literatura é uma das principais formas de produção do conhecimento e, conseqüentemente, do poder.

Ao escrever sobre sua experiência nas favelas, Carolina não apenas desafia as representações oficiais da pobreza e da marginalização, mas também reivindica seu lugar como autora, sujeitando-se à própria narrativa que constrói. Sua escrita se torna uma ferramenta de subversão, pois, ao ocupar um espaço historicamente reservado às elites literárias, ela cria um discurso sobre o Brasil, desafiando as verdades estabelecidas pela cultura dominante.

A teoria de Pierre Bourdieu sobre o campo literário também é fundamental para compreender o lugar ocupado pela obra de Carolina Maria de Jesus. Bourdieu, em *A Distinção* (1979), vê o campo literário como um espaço de luta, onde diferentes agentes – escritores, críticos, editores – disputam o reconhecimento e o valor cultural. Nesse campo, Carolina, uma mulher negra e pobre, representa uma ruptura com as normas estabelecidas, ao trazer à tona uma realidade que, até então, estava à margem da literatura



brasileira. Ao fazer isso, ela não só questiona as fronteiras do campo literário, mas também cria um território para a literatura, onde a experiência dos marginalizados não é mais marginal, mas se torna o centro da narrativa.

Portanto, a obra de Carolina Maria de Jesus não é apenas um testemunho das condições de vida nas favelas, mas uma afirmação de poder e resistência. Sua escrita, ao subverter as normas e as representações estabelecidas pela literatura tradicional, amplia os horizontes do que é possível na literatura brasileira. Por meio de sua visão singular e corajosa, Carolina redefine os limites da narrativa e afirma que a experiência dos marginalizados merece ser contada, não apenas como um objeto de compaixão, mas como uma história de resistência e dignidade. Através de sua obra, ela nos convida a repensar as estruturas de poder que moldam nossas representações sociais, mostrando que a literatura pode ser um espaço de transformação, onde as vozes dos invisíveis se tornam ouvidas e respeitadas.

Por meio de sua obra, Carolina Maria de Jesus reconfigura o conceito de literatura, subvertendo as hierarquias que normalmente excluem os pobres e os negros das narrativas predominantes. Ela não apenas relata uma experiência de sofrimento, mas redefine o próprio sentido de pertença e de voz na literatura. Sua obra é um convite a repensar o papel da literatura enquanto instrumento de resistência e afirmação de identidade. Ao desterritorializar o espaço literário e reterritorializá-lo de forma inclusiva, Carolina oferece um novo território, um novo campo de possibilidades para aqueles que, até então, foram privados da capacidade de se expressar artisticamente.

Essa transformação não se limita à sua obra, mas também reverbera na percepção da literatura como um todo. Ao escrever sobre a marginalização e a pobreza de uma maneira tão profunda e pessoal, Carolina Maria de Jesus não só desbrava novas fronteiras, mas também cria um espaço de reflexão e questionamento sobre o papel da literatura na sociedade. Ela nos

força a confrontar as narrativas hegemônicas e a reconsiderar o que significa ser um escritor ou uma escritora no Brasil. A partir de sua obra, surge a necessidade urgente de ampliar o olhar para aqueles cujas vozes foram silenciadas, convidando-nos a perceber que a literatura não é apenas uma forma de arte, mas também um poderoso meio de transformação social e de luta por justiça.

A obra *Quarto de Despejo* (1960), de Carolina Maria de Jesus, é um dos marcos mais significativos na literatura brasileira, tanto pela coragem com que retrata a dura realidade da pobreza nas favelas, quanto pela maneira singular como dá voz àqueles que, historicamente, foram marginalizados e silenciados pelas narrativas oficiais. Ao escrever sobre a vida nas favelas de São Paulo, Carolina não se limita a relatar fatos, mas constrói um discurso literário que oferece uma visão crua e sincera das condições de vida dos pobres e negros no Brasil, especialmente mulheres que viviam à margem da sociedade.

A importância da obra está na forma como ela subverte os padrões da literatura brasileira tradicional. *Quarto de Despejo* não é uma obra de resistência que questiona as estruturas de poder e a invisibilidade das camadas sociais mais pobres. Como observa Márcia Lemos, em seu estudo sobre a literatura marginal, "a escrita de Carolina Maria de Jesus revela a profundidade de um olhar que vê além da superfície, expõe a marginalização e, ao mesmo tempo, propõe uma escrita que ultrapassa os limites do literário tradicional, colocando a vida nas favelas como matéria prima de uma literatura inovadora" (Lemos, 2003, p. 75).

O diário de Carolina Maria de Jesus não se limita a ser uma representação passiva da pobreza. Pelo contrário, ele é uma denúncia ativa e um convite à reflexão sobre as condições de vida nas periferias urbanas. Ao colocar sua vida no centro da narrativa, a autora se posiciona não apenas como uma observadora, mas como uma protagonista que resiste à condição de marginalização. Sua escrita é uma maneira de afirmar sua humanidade, dignidade e direito à existência. Ela escreve, inclusive, sobre a fome e a luta pela sobrevivência de uma maneira que transita entre a poesia e a

denúncia, como quando escreve: "Aqui na favela, o que é belo não se vê, mas é possível senti-lo" (Jesus, 1960, p. 98).

É possível entender a importância da obra de Carolina a partir da análise do conceito de "literatura de resistência" proposto por Roberto Schwarz, em *Ao Vencedor as Batatas* (1977), que argumenta que a literatura brasileira, em muitos momentos, foi constituída por uma resistência aos modelos europeus de intelectualidade, refletindo as contradições e desigualdades sociais do Brasil. Ao dar voz a uma mulher negra e pobre, Carolina Maria de Jesus rompe com o cânone literário que historicamente excluiu as experiências da população marginalizada. Sua obra não busca a aceitação das normas literárias tradicionais, mas propõe uma nova forma de contar histórias, onde o ponto de vista do oprimido é o centro da narrativa.

O estilo de Carolina é direto, sem rodeios, e traz à tona uma literatura despojada, feita de urgências e necessidades. Sua escrita se distanciará de formas literárias mais convencionais e sofisticadas, aproximando-se de uma oralidade que, longe de ser simples ou ingênua, revela uma profundidade existencial. A autora, ao capturar o cotidiano da favela, dá à literatura um novo significado, um espaço onde a palavra da subalterna encontra eco. Como lembra o crítico literário Antônio Candido, em seu livro *Literatura e Sociedade* (1965), que a literatura é o espelho das relações sociais, e no caso de Carolina, ela se torna o lugar da resistência e da denúncia, oferecendo uma visão única da realidade social de sua época.

Em *Quarto de Despejo*, Carolina não apenas documenta sua vida, mas também constrói uma crítica contundente à sociedade brasileira e à invisibilidade das classes populares. Sua escrita se dá como um ponto de ruptura com as narrativas que sempre retrataram as favelas de forma estigmatizada, de um modo que reforçava os preconceitos sociais. Ao escrever, ela dá um rosto, uma voz e uma história àqueles que a sociedade prefere ignorar. A autora não escreve apenas sobre a pobreza material, mas sobre

a pobreza simbólica, ao evidenciar a desigualdade de acesso à educação, cultura e dignidade.

O impacto de *Quarto de Despejo* vai além da sua inserção no contexto da literatura brasileira. Como argumenta Sueli Carneiro, em *Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira* (2003), Carolina Maria de Jesus contribui para a transformação do imaginário social ao questionar os estereótipos de raça e classe social, desconstruindo as representações tradicionais das favelas e daqueles que nela vivem. Ao mesmo tempo, a autora reconstrói a imagem da mulher negra e pobre, que até então era tratada como invisível ou como um objeto das narrativas dominantes. Em sua obra, Carolina se afirma como sujeito de sua própria história, apresentando-se como uma mulher que, apesar das adversidades, é dona de sua narrativa.

Além de ser uma obra literária de grande valor, *Quarto de Despejo* também se insere como um importante documento histórico e sociológico. Ela apresenta, de maneira visceral, as dificuldades enfrentadas pelas populações periféricas, fazendo com que o leitor seja confrontado com uma realidade que, muitas vezes, prefere ignorar. A obra é um chamado para a reflexão sobre as desigualdades que ainda permeiam a sociedade brasileira, especialmente no que diz respeito às condições de vida das mulheres, dos negros e dos pobres.

Em última análise, *Quarto de Despejo* é muito mais do que uma simples autobiografia ou um diário de uma mulher em situação de miséria. Trata-se de uma obra literária de resistência, um grito de afirmação de identidade e um manifesto contra as injustiças sociais. Carolina Maria de Jesus, com sua escrita simples e potente, inaugura uma nova forma de fazer literatura no Brasil, onde as vozes marginalizadas ganham a centralidade que sempre lhes foi negada.

## 2. A Linguística Sistêmico-Funcional

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), desenvolvida por Michael Halliday, propõe uma abordagem da linguagem que a vê como um sistema de escolhas, no qual os falantes ou escritores selecionam recursos linguísticos para representar o mundo, interagir socialmente e organizar suas produções discursivas. Nessa área, a linguagem não é apenas um conjunto de regras gramaticais, mas sim uma rede de significados que é construída a partir das escolhas feitas pelos sujeitos em contextos sociais específicos. A linguagem é dividida em três metafunções principais: ideacional, interpessoal e textual, sendo que, no sistema de transitividade, os processos são a principal forma de representar as ações, estados e eventos no discurso. (Halliday, 1994).

O sistema de transitividade, central na Linguística Sistêmico-Funcional, refere-se à forma como os processos são representados na linguagem, ou seja, as ações ou estados e como os participantes desses processos se conectam a esses eventos. Halliday (1985) categoriza os processos em seis tipos principais: materiais, mentais, relacionais, verbais, existenciais e comportamentais. Cada tipo de processo é responsável por construir uma representação distinta do mundo e dos envolvidos na ação.

Os processos materiais envolvem ações ou eventos que afetam o mundo físico, isto é, aqueles que implicam mudanças no espaço-tempo. Processos como "fazer", "construir", "correr", "mover" representam este tipo de processo (Halliday, 1994). Em uma análise do texto *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus, os processos materiais são essenciais para descrever a realidade física e imediata vivida pela autora. Por exemplo, Carolina escreve: "Eu fui buscar comida" (Jesus, 1960, p. 72), em que o processo material "fui buscar" descreve uma ação direta e concreta, essencial para a sobrevivência no contexto da pobreza extrema em que a autora se encontra. Esse processo não apenas descreve uma ação física, mas também simboliza a luta pela subsistência em um cenário de marginalização social.

Os processos mentais, por sua vez, referem-se a experiências internas como percepções, pensamentos, desejos e sentimentos (Halliday, 1994). Eles são representados por processos como "pensar", "sentir", "querer", "acreditar". Esses processos revelam o mundo interior do sujeito, proporcionando uma dimensão mais subjetiva da narrativa. Em *Quarto de Despejo*, Carolina frequentemente utiliza esses processos para expressar suas reflexões sobre a realidade que vive. Em uma passagem do livro, ela escreve: "Eu pensei que minha vida nunca teria jeito" (Jesus, 1960, p. 65). O processo mental "pensei" aqui revela a angústia e a desesperança da autora em relação às suas condições de vida, oferecendo ao leitor uma compreensão profunda da sua visão de mundo.

Os processos relacionais são usados para estabelecer relações entre participantes, ou entre um participante e suas qualidades ou identidades (Halliday, 1994). O processo "ser" é frequentemente utilizado nesses processos. Em *Quarto de Despejo*, Carolina utiliza esses processos para afirmar sua identidade e a de outros, ou para descrever o estado das coisas ao seu redor. Um exemplo disso seria: "Eu sou uma mulher de coragem" (Jesus, 1960, p. 98), em que o processo "sou" expressa resistência, essencial para sua sobrevivência e para enfrentar as adversidades de sua vida.

Os processos verbais, por sua vez, envolvem a comunicação de falas, como "dizer", "afirmar", "contar" e "gritar" que são comuns nesse tipo de processo, pois transmitem o discurso direto de alguém ou a expressão de um pensamento (Halliday, 1994). Em *Quarto de Despejo*, Carolina frequentemente utiliza esses processos para relatar o que ouve e o que pensa sobre os eventos ao seu redor. Por exemplo: "Eu disse que não iria mais aguentar" (Jesus, 1960, p. 122). Aqui, o processo verbal "disse" revela a comunicação de um pensamento ou sentimento da autora, e transmite uma carga emocional forte, ligada ao seu desgaste e à sua luta pela dignidade.

Os processos existenciais, por fim, são usados para expressar a existência ou a presença de algo. Eles frequentemente envolvem processos como "haver", "existir" ou "estar", e são importantes

para apontar a presença de fenômenos ou condições (Halliday, 1994). No contexto do *Quarto de Despejo*, um exemplo seria: "Na favela, existem muitas crianças sem escola" (Jesus, 1960, p. 110). O processo "existem" aqui aponta para a presença de uma condição crítica, revelando a realidade de exclusão social e de falta de recursos, o que reforça a crítica social presente na obra.

O estudo da gramática, conforme a perspectiva de Halliday e Matthiessen (2014), vai além da análise de regras linguísticas isoladas, envolvendo a compreensão da gramática como um sistema de escolhas que possibilita a construção de significados em contextos sociais específicos. Nesse sentido, a gramática não deve ser vista apenas como um conjunto de normas prescritivas, mas como um recurso semântico que organiza e transmite ideias de maneira clara e eficaz, articulando as três metafunções da linguagem: ideacional, interpessoal e textual. Assim, a gramática e a interação social são componentes indissociáveis no uso da linguagem.

A gramática, enquanto sistema estrutural e semântico da linguagem, desempenha um papel central na comunicação, pois é através dela que a interação entre indivíduos é viabilizada. Segundo Halliday e Matthiessen (2014), a linguagem é um instrumento dinâmico e adaptável, que reflete e responde às transformações culturais, sociais e históricas por meio das interações humanas. É no processo comunicativo que ocorrem a aquisição, a manutenção e as mudanças na linguagem, em constante evolução nos contextos sociais.

Dentro dessa perspectiva, conforme já discutido, a Metafunção Experiencial, proposta por Halliday, se relaciona diretamente com o uso da linguagem como uma forma de representação, que permite aos indivíduos expressarem sua visão de mundo.

Essa visão engloba tanto elementos do mundo externo, como objetos, eventos e situações, quanto aspectos internos, como pensamentos, crenças, desejos e sentimentos. Essas representações são construídas por meio do sistema de transitividade, um mecanismo linguístico que envolve a escolha de processos

(elementos verbais) e seus argumentos (Eggins, 1994, p. 220). O sistema de transitividade é fundamental, pois permite que o falante selecione, organize e apresente as diferentes dimensões de sua experiência, tanto do mundo físico quanto do psicológico e emocional.

Halliday (1994, p. 106) destaca que o sistema de transitividade é a expressão mais marcante de nossa experiência, pois proporciona ao falante a capacidade de construir um mundo de representações com base em um número limitado de tipos de processos. Em outras palavras, por meio da escolha de diferentes tipos de processos, o falante é capaz de organizar e transmitir sua visão de mundo de maneira clara e estruturada.

No interior desse sistema, cada proposição pode ser analisada em três componentes essenciais: 1) o processo em si, que é a ação; 2) os participantes, que são os envolvidos no processo; e 3) as circunstâncias, que são elementos adicionais que contextualizam o processo e os participantes, mas que, em muitos casos, são opcionais, podendo ser omitidos sem comprometer a estrutura central da proposição. Esse sistema de transitividade, portanto, não apenas estrutura a linguagem de maneira funcional, mas também permite ao falante organizar suas experiências de forma lógica e coesa, refletindo a complexidade de sua interação com o mundo e com os outros.

### **3. Metodologia**

Este estudo encontra-se inserido no campo da Linguística Aplicada, com ênfase na Linguística Sistêmico-Funcional, tendo como foco o sistema de transitividade para a análise dos significados de pobreza presentes na obra *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada*. Halliday (1994) sublinha que a análise do discurso se dá em duas etapas: a primeira consiste na compreensão geral do texto, ou seja, entender o que ele significa de maneira global, enquanto a segunda se refere à análise linguística, que busca investigar as razões contextuais que



originam tais significados. Essa análise leva em consideração as variáveis contextuais, que são de extrema relevância na perspectiva da LSF, especialmente na metafunção ideacional, que percebe a oração como uma representação.

Conforme apontam Halliday e Matthiessen (2014), no âmbito da abordagem sistêmico-funcional da linguagem, o contexto desempenha um papel crucial na construção dos significados, sendo essencial para a compreensão de aspectos específicos do texto. Nesse sentido, deve-se reconhecer que todo ato de fala ou escrita carrega um propósito específico. Assim, ao se analisar um texto, é imperativo considerar as variáveis contextuais que o envolvem. Este estudo, portanto, foca a linguagem em um contexto de uso específico, partindo do contexto de produção de *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada*, particularmente da favela do Canindé.

A escolha do corpus para este estudo recai sobre o livro *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada*, da escritora brasileira Carolina Maria de Jesus. A obra se apresenta no formato de um diário, organizado de maneira sequencial, com entradas datadas. Cada página do livro representa um fragmento do relato da autora sobre sua vivência na favela, oferecendo uma visão fragmentada, porém contínua, de suas experiências ao longo do tempo.

A escolha desse corpus está intimamente ligada à temática central da obra: a pobreza. A narrativa, autêntica e intimista, proporciona uma visão singular e penetrante das condições sociais adversas enfrentadas na favela. Assim, a seleção de *Quarto de Despejo* como corpus reflete uma abordagem metodológica voltada para uma análise aprofundada da representação da pobreza no plano linguístico e social, como é expressa de forma única e verdadeira ao longo da obra.

Os procedimentos analíticos seguiram um conjunto de diretrizes específicas. Inicialmente, foi realizada a leitura atenta da obra *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada*, escrita por Carolina Maria de Jesus. A partir dessa leitura, procedeu-se à seleção dos

trechos que abordavam expressões vinculadas ao campo semântico da pobreza.

Após uma leitura detalhada da obra, foi dada especial atenção às páginas que retratam as condições de pobreza, as quais foram selecionadas na íntegra, com o intuito de preservar o contexto original e assegurar uma compreensão mais aprofundada das situações descritas pela autora.

Em seguida, foram extraídos trechos diretamente relacionados ao campo semântico da pobreza, os quais foram destacados em negrito para facilitar sua identificação. Esses trechos foram organizados em tabelas e classificados conforme o sistema de transitividade, permitindo uma análise estruturada.

Posteriormente, os dados obtidos foram interpretados à luz da teoria e da interpretação dos significados, oferecendo uma compreensão contextualizada. Essa abordagem metodológica, que engloba a seleção criteriosa, a organização e a interpretação dos dados, fundamenta a análise linguística e temática proposta nesta pesquisa, proporcionando um exame aprofundado dos significados presentes no texto.

#### **4. Análises**

Na análise, a pobreza foi abordada sob duas perspectivas principais: física e emocional. A pobreza física refere-se à carência de recursos materiais essenciais, como alimentação, moradia e serviços básicos. Nos trechos analisados, essa forma de pobreza é manifestada pela constante luta para satisfazer necessidades imediatas, como o pagamento de contas e a busca pela sobrevivência.

Por outro lado, a pobreza emocional trata dos efeitos psicológicos da privação material. A falta de recursos não apenas gera dificuldades concretas, mas também provoca sofrimento emocional, como tristeza, ansiedade e estresse. A análise revelou como as dificuldades materiais impactam diretamente o bem-estar

psicológico das personagens, criando um ciclo de sofrimento que ultrapassa a escassez de bens.

Essa distinção entre pobreza física e emocional oferece uma compreensão mais abrangente do fenômeno, destacando que seus efeitos não se limitam às condições materiais, mas também afetam a saúde mental. Isso reforça a necessidade de políticas públicas que abordem ambas as dimensões da pobreza de forma integrada.

Serão apresentados dois exemplos de análise, os quais contemplarão tanto a pobreza emocional quanto a pobreza física. Esses exemplos têm o propósito de ilustrar, de forma concreta, as distintas dimensões da pobreza, permitindo uma compreensão mais abrangente de seus efeitos, tanto nas condições materiais quanto nas implicações emocionais e psicológicas.

Essa distinção entre as dimensões física e emocional facilita uma análise mais abrangente do fenômeno, permitindo compreender que ele vai além da carência material e envolve também significativos efeitos psicológicos, como sofrimento, ansiedade e estresse. A separação dessas duas categorias possibilita uma percepção mais profunda das múltiplas formas em que a privação impacta as pessoas, levando em consideração tanto as necessidades materiais quanto as repercussões emocionais.

Além disso, essa abordagem revela a complexidade do fenômeno, demonstrando como os aspectos físicos e psicológicos estão interconectados e se reforçam mutuamente, enriquecendo a compreensão dos desafios enfrentados pelos indivíduos afetados.

18 DE JULHO [...] Agora que o Senhor Heitor ligou a luz! E eu, vou lavar as crianças para irem para o leito, porque eu preciso sair. **Preciso dinheiro para pagar a luz.** Aqui é assim. A gente não gasta luz, mas precisa pagar. Sai e fui catar papel. Andava depressa porque já era tarde. Encontrei uma senhora. la maldizendo sua vida conjugal. Observei mas não disse nada. [...] (JESUS, Carolina, p.13)

[eu]	preciso	de dinheiro
Ator em elipse	Proc. material	Meta

para	[eu]	pagar	a luz.
Elem. textual	Ator em elipse	Proc. material	Meta

Neste fragmento, o ator, expresso pela elipse "eu", manifesta, por meio do processo material "preciso", a necessidade de alcançar a meta "dinheiro". A articulação subsequente, "para eu pagar a luz", define de maneira clara a finalidade do ator, indicando que o processo material expresso — ou seja, a necessidade de dinheiro — está direcionado ao cumprimento de uma meta específica: o pagamento da conta de luz.

Essa estrutura linguística revela a conexão direta entre a busca por recursos financeiros e a urgência imediata de saldar uma despesa essencial, destacando a pressão financeira imposta pela escassez de recursos e a necessidade de atender a uma obrigação fundamental. A relação entre a obtenção de dinheiro e a quitação de uma conta essencial sublinha a premência em satisfazer as necessidades básicas de sobrevivência, evidenciando os desafios inerentes à condição de pobreza.

Neste exemplo, fica clara a predominância da pobreza financeira, associada à dificuldade de dispor de recursos suficientes para quitar a conta de luz. A análise revela a tensão entre a escassez de meios e a necessidade urgente de atender às obrigações diárias, oferecendo uma visão mais ampla da luta constante enfrentada por aqueles que vivem em condições de privação econômica.

Neste trecho específico, as escolhas linguísticas de Carolina Maria de Jesus não apenas refletem a realidade em que ela vive, mas também a revelam de maneira crua e direta. Ao utilizar o processo material "preciso", a autora transmite, de forma imediata e pragmática, a urgência de uma necessidade fundamental: a obtenção de dinheiro.

A escolha de um termo tão direto, sem adornos ou complicações, é característica da linguagem de Carolina, que reflete a brutalidade da condição de vida na favela. Ela utiliza a linguagem não para embelezar a situação, mas para apresentá-la tal como é: urgente e sem alternativas. O foco em uma despesa tão cotidiana como a conta de luz sublinha a precariedade da vida na favela, onde até o essencial pode ser uma batalha constante. A seguir as análises:

**18 DE JULHO ...Saí e fui catar papel. Ouvia as mulheres lamentando com lágrimas nos olhos que não mais aguenta o custo de vida. (...) Levei o João para evitar encrenca. Passei na banca de jornal na Avenida Tiradentes e parei para conversar com uns senhores e com o jornaleiro. (JESUS, Carolina, p. 82).**

[eu]	ouvia	as mulheres lamentando	com lágrimas nos olhos
Experienciador em elipse	Proc. mental perceptivo	Fenômeno	Circunst. modo (qualidade)

que	[elas]	não	mais aguenta o custo de vida
Elem. textual	experienciador	Elem. interpessoal	Fenômeno

Nesta análise, observa-se a predominância de orações mentais, as quais são utilizadas de forma hábil para expressar os estados emocionais das mulheres. Na primeira oração, o processo mental perceptivo "lamentando" transmite o sofrimento e a aflição das mulheres. A circunstância "com lágrimas nos olhos" acrescenta uma camada sensível à tristeza, intensificando o impacto emocional do momento. Na sequência, a segunda oração

aponta que a origem dessa tristeza está vinculada ao alto custo de vida, identificando uma causa concreta para o sofrimento emocional.

Assim, as orações mentais desempenham um papel fundamental ao não apenas transmitir as emoções das mulheres, mas também estabelecer uma ligação direta entre o lamento e sua causa, aprofundando a compreensão do contexto. A relação entre a pobreza e a emoção se revela na vulnerabilidade das mulheres diante das dificuldades econômicas, evidenciando um impacto profundo em seu bem-estar psicológico. A menção ao custo de vida elevado, como origem da tristeza, sugere que a pobreza não se limita às carências materiais, mas se estende às repercussões emocionais e psicológicas, afetando diretamente a saúde mental das pessoas envolvidas.

Portanto, a pobreza, neste contexto, é vista não apenas como uma precariedade financeira, mas como uma condição que afeta de forma abrangente o estado emocional das mulheres. Ela sublinha a complexidade da experiência vivida, onde a privação material não se limita ao aspecto físico, mas reverbera em dimensões emocionais, afetando o equilíbrio psicológico e o bem-estar geral das pessoas.

## **5. Considerações finais**

A análise realizada ao longo deste estudo evidenciou a complexidade da pobreza, abordando suas múltiplas dimensões – material e emocional – e destacando o impacto profundo que ela exerce sobre a vida das pessoas. Utilizando o sistema de transitividade da Linguística Sistêmico-Funcional, foi possível explorar de maneira detalhada como a linguagem, especialmente através das escolhas da autora Carolina Maria de Jesus, reflete e articula a experiência da pobreza. O uso do sistema de transitividade revelou a conexão intrínseca entre os processos materiais e emocionais vividos pelas personagens, além de

fornecer uma estrutura clara para entender como esses elementos se inter-relacionam e moldam a narrativa.

Em primeiro plano, a pobreza não foi apenas apresentada como uma falta de recursos materiais, mas como uma condição que permeia e afeta também a saúde emocional dos indivíduos. As análises revelaram que a escassez de recursos financeiros tem um impacto direto no bem-estar psicológico, provocando sentimentos como tristeza, estresse e ansiedade, que, por sua vez, agravam ainda mais a condição de vulnerabilidade das personagens. Essa relação entre pobreza material e sofrimento emocional destaca a interdependência entre as dimensões física e psicológica da pobreza, sublinhando que a falta de recursos não é apenas uma questão de sobrevivência econômica, mas também de resistência emocional diante de uma realidade desafiadora.

O uso do sistema de transitividade, ao organizar os processos em categorias como materiais, mentais e relacionais, permitiu uma análise mais precisa de como as escolhas linguísticas da autora expressam essas dimensões da pobreza. Ao conectar processos, participantes e circunstâncias, a autora criou uma representação fiel da luta diária pela sobrevivência, onde as necessidades materiais, como o pagamento de contas, se entrelaçam com as reações emocionais, como o lamento e a angústia. Isso proporcionou uma compreensão mais profunda da experiência vivida pelas personagens, ao mostrar como a pobreza afeta tanto o corpo quanto a mente, criando um ciclo de sofrimento contínuo.

Em suma, a análise por meio do sistema de transitividade não apenas contribuiu para a compreensão da linguagem utilizada no texto, mas também ofereceu uma perspectiva mais ampla sobre os efeitos da pobreza, permitindo que se enxergassem suas repercussões em diferentes esferas da vida humana. A obra *Quarto de Despejo*, ao ser analisada sob essa ótica, revelou-se não apenas um relato de miséria material, mas uma denúncia das condições emocionais que acompanham essa realidade. Portanto, as implicações dessa análise vão além da

simples identificação de fatores causais, ao demonstrar que a pobreza é uma experiência complexa, que afeta o ser humano em sua totalidade — fisicamente, emocionalmente e psicologicamente.

Este estudo reforça a importância de uma abordagem holística ao tratar de temas como a pobreza, destacando a necessidade de políticas públicas que não apenas combatam a carência material, mas também promovam o cuidado com a saúde mental das populações afetadas. A pobreza, ao afetar tanto o corpo quanto a mente, exige soluções integradas que considerem o ser humano em sua totalidade, proporcionando um caminho para a superação das condições de vulnerabilidade e para a promoção do bem-estar integral.

## Referências

BHABHA, Homi K. **The Location of Culture**. Routledge, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: Crítica Social do Julgamento**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1979.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo e Sexismo no Brasil: As Invisibilidades da Mulher Negra**. São Paulo: Editora da UNESP, 2003.

COSTA PINTO, Antônio. **O Povo Brasileiro e a Construção do Estado Nacional**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia**. University of Minnesota Press, 1987. (Original em francês, *Mille Plateaux*, publicado em 1980).

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 1995.

EGGINS, Suzanne. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. London: Continuum, 1994.



- FOUCAULT, Michel. **The Archaeology of Knowledge**. Pantheon Books, 1972. (Original em francês, *L'Archéologie du Savoir* publicado em 1969).
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Tradução de L. H. M. Costa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1969.
- GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de L. A. Z. Feijó. São Paulo: Editora Civilização Brasileira, 1978.
- GRAMSCI, Antônio. **Prison Notebooks**. Columbia University Press, 1992. (Original em italiano, *Quaderni del carcere* publicado entre 1948-1951).
- HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. São Paulo: Editora UFMG, 1996.
- HALL, Stuart. Cultural Identity and Diaspora. In: **Identity: Community, Culture, Difference**. Edited by Jonathan Rutherford, Lawrence & Wishart, 1990.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood, & Matthiessen, Christian M. I. M. (2004). **An Introduction to Functional Grammar** (3rd ed.). London: Routledge.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood & MATTHIESSEN, Christian M.I.M. (2014). **Introduction to Functional Grammar** (4th ed.). London: Routledge.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood (1978). **Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning**. London: Edward Arnold.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood (1994). **An Introduction to Functional Grammar** (2nd ed.). London: Edward Arnold.
- JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada**. São Paulo: Global, 1960.
- LEMONS, Maria da Glória. **Comunicação e Cultura no Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Editora Senac, 2003.

MOURA, Rodrigo. **A Sociedade Brasileira e a Construção da Identidade Nacional**. São Paulo: Editora Hucitec, 1988.

SCHWARZ, Roberto. **Ao Vencedor as Batatas: O Processo de Dominação no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

TODOROV, Tzvetan. **A Poética da Prosa**. 3.ed. São Paulo.



## CAPÍTULO 3

### AFETO DE IN/SEGURANÇA E AUTOAVALIAÇÕES DE JULGAMENTO EXTERNADOS POR PROFESSORES DE LETRAS EM CATALÃO-GO EM RELAÇÃO A SUAS ATRIBUIÇÕES DURANTE E PÓS-PANDEMIA

Ingride Chagas Gomes  
Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida

#### Introdução

Nos últimos meses do ano 2019 o mundo foi impactado pelo surgimento e propagação do Coronavírus 2019. Diante de uma pandemia global, a Organização Mundial da Saúde (OMS), no dia 11 de março de 2020, emitiu uma nota informativa indicando três ações para contenção do vírus: (i) o isolamento e tratamento dos casos identificados; (ii) a aplicação de testes diagnósticos do vírus; (iii) a adoção de quarentenas.

Atendendo as orientações da OMS, lojas, empresas e escolas fecharam as suas portas. Diante do fechamento das escolas e a fim de cumprir com a promoção da educação, o Ministério da Educação (MEC) brasileiro, juntamente com o Conselho Nacional de Educação (CNE), estabeleceu diretrizes, orientando que as escolas adotassem o ensino remoto emergencial/educação a distância. No dia 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria nº 343, publicou uma nota na qual instituiu a substituição das aulas presenciais por aulas virtuais, aulas em meios digitais nas instituições federais de educação; e no dia 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou uma nota de esclarecimento orientando os sistemas de ensino federais, estaduais e municipais quanto à necessidade de

reorganização das atividades acadêmicas diante da suspensão das atividades escolares presenciais.

Tais medidas são previstas pela LDB, artigo 31, inciso 4, que diz que “o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em **situações emergenciais**”. Desse modo, a fim de cumprir com a lei e continuar ofertando a educação, uma série de atividades foram propostas e adotadas pelas escolas, e também por universidades durante o enfrentamento à pandemia, tais como: videoaulas, adoção de plataformas, programas de televisão/rádio, elaboração e distribuição de material didático impresso para os alunos da rede básica de educação.

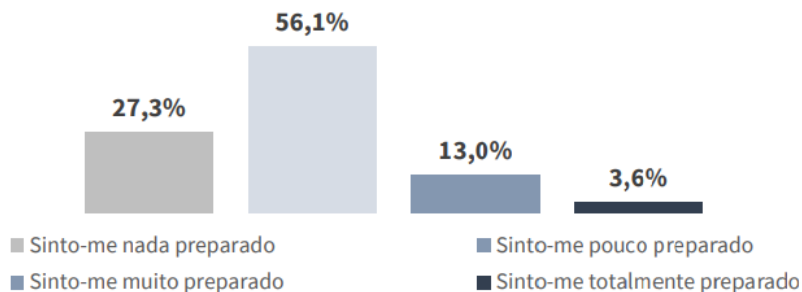
Cumprindo com essas orientações, as escolas do Estado de Goiás e do município de Catalão aderiram ao ensino remoto emergencial, mediado pelas tecnologias digitais, produzidas e disponibilizadas no ambiente virtual.

Diante da necessidade emergente, professores e professoras, possuindo Letramentos Digitais ou não, se viram obrigados a, da noite para o dia, adotar as aulas virtuais em suas duas modalidades: aulas síncronas (aulas desenvolvidas ao vivo, por meio de plataformas digitais, por exemplo: *Zoom, Whatsapp, YouTube, Google Meet*, entre outras) e assíncronas (aulas compostas por vídeos gravados, textos, questionários etc.).

A adoção dessas aulas não foi uma tarefa fácil, uma vez que 88% dos professores nunca tinham dado aula a distância, conforme aponta pesquisa realizada pelo Instituto Península, em 2020, a qual revelou ainda que, dos professores que compunham a pesquisa naquele momento, apenas 3,6% sentiam-se totalmente preparados e 56,1%, nada preparados, pois lhes faltavam os domínios necessários e os Letramentos Digitais mencionados no tópico anterior.

A seguir tem-se dados mais detalhados:

Figura 1 – Preparação para o ensino remoto – Abril/Maio de 2020



Fonte: Instituto Península (2020, p. 32)

Além da falta de preparo, no sentido de não possuir de fato Letramentos Digitais para lidar com as aulas remotas, como evidenciado pelos dados acima, os professores tiveram que elaborar materiais impressos aos estudantes que não tinham acesso ao computador ou à internet, o que acarretou uma demanda de trabalho maior, visto que tinham que planejar atividades para serem desenvolvidas online e presencial.

Diante do exposto, este artigo apresenta um recorte da minha tese<sup>1</sup> de doutorado e tem por objetivo apresentar como as avaliações de afeto do tipo in/segurança e as autoavaliações de julgamento do tipo capacidade se mostraram entrelaçadas nos discursos analisados, os quais foram extraídos de entrevistas semiestruturadas realizadas com sete (7) professores de Letras da cidade de Catalão-GO no ano de 2022.

A base teórica se fundamenta nos postulados de Halliday (2014), Martin e White (2005), Almeida (2010), Barbara e Macêdo (2009), entre outros, acerca da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), do Sistema de Avaliatividade, e mais especificamente do subsistema de Atitude no que concerne ao Afeto do tipo In/Segurança e ao Julgamento do tipo In/Capacidade. A aplicação do subsistema de Atitude foi de suma importância para a

---

<sup>1</sup> Link de acesso a tese completa: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/570/o/TESE\\_INGRIDE\\_CHAGAS\\_GOMES\\_PPGEL.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/570/o/TESE_INGRIDE_CHAGAS_GOMES_PPGEL.pdf)

compreensão de como os participantes se sentiram e como se julgaram durante e após a pandemia, e como isso refletiu na sua prática pedagógica. Os dados revelam que, apesar de terem externado muitas avaliações negativas devido às incertezas e até mesmo falta de preparo enfrentadas no início da pandemia, os professores procuraram enfrentar suas dificuldades, se superaram com o passar do tempo, o que ocasionou também em muitas avaliações de afeto e de julgamento positivas.

## 1. Linguística Sistêmico-Funcional

A Linguística Sistêmico-Funcional, doravante LSF, teoria desenvolvida e difundida pelo professor e pesquisador britânico Michael Alexander Kirkwood Halliday, na década de 60, possibilita ao estudioso da linguagem estudar/investigar a língua atrelada a sua inserção social, investigando o funcionamento do texto em contexto.

Fuzer e Cabral (2014, p. 19) afirmam que a teoria é sistêmica, porque a LSF compreende a língua como uma rede de sistemas linguísticos interligados, das quais os indivíduos lançam mão para construir significados, e é funcional porque visa explicar as estruturas gramaticais em relação ao significado, às funções que a linguagem desempenha nos textos.

A partir da LSF, o estudioso da linguagem é capaz de analisar diversos acontecimentos comunicativos, textos inseridos em diversos contextos; aqui entende-se o texto como “qualquer instância da linguagem, em qualquer meio, que faz sentido a alguém que conhece a linguagem” (Fuzer e Cabral, 2014, p. 22), ou seja, palestras, entrevistas, aulas, entre outros.

Dessa forma, a LSF é uma fonte teórica muito apreciada por pesquisadores e linguistas em diversos *locus*, visto que fornece a base que lhes permitem estudar a linguagem aplicada ao que é social, ao uso, ao contexto em que, homem e mulher, seres sócio-históricos e culturais dotados de linguagem, estão inseridos.

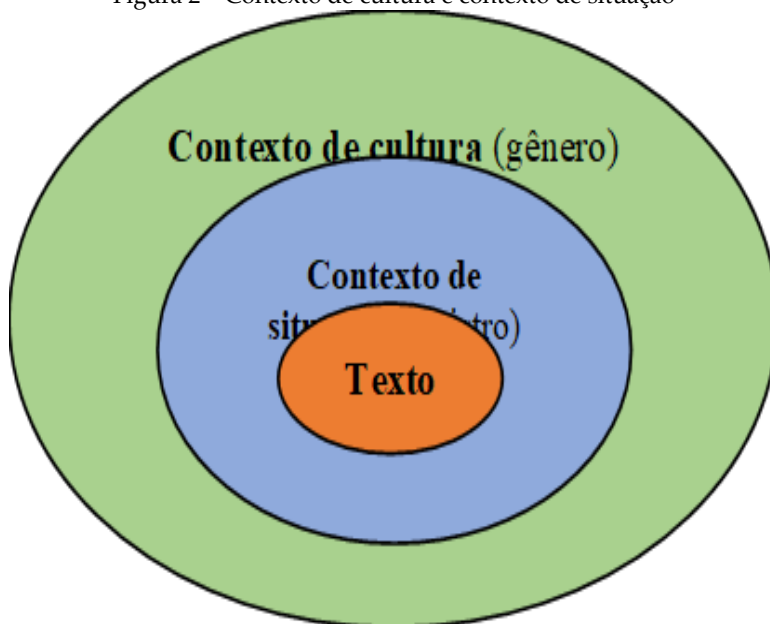
## 1.1 Contexto, variáveis do contexto de situação e metafunções

Para Halliday, o texto é indissociável do contexto, se desenvolvendo sempre em dois contextos, o *contexto de cultura*, conhecido também como *gênero* e o *contexto de situação*, chamado ainda de *registro*. O *contexto de cultura* contempla o contexto macro, está associado à forma como as culturas fazem uso do texto. Segundo Fuzer e Cabral (2014, p. 28 e 29), o contexto de cultura “inclui ideologia, convenções sociais e instituições”, e está associado “à noção de propósito social”.

O *contexto de situação* abarca o contexto mais imediato, lugar onde o texto se desenvolve, está associado às variações que há dentro de cada cultura em particular. Fuzer e Cabral (2014, p. 27) apontam que o contexto de situação “é o ambiente no qual o texto está de fato funcionando”.

A seguir tem-se uma figura que apresenta os contextos difundidos por Halliday:

Figura 2 – Contexto de cultura e contexto de situação



Fonte: Adaptado de Almeida (2010b, p.18)



Há três variáveis que determinam as escolhas linguísticas utilizadas pelos falantes/escritores no contexto de situação, e são elas: o Campo, as Relações e o Modo que se relacionam:

Quadro 1 – Relação das variáveis do contexto de situação e as metafunções da linguagem

Variáveis do contexto de situação	Metafunções da linguagem
Campo	Ideacional
Relações	Interpessoal
Modo	Textual

Fonte: Adaptado de Almeida (2010b, p.19)

Observa-se, a partir do quadro, que cada variável do contexto de situação está relacionada a uma metafunção da linguagem.

O *campo* ocorre por meio da metafunção ideacional, representada pelo sistema de Transitividade, cujo foco está na expressão das ideias, na possibilidade de falar sobre o mundo, observando sempre quem fala, com quem, onde, porquê e em que sentido.

As *relações* se realizam a partir da metafunção interpessoal, representada pelo sistema de Modo, cujo foco está na interação entre as pessoas, na troca de informações entre falante e ouvinte, escritor e leitor.

O *modo*, escrito ou falado, acontece na metafunção textual, representada pelo sistema de Tema e Rema, responsável pela organização da estrutura do texto. A seguir, discorre-se mais sobre as três metafunções da linguagem.

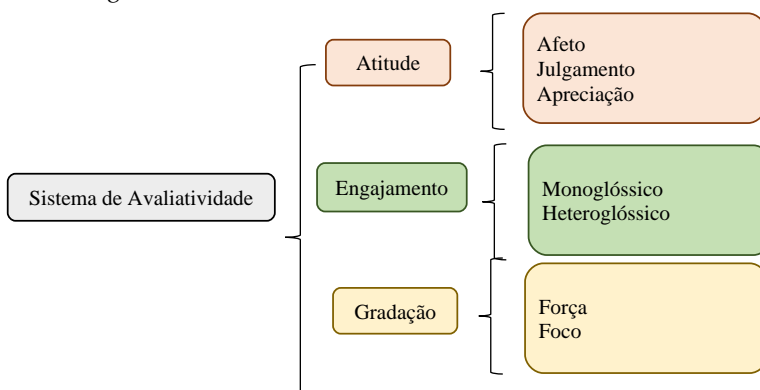
## 2. Sistema de Avaliatividade

O Sistema de Avaliatividade, difundido por Martin e White (2005), é um dos seis sistemas semântico-discursivos que abrangem a textura do texto. Dos seis sistemas, Avaliatividade, Negociação, Ideação, Conjunção, Identificação e Periodicidade, a Avaliatividade se destaca, visto que tem como principal objetivo identificar, analisar e descrever a avaliação presente na

linguagem, investigando quais são os recursos avaliativos que o falante ou escritor usa na formulação escrita ou oral do texto/do discurso.

Inserido na metafunção interpessoal, o Sistema de Avaliatividade se preocupa com a posição que o indivíduo assume perante algo quando se comunica, tendo como foco a avaliação. Este organiza-se em três subsistemas: atitude, engajamento e gradação. Na figura a seguir tem-se um diagrama que esboça um panorama do Sistema de Avaliatividade.

Figura 3 – Sistema de Avaliatividade e seus subsistemas



Fonte: Sistema de Avaliatividade, adaptado de Almeida (2010b)

O Subsistema de *Atitude* está voltado para as avaliações relacionadas aos sentimentos/às emoções, aos comportamentos e à apreciação das coisas. O *Engajamento* relaciona-se ao sujeito, ao seu discurso e à polifonia presente em sua construção discursiva. A *Gradação* centraliza-se na intensidade aplicada nas avaliações para mais ou para menos.

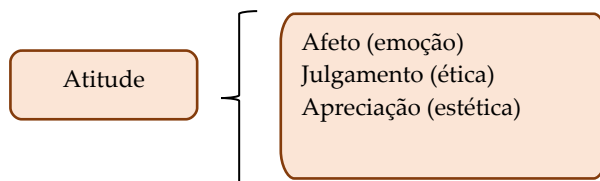
Dos três subsistemas, este artigo centra-se no subsistema de atitude. A seguir será feita uma exposição mais detalhada deste subsistema.

## 2.1 Subsistema de Atitude

A Atitude está relacionada aos nossos sentimentos, incluindo reações emocionais, julgamentos de comportamento e a avaliação das coisas<sup>2</sup> (Martin; White, 2005, p. 35).

Conforme destaca Martin e White (2005, p. 35), a *atitude* está voltada para as avaliações realizadas frente às emoções, aos comportamentos e aos objetos, e é, de acordo com Almeida (2010b, p. 41), “responsável pela expressão linguística das avaliações positivas e negativas [...]”.

Figura 4 – Subsistema de atitude: afeto, julgamento e apreciação



Fonte: Subsistema de atitude: afeto, julgamento e apreciação, adaptado de Almeida (2010b)

O *afeto* está relacionado às emoções, aos sentimentos positivos e negativos do sujeito discursivo. O *julgamento* diz respeito às avaliações do comportamento das pessoas, frente às regras morais, leis, normas ou à fuga delas, e a *apreciação* relaciona-se às avaliações sobre as coisas, os objetos, filmes, peças teatrais, podendo apresentar gostos e desgostos.

Os subtipos de *atitude* serão melhores explicitados a seguir. Primeiro, apresenta-se o *afeto* e seus tipos, em seguida, os tipos de *julgamento* e, por último, caracteriza-se a *apreciação*.

---

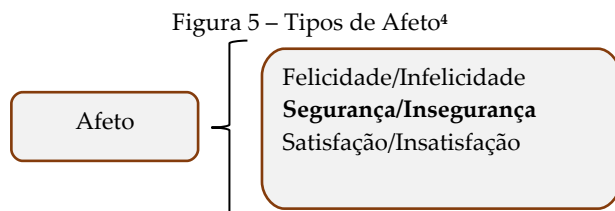
<sup>2</sup> Attitude is concerned with our feelings, including emotional reactions, judgements of behaviour and evaluation of things (Martin; White, 2005, p. 35).

### 2.1.1 Categoria de afeto

De acordo com Martin e White (2005, p. 2), o *afeto* é “o meio pelo qual escritores/falantes avaliam as entidades positiva ou negativamente, os acontecimentos e os estados de coisas com os quais seus textos estão relacionados”<sup>3</sup>. Além disso, ele pode se manifestar explicitamente ou implicitamente por meio de estruturas léxico-gramaticais.

Almeida (2010a, p. 46-47) apresenta quatro estruturas léxico-gramaticais, que expressam o *afeto*, e são elas: (i) os *Epítetos*, elementos que equivalem aos adjetivos da Gramática Tradicional; (ii) os *Atributos*, que equivalem ao predicativo do sujeito; (iii) os *processos*, que abarcam os verbos; e (iv) os *Adjuntos de circunstância*, elementos que acrescentam uma característica à situação.

A categoria de *afeto* é responsável pela expressão das emoções de:



Fonte: Adaptado de Almeida (2010b)

o **Felicidade/Infelicidade:** são sentimentos relacionados ao coração (amor, ódio, tristeza e felicidade), e envolve os modos de sentir-se feliz ou triste.

<sup>3</sup> “[...] the means by which writers/speakers positively or negatively evaluate the entities, happenings and states-of-affairs with which their texts are concerned” (Martin; White, 2005, p. 2).

<sup>4</sup> Destaco o afeto do tipo segurança/insegurança, uma vez que os excertos apresentados nas análises têm como foco identificar e analisar esse tipo de afeto.

**Exemplo 01<sup>5</sup>:**

Triste, né? [...]

Aluna 7.2

Observe que, no exemplo acima, a Aluna 7.2 vale-se do Epíteto “triste” para exprimir uma avaliação de afeto positivo do tipo felicidade.

○ **Satisfação/Insatisfação:** são sentimentos relacionados aos objetivos alcançados ou não alcançados (tédio, desprazer/desagrado, curiosidade, respeito), e envolve os modos de sentir-se realizado ou frustrado; tais sentimentos são associados à “paternidade”.

**Exemplo 02:**

[...] eu não posso dizer que que isso me satisfaz, **não satisfaz** [...]

Profa. 2

No exemplo (03), a Profa. 2 vale-se do adjunto de polaridade negativa “não” e do processo “satisfaz” para exprimir um afeto de insatisfação.

○ **Segurança/Insegurança:** são sentimentos relacionados ao bem-estar social (ansiedade, temor, confiança), abarca sentimentos de paz e ansiedade em relação ao ambiente e às pessoas, e são associados com a “maternidade”, a proteção ou a falta dela.

**Exemplo 03:**

[...] hoje eu tô **bem mais tranquila** [...]

Profa. 1

No exemplo (04), a Profa. 1 exprime um afeto de segurança ao valer-se do Atributo “tranquila”, externando sentimento de paz.

---

<sup>5</sup> Os exemplos utilizados para exemplificar o afeto foram extraídos do *corpus* da pesquisa.

**Exemplo 04:**

[...] <b>infelizmente</b> não podíamos enfim, talvez ministrar tanta coisa [...]
--

Profa. 3

No exemplo acima, o adjunto “infelizmente”, utilizado pela professora, exprime o *afeto* de *infelicidade* experienciado diante de uma situação.

### 2.1.2 Categoria de Julgamento

A categoria de julgamento está relacionada às avaliações do comportamento das pessoas, mediante às regras morais, às leis e normas sociais convencionadas no dia a dia. Nessa categoria, o indivíduo externa avaliações de aprovação ou reprovação, e está relacionado à questões de “ética”.

Martin e White (2005, p. 52) dividem a categoria de julgamento em dois tipos: estima social e sanção social. Os julgamentos de *estima social* são julgamentos externados por meio da oralidade de conversas, fofocas, piadas e histórias, pelos quais os laços sociais são estabelecidos. Os julgamentos de *sanção social* são veiculados por escrito, através de decretos, regras, regulamentos e leis, que determinam/ditam como o indivíduo deve se comportar mediante às regras estabelecidas pela igreja e pelo Estado, pelas quais o caráter cívico de cada indivíduo é formado, em que cada um aprende a definir o que é certo ou errado para viver em sociedade.

Os julgamentos de estima social se desdobram em três tipos: a normalidade, a **capacidade** e a tenacidade. Os julgamentos de sanção social se desdobram em dois tipos: a propriedade e a veracidade.

Quadro 9 – Tipos de julgamento

<b>Estima social</b>	<b>Julgamento Positivo</b>	<b>Julgamento Negativo</b>
Normalidade	Sortudo, normal, afortunado.	Infeliz, desprezível,
Capacidade	Poderoso, inteligente,	estranho.
Tenacidade	talentoso.	Fraco, lento, estúpido.

	Corajoso, heroico, resoluto.	Covarde, imprudente, distraído.
<b>Sanção Social</b>	<b>Julgamento Positivo</b>	<b>Julgamento Negativo</b>
Veracidade Propriedade	Verdadeiro, honesto, autêntico Bom, moral, ético, justo	Desonesto, mentiroso, falso. Mal, corrupto, imoral, injusto.

Fonte: Martin e White (2000, p. 156) *apud* Almeida (2010a, p. 54)

Da categoria de julgamento, destaco e apresento a seguir um exemplo de julgamento do tipo capacidade, categoria identificada nos excertos que são apresentados nas análises mais adiante.

© **Capacidade:** Quão capaz o indivíduo é?

**Exemplo 05:**

Nossos alunos <b>não estão preparados</b> ainda pra isso, pra online.
---

Profa. 6

No exemplo 05, o adjunto de polaridade negativa “não”, acompanhado pelo processo relacional “estão” e pelo Atributo “preparados”, exprime um julgamento do tipo capacidade negativa acerca dos alunos, pois a falta de preparo, de domínios necessários para o desenvolvimento das atividades online, implica em uma falta de capacidade.

### 3. Das análises

A seguir, apresento alguns excertos em que as avaliações de afeto do tipo in/segurança e as autoavaliações de julgamento do tipo capacidade se mostraram entrelaçadas nos discursos analisados.

Para melhor compreensão das informações, apresento primeiramente a pergunta que foi realizada. Em seguida, os excertos que contém as respostas.

**Pergunta 1:** Diante de uma pandemia mundial que nos atingiu abruptamente e modificou a nossa forma de viver, como você se sentiu quando soube que as aulas não poderiam

prosseguir presencialmente, mas que você deveria ministrar suas aulas remotamente no chamado “ensino remoto emergencial”?

Excerto 01:

Professora 1	<b>Completamente perdida</b> (Segurança-), <b>despreparada</b> (Capacidade-), porque até então <b>nós não tivemos nenhum preparo, nenhuma formação</b> [...](Capacidade-)
--------------	---

No excerto acima, Profa. 1, em resposta à pergunta realizada, diz que se sentiu “completamente perdida”. Nota-se que ela utiliza o adjunto modal de grau “**completamente**” para demonstrar qual a intensidade desse sentimento de insegurança, que é revelado pelo uso do epíteto “**perdida**”.

Além disso, ela usa o Epíteto “**despreparada**” para realizar um autojulgamento de capacidade negativa diante da falta de preparo, fato que é reiterado na frase “**não tivemos nenhum preparo, nenhuma formação**”; ao utilizar o adjunto modal de polaridade negativa “**não**” associado ao processo relacional “**tivemos**” e aos Atributos intensificados “**nenhum preparo**” e “**nenhuma formação**”, evidencia que ela e os demais professores com os quais mantinha certo contato não eram capazes de usar de forma eficaz as metodologias de ensino que estavam disponíveis naquela situação, o que pode revelar que eles não possuíam os letramentos digitais necessários para atender às demandas educacionais daquele momento, de forma que o autojulgamento de capacidade negativa impacta na expressão de afeto de insegurança da professora.

Excerto 02:

Professora 3	[...] <b>não tínhamos muita ideia de como começar</b> (Capacidade-) assim do dia pra noite. Aí à medida que as coisas foram acontecendo <b>eu fui ficando mais confortável</b> (Segurança+), <b>aprendendo a dominar as tecnologias necessárias</b> , e passou a ser muito natural pra mim (Capacidade+).
--------------	---

Acima, na frase “**não tínhamos ideia de como começar**” percebe-se que o adjunto de polaridade negativa “**não**” associado ao processo relacional “**tínhamos**” e ao Atributo “**ideia de como**



**começar**” evidencia um julgamento de capacidade negativa que implica na falta de letramento digital da Professora 3 e dos seus colegas de trabalho. Questão que muda com o passar do tempo, uma vez que a professora emprega o processo relacional atributivo **“ficando”** associado ao Atributo intensificado **“mais confortável”** para expressar um afeto de segurança, pois com o passar do tempo ela estava **“aprendendo a dominar as tecnologias”**, ou seja, seu sentimento positivo, afeto do tipo segurança está totalmente relacionado ao seu autojulgamento de capacidade positiva, uma vez que ela faz uso do processo mental cognitivo **“aprender”**, isto é, ela de alguma forma foi em busca do letramento digital para aprimorar as suas habilidades.

Excerto 03:

<p><b>Professora 4:</b></p>	<p><b>Perdida, extremamente perdida</b> (Segurança-), foi uma fase que <b>a gente teve que assim reconstruir todo nosso conhecimento ou construir o nosso conhecimento</b> (Capacidade+), porque <b>era um monte de coisa que nós não tínhamos</b> (Capacidade-), né? <b>Um monte de domínios tecnológicos que nós tivemos que passar a ter</b> (Capacidade+), então <b>foi uma fase assim de muita dificuldade</b> (Capacidade-) mesmo, que a gente só faz porque tem muito compromisso, porque tinha dia que a vontade era literalmente desistir de tudo, mas assim como tudo tem um ponto positivo, <b>nós aprendemos muita coisa</b> (Capacidade+).</p>
-----------------------------	---

No Excerto acima, a Profa. 4, assim como a Profa. 1, revela um sentimento de insegurança com o uso do Epíteto **“perdida”**, o qual é repetido em seu discurso de forma gradabilizada pelo uso do adjunto modal de intensidade **“extremamente”**, revelando o quão insegura a professora se sentiu naquele momento.

Na frase **“a gente teve que reconstruir todo nosso conhecimento ou construir o nosso conhecimento”** é possível identificar uma autoavaliação implícita de julgamento de capacidade positiva quando a professora usa a locução **“a gente”**, o modal de obrigatoriedade **“teve”**, os processos materiais **“reconstruir”** e **“construir”** e a Meta **“conhecimento”**, ou seja, houve a necessidade de capacitação e de esforço para se adquirir o conhecimento

necessário para lidar com o ensino remoto, pois como a professora afirma “era um monte de coisa que nós não tínhamos”.

Observa-se que o processo “**era**” empregado no sentido do processo existencial “**havia**”, o Fenômeno “**um monte de coisas**”, o adjunto de polaridade negativa “**não**” e o processo relacional possessivo “**tínhamos**”, marcam o autojulgamento de capacidade negativa, uma vez que não possuíam certos domínios e habilidades tecnológicas. Situação que mudou com o passar do tempo, visto que, ao final da resposta, a professora afirma “aprendemos muita coisa”, em que o processo mental “**aprendemos**” associado ao Fenômeno “**muita coisa**” evidencia um autojulgamento de capacidade positiva diante do aprendizado adquirido – o letramento digital.

Excerto 04:

<b>Professora 5</b>	[...] Eu <b>tive muitas dúvidas é sobre como seria</b> , (Capacidade-) né? [...] Na verdade, eu acho que o <b>maior sentimento era de incerteza</b> (Segurança-), né? [...]
---------------------	---

Identifica-se no início da resposta, da Professora 5, uma autoavaliação de julgamento de capacidade negativa quando utiliza o processo relacional “**tive**” e o Atributo intensificado “**muitas dúvidas**” para afirmar que não estava preparada para o ensino remoto. Somado a isso, ela utiliza o Atributo “**incerteza**” para expressar uma autoavaliação de afeto do tipo insegurança, demonstrando que, diante das dúvidas provocadas pelo seu autojulgamento de capacidade negativa, o afeto provocado em si diante da situação foi de insegurança.

**Pergunta 10:** Como você se sente hoje diante de tudo que já vivenciou durante sua docência em tempos de pandemia? Quais os aspectos positivos e negativos que essa pandemia trouxe para você enquanto docente e enquanto pessoa?

Excerto 05:

<b>Professora 1</b>	Hoje, <b>hoje eu tô bem mais tranquila</b> (Segurança+), porque um pouco a gente adoce, né? <b>A gente adoce por falta de preparo</b> (Capacidade-) [...]
---------------------	---

	Positivo, enquanto professora, de <b>ter conseguido desempenhar</b> (Capacidade+), né? Porque <b>eu me esforcei</b> (Capacidade+) e <b>eu consegui desempenhar</b> (Capacidade+) essa nova modalidade de aula, vamos dizer assim. Negativo, de ser muito, é, <b>sem preparo</b> (Capacidade-), de ser assim, a gente, não sei se os outros professores, mas <b>eu me senti muito abandonada</b> (Segurança-) [...]
--	--

No excerto 05, a Profa. 1, no início de seu discurso, vale-se do processo relacional “tô”, forma coloquial de dizer “estou” e do Atributo intensificado “**bem mais tranquila**” para externar uma autoavaliação de afeto positiva sobre como se sente hoje depois da pandemia. O Atributo “**tranquila**” exprime o afeto de segurança e os intensificadores “**bem mais**” gradabilizam esse afeto.

Neste mesmo contexto, a professora afirma “a gente adoce por **falta de preparo**”, exprimindo uma avaliação implícita de julgamento de capacidade negativa ao mencionar a “**falta de preparo**”.

Em seguida, ela começa a falar sobre os pontos positivos e tece algumas autoavaliações de julgamento de capacidade positiva quando afirma “eu me **esforcei** e eu **consegui** desempenhar”. Ela só foi capaz de desempenhar porque se esforçou, porque buscou formas de se capacitar, de fazer acontecer, pois antes não era assim, conforme mencionado por ela; antes “**ninguém estava preparado**”. O pronome “**ninguém**”, o pronome relacional “**estava**” e o Atributo “**preparado**” exprimem uma avaliação de julgamento de capacidade negativa.

Ao falar dos pontos negativos, menciona novamente a falta de “**preparo**”, o que exprime um julgamento de capacidade negativa e diante da falta de preparo ela afirma “me **senti muito abandonada**”, exprimindo um afeto de insegurança. Observa-se aqui que o fato de não terem sido preparados/capacitados para ministrar no ensino online gerou nos professores sentimento de insegurança, marcados pelo uso do Epíteto “**abandono**”.

Excerto 06:

<b>Professora 4</b>	<p>Oh, eu acho que neste momento <b>a gente se sente muito aliviada</b> (Segurança+), apesar de estarmos enfrentando muitas dificuldades com alunos com embasamento teórico, é, mas é um momento de, que <b>me dá um certo alívio</b> (Segurança+), sabe? Eu me sinto mais realizada (Satisfação+) trabalhando no presencial, e assim eu não posso te dizer que o online não nos acrescentou, como eu disse [...] eu fazia o básico no computador e nesse período <b>a gente aprendeu muito</b> (Capacidade+), então foi um aprendizado, né? E nós aprendemos de tudo um pouco, não só a lidar com as tecnologias, mas <b>nós aprendemos também a encerrar o nosso aluno de uma forma diferente</b> (Capacidade+), né?</p>
---------------------	--

A Profa. 4, no excerto acima, faz uso da locução “**a gente**” e do pronome “**nós**” repetidas vezes para realizar autoavaliações e avaliações de terceiros. Ao usar o processo mental emotivo “**sente/sinto**” e os Fenômenos “**aliviada**” e “**realizada**” ela evidencia avaliações de afeto do tipo segurança positiva e satisfação positiva, respectivamente, afetos que são intensificados por meio dos intensificadores “**muito**” e “**mais**”, afetos sentidos no trabalho presencial.

Depois de realizar avaliações de afeto, ela externaliza avaliações de julgamento. O processo mental cognitivo “**aprendeu/aprendemos**” realiza implicitamente julgamentos do tipo capacidade positiva.

Nota-se que neste caso, diante do aprendizado adquirido ao longo de todo o processo, a professora externa autoavaliações positivas, tanto de julgamento quando de afeto do tipo segurança.

#### 4. Considerações finais

Os professores enfrentaram muitos desafios no processo de adaptação ao ensino remoto, especialmente devido à falta de capacitação prévia para lidar com as ferramentas e plataformas digitais. Essa ausência de preparo específico provocou uma série de autoavaliações de capacidade negativa e de afeto do tipo insegurança diante das novas exigências.

No entanto, com o decorrer do tempo, percebe-se uma mudança no discurso dos professores em relação aos seus autojulgamentos e autoavaliações de afeto. Se, inicialmente, o afeto predominante era de insegurança devido à falta de capacitação/ conhecimento/domínio do ensino remoto e das Tecnologias de Informação e Comunicação, ao final do processo de adaptação, muitos professores já haviam alcançado um certo domínio das tecnologias e métodos do ensino remoto. Esse progresso contribuiu para um aumento gradual das autoavaliações de afeto de segurança e uma redução das autoavaliações de incapacidade.

Observa-se, a partir das análises realizadas, a importância de uma capacitação inicial e contínua para que os professores estejam aptos para lidarem com desafios tecnológicos, pois se sentem mais competentes e seguros quando dominam as suas ferramentas de trabalho, e demonstram todo o contrário quando não possuem os letramentos digitais necessários.

## Referências

ALMEIDA, Fabíola Sartin Dutra Parreira. **A avaliação na linguagem**: Os elementos de atitude no discurso do professor - Um exercício em Análise do Discurso Sistêmico-Funcional. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

ALMEIDA, Fabíola Sartin Dutra Parreira. Atitude: afeto, julgamento e apreciação. *In*: VIAN JR. Orlando; SOUZA, Anderson Alves de; ALMEIDA, Fabíola Sartin Dutra Parreira (Orgs.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa** Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a. p. [99-112].

BARBARA, Leila; MACÊDO, Celia Maria Macêdo de. Linguística Sistêmico-Funcional para a Análise de Discurso: Um Panorama Introdutório. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/lcis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/lcis/19394.htm). Acesso em: 15 nov. 2023.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. 1.ed. – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

HALLIDAY, Michael. **Introduction to functional grammar**. 2.ed. 1994.

Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil. **Instituto Península**. 2020. Disponível em: [https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2021/05/Pulso-Sentimentos\\_-dados-compilado.pdf](https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2021/05/Pulso-Sentimentos_-dados-compilado.pdf). Acesso em: 09 dez. 2023.



# CAPÍTULO 4

## RECURSOS AVALIATIVOS NO DISCURSO DE PROFESSORES SOBRE AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUAS

Neuzamar Marques Barbosa  
Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida

### Introdução

As tecnologias digitais estão cada vez mais inseridas nas diversas práticas sociais, e modificam as formas de comunicar, interagir, adquirir informações e produzir conhecimentos. Consequentemente, elas promovem transformações sociais, discursivas e culturais. No contexto educacional, essas tecnologias têm uma crescente presença na formação inicial e continuada de professores, especificamente no ensino e na aprendizagem de línguas. Entretanto, elas ainda desafiam muitas instituições de ensino básico e superior a sair das formas tradicionais de ensinar para oportunidades de aprendizagem mais participativas e significativas.

Kenski (2012) argumenta que é necessário refletir sobre as condições concretas de cada escola, e vê como desafios para a educação: integrar as tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem e no quadro dos currículos atuais; adaptar-se aos avanços tecnológicos; e orientar professores e alunos para a apropriação crítica das novas tecnologias. Torna-se imprescindível, então, uma plena reformulação do processo educacional, mudanças relevantes na formação inicial, continuada, no currículo escolar e melhoria de condições de trabalho dos docentes.



Scheifer e Rego (2020, p. 124) defendem que o trabalho mediado pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), no campo de ensino de línguas, “deve considerar não a tecnologia *per se*, mas as práticas de construção de sentido que emergem em função da manipulação dos recursos das TDIC”. Nesse sentido, engajar os alunos nessas práticas, de forma reflexiva e crítica, representa um desafio e também uma oportunidade para reinventar o ensino e a aprendizagem de línguas na era do digital.

Paiva (2015) comenta que o surgimento de novas tecnologias, a princípio, provoca desconfiança e rejeição, mas, aos poucos, elas passam a ser incorporadas nas práticas pedagógicas. Dessa forma, percebemos que integrar o digital no trabalho docente não é tão fácil, mas precisamos estar atentos às mudanças e compreender que as tecnologias instauram novas relações sociais e pedagógicas.

Segundo Ribeiro (2018, p. 109), existem muitos professores que fazem um grande uso social de muitas tecnologias digitais, mas isso não significa que transformam tais usos para suas atividades pedagógicas. Considerando o professor que vem experimentando aplicativos e plataformas em sala de aula, ele ainda precisa “conseguir relacionar os objetivos de sua aula ou certo conteúdo a algum novo modo de ensinar empregando tecnologias digitais”.

Ao tratar das tecnologias mais novas, Moran (2013, p. 59) ressalta que, se não houver “a mediação efetiva do professor, o uso das tecnologias na escola favorece a diversão e o entretenimento, e não o conhecimento”. É preciso que ocorra a mediação do professor para incentivar a aprendizagem, fazer com que ela tenha mais significado, reflexão e criticidade, proporcionar a construção de conhecimento e ajudar o aluno a ter autonomia em relação a suas próprias aprendizagens e um posicionamento mais ativo.

Trazendo essas discussões para o cenário educacional de Mato Grosso, reconhecemos que as tecnologias enriquecem o

processo de ensino e de aprendizagem e são instrumentos de apoio ao trabalho docente. No entanto, apesar de toda mobilização para promover esse apoio, ainda percebemos, em muitas escolas da rede pública, a baixa qualidade de sinal de internet, a falta de chromebooks disponíveis para todos os alunos, o que dificulta a aplicação da tecnologia dentro do ambiente escolar. Além disso, notamos poucas formações continuadas destinadas aos docentes para além do uso instrumental das tecnologias digitais, e que consideram as dimensões crítica e colaborativa.

O presente capítulo tem o propósito de apresentar uma análise das avaliações presentes no discurso dos professores de língua portuguesa e língua inglesa sobre as limitações e os desafios do uso das tecnologias digitais nas escolas públicas de Barra do Garças-MT. Este trabalho é resultado de reflexões realizadas num estudo de doutorado em andamento, que faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (GEPLAEL) da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). A pesquisa mais ampla abrange, além dos desafios, o papel, as implicações, as contribuições das tecnologias e as mudanças na prática pedagógica.

Este texto está organizado da seguinte forma: inicialmente, abordamos alguns aspectos da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994; Halliday; Matthiessen, 2014), em seu Sistema de Avaliatividade (Martin; White, 2005), especialmente o subsistema de Atitude, com as suas categorias de afeto, julgamento e apreciação. Posteriormente, descrevemos os caminhos metodológicos, e concentramo-nos na análise parcial dos dados. Por fim, trazemos algumas reflexões.

## **1. Linguística sistêmico-funcional**

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), apresentada em Halliday (1994) e em Halliday e Matthiessen (2014), é uma teoria e uma metodologia analítica, que busca compreender e

descrever a linguagem em funcionamento dentro de um contexto de uso. O termo sistêmico refere-se às redes de sistema da linguagem à disposição dos produtores textuais para construir significados. Por sua vez, o termo funcional refere-se às funções que a linguagem desempenha em textos. Vian Jr. também apresenta uma explicação sobre:

[...] a LSF como uma teoria eminentemente interdisciplinar, em constante diálogo com outras áreas, não ficando restrita apenas à descrição linguística ou a aspectos gramaticais específicos da língua, mas voltando-se também para questões relacionadas ao meio sócio-histórico em que a linguagem circula. Uma característica diferencial da LSF, ainda, é sua disseminação entre profissionais de ensino preocupados com questões sociais e o papel fulcral da linguagem em seu cotidiano e como a compreensão dos aspectos linguísticos pode oferecer pistas para se compreender a realidade em que estão inseridos [...] (Vian Jr., 2013, p. 127).

Corroborando com Vian Jr., acreditamos que essas discussões se fazem pertinentes devido à necessidade de diálogo com o mundo contemporâneo e de compreender as práticas sociais em que as pessoas estão inseridas. No estudo apresentado neste capítulo, notamos que o uso das tecnologias faz parte dessas práticas sociais, discursivas, e tem transformado a educação.

Retomando os estudos de Halliday (1994), a linguagem é dividida em três estratos interconectados: no primeiro plano, o grafo-fonológico (letras/sons), no segundo, o léxico-gramática (fraseados) e, por fim, o semântico-discursivo (significados), que são realizados tendo por base os contextos de cultura e de situação.

O contexto de cultura é um contexto macro, “ambiente sociocultural mais amplo, que inclui ideologia, convenções sociais e instituições” (Fuzer; Cabral, 2014, p. 28). O contexto de situação é um contexto micro, “é o ambiente imediato no qual o texto está de fato funcionando” (Fuzer; Cabral, 2014, p. 27). Este contexto apresenta três variáveis: campo, relações e modo, que apresentam uma relação dialética com três metafunções: ideacional, interpessoal e textual. O campo é realizado na metafunção

ideacional (quando usamos a linguagem para criar sentidos acerca de experiências relacionadas ao nosso mundo interior ou exterior); as relações na metafunção interpessoal (quando usamos a linguagem para estabelecer e manter relações sociais); e o modo na metafunção textual (refere-se à organização das nossas mensagens).

No caso deste estudo, trazemos um olhar analítico para a metafunção interpessoal, com foco em seu Sistema de Avaliatividade, especificamente no subsistema de atitude. Tal escolha se justifica pelo próprio discurso que trazemos em nossas análises, que busca uma reflexão crítica sobre os desafios enfrentados pelos docentes ao utilizar as tecnologias de forma pedagógica.

O Sistema de Avaliatividade (Martin; White, 2005) é um sistema localizado no estrato da semântica do discurso e é realizado, em termos lexicais e gramaticais, no estrato da léxico-gramática. Ele tem como objetivos: identificar, analisar, descrever os recursos avaliativos que o sujeito falante/escritor faz uso na produção de seu discurso, ou seja, descrever o processo avaliativo: quem avalia, o que/quem está sendo avaliado, como é avaliado. Este sistema divide-se em três subsistemas: atitude, engajamento e gradação.

O subsistema de atitude se refere às avaliações relacionadas às emoções, aos comportamentos e à apreciação das coisas. A atitude pode ser entendida “como um sistema da semântica discursiva que se realiza léxico-gramaticalmente por meio de diferentes estruturas gramaticais” (Vian Jr., 2010, p. 20). O engajamento tem o olhar para o sujeito, o seu discurso e as várias vozes em sua construção discursiva. E o subsistema de gradação se refere à intensidade, à força avaliativa tanto do subsistema de atitude como do subsistema de engajamento.

Neste trabalho, o foco de análise está no subsistema de atitude que se subdivide nas categorias de afeto, julgamento e apreciação, que nos orientará para a análise dos dados. O afeto refere-se às emoções, aos sentimentos do indivíduo em relação ao mundo que o cerca. Estes sentimentos e emoções podem ser tanto

positivos quanto negativos, e estão subdivididos em In/Felicidade, In/Segurança, In/Satisfação.

Almeida (2010) afirma que, para analisar o Afeto, é necessário identificar quais são os sentimentos envolvidos no discurso, e que existem quatro itens léxico-gramaticais que podem realizar o Afeto: epítetos (adjetivos), atributos (predicativo do sujeito), processos (verbos) e adjuntos de circunstâncias. Os epítetos correspondem às qualidades do tipo experiencial ou atitudinal; os atributos atribuem qualidades ao sujeito; os processos são as ações dos participantes; e os adjuntos de circunstâncias adicionam características para a situação.

O julgamento avalia a parte comportamental, moral e ética do ser humano, que se divide em Estima Social, que são as regras morais e culturais, e Sanção Social, que são as leis, regras e regulamentações.

Finalmente, a apreciação, que avalia os objetos e os fenômenos referentes à qualidade de vida, se ramifica em Reação Impacto que trata do impacto que os objetos causam; Reação Qualidade que analisa a qualidade dos objetos; Composição Proporção refere-se ao equilíbrio das coisas; Composição Complexidade refere-se ao nível de complexidade; e a Valoração que diz respeito ao valor atribuído aos objetos ou às coisas.

Sendo assim, a Linguística Sistêmico-Funcional preocupa-se com os aspectos gramaticais da linguagem, enquanto o Sistema de Avaliatividade atenta-se à análise do aspecto discursivo, tendo como foco o estrato semântico-discursivo da linguagem. A Avaliatividade torna-se, neste estudo, o sistema de análise pertinente para a investigação das avaliações que emergem no discurso dos professores, assim como para a análise da contribuição dos recursos linguísticos avaliativos.

## **2. Caminhos Metodológicos**

O presente estudo obteve a anuência das instituições coparticipantes, que pertencem à rede pública estadual de ensino

de Barra do Garças-MT, e possui Parecer (número: 6.790.821) aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Catalão. Além disso, obteve também a autorização dos professores participantes nesta pesquisa.

Este trabalho caracteriza-se por ser uma pesquisa exploratória, de caráter qualitativo. A pesquisa exploratória caracteriza-se pelo desenvolvimento e esclarecimentos de ideias, e “também é denominada “pesquisa de base”, pois oferece dados elementares que dão suporte à realização de estudos mais aprofundados sobre o tema” (Gonsalves, 2003, p. 65).

De acordo com Dörnyei (2007, p. 38), a pesquisa qualitativa se preocupa com “opiniões subjetivas, experiências e sentimentos de indivíduos, e, portanto, o objetivo explícito da pesquisa é explorar as visões dos participantes da situação sendo estudada”. Neste sentido, este estudo é qualitativo, pois propomos compreender as percepções do grupo social, professores, quanto ao uso das tecnologias digitais no ensino de línguas, na escola pública mato-grossense.

Para efeito de análise de linguagem e discurso, este trabalho tem como arcabouço teórico-metodológico a Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994; Halliday; Matthiessen, 2014), em seu Sistema de Avaliatividade (Martin; White, 2005). As análises, que se realizam nessa perspectiva teórica, apresentam uma contribuição para a compreensão do texto, mostrando como e por que o texto significa o que significa, e também uma contribuição para a avaliação do texto, mostrando porque o texto é, ou não é, um texto efetivo para seus propósitos (Ikeda; Vian Jr., 2006).

Os dados aqui apresentados são um recorte de uma pesquisa mais ampla, e foram gerados a partir de entrevistas semiestruturadas com os professores de língua portuguesa e língua inglesa, do ensino fundamental II e médio, de forma presencial nas escolas urbanas de atuação dos professores, e individual em sala reservada, a fim de que eles tivessem liberdade para se expressar. Neste recorte, focamos na seguinte pergunta - quais são os fatores limitadores/desafios do uso das tecnologias digitais na preparação, execução de suas aulas e no processo de

ensino e de aprendizagem? - para compreendermos as avaliações dos professores.

A entrevista semiestruturada é um modelo de entrevista que apresenta um roteiro prévio. “As questões seguem uma formulação flexível, e a sequência e as minúcias ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente” (Rosa; Arnoldi, 2008, p. 37). No nosso caso, a entrevista foi gravada em áudio, via aplicativo “Gravador de voz” do celular Samsung A12. O *corpus*, então, é constituído pelas respostas dos professores, que foram transcritas, escolhidas e utilizadas como objeto de análise. Em seguida, foram organizadas em macrocategorias para que fosse possível identificar os tipos do subsistema de atitude, do Sistema de Avaliatividade (Martin; White, 2005), que emergem nas percepções dos professores. Neste texto, estamos apresentando as limitações e os desafios da utilização das tecnologias digitais para o ensino de línguas. Segundo Marconi e Lakatos,

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (Marconi; Lakatos, 2003, p. 195).

Na visão de Rosa e Arnoldi, a entrevista na pesquisa qualitativa, é uma ferramenta imprescindível na coleta dos dados e que

[...] deve ser feita quando o pesquisador/entrevistador precisar valer-se de respostas mais profundas para que os resultados da sua pesquisa sejam realmente atingidos e de forma fidedigna. E só os sujeitos selecionados e conhecedores do tema em questão serão capazes de emitir opiniões concretas a respeito do assunto (Rosa; Arnoldi, 2008, p. 16)

Portanto, a entrevista é um processo de construção de dados, podendo surgir informações de forma mais livre, sendo responsável por resultados e, na maioria das vezes, possibilita

intervenções para a resolução dos problemas encontrados. Ademais, entende-se que este instrumento pode configurar-se como propulsor de reflexão, proporcionando, assim, geração de dados reflexivos.

### 3. Análise parcial dos dados

As análises realizadas de cada excerto identificam os itens léxico-gramaticais avaliativos usados pelos professores e os tipos do subsistema de atitude. O símbolo [...] indica recorte nas falas dos participantes e o negrito é usado nos termos que indicam avaliação. A título de recorte, trazemos para este capítulo, as avaliações de 6 professores sobre as limitações e os desafios para preparar e executar aulas, mediadas por tecnologias digitais. A fim de manter o anonimato dos professores, estes foram nomeados como Prof. 1 de Inglês, Profa. 2 de Inglês, Profa. 3 de Inglês, Profa. 4 de Português, Profa. 5 de Português e Profa. 6 de Português, conforme veremos na análise dos seis excertos a seguir.

(01) Prof. 1 de Inglês: Na medida que eu vou preparando aulas, eu vou **sentindo dificuldade na questão da ansiedade**, eu tenho que pensar, [...] tenho que aprofundar mais, eu vou tirar horas ali estudando, **não é fácil**. A execução das atividades tecnológicas em sala de aula, sempre tem as **barreiras**, primeira delas é o sinal da internet, tem dia que tá **bom**, tem dia que o sinal tá **ruim** né, e, às vezes, também o **excesso** de avaliações externas, governamental que dificulta também pelo fato de ter um total X de chromebooks na escola, e eu não ter acesso à todos, aí dois alunos tem que usar o mesmo chromebook, aí fica **mais limitado**.

No excerto (01), o Professor 1 de Inglês, ao utilizar “sentindo dificuldade na questão da ansiedade”, realiza uma autoavaliação de afeto negativo do tipo segurança, pautada numa emoção que se manifesta como uma sensação de preocupação ao preparar aulas. É possível identificar apreciação negativa do tipo composição complexidade ao utilizar os itens “não é fácil”, se referindo à dificuldade de pensar, de aprofundar mais, e dedicar



horas ao estudo. O professor expressa também uma avaliação de apreciação negativa do tipo composição complexidade, ao utilizar o item lexical “barreiras”; e ao se referir ao sinal da internet, usa “bom”, externando uma avaliação de apreciação positiva do tipo reação qualidade, e “ruim”, expressando uma avaliação de apreciação negativa do tipo reação qualidade, o que representa uma limitação na execução das atividades tecnológicas.

Neste excerto, o professor também utiliza os itens lexicais “excesso” e “mais limitado”, expressando uma avaliação de apreciação negativa do tipo composição proporção, ou seja, o exagero de avaliações digitais externas, que são feitas no mesmo dia, mesmo horário e em todas as turmas, representa uma dificuldade, pois o número total de chromebooks não são suficientes para todos os alunos da escola.

(02) Profa. 2 de Inglês: Aqui na escola, há poucos chromebooks para os alunos, a internet **não é boa**, e eu ainda **não conheço** todas as atividades da plataforma.

No excerto (02), a Profa. 2 de Inglês realiza uma apreciação negativa do tipo reação qualidade acerca da conectividade da escola, fator que dificulta o bom desenvolvimento das aulas de inglês. Em seguida, ela realiza uma autoavaliação de julgamento negativo do tipo capacidade quando usa o adjunto modal de polaridade negativa “não” e o processo mental cognitivo “conheço”. Esse fragmento, portanto, revela que não há ainda o acesso pleno às últimas inovações tecnológicas (Kenski, 2012), e que o professor ainda não domina o funcionamento de um aplicativo ou uma plataforma para conseguir pensá-lo/la para a finalidade de uma aula (Ribeiro, 2018).

(03) Profa. 3 de Inglês: Existem muitas tecnologias e eu utilizo só algumas, mas eu **estou no processo, assim, de conhecer novas tecnologias, de adquirir esse conhecimento** para poder utilizar na minha prática educacional para que os alunos obtenham uma aprendizagem **mais significativa**.

Em (03), a Profa. 3 de Inglês realiza uma autoavaliação de julgamento positivo do tipo capacidade, ao utilizar “estou no processo, assim, de conhecer novas tecnologias, de adquirir esse conhecimento”, pois há a dedicação da professora em adquirir esse conhecimento tecnológico. Logo em seguida, aparecem os itens lexicais “mais significativa”, demonstrando uma avaliação de apreciação positiva do tipo valoração.

Segundo Kenski (2012), professores precisam se formar para fazer uso criativo das tecnologias e modificar o isolamento e a indiferença com que os estudantes frequentam as aulas, em interesse e colaboração, transformando a sala de aula em espaço de aprendizagem ativa, contribuindo para a reflexão coletiva e o posicionamento crítico diante dessa nova realidade.

(04) Profa. 4 de Português: Eu vejo como **desafio** é **fazer com que todos os alunos** realizem as atividades, agora pra preparar aulas usando tecnologias digitais, eu **não sinto tanta dificuldade**.

No excerto (04), a professora realiza uma avaliação que encontra-se no campo semântico da apreciação negativa do tipo composição complexidade ao utilizar “desafio” e “fazer com que todos os alunos”. Sobre isso, Moran (2013) destaca que um dos grandes desafios para os professores é fazer com que os jovens e adultos utilizem essas tecnologias mais para estudo, pesquisa e menos para entretenimento. No final do fragmento, a professora realiza uma avaliação de afeto positivo do tipo segurança quando utiliza “não sinto tanta dificuldade”, ou seja, ela expressa uma emoção, um sentimento em relação a sua segurança em preparar aulas com o apoio de tecnologias digitais.

(05) Profa. 5 de Português: Os **desafios** que eu enfrento né, com o uso das tecnologias, é saber pensar, buscar qual a **melhor** metodologia né, selecionar qual a **melhor** ferramenta, qual o **melhor** recurso tecnológico pra determinados conteúdos. Então, isso, **eu não tenho, assim, muito claro**. [...]

Em (5), é possível identificar apreciação negativa do tipo composição complexidade ao utilizar o termo “desafios”, e uma apreciação positiva do tipo valorção ao utilizar o termo “melhor”. A professora de português também realiza uma avaliação de julgamento negativo do tipo capacidade ao utilizar “eu não tenho, assim, muito claro.”

Neste contexto, Moran (2013) esclarece que, como há mais informação, mais variedade de materiais, canais, aplicativos, recursos, isso exige do professor capacidade de escolha, avaliação e concentração para o planejamento das atividades didáticas.

(06) Profa. 6 de Português: [...] **aprender a utilizar esses mecanismos** né, esses recursos porque são muitos e o professor, ele tem que acompanhar o ritmo tecnológico né, então, a gente precisa, às vezes, estudar aquele aplicativo, **ver se ele vai ter uma relação com o conteúdo** que é proposto, em relação a língua portuguesa né, em sala de aula, **e também perceber se ele vai atingir o propósito, né, que é a aprendizagem do aluno.**

No último excerto (06), os itens “aprender a utilizar esses mecanismos” nos mostra uma avaliação de julgamento negativo do tipo capacidade porque a professora ainda não conhece os mecanismos e não sabe operar os dispositivos disponíveis. Em seguida, ao utilizar “ver se ele vai ter uma relação com o conteúdo”, “e também perceber se ele vai atingir o propósito, né, que é a aprendizagem do aluno”, a Profa. 6 de Português externa uma autoavaliação de afeto negativo do tipo segurança, pois ela se sente insegura por não conhecer as funcionalidades de determinado aplicativo, por não saber se o aplicativo terá relação com o conteúdo e se vai atingir o objetivo que é a aprendizagem do aluno.

Neste sentido, Ribeiro (2018) ressalta que, se o professor não sabe usar corretamente a tecnologia escolhida, se não dominar os recursos tecnológicos, ele não conseguirá visualizar usos didáticos e pedagógicos desses recursos.

#### 4. Considerações finais

Neste estudo, apresentamos uma possibilidade de análise de discurso, na perspectiva sistêmico-funcional. Desse modo, analisamos o discurso de professores acerca das limitações e dos desafios das tecnologias digitais para o ensino de língua portuguesa e língua inglesa, nas escolas públicas de Barra do Garças-MT . Nesse sentido, buscamos aqui, apesar de forma breve, apresentar um olhar analítico para a metafunção interpessoal, com foco em seu Sistema de Avaliatividade, especificamente no subsistema de atitude. Tal escolha se justifica pelo próprio discurso que trazemos em nossas análises, que busca uma reflexão crítica sobre os desafios enfrentados pelos docentes ao utilizar as tecnologias de forma pedagógica.

No âmbito deste trabalho, os dados parciais, aqui apresentados, revelam que as tecnologias digitais estão cada vez mais presentes na educação, especificamente em instituições públicas, e também são consideradas instrumentos mediadores no ensino e na aprendizagem de línguas. Além disso, observamos, nas opiniões dos professores entrevistados, que inserir essas tecnologias no ensino de línguas é uma tarefa que apresenta desafios como: ter acesso à internet de boa qualidade; encontrar chromebooks disponíveis para todos os alunos no espaço escolar; selecionar a melhor metodologia, melhor ferramenta, e utilizar a tecnologia como recurso pedagógico.

Como resultados parciais da análise, foi possível também identificar que as categorias de atitude do tipo julgamento e apreciação prevalecem nas avaliações dos professores. Os julgamentos de estima social do tipo capacidade, apresentados neste texto, constroem linguisticamente os recursos para avaliar os comportamentos humanos. A apreciação, por mobilizar um campo da estética, abrange as reações dos falantes, apresentando uma avaliação positiva ou negativa sobre bens, serviços e fenômenos. Dentre os recursos de apreciação, os mais frequentes, no *corpus* apresentado, foram os de reação e composição.

Portanto, a Linguística Sistêmico-Funcional contribui para a compreensão da linguagem, dentro de um contexto de uso, como um recurso para construir significados, e o Sistema de Avaliatividade torna-se pertinente nas análises das avaliações, que emergem no discurso dos docentes, por meio de uma análise descritiva da língua, especificamente das realizações léxico-gramaticais de atitude, presentes nas opiniões dos professores de língua portuguesa e língua inglesa. Acreditamos, assim, que esta pesquisa em andamento permite ampliar discussões e reflexões sobre o uso das tecnologias, no cenário educacional mato-grossense, que ainda requer um maior investimento do governo para a melhoria das condições de trabalho dos professores, dos recursos tecnológicos pedagógicos e da formação continuada de todos os profissionais da educação.

## Referências

- ALMEIDA, Fabíola Sartin Dutra Parreira. **A avaliação na linguagem**: Os elementos de atitude no discurso do professor - Um exercício em Análise do Discurso Sistêmico-Funcional. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- DÖRNYEI, Zoltán. **Research Methods in Applied Linguistics**: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies. Oxford University Press, 2007.
- FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. 1.ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.
- GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. 3.ed. Campinas: Alínea, 2003.
- HALLIDAY, Michael A. K. **An introduction to functional grammar**. 2.ed. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, Michael A. K. **Halliday's introduction to functional grammar**. Revised by Christian M.I. Matthiessen. 4.ed. London: Arnold 2014 [2004].

IKEDA, Sumiko Nishitani; VIAN JR., Orlando. A análise do discurso pela perspectiva sistêmico-funcional. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: EDUCAT, 2006. p. 31-69.

KENSKI, Vani Moreira. Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem. In: KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação**. 8.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 85-113.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTIN, James R.; WHITE, Peter R. R. **The language of evaluation: appraisal in English**. London, Palgrave, 2005.

MORAN, José Manuel. Ensino e Aprendizagem Inovadores com Apoio de Tecnologias. In: MORAN, José Manuel; MARCOS, T. Masetto; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 21.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 11-72.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. In: JESUS, Dánie Marcelo; MACIEL, Ruberval Franco (Orgs.) **Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 44. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 21-34.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2018.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A Entrevista na Pesquisa Qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. 2.ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

SCHEIFER, Camila Lawson; REGO, Marianna Collares Soares. Da redundância à gambiarra: reflexões para o ensino de línguas na era do digital. In: LEFFA, Vilson J. *et al.* (Orgs.). **Tecnologias e ensino de línguas**: uma década de pesquisa em linguística aplicada. – 1.ed. – Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020.

VIAN JR., Orlando. O Sistema de Avaliatividade e a linguagem da avaliação. In: VIAN JR. Orlando; SOUZA, Anderson Alves de; ALMEIDA, Fabíola Sartin Dutra Parreira (Orgs.) **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**. Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 19- 29.

VIAN JR., Orlando. Linguística Sistêmico-Funcional, Linguística Aplicada e Linguística Educacional. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p.123- 141.

# CAPÍTULO 5

## PESQUISADORES NO CONTEXTO AUSTRALIANO E SUAS PESQUISAS SOBRE A PEDAGOGIA COM BASE EM GÊNEROS DA ESCOLA DE SYDNEY

Miliane Moreira Cardoso Vieira

### Introdução

*Without this course, and had I not done it as my first subject at university, I know I would have floundered and given up. This subject should be the first subject done in the first year for every student studying at university! (Dreyfus; Weeks, 2022, p. 24)<sup>1</sup>*

Início a escrita deste capítulo de livro com a epígrafe escrita por Dreyfus e Weeks, quando ambas decidiram organizar uma disciplina obrigatória para todos os ingressantes da Universidade de Wollongong, na Austrália, na qual procurou desenvolver ou aprimorar o Letramento Acadêmico dos acadêmicos do primeiro ano, com base na Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday; Matthiessen, 2014) e na Pedagogia com base em Gêneros da Escola de Sydney (Rose; Martin, 2012, Dreyfus *et al.*, 2016). Tais autoras, embora sejam bastante engajadas nas pesquisas envolvendo a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e a Pedagogia com base em Gêneros da Escola de Sydney (PGES) no contexto australiano, são pouco conhecidas no contexto brasileiro, principalmente a segunda autora Trish Weeks.

---

<sup>1</sup> Tradução da autora: Sem este curso, e se eu não o tivesse feito como minha primeira matéria na universidade, sei que teria me perdido e desistido. Esta matéria deveria ser a primeira do primeiro ano para todo estudante universitário! (Dreyfus; Weeks, 2022, p. 24)



Embora Jim Martin, David Rose e muitos outros sejam referências prestigiadas nas pesquisas de sistemicistas do contexto educacional no Brasil, no presente capítulo daremos destaque a dois outros nomes emergentes, como David Caldwell e Trish Weekes. No 49º Congresso Internacional de Sistêmico-Funcional, realizado de 1 a 5 de julho de 2024, na Universidade de New South Wales (UNSW), na Austrália, Caldwell e Weekes apresentaram trabalhos que podem ser muito explorados, sobre práticas pedagógicas, formação de docentes, o uso da LSF na educação e o Ciclo de Ensino e Aprendizado (CEA). Assim, o objetivo do presente capítulo propõe divulgar os trabalhos destes dois autores australianos para a comunidade de pesquisadores sistemicistas brasileiros, ampliando o acesso a novos conhecimentos e contribuindo para o desenvolvimento do campo.

A PGES<sup>2</sup>, utilizada nos trabalhos tanto de Caldwell quanto de Trish, é uma abordagem baseada em gênero da Escola de Sydney, que compõe o Programa Ler para Aprender (LPA). Este programa foi desenvolvido nas últimas três décadas por J. R. Martin, Joan Rothery, Frances Christie, Beverly Derewianka, Mary Macken-Horarik, David Rose e seus muitos colegas na Austrália e em outros lugares (Rothery, 1994; 1996; Christie; Martin, 1997; Feez; Joyce, 1998; Martin, 2001; Johns, 1997; Macken-Horarik, 1998; Rose; Martin, 2012). A PGES teve grande impacto nos currículos de letramento e práticas de ensino em escolas australianas, com o recém-lançado novo currículo nacional australiano, porém observa-se que, na última década, a PGES também teve alguma influência nos currículos de letramento em várias localidades fora da Austrália.

---

<sup>2</sup> Segundo Caldwell (2015) a PGES baseada na LSF precisa ser distinguida da análise de gênero associada ao trabalho relacionado a ESP de Swales (Swales, 1990) e Bhatia (Bhatia, 1993), e daquela da teoria norte-americana da 'Nova Retórica'. Essas diferentes 'escolas' operam com diferentes fundamentos teóricos, normalmente com diferentes tipos de dados e com diferentes objetivos pedagógicos. Para uma discussão dessas diferentes escolas, veja Hyon (1996), Bawarshi e Reiff (2010) e Martin (2014).

## 1. A criação de uma disciplina para o Letramento Acadêmico no contexto universitário

No artigo intitulado *Putting Systemic Functional Linguistics and Sydney School Genre Pedagogy to work in a compulsory first-year Arts Subject*, as autoras, Dreyfus e Weeks, compartilham os sucessos e os desafios que enfrentaram no desenvolvimento de uma disciplina obrigatória de Letramento Acadêmico, para alunos do primeiro ano, que ingressam no Bacharelado em Artes na Universidade de Wollongong. Essa disciplina, cujos créditos precisam ser feitos por todos os acadêmicos, é baseada na LSF e na PGES. Para obterem êxito, tais autoras precisaram do suporte da Reitora da Universidade, da colaboração dos docentes e da realização de análises da escrita dos acadêmicos; assim conseguiram desenvolver uma disciplina obrigatória, com foco na construção de habilidades de Letramento Acadêmico específico para as Artes e Humanidades.

Esta nova disciplina tinha que se relacionar com todas as disciplinas do primeiro ano, nos dez cursos que compõem os cursos de Artes e Humanidades, como: Estudos Culturais, Inglês, Estudos Indígenas, Estudos Internacionais, História, Linguística, Filosofia, Política, Estudos de Ciência e Tecnologia, e Sociologia. Trish Weeks foi convidada a participar deste projeto, pois tem experiência no ensino de habilidades acadêmicas genéricas e específicas em uma variedade de disciplinas e tem experiência no desenvolvimento de cursos, materiais e recursos baseados em LSF e PGES. Trish é uma educadora de Letramento experiente que trabalha em contextos secundários e terciários.

Após formar a equipe, o próximo passo foi coletar os dados; desta forma as pesquisadoras levantaram um esboço de todas as disciplinas lecionadas nos cursos de Artes e Humanidades e, também, as informações de tarefas para cada disciplina do primeiro ano. Com a ajuda e o suporte administrativo do corpo docente, Dreyfus e Weeks criaram uma planilha com cada nome de disciplina e tarefas associadas. Ainda pediram aos docentes

que enviassem todos os prompts/perguntas de tarefas, bem como exemplos de escrita, cujos docentes classificavam como bons exemplos de escrita acadêmica.

O segundo passo foi organizar três oficinas (workshops), cujos focos eram analisar a escrita dos acadêmicos, realizar sugestões de escrita de textos e entender os critérios de avaliação utilizados pelos docentes.

◎ **Primeiro Workshop:** Neste workshop ocorreu uma discussão em grupo de um dos textos de um estudante do primeiro ano com alta pontuação, cujos docentes disseram que representava essencialmente uma boa escrita disciplinar. Perguntas sobre quais características os docentes valorizavam e por que o estudante havia recebido boas notas também foram realizadas. Conforme os docentes comentavam, Dreyfus e Weeks escreviam no quadro e organizavam as ideias de acordo com o gênero e o registro, pois o objetivo era construir uma metalinguagem baseada na LSF com a equipe de docentes.

◎ **Segundo Workshop:** O segundo workshop teve como objetivo auxiliar os docentes a identificar a estrutura, o formato e o uso da linguagem que consideram essenciais na escrita de gêneros específicos. A intenção era conectar a produção escrita dos estudantes com as reais expectativas dos docentes. Antes deste encontro, Dreyfus e Week coletaram e analisaram todos os textos dos alunos, elaborados a partir dos prompts de redação fornecidos pelos docentes no primeiro ano. Durante o workshop, as pesquisadoras apresentaram aos docentes uma ferramenta de análise desenvolvida com base na análise desses prompts e pediram que aplicassem a ferramenta na avaliação dos seus próprios prompts de redação. Juntos, discutiram a forma como os prompts estavam sendo construídos e se os acadêmicos respondiam a eles conforme o esperado. Caso contrário, foram debatidas possibilidades de aprimoramento. Esse segundo workshop revelou aspectos importantes para os docentes, que, muitas vezes, elaboravam os prompts de maneira intuitiva, sem uma reflexão profunda sobre a linguagem utilizada.

© **Terceiro Workshop:** O objetivo principal do terceiro workshop foi revisar e alinhar os critérios de avaliação, buscando vincular a escrita dos acadêmicos ingressantes e as atividades de redação às diretrizes e rubricas criadas pelos docentes. Foram coletados todos os guias de avaliação e rubricas utilizados nas tarefas do primeiro ano, que poderiam ajudar os acadêmicos a compreender melhor como seriam avaliados. As rubricas detalhavam os níveis de desempenho (por exemplo, excelente, muito bom) e os critérios necessários para alcançar cada nível, especialmente o nível mínimo para aprovação. A análise preliminar dos guias de avaliação e rubricas coletados revelou uma falta de consistência dentro da universidade, com variações significativas nas informações fornecidas aos acadêmicos sobre os critérios de avaliação. Esse diagnóstico evidenciou a necessidade de um trabalho mais consistente nessa área, visando aprimorar a transparência dos critérios de avaliação e, conseqüentemente, melhorar os resultados dos acadêmicos.

Após a realização dos três workshops junto com os docentes dos dez cursos que compõem os cursos de Artes e Humanidades, o terceiro passo foi analisar os dados: os trabalhos de acadêmicos do primeiro ano com pontuação alta, nos dez cursos oferecidos pela Universidade de Wollongong, nas 21 disciplinas do primeiro ano. Desta forma, conseguiram como dados 28 tarefas de escrita estendidas diferentes, geralmente com inúmeras perguntas e partes, a maioria das quais é chamada de *essays*.

Desta análise, Dreyfus e Weeks encontraram uma ampla gama de gêneros que os acadêmicos precisam escrever nas disciplinas do primeiro ano, que muitas das vezes nem os docentes nem os acadêmicos estão muito cientes disso. A análise de gêneros pôde informar às pesquisadoras uma variedade de gêneros sendo utilizados e uma melhor apreciação dos discursos de disciplinaridade no Bacharelado de Artes e Humanidades, como tornado visível em ambos contextos escolares (Christie; Martin, 1997; Christie; Derewianka, 2008; Martin; Rose, 2008) e contextos terciários (Dreyfus *et al.*, 2016). Com essa análise foi

possível construir um mapa disciplinar de gêneros para melhor compreensão da LSF de conhecimento disciplinar e práticas de discurso. Nos workshops sobre textos de acadêmicos (*workshop 1*), ficou claro que os docentes não tinham uma metalinguagem compartilhada para falar sobre linguagem e texto.

Seguindo para o quarto passo, Dreyfus e Weeks realizaram uma série de reuniões para desenvolverem as estruturas e os conteúdos para a nova disciplina que estava sendo delineada. Na primeira reunião cobriram os objetivos, os resultados esperados, o formato geral da unidade com doze semanas de aulas e as tarefas de avaliação. Foi decidido focar em três gêneros dentro da restrição estipulada de acadêmicos escrevendo 6.000 palavras no total por assunto: definição (*definition*) (subtipo de relatório de informações), explicação (*explanation*) (tanto fatorial quanto consequente) e exposição analítica (*analytical exposition*). Decidiram, também, que a exposição analítica seria a tarefa final, modelada como um macrogênero, com a definição e a explicação incorporadas. A definição seria ensinada primeiro, pois era curta e bastante direta, seguida por explicações no meio da unidade.

Para cada um dos três gêneros foi desenvolvido uma matriz 3×3 identificando: (i) as principais características do discurso em significados ideacionais, interpessoais e textuais no nível de todo o texto; (ii) a semântica do discurso; e (iii) a léxico-gramática (Humphrey *et al.*, 2010; Dreyfus *et al.*, 2016). O processo de mapeamento reverso e a PGES envolveram a escrita de textos modelos, anotando-os para a estrutura genérica, o discurso e as características da linguagem. Em seguida, escreveram textos modelos nos gêneros alvos. O conteúdo de cada semana foi incluído em um manual para os acadêmicos, incluindo: notas de aula, textos modelos, atividades de desconstrução, atividades de construção conjunta, leituras, links para materiais relevantes, tarefas de avaliação, guias de marcação e critérios de marcação. Um manual para tutores também foi preparado, contendo todas as respostas para os exercícios e as atividades, guias de ensino tutorial e tarefas de construção conjunta.

Para o gênero definição, Dreyfus e Weeks se basearam nas disciplinas que os acadêmicos estariam estudando na universidade, com leituras relevantes do próprio site da universidade e uma leitura sobre as disciplinas e as três culturas de Peters (1985). O gênero explicação, segundo as pesquisadoras, provou ser o mais exigente e desafiador de escrever, pois tentaram e falharam em escrever um modelo fatorial sobre vários tópicos. No entanto, perceberam que o texto estava muito próximo de um argumento, pois acabou apresentando os benefícios das habilidades sociais em vez de explicar os fatores que resultam em um fenômeno. No final, acabaram decidindo escrever um modelo de texto do gênero explicação fatorial sobre as causas dos incêndios florestais australianos de 2019 e um modelo de texto do gênero explicação consequente.

Contudo, segundo Dreyfus e Weeks, todo esse processo aprofundou a compreensão da natureza específica da disciplina dos gêneros e as confundiu em relação à estrutura de tipologia de gênero com a qual já trabalharam anteriormente. A demarcação clara entre explicações e exposições, que pensavam ter entendido, parecia menos clara. Isso as levou a se perguntarem se, no nível terciário, todo texto que os acadêmicos escrevem está, em algum sentido, argumentando um caso. Nesse contexto, as autoras se perguntavam se os gêneros poderiam ser organizados mais topologicamente do que tipologicamente, ou se a compreensão da diferença entre os gêneros seria enganada pelos termos.

## **2. Promovendo inclusão e equidade: a PGES no desenvolvimento do Letramento Linguístico Educacional**

No artigo intitulado *Linguistically based inequality, multilingual education and a genre based literacy development pedagogy: insights from the Australian experience*<sup>3</sup> os autores Peter R. R. White,

---

<sup>3</sup> Tradução da autora: Desigualdade de base linguística, educação multilíngue e uma educação baseada na pedagogia de gênero para o desenvolvimento do

Giuseppe Mammone e David Caldwell escrevem sobre *insights* utilizando a PGES para o desenvolvimento do Letramento Linguístico Educacional na Austrália nas últimas décadas. Eles relatam e defendem a abordagem conhecida internacionalmente como PGES, desenvolvida na Austrália com o objetivo específico de abordar a desigualdade baseada na linguagem (Christie; Martin, 1997; Martin; Rose, 2008).

Embora o trabalho de David Caldwell seja relevante para o desenvolvimento de abordagens de ensino e aprendizagem voltadas às necessidades de letramento dos alunos, ele é pouco citado no contexto brasileiro, assim como o trabalho de Trish Wells. Caldwell, professor na Faculdade de Educação da Universidade da Austrália do Sul, em Adelaide, argumenta que o ensino explícito sobre as funções sociais, as estruturas e as propriedades estilísticas dos modos de comunicação, associados ao sucesso acadêmico e à mobilidade social, têm o potencial de abordar a desigualdade social e econômica baseada em fatores linguísticos. Esse conhecimento pode beneficiar especialmente alunos cuja língua materna é diferente da língua dominante nas escolas, promovendo, assim, maior inclusão e equidade.

Segundo Caldwell *et al.* (2015), os resultados dos alunos envolvidos em programas de letramento baseados na PGES foram explorados, e um estudo apontou avanços significativos no desenvolvimento escolar desses alunos. Esse estudo realizado em seis escolas primárias da Austrália do Sul, com alta concentração de alunos que falam em casa uma língua diferente do inglês australiano padrão, avaliou os impactos da PGES. A abordagem foi implementada tanto em contextos direcionados ao ensino de inglês como segunda língua quanto na modalidade de “escola inteira” (destaque dos autores). Conduzido através do Projeto de Pesquisa em Construção e Análise de Texto do Departamento de Educação e Desenvolvimento Infantil da Austrália do Sul, o

---

letramento: insights da experiência australiana (Caldwell *et al.*, 2015).

estudo aponta para os benefícios dessa abordagem na promoção de um letramento inclusivo.

A posição dos envolvidos no desenvolvimento da PGES relata que é exatamente isso que ela tem a oferecer: um relato sistemático, teoricamente consistente e acessível dos recursos de criação de significado gramatical, lexical e organizacional de texto associados aos tipos de texto "valorizados" em contextos educacionais e, ao mesmo tempo, uma pedagogia pela qual os alunos podem ser guiados para alcançar o controle sobre esses recursos de criação de significado (Caldwell *et al.*, 2015, p. 4)<sup>4</sup>.

Desta forma, a PGES opera com a noção de que a gramática e o léxico devem ser entendidos em termos de seu potencial máximo de criação de significado em contextos sociais. Ela entende que a linguagem fornece três modos amplos de criação de significado: (1) significados interpessoais pelos quais papéis sociais, identidades e relacionamentos são construídos; (2) significados ideacionais pelos quais representações particulares do mundo experiencial são formuladas; e (3) significados textuais pelos quais esses significados interpessoais e ideacionais são gerenciados e inter-relacionados em eventos comunicativos desdobráveis.

No contexto australiano, no início e meados da década de 1990, a PGES foi adicionada no treinamento de desenvolvimento profissional projetado para docentes que realizavam o reforço a alunos cuja língua materna não é a língua inglesa (Polias; Dare, 2006). Atualmente, todos os docentes que trabalham com alunos cujo a língua inglesa fica abaixo do padrão mínimo para o nível de ano, devem ter pelo menos uma base em SFL e PGES. Nenhum desenvolvimento profissional desse tipo é exigido de docentes

---

<sup>4</sup> Texto original: The position of those involved in the development of the SFL genre-based pedagogy say that this is precisely what it has to offer: a systematic, theoretically consistent and accessible account of the grammatical, lexical and text organizational meaning-making resources associated with the types of text 'valued' in educational contexts, and, at the same time, a pedagogy by which students can be guided in achieving control over these meaning-making resources.



que trabalham apenas com alunos convencionais, ou seja, alunos cuja língua materna é o inglês padrão, embora alguns possam opcionalmente realizar tais estudos.

Em algumas escolas, conseqüentemente, a PGES pode não ser implantada, enquanto em outras ela será utilizada apenas para alunos que não tem a língua inglesa como língua materna. Em algumas escolas primárias, os diretores escolhem implementar o que eles chamam de abordagem de toda a escola, pela qual a pedagogia de gênero é implantada para todos os alunos, independentemente de sua formação linguística, e em todo o currículo (ou seja, usada em geografia, história, ciências etc., bem como em inglês).

Essa abordagem baseada em gêneros tem suas raízes na teoria da LSF de Michael Halliday sobre o desenvolvimento da linguagem (Halliday, 1993, 1994, 1977, 2004; Martin, 1992), e elaboração subsequente no trabalho de vários acadêmicos, especialmente Painter (Painter, 1984, 1996, 2005). O trabalho de Painter, fornecendo uma visão particular sobre como o aprendizado de línguas ocorre em casa nos primeiros anos de uma criança, provou ser crucial para o design inicial da PGES, que inicialmente foi desenvolvido pela educadora Joan Rothery, na década de 1980 (Rothery, 1989, 1996).

Rothery e seus colegas, trabalhando no Programa de Escolas Desfavorecidas do governo australiano, desenvolveram um Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA), com foco principal na escrita. Este ciclo, que está no cerne da pedagogia, normalmente se concentra em um determinado gênero (por exemplo, tipos de narrativa, reportagem factual, explicação, argumentos etc.) e um determinado tópico ou área de assunto. Em seguida, prossegue por etapas pelas quais:

- (1) os alunos desenvolvem uma base no assunto e no contexto social em que o gênero em questão opera;
- (2) os textos exemplares são examinados para desenvolver a compreensão dos alunos sobre os propósitos comunicativos que

atendem e os recursos linguísticos normalmente empregados para atender a esses propósitos;

(3) os textos são construídos em conjunto com o professor atuando como um guia de linguagem;

(4) os textos são construídos individualmente pelos alunos;

(5) os textos dos alunos são revisados com o objetivo de fornecer informações para os ciclos subsequentes de ensino e aprendizagem.

Retomando a pesquisa de Caldwell *et al.* (2015), realizada em seis escolas primárias da Austrália do Sul, a análise revelou que ocorreu crescimento, especificamente com relação a: (1) a capacidade do aluno de gerenciar recursos de organização e sequenciamento de texto associados a uma narrativa mais envolvente; (2) a capacidade do aluno de indicar um investimento pessoal mais animado nos eventos narrados; e (3) a capacidade do aluno de construir uma realidade experiencial mais diversa para o mundo de sua narrativa. Ademais, para este estudo, os autores ainda compararam os resultados alcançados com os resultados do teste NAPLAN<sup>5</sup>.

Para este fim, das seis escolas primárias acima mencionadas, os autores fizeram um agrupamento de três delas. Essas três escolas foram destacadas porque implantaram o que é chamado de abordagem de "escola inteira" (destaque dos autores) com a PGES, ou seja, a pedagogia de gênero é implantada para todos os alunos, independentemente de sua formação linguística, e em todo o currículo. A análise dos resultados dessas três escolas revelou que, em média, os alunos receberam notas mais altas do que os alunos em todas as áreas de letramento cobertas pelo teste NAPLAN.

---

<sup>5</sup> O Programa Nacional de Avaliação - Alfabetização e Numeração é uma série de testes focados em habilidades básicas que são administrados a estudantes australianos nos anos 3, 5, 7 e 9.

### 3. Concluindo....

O objetivo do presente capítulo propôs-se a divulgar os trabalhos de dois autores australianos, para a comunidade de pesquisadores sistemicistas brasileiros, ampliando o acesso a novos conhecimentos e contribuindo para o desenvolvimento do campo. Assim, divulgamos dois resultados de pesquisas acadêmicas realizadas com a colaboração de Trish Weeks e David Caldwell.

Na pesquisa realizada pelas autoras Dreyfus e Weeks (2022) foram compartilhados os sucessos e os desafios que enfrentaram no desenvolvimento de uma disciplina obrigatória de Letramento Acadêmico para acadêmicos do primeiro ano, que ingressam no Bacharelado em Artes e Humanidades na Universidade de Wollongong. Segundo as autoras, mesmo havendo alcançado um resultado positivo no trabalho realizado, ambas acreditam que ainda precisavam de mais dados de outras universidades e faculdades para que pudessem desenvolver mapas de gêneros disciplinares melhores, pois assim poderiam ter informado mais teoria e prática nas habilidades acadêmicas para acadêmicos do primeiro ano da referida universidade.

Além disso, para as autoras outra questão de particular interesse teórico foi sobre o conceito de tipologia/topologia de gênero, pois embora alguns trabalhos já tenham sido feitos para mapear os gêneros de escrita acadêmica na universidade, mais pesquisas precisam ser feitas nesta área. Conforme explicado na pesquisa realizada por Dreyfus e Weeks (2022), os gêneros explicações e argumentos são bastante próximos na área das humanidades em nível terciário, causando confusão em termos de terminologia.

A pesquisa realizada por Caldwell *et al.* (2015) versou sobre o uso da PGES em seis escolas primárias da Austrália do Sul, com alta concentração de alunos que falam em casa uma língua diferente do inglês australiano padrão. Os autores argumentam que essa abordagem visa tornar explícitos tanto os conteúdos

curriculares quanto o próprio processo de ensino. A expectativa é que os alunos aprendam de forma clara o que está no currículo, e que o ensino seja estruturado para facilitar essa aprendizagem de modo direto e acessível. Em relação aos conteúdos, enfatiza-se que as práticas pedagógicas devem esclarecer o que geralmente é implícito para uma comunicação bem-sucedida, especialmente no que diz respeito aos diversos gêneros textuais altamente valorizados no ambiente escolar e acadêmico, com potencial de capacitar os alunos social e politicamente.

Segundo os autores (Caldwell *et al.*, 2015), os alunos precisam cruzar uma fronteira linguística e, em muitos casos, também precisam fazer a desafiadora transição dos gêneros orais do lar para os gêneros escritos da escola e do local de trabalho. Em tais contextos, parece óbvio que o que é necessário, além de tudo, é um currículo explícito, pelo qual suposições culturais e expectativas comunicativas, que normalmente permaneceriam ocultas, possam ser compreendidas de maneira acessível e clara.

## Referências

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. **Genre: An Introduction to History, Theory, Research, and Pedagogy**. West Lafayette: Parlor Press, 2010.

BHATIA, V. K. **Analysing Genre: Language Use in Professional Settings**. London: Routledge, 1993.

CALDWELL, D.; WHITE, P. R. R.; MAMMONE, G. Linguistically based inequality, multilingual education and a genre-based literacy development pedagogy: insights from the Australian experience. **Language and Education**, 29(3), p. 256–271, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09500782.2014.994527>. Acesso em: set. 2024.

CHRISTIE, F.; Derewianka, B. **School Discourse**. London: Continuum, 2008.

- CHRISTIE, F.; Martin, J. R. **Genres and Institutions: Social Processes in the Workplace and School.** London: Continuum, 1997.
- DREYFUS, S.; HUMPHREY, S.; MAHBOOB, A.; MARTIN, J. R. (2016), **Genre Pedagogy in Higher Education: The SLATE Project.** Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2016.
- DREYFUS, S.; WEEKES, T. Putting Systemic Functional Linguistics (SFL) and Sydney School Genre Pedagogy (SSGP) to Work in a Compulsory First-year Arts Subject. In: CALDWELL, D.; J. S. KNOX; J. R. MARTIN. **Applicable Linguistics and Social Semiotics: developing theory from practice.** London: Bloomsbury academic, 2022.
- FEEZ, S.; Joyce, H. **Text-Based Syllabus Design.** Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, 1998.
- HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar.** London: Edward Arnold, 1994.
- HALLIDAY, M. A. K. **Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language.** New York: Elsevier, 1997.
- HALLIDAY, M. A. K. Representing the Child as a Semiotic Being (One Who Means). In: Foley, J. **Language, Education and Discourse: Functional Approaches.** London: Continuum, 2004, p. 19-42.
- HALLIDAY, M. A. K. Towards a Language-Based Theory of Learning. **Linguistics and Education** 5 (2). p. 93-116, 1993.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An Introduction to Functional Grammar**, 4th ed., London: Routledge, 2014.
- HYON, S. Genre in Three Traditions: Implications for ESL. **TESOL Quarterly**, 30 (4), p. 693-722, 1996.
- JOHNS, A. M. **Text, Role, and Context: Developing Academic Literacies.** Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- MACKEN-HORARIK, M. Exploring the Requirements of Critical School Literacy. In: CHRISTIE, F.; MISSON, N. **Literacy and Schooling.** London: Routledge, 1998, p. 74-103.

- MARTIN, J. R. Giving the Game Away: Explicitness, Diversity and Genre-Based Literacy in Australia. **Functional II/literacy**. Vienna: Verlag der Osterreichischen Akademie der Wissenschaften, 2001, p. 155-174.
- MARTIN, J. R. Looking Out: Functional Linguistics and Genre. **Linguistics and the Human Sciences**, 9 (3), p. 305-319, 2014.
- MARTIN, J. R. Macro-proposals: Meaning by Degree. In: Mann, W. C.; Thompson, S. (Eds.). **Discourse Description: Diverse Analyses of a Fundraising Text**. Amsterdam: Benjamins, 1992, p. 359-395.
- MARTIN, J. R.; Rose, D. **Genre Relations: Mapping Culture**. London: Equinox, 2008.
- PAINTER, C. **Into the Mother Tongue: A Case Study in Early Language Development**. London: Frances Pinter, 1984.
- PAINTER, C. **Learning Through Language in Early Childhood**. London: Continuum, 2005.
- PAINTER, C. The Development of Language as a Resource for Thinking: A Linguistic View of Learning. In: HASAN, R.; WILLIAMS, G. (Eds.). **Literacy in Society**. Harlow: Longman, 1996, p. 50-85.
- PETERS, P. **Strategies for Student Writers: A Guide to Writing Essays, Tutorial Papers, Exam Papers and Reports**. Milton, QLD: John Wiley & Sons, 1985.
- POLIAS, J.; DARE, B. Towards a Pedagogical Grammar. In: WHITTAKER, R.; MCCABE, A.; O'DONNELL, M. (Eds.). **Language and Literacy: Functional Approaches**. London: Bloomsbury Publishing, 2006, p. 123-143.
- ROSE, D.; MARTIN, J. R. **Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School**, Sheffield: Equinox, 2012.

ROTHERY, J. **Exploring Literacy in School English** (Write it Right Resources for Literacy and Learning). Sydney: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program, 1994.

ROTHERY, J. Learning About Language. In: HASAN, R.; JAMES, R. M. **Language Development: Learning Language**. Norwood, NJ: Ablex, 1989, p. 199-256.

ROTHERY, J. Making Changes: Developing an Educational Linguistics. In: HASAN, R.; WILLIAMS, G. **Literacy in Society**. p. 86-123. Harlow: Longman, 1996.

SWALES, J. **Genre Analysis: English in Academic and Research Settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

## CAPÍTULO 6

### EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: NTDICS EM PESQUISAS CONTEMPORÂNEAS – UMA ANÁLISE DE BASE SISTÊMICO-FUNCIONAL

Fernanda Rocha Bomfim Carvalho  
Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida  
Ingride Chagas Gomes

#### Introdução

As mudanças na maneira de ensinar e aprender e de representação pessoal ocorridas no ano de 2020, com a chegada do Corona vírus, têm levado a importantes alterações no modo como as pessoas leem e interpretam o mundo. Isso implica em, ou ao menos cria a demanda para, uma mudança também nas formas de trabalhar dos professores. No entanto, os avanços tecnológicos têm promovido uma mudança no papel do professor diante da incorporação das tecnologias digitais em seu trabalho pedagógico, devido principalmente à necessidade de implantação das aulas remotas. Essa nova realidade leva o professor a explorar novos ambientes profissionais e virtuais de aprendizagem.

Além disso, também exige o domínio quanto à utilização das novas tecnologias digitais de informação e comunicação (NTDICS), valorizando a aprendizagem coletiva, repensando e reorganizando o processo de aprendizagem. Essas mudanças no ensino, particularmente na execução do trabalho do professor da educação básica, exigem novas competências necessárias para a constituição de um inovador papel docente (Garcia *et al.*, 2011).

Os aprendizes de hoje são diferentes, pois fazem parte da geração que nasceu na “era da internet”, que têm facilidade para



lidar com toda essa tecnologia, são acostumados a receber informações de maneira rápida, preferem a internet, porém muitas vezes essa mesma realidade não se enquadra ao grupo de docentes. Por isso, a era tecnológica necessita de um sistema educacional reformulado, voltado para esses novos alunos, os “nativos digitais” (Prensky, 2001).

Em 2020, por sua vez, o docente foi desafiado a acompanhar o ritmo da atualidade, ou então a aprendizagem sofreria as consequências da incongruência entre a criança contemporânea e o modelo pedagógico das instituições educativas de educação básica, criado em conformidade com a necessidade. Prensky (2001, p. 42) afirma que “o computador deverá desempenhar, o mesmo papel que tem na sociedade: o de mediador nas relações sociais. Será muito pobre um uso que se restrinja a repassar conteúdos e informações aos alunos”.

A necessidade forçada do uso das tecnologias, no período de aulas remotas da educação básica, deve servir para instigar, fazer tanto o professor quanto o aluno pensarem, criarem, assumirem responsabilidades e novos papéis na busca pela construção do conhecimento, considerando-se que as NTDICs devem ser utilizadas, não somente para instruir, mas também para que os aprendizes (docentes e discentes) produzam e reflitam sobre a sua própria produção (Valente, 2001).

Diante deste quadro, consideramos pertinente discutir, primeiramente, sobre a essencialidade do uso das NTDICs, sua utilização como instrumentos de aprendizagem e/ou comunicação. Em seguida, lançamos mão da Linguística Sistêmico-Funcional, mais especificamente do Sistema de Avaliatividade e do Sistema de Transitividade, a fim de analisar como pesquisadores esboçam suas Conclusões/Considerações Finais a respeito de pesquisas desenvolvidas no âmbito da educação em tempos de pandemia, concernentes ao ensino e aprendizagem de línguas.

## 2. NTIDCs e a educação

### 2.1 Por que as NTIDCs são essenciais?

A Chegada de 2020, e mais precisamente o aparecimento do Coronavírus 2019, modificou o modo de pensar e agir dos cidadãos, mostrou-nos que, mesmo sem querer, estamos vivendo um momento tecnológico. Da noite para o dia houve a necessidade da implantação das NTIDCs, novas tecnologias digitais de informação e comunicação, por meio de *smartphones*, televisão e computador, e alterou-se o formato das salas de aulas e as possibilidades de ensinar e aprender.

Nessa perspectiva, a tecnologia já vem transformando o comportamento humano a séculos, pois segundo Prensky (2001, p. 30), não é por acaso que todas as eras foram, cada uma a sua maneira, “eras tecnológicas”. Assim observando, tivemos de acordo com o mesmo, a Idade da Pedra, do Bronze... até chegarmos ao momento tecnológico atual, da Sociedade Digital.

A evolução social do homem confunde-se com as tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada época. Diferentes períodos da história da humanidade são historicamente reconhecidos pelo avanço tecnológico correspondente. As idades da pedra, do ferro e do ouro, por exemplo correspondem ao momento histórico-social em que foram criadas “novas tecnologias” para o aproveitamento desses recursos da natureza de forma a garantir melhor qualidade de vida. O avanço científico da humanidade amplia o conhecimento sobre esses recursos e cria permanentemente “novas tecnologias”, cada vez mais sofisticadas (Kenski, 2007, p. 21).

Nesse sentido, a aprendizagem é mediada através dos tempos pela tecnologia. O nosso meio de ser, de agir foram se transformando de acordo com as necessidades tecnológicas. Tempos atrás tínhamos uma sociedade que caçava, pescava, coletava frutos, extremamente rural, hoje vivemos a era urbana/industrial. Como afirma Valente (2001) a predominância de determinadas tecnologias foi ocasionada para garantir uma

melhor sobrevivência ao homem, fazendo-o superar obstáculos, ofertando-lhe melhor qualidade de vida, em cada lugar em sua devida época. Ou seja, o modo de vida encaminhava as pessoas para novas aprendizagens. De forma macro e complexa elas foram determinando os valores, as ações e a visão de mundo que cada indivíduo carregava e ainda carrega consigo.

Para melhor fundamentarmos esse campo de estudo, citamos Lévy (1998), observando que *a priori* a sociedade aprendia com a oralidade e escrita, ou seja, reproduzia e repetia-se. Esse desenho de sociedade mostra que as habilidades e saberes são considerados como algo comum a todo o grupo. A aprendizagem ficava restrita aos limites de espaço no qual o cidadão estava inserido e isso também o distinguia dos demais.

Com o surgimento de uma nova tecnologia, a invenção da imprensa, por volta de 1430, começou-se a produzir livros, e conseqüentemente houve uma revolução no processo de aprendizagem, lembrando que esse fator não extinguiu a oralidade, porém a adicionou ao contexto de aquisição. Os livros trouxeram a facilidade de deslocamento para diferentes lugares, povos e culturas. O tempo de aprender se tornou atemporal, pois algo que havia sido escrito há anos continua sendo importante na contemporaneidade.

Com o perpassar de toda essa história, chegamos à atualidade com as NTDICs, novas tecnologias digitais da informação e comunicação, que nos oferecem uma gama de desafios. As novas possibilidades de uso forçado apareceram tão rápidas quanto o surgimento de um novo vírus, o Covid-19. As salas de aulas físicas foram substituídas pelo ensino remoto e os professores tiveram que se adaptar a esse novo formato. O próprio momento ofereceu, além do desafio de implantação de um novo modelo pedagógico, a utilização de novas tecnologias para que o ensino remoto acontecesse. As novas possibilidades oferecidas pelo acesso às informações via *smartphones*, televisões e computadores (caminhos virtuais) deram origem a uma nova forma de ensino-aprendizagem. Em plena chegada do século XXI, temos agora

novos valores, atitudes e comportamentos referentes a esse novo cenário tecnológico. De acordo com Kenski (2007, p. 14),

As tecnologias têm suas especificidades. É preciso saber aliar os objetivos de ensino com os suportes tecnológicos que melhor atendam esses objetivos. Em termos gerais, levando-se em conta apenas a capacidade interativa dessas tecnologias, podemos fazer um quadro amplo que mostre algumas dessas especificidades. Se o objetivo é utilizar meios tecnológicos que auxiliem apenas na veiculação de informações, em um sentido único, para uma grande massa de pessoas, ou mesmo para um pequeno grupo de alunos, que estejam reunidos presencialmente em um mesmo espaço físico - uma sala ou auditório - os recursos da televisão, cinema ou vídeos podem ser utilizados obedecendo às especificidades desses meios e às especificidades da própria área educacional. Já quando a proposta de ensino envolve um mínimo de interação (com a informação ou com outras pessoas) e exige a personalização dos caminhos de aprendizagem, os recursos decorrentes do uso do computador (e seus periféricos e softwares específicos) e da Internet dão novas características para o desenvolvimento de aprendizagens. O que eu quero dizer é que a apropriação dessas tecnologias para fins pedagógicos requer um amplo conhecimento de suas especificidades tecnológicas e comunicacionais e que devem ser aliadas ao conhecimento profundo das metodologias de ensino e dos processos de aprendizagem. Não é possível pensar que o simples conhecimento da maneira de uso do suporte (ligar a televisão ou o vídeo ou saber usar o computador e navegar na Internet) já qualificam o professor para a utilização desses suportes de forma pedagogicamente eficiente em atividades educacionais.

Ademais as NTDICs nos oferecem novos modelos de aprendizagem. Possibilitam momentos de interação e de imersão completa do discente no ambiente de aprendizagem virtual. Passamos a observar que a aquisição de conhecimento não é mais um processo solitário. A partir do uso dessas novas tecnologias ensina-se e aprende-se de forma coletiva e integrada, em lugares diferentes, inerentes a idades, sexo, condições sociais e físicas, áreas e níveis diferenciados de formação.

## **2.2 Ensinar e aprender na sociedade digital**

(...) aplicação social da tecnologia da informação é o auge do processo do taylorismo e do fordismo, no sentido de que o princípio de racionalização, centralização e monopolização do conhecimento, informação e qualificação,

próprios da organização do trabalho, se aplicam, através das tecnologias de informação, à sociedade em sua totalidade.

Ensinar e aprender em meio a nova sociedade tecnológica significa dar asas à existência de novas condições para o acesso e a utilização de informações. Atualmente a necessidade do uso das NTDICs forçou mudanças no contexto de sala de aula tradicional. Um novo desenho, adaptado para o ensino remoto, mostrou que é possível se ensinar e aprender diante do uso das novas tecnologias digitais de informação e comunicação.

Percebeu-se que se pode ter uma sala de aula acessível, desenvolvida a partir da necessidade de oferecer atualizações educacionais para todos. É cada vez maior a velocidade que as mudanças acontecem, “o conhecimento científico tecnológico desempenha um papel cada vez mais central como fator de mudanças e de dinamismo econômico e social” exigindo da sociedade e principalmente dos professores um contínuo processo de aprendizagem (Tortajada; Pelaez, 1997, p. 143).

As capacidades e habilidades que são adquiridas por meio do ato de memorizar e reproduzir estão além do que era ensinado, transmitido e exigido em meio a uma sociedade oral. Vão além do simples processo de compreender, aplicar e analisar a escrita. Nesse sentido, não queremos refutar o abandono de nenhum desses processos, porém mostrar que o ensino mediado pelas NTDICs se caracteriza pelo envolvimento de todos esses procedimentos, em um processo de síntese e o surgimento de novos estilos de raciocínio: como a simulação e o compartilhamento de informações, além do estímulo ao uso de novas percepções e sensibilidades.

Atualmente passamos por um período contínuo de reciclagem e atualização, onde a sociedade e, no caso do público estudado nesse artigo, os professores, não estão plenamente preparados para a velocidade com que as mudanças acontecem. Segundo Kenski (2007, p. 45), “ao contrário, o processo dinâmico de interações cotidianas com novas informações coloca-as em estado de permanentes

aprendizagens”. Esse movimento constante leva-nos à redefinição do processo de aquisição de conhecimentos, caracterizados como saberes personalizados, flexíveis e articulados em permanente construção individual e social.

Por meio desse novo perfil de ensino remoto, que foi flexibilizado pela utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação surgem os ambientes virtuais, uma outra realidade que pode existir em paralelo aos ambientes vivenciais concretos (aqueles nos quais estamos concretamente presentes e respirando), e se abre para a criação de espaços educacionais radicalmente diferentes.

As características de interatividade existentes nesses espaços garantem a interação (síncrona e assíncrona) permanente entre os seus usuários. A hipertextualidade - funcionando como sequências de textos articulados e interligados inclusive com outras mídias, como som, fotos, vídeos etc., facilita a propagação de atitudes de cooperação entre os seus participantes, para fins de aprendizagem. A conectividade garante o acesso rápido à informação e à comunicação interpessoal, em qualquer tempo e lugar, sustentando o desenvolvimento de projetos em colaboração e a ordenação das atividades (Radfahrer, 1998, p. 115).

Ademais os ambientes virtuais possibilitam caminhos de acessos às informações desejadas e afastam conseqüentemente modelos pré-estabelecidos, oferecendo, assim, aprendizagens individualizadas. Parafraseando Kenski (2007), “a flexibilidade da navegação no ambiente virtual dá oportunidade para a diversificação e personalização dos caminhos e a articulação entre saberes formais e não formais.

O ano de 2020 e o modelo de ensino remoto tem nos mostrado que há possibilidade de comunicação e aprendizagem intensa entre todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Interação, reciprocidade e partilha de informações são pontos comuns a serem respeitados.

As características tecnológicas do ambiente virtual devem garantir o sentimento de telepresença. Ou seja, mesmo que os

usuários estejam em espaços distanciados e acessem o mesmo ambiente em dias e horários diferentes, eles devem sentir-se como se estivessem fisicamente juntos, trabalhando no mesmo lugar e ao mesmo tempo.

De acordo com Galembek, (2003, p. 15) “para que essas funcionalidades aconteçam é preciso que, muito além das tecnologias disponíveis e do conteúdo a ser trabalhado em uma disciplina ou projeto educativo, instale-se uma nova pedagogia”. Isso se desdobra na aplicação de metodologias de ensino-aprendizagem que tenham como norte a participação e a cooperação de todos os sujeitos nelas envolvidos. É fundamental a instauração de um clima de aprendizagem que motive e envolva tanto os docentes quanto os discentes à troca de informações.

Para esse novo estágio de desenvolvimento são requeridas competências que guiam a sociedade à busca de novos conhecimentos, atitudes e comportamentos. Ademais, o que se procura é o aprimoramento de competências e habilidades pessoais e grupais que promovam a autonomia, a participação do grupo e flexibilidade para o maior desafio que é lidar com os pensamentos divergentes, a resolução de problemas, a vivência de diferentes estilos de coordenação, a de avaliação permanente e a análise dos processos e dos procedimentos utilizados de forma individual e coletiva para se alcançar resultados.

Destarte, as NTDICs nos encaminham para novas aprendizagens. Esses caminhos nos apresentam como construções criativas e mutáveis, que proporcionam às pessoas envolvidas no processo de ensino aprendizagem, e também à sociedade, vivenciar novos pensamentos, comportamentos e ações criativas e inovadoras, provocando um avanço social no atual momento vivido pela humanidade.

### 3. Linguística Sistêmico-Funcional

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), proposta por Halliday (1994), é uma teoria de análise sóciosemiótica que tem como foco o texto atrelado ao seu contexto. Segundo Halliday (1994, p. 13) “[...] todo texto - isto é, tudo que é dito ou escrito - se desdobra em alguns contextos de uso [...]”. Para Almeida (2010, p. 20), o texto é um “complexo de significados ideacionais, interpessoais e textuais que ocorrem simultaneamente na linguagem”. Esses significados são denominados por ele de metafunções.

A *metafunção ideacional ou experiencial* trata da expressão das ideias, da possibilidade de falar sobre o mundo, observa quem fala, com quem, onde, por quê e em que sentido. A *metafunção interpessoal* trata da interação entre as pessoas, da troca de informações entre falante e ouvinte, escritor e leitor; e a *metafunção textual* trata da organização, da estrutura do texto.

### 4. Metafunção interpessoal e o Sistema de Avaliatividade

A metafunção interpessoal trata das relações, da interação entre as pessoas no âmbito social; a oração é analisada aqui como uma parte da interação entre falante e ouvinte desempenhando funções de fala.

O Sistema de Avaliatividade, difundido pelos linguistas Martin e White (2005), insere-se no âmbito da metafunção interpessoal e tem como objetivo identificar, analisar e descrever a avaliação presente na linguagem, identificar quais são os recursos avaliativos que o falante/escritor usa na sua produção textual.

O Sistema de Avaliatividade divide-se em três subsistemas, são eles: *atitude*, *juízo* e *gradação*. O subsistema *atitude* volta-se para as avaliações relacionadas às emoções, aos comportamentos e à apreciação das coisas. O *engajamento* volta-se para o sujeito, seu discurso e a polifonia que está presente na sua

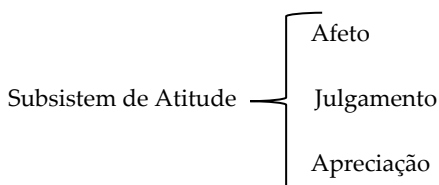


construção discursiva. A *gradação* volta-se para a intensidade aplicada aos sentimentos.

## 5. Atitude

Dos três subsistemas, o foco deste estudo está no subsistema de atitude, o qual é “responsável pela expressão linguística das avaliações positivas e negativas.” (Almeida, 2010b, p. 41). A *atitude* nos serve para avaliar o discurso falado e o discurso escrito em diversos contextos de comunicação. O subsistema de atitude volta-se para as avaliações realizadas frente às emoções, aos comportamentos e aos objetos. Este sistema divide-se em três tipos:

Figura 1 – Subsistema de atitude: afeto, julgamento e apreciação



Fonte: Subsistema de atitude: afeto, julgamento e apreciação, adaptado de Almeida (2010b)

O *afeto* relaciona-se às emoções, aos sentimentos do sujeito discursivo, sejam eles positivos ou negativos. O *Julgamento* relaciona-se às avaliações do comportamento das pessoas, frente às regras morais, leis, normas ou à fuga delas; e a *apreciação* relaciona-se às avaliações sobre as coisas, os objetos, filmes, peças teatrais, podendo apresentar gostos e desgostos.

## 6. Afeto

Martin e White (2005, p. 49) categorizam o afeto em três tipos. São eles:

○ **In/Felicidade** – São emoções relacionadas ao coração, sentir-se feliz/triste (amor, ódio, tristeza e felicidade).

○ **In/Satisfação** – São sentimentos relacionados aos objetivos realizados (tédio, desprazer/desagrado, curiosidade, respeito).

○ **In/Segurança** - São sentimentos relacionados ao bem-estar social (ansiedade, temor, confiança). Envolvem sentimentos de paz e ansiedade em relação ao ambiente e às pessoas.

## 7. Julgamento

Martin e White (2005, p. 52) afirmam que os julgamentos podem ser categorizados em dois tipos: estima social e sanção social. Os Julgamentos de estima social são veiculados geralmente por meio da oralidade através de conversas, fofocas, piadas e histórias, meios pelos quais os laços sociais são formados. Os julgamentos de sanção social são veiculados por escrito, por meio de decretos, regras, regulamentos e leis, ditando como o indivíduo deve se comportar diante das orientações da igreja ou do Estado.

Os julgamentos de estima social se desdobram em três tipos: a normalidade, a capacidade e a tenacidade. Os julgamentos de sanção social se desdobram em dois tipos: a propriedade e a veracidade

○ **Normalidade:** Quão incomum o indivíduo é?

○ **Capacidade:** Quão capaz o indivíduo é?

○ **Tenacidade:** Quão confiável o indivíduo é?

○ **Veracidade:** Quão verdadeiro o indivíduo é?

○ **Propriedade:** Quão ético o indivíduo é?

## 8. Apreciação

A apreciação está relacionada às avaliações sobre as coisas, os objetos, filmes, peças teatrais, podendo apresentar gostos e desgostos, dependendo da reação que essas coisas causam ao sujeito, se positiva ou negativa. De acordo com Martin e White (2005, p. 56), a apreciação pode ser dividida em três tipos: a reação, a composição e a valoração.

- **Reação:** corresponde às reações que as coisas provocam nas pessoas e as reações são divididas em dois tipos:
  - **Reação-impacto:** corresponde ao impacto que as coisas causam nas pessoas.
  - **Reação-qualidade:** corresponde à qualidade dos objetos.
  - **Composição:** corresponde às nossas percepções de proporcionalidade e detalhe em um texto ou processo. Há dois tipos de composição. São elas:
    - **Composição-equilíbrio:** corresponde ao equilíbrio das coisas.
    - **Composição-complexidade:** corresponde ao nível de complexidade dos objetos.
    - **Valoração:** corresponde ao valor que é atribuído as coisas, aos objetos.

## 9. Metafunção ideacional e o Sistema de Transitividade

A metafunção ideacional ou experiencial trata do uso da língua como representação do mundo exterior (acontecimentos, coisas, qualidades) e interior (pensamentos, crenças, sentimentos) dos falantes/escritores (Almeida, 2010, p. 28).

Fuzer e Cabral (2014, p. 39), afirmam que “a parte da gramática em que se manifestam os significados experienciais é o sistema de transitividade”. Esse sistema, em que se manifesta os significados experienciais, é responsável pela descrição da oração, que é composta de processos, participantes e circunstâncias.

Os *processos* são o centro da oração, indicam a experiência, são representados pelos verbos; os *participantes* são as entidades envolvidas, são representados pelos grupos nominais; e as *circunstâncias* indicam o modo (como?), o tempo (quando?), o lugar (onde?), a causa (por quê?), em que o processo se desdobra, e são representados pelos grupos adverbiais.

Há seis tipos de processos pelos quais os falantes/escritores expressam suas experiências. Os três principais são: os processos

materiais, mentais e relacionais, e os três secundários são: os processos verbais, comportamentais e existenciais.

Na figura, a seguir, apresento exemplos dos processos do Sistema de Transitividade.

Figura 2 – Processos do Sistema de Transitividade



Fonte: Halliday e Matthiessen, 2004, p. 172 (adaptada)

(i) Os processos materiais representam a experiência externa de como fazer, criar, agir;

(ii) Os processos existenciais representam a existência de um participante, como existir, haver;

(iii) Os processos relacionais representam as relações como ser, estar, parecer;

(iv) Os processos verbais representam os dizeres, como dizer, responder, afirmar;

(v) Os processos mentais representam a experiência interna como lembrar, pensar, sentir;

(vi) Os processos comportamentais representam comportamentos, como dançar, tossir.

Quadro 1 - Tipos de processos e definição dos participantes

Tipos de processo	Significado da categoria	Participantes	Exemplos de verbos
Material Transformativo Criativo	Fazer Acontecer	Ator Meta Escopo Beneficiário (recebedor, cliente) Atributo	Comprar, vender, mexer, pintar, cortar, quebrar, riscar, limpar, sujar, bater, matar, construir, pintar ...
Mental Perceptivo Cognitivo Emotivo Desiderativo	Perceber pensar sentir desejar	Experenciador Fenômeno	perceber, ver, ouvir, lembrar, esquecer, pensar, saber, gostar, odiar, amar, querer ...
Relacional Intensivo Possessivo Circunstancial	Caracterizar identificar	Portador Atributo Identificado Identificador	ser (otimista) ser (o presidente) estar (em paz) ter (livros) ...
Comportamental	comportar-se	Comportante, Comportamento	rir, chorar, dormir, cantar, dançar, bocejar ...
Verbal Atividade Semiose	Dizer	Dizente, verbiagem, receptor, alvo	dizer, perguntar, responder, contar, relatar, explicar ...
Existencial	existir	Existente	haver, existir, acontecer ...

Fonte: Fuzer e Cabral (2014, p. 81 e 82)

## 10. Metodologia

Um dos objetivos deste trabalho é identificar, por meio de uma análise linguística de base sistêmico-funcional, como foi a aplicabilidade das tecnologias e suas implicações durante o ensino remoto emergencial adotado em decorrência da pandemia causada pelo Coronavírus 2019. Para alcançar esse objetivo, selecionamos como *corpus* as Considerações Finais/Conclusões escritas por pesquisadores em artigos frutos de investigações realizadas acerca da educação em tempos de pandemia.

Veja a seguir o quadro com a descrição do *corpus*:

**Quadro 2:** *Corpus*

<b>Texto</b>	<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano de publicação</b>
<b>Artigo 1</b>	Ensino de línguas em tempos de pandemia: experiências com tecnologias em ambientes virtuais	Elisa Prado Có; Gabriel Brito Amorim; Kyria Rebeca Finardi	2020
<b>Artigo 2</b>	Ensino de língua inglesa e cultura digital em tempos de pandemia: o desafio de superar o curto espaço de tempo entre o dito e o vivido	Carlos Henrique Andrade de Sousa; Francisco Thiago Chaves de Oliveira; Elcimar Simão Martins	2020
<b>Artigo 3</b>	O ensino de língua inglesa na educação básica em tempos de pandemia: um relato de experiência em um programa bilíngue em implantação	Karina Segaty; Cynthia Bailer	2020
<b>Artigo 4</b>	Ensino Remoto Emergencial de Língua Inglesa: relato de experiência na rede municipal de Fortaleza durante a pandemia de Covid-19	Bruno Carneiro de Andrade; Eloísa Maia Vidal	2021

## 11. Análise do *Corpus*

Neste tópico, apresentamos e discutimos os elementos léxico-gramaticais de atitude identificados nas conclusões finais de artigos desenvolvidos por professores acerca do ensino de línguas e da tecnologia em tempos de pandemia.

01	a análise sugeriu que <u>a maior parte dos professores se sentem despreparados</u> [Afeto de segurança-] para trabalhar na modalidade de ensino a distância ou no formato de ensino remoto em razão da falta de apoio, capacitação e formação específica para essas modalidades.	Artigo 1
----	--	----------

Neste excerto, o foco da avaliação está nos professores, o pesquisador usa o processo emotivo “sentem” e o epíteto “despreparados”, revelando o afeto de insegurança desses professores em relação ao trabalho realizado durante o ensino remoto e a falta de apoio.

02	A investigação permitiu compreender que, <b>quando bem utilizadas</b> [apreciação tipo composição equilíbrio+] e, principalmente <b>de forma inclusiva</b> [Apreciação tipo valorização+], <u>as Tecnologias Digitais de Informação e da Comunicação</u> (TDIC) <b>podem trazer benefícios para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras</b> [Apreciação tipo reação impacto+].	Artigo 2
----	--	----------

Aqui, a avaliação externada pelos pesquisadores revelam avaliações de apreciação positiva em relação ao bom uso e a aplicabilidade das TDICs.

03	[...] a despeito das dificuldades enfrentadas, do desgaste físico e mental, <u>os discentes do CCI apresentam esperança, satisfação</u> [Afeto do tipo satisfação+] e <b>tranquilidade em relação à vida pessoal e estudantil</b> [Afeto do tipo segurança+].	Artigo 2
----	---	----------

Neste excerto, o centro da avaliação são os discentes do CCI, os quais “apresentam esperança, satisfação”.

04	o estudo conclui que <u>alguns dos desafios encontrados no ensino remoto podem ser superados com abordagens híbridas e uma formação/capacitação/apoio específico para isso</u> [apreciação do tipo reação impacto+].	Artigo 2
----	--	----------

05	Este relato evidencia o quanto <u>todos os envolvidos na educação precisam estar sempre em constante formação</u> [Julgamento do tipo capacidade+]	Artigo 3
----	--	----------

Neste excerto, há um julgamento de capacidade+ acerca da busca por formação por parte dos que estão envolvidos com a educação.

06	Por fim, constata-se que tanto <u>a atuação da gestão escolar e das famílias</u> , no contexto exposto, <b>poderia ter sido mais proativa ao longo do ano letivo de 2020</b> [Julgamento do tipo tenacidade-]. Tão logo fosse verificada a baixa participação dos estudantes nas aulas e a devolutiva insuficiente das atividades, <u>gestão escolar e coordenação pedagógica</u> <b>deveriam ter realizado um processo de busca ativa para identificar os motivos pelos quais os estudantes não estavam participando da rotina escolar</b> [Julgamento do tipo tenacidade-].	Artigo 4
----	---	----------

## 12. Considerações finais

Partindo da análise do contexto de aulas remotas, no período de pandemia do Corona vírus ao qual as pesquisadoras também fazem parte, percebe-se que as NTDICs podem trazer benefícios para a aquisição de conhecimento, já que conseguem motivar os discentes, criando ambientes dinâmicos para os alunos de hoje, os quais estão inseridos desde cedo no mundo tecnológico. No entanto, a utilização das novas tecnologias digitais de informação e comunicação deve ser feita de forma inovadora, moderada,



crítica e pedagogicamente orientada, desconstruindo padrões antigos e construindo novos padrões dentro do novo paradigma digital de ensino na qual nossa sociedade está inserida.

De acordo com Galembeck (2003, p.41), não devemos apenas substituir um suporte por outro, e nem achar que o simples uso da tecnologia nova é sinal de mudanças significativas nos processos de ensino aprendizagem, ou seja, não se pode ter uma visão romântica e a crença de que a simples inclusão do uso das tecnologias nos processos educativos é suficiente para alterar as práticas pedagógicas.

As NTDICs aceleram e transformam a maneira de pensar e de agir das pessoas na chamada “Sociedade Digital”, no lazer ou no trabalho, nas tarefas cotidianas ou na educação. Ademais, apesar de viverem na era digital, grande parte dos alunos e dos professores ainda não desenvolveram habilidades necessárias para atuarem em um mundo mediado pelas tecnologias. Paraphrasing Galembeck (2003, p. 05) incluir, a área da Linguística Aplicada e o planejamento de novas políticas educacionais, que demandem práticas didáticas planejadas com a integração sistemática das NTDICs, no ensino-aprendizagem de inglês, como forma de criar espaços na escola brasileira para possíveis mudanças pedagógicas e tecnológicas, faz-se necessário.

Para a utilização das NTDICs como ferramentas nas aulas remotas, o papel do professor torna-se fundamental, pois esse deixou de explicar, dominar conteúdos e possuir um conhecimento teórico, para compartilhar com os alunos a aprendizagem. Nesse sentido o professor passa a ser mediador das ações, transformando o contexto de ensino-aprendizagem, segundo Vygotsky (1998, p. 138). Nessa perspectiva, o docente sai do tradicional (deixa de seguir passivamente o livro didático; de ministrar aulas expositivas, principalmente, para crianças; de ser o detentor absoluto do conhecimento), e, os discentes aprendem inglês motivados por interfaces digitais que lhes são familiares em seus cotidianos, ou com outras interfaces introduzidas pelo docente para propósitos pedagógicos.

Diante do atual contexto educacional, as NTDICs são vistas como fundamentais e não como obstáculos para a aprendizagem da língua inglesa. Isso nos leva a refletir que o currículo deixará de ser limitado apenas ao livro didático, e possibilitará, cada vez mais, maneiras diferenciadas de apresentar o conteúdo programático por meio das potencialidades das tecnologias e das mídias digitais. Por esse viés, enxergamos a necessidade de revisar os currículos como forma de interligar o conteúdo da escola com o contexto real do aluno. O que pode converter as NTDICs em uma interface para o processo de ensino-aprendizagem, no contexto escolar.

Mediante o cenário construído por meio da necessidade de implantação de aulas remotas, traça-se um novo perfil para a figura do mediador, apresentando uma nova postura no contexto escolar de educação básica, face ao uso frequente das NTDICs em suas aulas, oferecendo conectividade para além dos muros da escola. Caso contrário, deixará seus alunos cada vez mais desmotivados e isolados no ambiente escolar.

Doravante, depois das experiências vividas por nós pesquisadoras, somos levadas a entender que as NTDICs trazem múltiplas vantagens ao serem incorporadas de maneira reflexiva e crítica à pedagogia e ao currículo na sala de aula, bem como salienta Valente (1995, p. 15). Não há um manual pronto e definitivo - em uma loja de departamentos ou na Internet - sobre como usar as tecnologias para fins educacionais, pois seu uso transcende o técnico e o instrumental. É necessário pensar as tecnologias como interfaces integradoras e funcionais para a formação dos alunos, e por isso defendemos a relevância do uso tecnológico-digital e pedagógico das novas tecnologias digitais de informação e comunicação nas aulas de inglês na educação básica, considerando a expansão e o desenvolvimento das mesmas no mundo atual.

Ademais, os estudos teóricos aqui mencionados tendem a dar continuidade às pesquisas e contribuir com a área da Linguística Aplicada sobre o tema abordado neste artigo, com o objetivo de aprofundar os estudos na prática pedagógica dos professores de

inglês. Defendo a importância desse trabalho para a LA e para que docentes se sintam cada vez confiantes, motivados e preparados para usar as NTDICs de maneira reflexiva e crítica, considerando que elas estão em constante metamorfose.

## Referências

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. (2011). **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus.

BRASIL. (2017). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CNE.

CELANI, M. A. A. (2010). Concepções de linguagem de professores de inglês e suas práticas em sala de aula. In: CELANI, M. A. A. (org.). **Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês**. Campinas: Mercado de Letras.

FAVA, R. (2016). **Educação para o século 21: a era do indivíduo digital**. São Paulo: Saraiva.

GALEMBECK, E. **Aprendizagem colaborativa a distância**. Disponível em: <http://www.ead.unicamp.br/eventos/evento.html> acessado em: 10 set. 2003.

GARCIA, M. F; RABELO, D. F; CRIVELARO, L. P; CANCELA, T. M; AMARAL, S. F. As tecnologias digitais interativas e a prática docente. **Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 78-87, jan/abr. 2011.

GOODWIN, K. (2012). **Use of tablet technology in the classroom**. South Wales, Sydney: NSW Curriculum and Learning Innovation Centre.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

- PRENSKY, M. **Digital natives, digital immigrants**. 2001.  
Disponível em: <[http://www.albertomattiacci.it/docs/did/Digital\\_Natives\\_Digital\\_Immigrants.pdf](http://www.albertomattiacci.it/docs/did/Digital_Natives_Digital_Immigrants.pdf)>. Acesso em: 05 abr. 2017.
- RADFAHRER, Luli. **Design/web/design**. São Paulo, SP: Market, 1998.
- SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. Língua, linguagem e mediação tecnológica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, 49(2): 419-440, Jul./Dez. 2010.
- TORTAJADA, José; PELÁEZ, Antonio (Eds.). **Ciencia, tecnologia y sociedad**. Madrid: Sistema, 1997.
- TOSCHI, M. S. CMDI – Comunicação Mediada por Dispositivo Indutor: elemento novo nos processos educativos. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. (Orgs.) **Didática em uma sociedade complexa**. Goiânia: CEPED, 2011.
- VALENTE, J. A. Informática na educação: conformar ou transformar a escola. **Perspectiva**, Florianópolis, s/v, n.24, p.41-49, 1995.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.



# CAPÍTULO 7

## FERRAMENTAS COMPUTACIONAIS NA PESQUISA LINGUÍSTICA: O ESTADO DA ARTE

Luiza Bandeira Lima Santana  
Fabiola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida  
Fernanda Gurgel Prefeito

### 1. Introdução

Em meio às mais variadas teorias e metodologias da linguística, temos a Linguística de *Corpus* (doravante LC) que está diretamente ligada à Linguística Computacional, que, segundo Othero e Menuzzi (2005, p. 25), é uma área da ciência para o tratamento computacional da linguagem e das línguas naturais. A utilização de uma abordagem baseada em um *corpus* eletrônico pode salvar o tempo de muitos pesquisadores que trabalham com dados empíricos sobre o uso real da língua, e até mesmo evitar que erros sejam cometidos.

O desenvolvimento de ferramentas e *softwares* que auxiliam esses pesquisadores permite que a quantidade de dados coletados seja maior e mais representativa. Esta pesquisa visa buscar e estudar essas ferramentas e esses programas computacionais que são usados por pesquisadores da área da linguística que trabalham com a análise de dados quantitativos, análises estatísticas e também trabalhos que utilizam de *corpus* de grande porte. Assim, pretende-se com essa pesquisa mapear essas ferramentas, suas especificidades e aplicações para que assim sejam conhecidos e bem utilizados pela comunidade acadêmica pesquisadora da Universidade Federal de Catalão.

## 2. Referencial teórico

### 2.1 O que é a Linguística de *Corpus*?

No mundo da linguística existem muitos meios de se estudar a língua e um desses é a Linguística de *Corpus*, que se dedica à exploração da linguagem através de evidências empíricas, extraídas por meio de computador; em outras palavras, a LC observa dados empíricos de uma ou mais línguas - ou variedade linguística - que foram armazenados em bancos de dados que montam um *corpus*, com a ajuda de ferramentas computacionais, e que foram idealizados e pensados para facilitar o trabalho do pesquisador no estudo dos fenômenos da língua. Berber-Sardinha em seu livro *Linguística de Corpus*, 2004, diz que LC

[...] ocupa-se da coleta e da exploração de *corpora*, ou conjunto de dados linguísticos textuais coletados criteriosamente, com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística. Como tal, dedica-se à exploração de evidências empíricas, extraídas por computador (Sardinha, 2004, p. 3).

Então, chega-se à conclusão de que a LC tem o trabalho de juntar e analisar um conjunto de dados linguísticos empíricos coletados de maneira cautelosa; esses dados serão analisados por meio de softwares ou ferramentas computacionais. Os dados são processados por um computador com o intuito de diminuir a possibilidade de erros e facilitar toda a operação.

### 3. Histórico da Linguística de *Corpus*

Muito antes dos computadores serem criados já existiam *corpus* sendo usados para estudos, levando em consideração que o significado real dessa palavra é “corpo” ou “conjunto de documentos”; desde a Grécia Antiga, por exemplo, quando Alexandre, o Grande definiu o *Corpus* Helenístico, até na

Antiguidade e na Idade Média, quando produziram-se conjuntos de citações da Bíblia.

De acordo com McEnery e Wilson (2001), alguns linguistas já usavam pesquisas baseadas em *corpora* no fim do século XIX; por exemplo, diários montados para registrar o processo de aprendizagem de palavras das crianças. Mas, foi no início do século XX que o estudo feito com *corpus* ganhou força, e muitos pesquisadores, como Thorndike e Boas, usavam este método para descrever a linguagem. Diferentemente das pesquisas atuais, antigamente o foco destes trabalhos era o ensino de línguas e, claramente, não existiam computadores, por conta disso tudo era feito manualmente.

O “*Survey of English Usage*”(SEU) foi um trabalho de bastante influência no modo como os *corpus* são compilados hoje em dia. O SEU foi montado totalmente à mão por Randolf Quirk e sua equipe na UCL (*University College London*) em 1953. Planejado para conter 1 milhão de palavras, cada palavra era escrita em uma ficha, e nessas fichas as palavras eram inseridas em 17 linhas de textos. O intuito dessas fichas era analisar as palavras gramaticalmente, então cada ficha recebia sua categoria gramatical. Esse trabalho serviu de base também para a criação dos etiquetadores disponíveis digitalmente.

De acordo com o levantamento de *corpus* em língua inglesa que Berber-Sardinha (2004) fez em seu livro, outra pesquisa que foi feita manualmente e que merece respeito foi a de Thorndike em 1921; nessa pesquisa foram identificadas as palavras mais utilizadas do inglês. O compilado continha 4,5 milhões de palavras e promoveu mudanças no ensino de inglês ao redor do mundo.

Por conta da obra de Chomsky, o ‘*Syntactic Structures*’, publicado no final dos anos 50, o paradigma linguístico mudou seu rumo; o estudo empírico foi deixado de lado e com isso os estudos baseados em *corpus* também perderam sua importância. Juntamente à influência gerativa, outra das críticas mais insistentes no momento era a falta de confiança no processamento



manual de grandes quantidades de dados, já que o ser humano não foi feito para ser capaz de trabalhos desse tipo. E pensar em diminuir o tamanho do *corpus* vai totalmente contra a própria natureza da pesquisa, pois todo o intuito do compilado é ser a representação de uma variedade linguística e para isso é preciso de um grande número de amostras.

Dessa forma, o que faltava para os pesquisadores daquela época era uma ferramenta que os auxiliasse a processar os dados sem cometer erros que, com certeza, seres humanos cometeriam, porém a tecnologia do momento não possibilitava isso. A criação dos computadores transformou a situação da Linguística de *Corpus*. Computadores *mainframe* começaram a integrar salas de pesquisas universitárias por volta dos anos 60. Foi com a popularização dos computadores pessoais que ferramentas de processamento de dados começaram a ser desenvolvidas e então a pesquisa linguística baseada em *corpus* teve a oportunidade de ressurgir e se fortalecer no meio da linguística.

Atualmente a LC se encontra mais desenvolvida, principalmente, em universidades europeias. Na Grã-Bretanha, por exemplo, se encontram vários centros de pesquisa que se dedicam à pesquisa baseada em *corpus* para descrever os aspectos da língua. Em outros continentes a LC não se encontra tão avançada quanto está na Europa; os EUA, mesmo com toda a sua infraestrutura e verbas investidas em pesquisas, tem um avanço consideravelmente pequeno, isso por conta da grande influência do gerativismo no país.

Fora do mundo universitário, a Linguística de *Corpus* também está presente no âmbito comercial. Existem empresas que fazem parceria com universidades com o intuito de montar gramáticas, livros didáticos entre outras obras que podem ser usadas na área do ensino. Um exemplo de parceria de empresa com universidade foi o COBUILD, que uniu a editora Collins e a Universidade de Birmingham. Desse projeto muitos dicionários, livros didáticos e gramáticas foram produzidos para o ensino de inglês. Hoje em dia o COBUILD está praticamente desativado, porém ainda tem sua

relevância confirmada por ser uma das parcerias pioneiras com fins comerciais.

Além das parceiras, há também as empresas que possuem seus próprios centros de pesquisa, e esses usufruem da abordagem baseada em *corpus* para as mais diversas finalidades, desde montagem de sistema de reconhecimento de voz até o gerenciamento de informações. Dois exemplos de empresas que têm seus centros são a *Microsoft* e a *Google*.

Assim visto, a Linguística de *Corpus* percorreu um longo caminho para que pudesse ter seu lugar de respeito no mundo da pesquisa, mesmo passando por momentos em que sua utilidade foi duramente questionada por linguistas do ramo racionalista.

#### **4. Linguística de *Corpus*: área ou metodologia?**

Para iniciar nossa discussão sobre em qual termo a Linguística de *Corpus* melhor se encaixa, acredito que seja de grande importância lembrar que não há um assunto específico a que LC se dedica. Ela trata de vários fenômenos linguísticos que são o foco de outras áreas. Este é um dos pontos que fazem com que LC não seja uma área específica da linguística, pois todas as áreas ou disciplinas têm seus conteúdos determinados.

Uma possibilidade a que podemos encaixar, de acordo com Hoey (1997), seria o conceito de rota para a linguística. Esse conceito seria o mesmo que dizer que a Linguística de *Corpus* é uma perspectiva. O autor estaria chamando a LC de abordagem, assim como Leech (1996) define a Linguística de *Corpus*: “A Linguística de *Corpus* define não somente uma nova metodologia emergente para o estudo da linguagem, mas uma nova empreitada de pesquisa e, na verdade, uma nova abordagem filosófica”.

Porém, levando em consideração a definição de McEnery e Wilson (1996), a LC seria “apenas uma metodologia”, o que em um todo não está completamente errado, pois depende bastante do sentido da palavra metodologia. Falando do sentido em que

metodologia é visto como um “instrumento” que auxilia o pesquisador, então sim, a LC é uma metodologia. Em sua obra, Biber *et. al.* (1998) afirmam esse estado explicando que a pesquisa baseada em *corpus* pode ser aplicada a qualquer área de investigação linguística. Porém, a LC não é somente um conjunto de programas.

Segundo Kennedy (1998), uma razão para não considerarmos a Linguística de *Corpus* apenas uma metodologia ou conjunto de ferramentas é que a pesquisa baseada em *corpus* produz muitos conhecimentos inéditos que talvez não fosse o foco do momento.

Atualmente alguns autores debatem qual o estatuto em que a LC se encontra sem muito sucesso, pois como já dito esse estado depende bastante do ponto de vista do autor que está trabalhando a definição. Por exemplo, Scott e Tribble (2006) afirmam que a LC é somente uma metodologia que utiliza *corpora* compostos de textos naturais. Já outros autores, como Bernandini *et. al.* (2003), afirmam que a LC seria tanto uma área de estudos linguísticos como uma metodologia.

O que podemos confirmar, depois de todos esses fatos, é que a LC pode ser considerada uma metodologia, uma abordagem, um conjunto de ferramentas que auxiliam o linguista. Este é um debate que ainda é muito persistente para os pesquisadores que utilizam *corpus* e ferramentas computacionais em seus trabalhos.

## 5. Áreas de pesquisa privilegiadas

De acordo com Biber *et al.* (1998) e Berber (2004), os trabalhos que possuem aspectos semelhantes aos que serão listados são os considerados privilegiados nesse meio da LC. Esses aspectos são: (1) Esses trabalhos usam dados empíricos e estudam os padrões reais de uso nos textos naturais; (2) Usam como base de estudo grandes quantidades de textos naturais, e esses textos são criteriosamente selecionados, conhecidos por *corpus*; (3) Esses estudos utilizam os programas computacionais que dão

autonomia e são interativos de maneira ampla; (4) São dependentes de técnicas quantitativas e qualitativas.

Alguns outros tipos de trabalhos reúnem essas características e, também, se beneficiam de *softwares*: a compilação e manuseio de *corpus*, o desenvolvimento de ferramentas, a descrição da linguagem e a aplicação de *corpora* (em ensino de línguas, reconhecimento de voz, tradução etc). Dos tipos de pesquisa citados, o que mais tem reconhecimento e mais desenvolve trabalhos é o da descrição da linguagem, onde eles concentram a atenção no léxico e na gramática baseado na análise de um *corpus*, que normalmente são quantidades enormes de dados.

## 6. A Linguística de Corpus no Brasil

A Linguística de Corpus vem crescendo desde a criação dos computadores e pode ser aplicada às mais diversas áreas; assim sendo ela está se fazendo presente cada vez mais. O trabalho com a LC em Português se iniciou em Portugal na década de 1960 e só passou a ser desenvolvida no Brasil dez anos depois, a partir da década de 1970, por meio do Projeto Norma Urbana Culta, que tinha o objetivo de descrever os usos reais da norma culta em 5 capitais do país. Existem vários corpora em língua portuguesa que se destacam como: o *Banco de Português*, com 233 milhões de palavras, composto tanto de dados escritos quanto falados do português brasileiro, feito na PUC de São Paulo, e o *Corpus Usos do Português*, com 200 milhões de palavras, com dados escritos, montado na UNESP de Araraquara.

Em nosso país temos, entre muitos outros eventos que abordam a LC, o Encontro de Linguística de Corpus, pensado no intuito de ser um local em que questões envolvendo corpus fossem discutidas. Segundo Sardinha e Almeida, que participaram e fizeram parte da organização do evento, o público usuário do estudo baseado em corpus vem crescendo bastante ao longo dos anos.

Atualmente, temos 42 grupos de pesquisa cadastrados no banco de dados do site dos Diretórios de Grupos de Pesquisa no

Brasil e 2882 currículos de pesquisadores no site do Lattes que já trabalharam com LC. Com o número de pesquisadores que trabalham com a LC só crescendo posso afirmar que tudo depende do investimento na área, pois esta necessita de equipamentos computacionais razoavelmente potentes.

## 7. AntConc

O *AntConc* é uma opção gratuita disponível para *Windows*, *Linux* e *Macintosh*. Ele foi desenvolvido por Laurence Anthony, ele desenvolve e disponibiliza várias ferramentas por meio do seu site *Laurence Anthony's Website*<sup>1</sup>.

## 8. Onde baixar e como instalar o programa?

Para baixar basta acessar a página do *AntConc* no site do desenvolvedor<sup>2</sup> e baixar o instalador de acordo com o seu sistema operacional. Aqui usaremos a versão destacada na imagem, para o *Windows 10*.

Após o download, deve-se abrir o instalador e iniciar a instalação do *software*. Ao abrir o arquivo executável uma janela se abrirá perguntando qual o idioma será usado durante a instalação selecione “Português Brasileiro”, clique em Ok. Aceite os termos e condições e clique em Avançar. Faça a instalação no diretório já indicado pelo desenvolvedor para o melhor desempenho do *software*. Com o *software* instalado, vamos às ferramentas disponíveis.

---

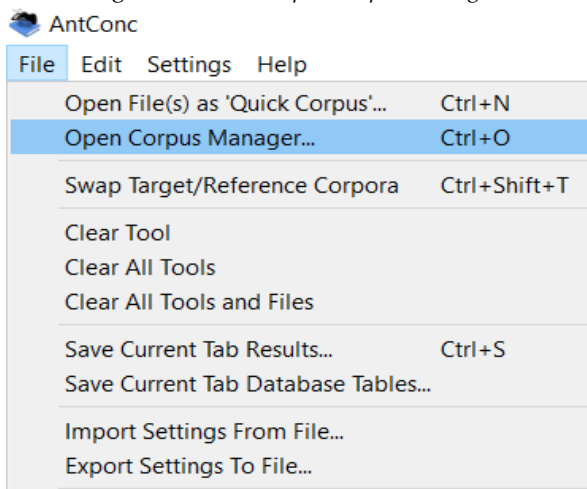
<sup>1</sup> Disponível em: <<https://www.laurenceanthony.net>>. Acesso em: 20 jul. 2023.

<sup>2</sup> Disponível em: <<https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>>. Acesso em: 20 jul. 2023.

## 9. Ferramentas disponíveis

Temos várias ferramentas disponíveis no *AntConc*, mas antes de usá-las precisamos selecionar o *corpus*. Os arquivos do *corpus* precisam ser do tipo *.txt*; se não forem, o programa não funcionará. Para isso clique em *File* no canto superior esquerdo da janela do programa e depois em *Open Corpus Manager*.

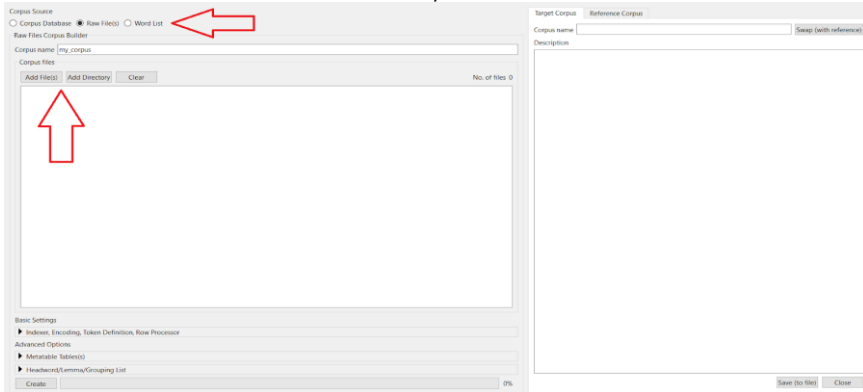
Figura 1 - Barra “*Open Corpus Manager*”



Fonte: Elaborada pelo autor

Clicar nesse botão irá abrir uma nova janela de gerência, clique em *Raw File(s)*. Nessa janela temos a opção de *Add File(s)* e *Add Directory*; na primeira opção iremos escolher os arquivos manualmente, já na segunda opção iremos escolher uma pasta onde os arquivos do *corpus* estão.

Figura 2 - Tela de seleção de *corpus*



Fonte: Elaborada pelo autor

Após clicar em *Create*, será criada uma lista de informações sobre os arquivos selecionados na janela ao lado. Clique em *Save (to file)* para salvar o *corpus* e, assim, poder utilizá-lo no *AntConc*. Com o *corpus* salvo, na janela inicial os arquivos que foram selecionados devem aparecer no campo *Target Corpus* no lado esquerdo da janela.

## 10. *WordList*

Essa ferramenta é responsável por listar todas as palavras presentes no *corpus*. Ela permite não só contabilizar quantidade de palavras dos textos como também calcular a frequência dos termos.

Na barra acima temos as opções de ferramentas disponíveis no *software*; ao clicar na opção *Word* acessamos a ferramenta que monta as *word lists*. Para montar sua lista de palavras, com o *corpus* já selecionado, clique no botão *Start* na barra abaixo e espere processar os arquivos. Ela deve se parecer com a lista na imagem.

Figura 3 - Lista de palavras *AntConc*

	Type	Rank	Freq	Range	NormFreq	NormRange
1	de	1	46	8	33650.329	0.889
2	a	2	41	9	29992.685	1.000
3	e	3	40	9	29261.156	1.000
4	que	3	40	9	29261.156	1.000
5	o	5	38	9	27798.098	1.000
6	do	6	24	7	17556.693	0.778
7	em	7	18	8	13167.520	0.889
8	como	8	17	7	12435.991	0.778
9	na	8	17	7	12435.991	0.778
10	no	10	15	7	10972.933	0.778
11	um	11	14	7	10241.405	0.778
12	da	12	13	5	9509.876	0.556
13	as	13	12	5	8778.347	0.556
14	me	13	12	5	8778.347	0.556
15	se	13	12	5	8778.347	0.556
16	ela	16	11	3	8046.818	0.333
17	lá	16	11	3	8046.818	0.333
18	os	16	11	5	8046.818	0.556
19	eu	19	10	4	7315.289	0.444
20	fita	20	9	1	6583.760	0.111
21	laço	20	9	1	6583.760	0.111
22	não	20	9	3	6583.760	0.333
23	nor	20	9	4	6583.760	0.444

Search Query  Words  Case  Regex Min. Freq 1 Min. Range 1  
 Sort by Frequency  Invert Order

Fonte: Elaborada pelo autor

Na barra na parte de baixo da janela temos a opção *Sort by* para alterar a organização da lista. Podemos ordenar a lista tanto por frequência com a opção *Frequency* quanto por ordem alfabética com a opção *Type* e pela terminação das palavras com a opção *TypeEnd*.

## 11. Keyword in Context (Concordance)

O *Keyword in Context*, também conhecido como *Concordance*, é responsável por localizar a oração em que um termo se encontra, o contexto que ele faz parte. Para isso selecionamos a palavra procurada e clicamos duas vezes na mesma, assim o programa nos leva automaticamente para onde se encontra o termo procurado.

Figura 4 - Palavra em contexto

File	Left Context	Hit	Right Context
1 A cançã...	estava a apagar; E a escrava acabou seu canto, Pra	não	acordar com o pranto O seu filho a sonhar!
2 O laço d...	ansia, que estua e palpita. Por que é que tremeste?	Não	eram meus lábios... Beijava-te apenas... Teu laço de
3 A cançã...	lá responde Ao canto, e o filhinho esconde, talvez pra	não	o escutar! "Minha terra é lá bem longe, Das
4 O laço d...	embate, se irrita... O braço, que rompe cadeias de ferro,	Não	quebra teus elos, O laço de fita! Meu Deus!
5 Onde ...	vazio nosso leito... Stá vazio o mundo inteiro; E tu	não	queres queu fique Solitário nesta vida... Mas por que
6 O laço d...	formosa Pepita. Mas onde? No templo, no espaço, nas névoas?!	Não	rias, prendi-me Num laço de fita. Na selva
7 O laço d...		Não	sabes, criança? Stou louco de amores... Prendi meus afetos,
8 A cançã...	todos vivem felizes, Todos dançam no terreno; A gente lá	não	se vende Como aqui, só por dinheiro". O escravo
9 A cançã...	se triste a beijá-lo, Talvez temendo que o dono	Não	visse, em melo do sono, De seus braços arrancá-

Fonte: Elaborada pelo autor



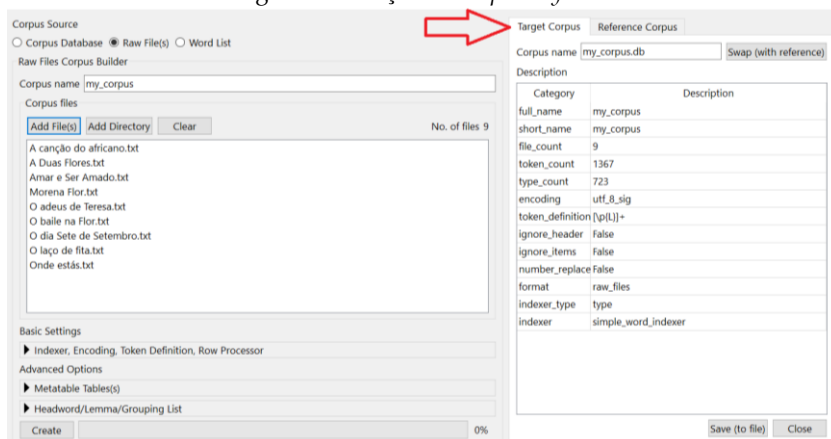
Dentro dessa ferramenta temos como destacar as palavras ao redor do termo procurado. No campo abaixo da janela principal de texto temos as *Sort Options*, onde podemos selecionar a direção em que o destaque se direciona. Após clicar na opção de direção que deseja destacar, basta clicar novamente em *Start* para completar o processo.

## 12. Keyword

A ferramenta *Keyword* é responsável por destacar as palavras que apresentam uma frequência diferente das outras quando se compara o *corpus* de estudo com algum *corpus* de referência. De acordo com o manual do *AntConc*, essas palavras podem ser consideradas fundamentais no *corpus* de estudo.

Na ferramenta *Keywords* é crucial que preste atenção durante a seleção do *corpus*, porque terá a divisão do *corpus* de estudo e do *corpus* de referência.

Figura 5 - Seleção do *corpus* keyword

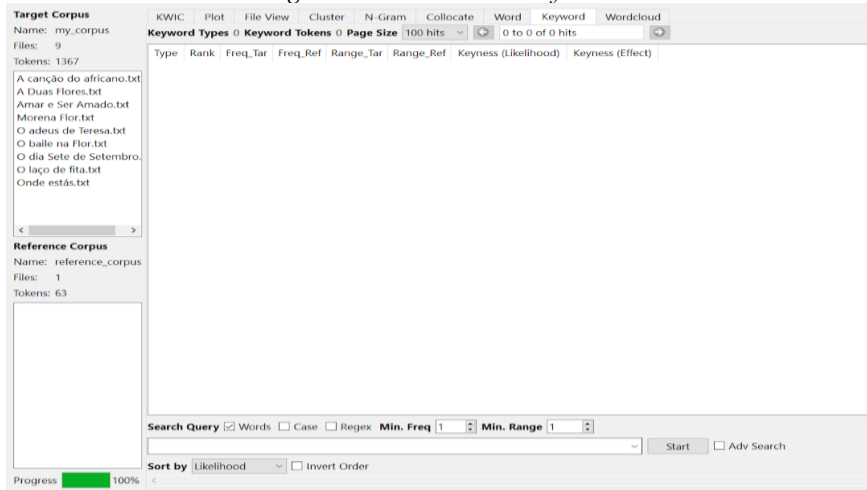


Fonte: Elaborada pelo autor

Tenha certeza de que preenche o campo do *Target Corpus* com o *corpus* de estudo e o campo do *Reference Corpus* com o *corpus* de

referência que será usado. A janela principal ficará parecida com a da imagem abaixo.

Figura 6 - Tela inicial do *keyword*



Fonte: Elaborada pelo autor

Com os dois *corpus* selecionados, deve-se clicar em *Start* e esperar que o programa faça o seu trabalho. Clicar duas vezes na linha em que se encontra um termo irá levar ao contexto em que ele é encontrado.

## 12. *Collocate*

Os colocados são as palavras que ocorrem ao redor de algum termo escolhido. Assim, essa ferramenta é responsável por listar as palavras que aparecem com frequência ao redor da palavra procurada. Para montar essa lista, escolha a opção *Collocate* na barra de ferramentas, e na parte inferior da janela escolha os parâmetros dos colocados.

Figura 7 - Barra de parâmetros

Search Query  Words  Case  Regex **Window Span** From 5L To 5R Min. Freq 1 Min. Range 1  
Start  Adv Search  
Sort by Likelihood  Invert Order

Fonte: Elaborada pelo autor

A opção *Window Span* é onde iremos adicionar a quantidade de campos a serem considerados na hora da pesquisa; por exemplo, se colocar *From 5L to 5R* como na imagem, o programa irá considerar cinco termos a esquerda e mais cinco termos a direita da palavra escolhida para ser o centro. Após dar os parâmetros que o programa irá usar clique em *Start* e espere pelo resultado na tela. O número total de colocados ("*Collocate Type*") e a soma dos tokens dos colocados aparecem no topo da tela, acima da lista de colocados.

Na barra abaixo da janela principal, também temos as opções de escolher a mínima frequência desses colocados e mínimo range desses colocados (número de arquivos abrangidos). As colunas são divididas pelos colocados, suas frequências e suas posições na lista de frequência do *corpus*.

### 13. WordSmith Tools

Distribuído pela Oxford University, o WST surgiu em 1996 e desde então segue sendo atualizado para versões mais eficientes e que são compatíveis com os novos sistemas operacionais. Esse programa é a opção paga que selecionei.

Na seguintes subseções serão detalhados o passo a passo sobre onde se faz o *download* do programa, como instalá-lo e suas ferramentas disponíveis.

## 14. Onde baixar e como instalar o programa

O arquivo do programa que será baixado se encontra no endereço da *Lexically*<sup>3</sup>. Logo na tela principal do site temos o botão de *purchase*, no cabeçalho da página, que nos dá a informação sobre a obtenção da licença do *WordSmith Tools*. O *software* nos dá um mês de uso gratuito, após isso é preciso comprar uma licença.

A transação é feita por meio do site *Digital River* e existem várias maneiras de pagamento; temos a opção de comprar apenas uma licença ou um conjunto para vários computadores. O próprio site da *Digital River* já fornece o valor da licença convertido em Real e oferece uma garantia de reembolso completo caso o programa não se desempenhe como o esperado.

Indo para o botão “*download*”, ele leva à página que tem o arquivo da instalação disponível. Então escolha qual versão vai com base no sistema operacional em que o programa será instalado; um programa x64 não funcionará em um sistema x32. No meu caso, o programa nomeado “*Version 8.0 64-bit*”.

Após clicar, o site irá te redirecionar para a página com as informações das últimas atualizações do *software*. Para baixar, basta clicar na opção “*current version here*”, e o site irá começar a fazer o download de um arquivo do tipo executável.

O primeiro passo, já com o programa aberto, será selecionar o idioma que o programa trabalhará e aceitar os termos e condições que serão exibidos. Assim feito, o programa perguntará em qual pasta pretende instalar o programa; é recomendado que isso seja feito na pasta nomeada “*Program Files*”.

Após isso, espera-se que o programa inicie sem grandes problemas. Agora, toda vez que desejar iniciar o programa, abra a pasta do *WordSmith* dentro do diretório dos Arquivos de Programas e clique no executável chamado “*WordSmith\_64\_8*”.

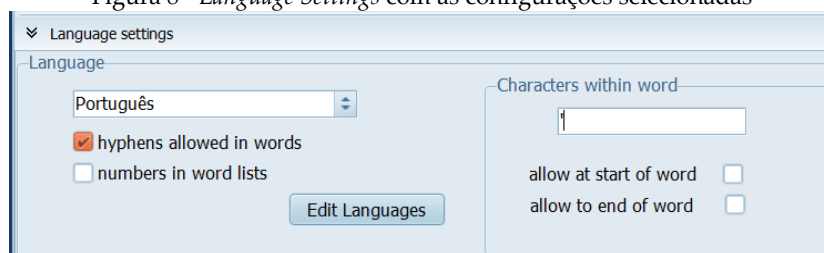
## 15. Ferramentas disponíveis

---

<sup>3</sup> Disponível em: <<https://www.lexically.net/wordsmith/>>. Acesso em: 15 jul. 2023.

A interface do programa é bem intuitiva, com todas as ferramentas disponíveis à vista. Para trabalhar com o WS é necessário que configure o idioma que o *corpus* que será analisado é escrito. Para isso, clique em “*Language Settings*”, selecione o português na barra de rolagem e adicione se o hífen pode aparecer nos textos.

Figura 8 - *Language Settings* com as configurações selecionadas



Fonte: Elaborado pelo autor

Não esqueça de clicar em “*save all settings*”, se não fizer isso o programa não funcionará da maneira correta. Após o idioma ser devidamente configurado, podemos passar à seleção do *corpus*. Essa ação é feita ao abrir qualquer uma das três ferramentas; depois de escolher a ferramenta desejada, clique em *File*, no canto superior esquerdo da janela, e depois em *New*.

Abrirá uma nova janela que lhe pedirá para escolher os textos, o programa *WordSmith Tools* lerá somente os documentos em texto. Clique em “*choose text now*”; no canto esquerdo da janela de escolha temos uma pasta com uma lupa; clique para encontrar a pasta em que está seu *corpus*.

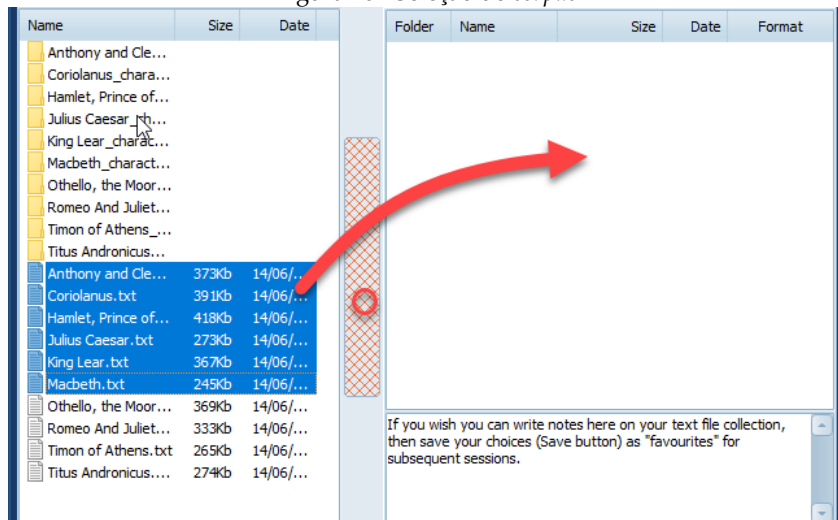
Figura 9 - Tela de seleção



Fonte: Scott (2022)

Após a pasta ser selecionada, o programa pedirá para escolher os textos desejados que estão na pasta; clique e arraste para o quadrado da direita.

Figura 10 - Seleção do *corpus*



Fonte: Scott (2022)

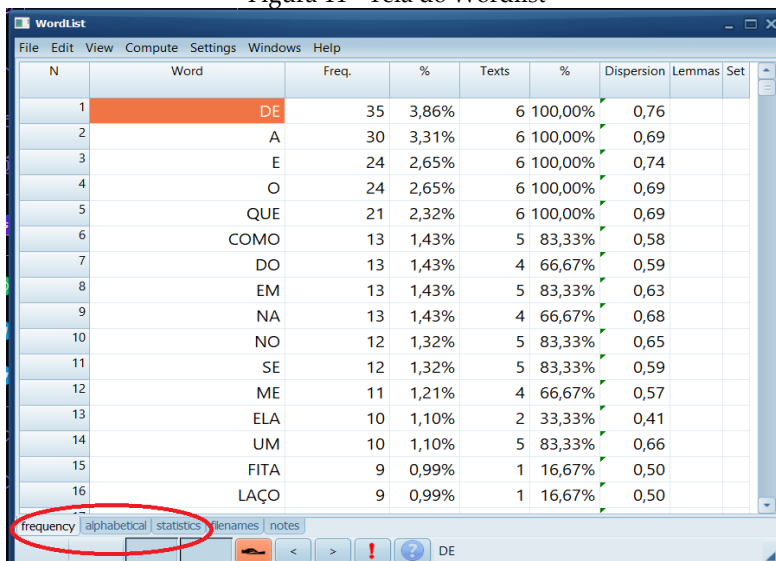
Com o *corpus* selecionado, ele deve aparecer dentro do quadrado à direita; basta clicar no botão OK no canto superior direito. Os primeiros passos foram concluídos, passamos para as ferramentas disponíveis no *WordSmith Tools*. Todas as ferramentas são ativadas por meio da tela principal; a letra "C" indica a ferramenta *Concord*, "K" indica a ferramenta *Keywords* e a "W" indica a ferramenta *Wordlist*.

## 16. *Wordlist*

A ferramenta *WordList* é responsável por listar todas as palavras presentes no *corpus*. Ele é configurado para montar duas listas, uma em ordem alfabética e outra em ordem de frequência. Depois de ter selecionado o *corpus*, abrirá uma nova janela

indicando a quantidade de arquivos selecionados; clique em “Make a word list now” e uma lista como essa deve aparecer.

Figura 11 - Tela do Wordlist



The screenshot shows the Wordlist application window. The main area contains a table with the following data:

N	Word	Freq.	%	Texts	%	Dispersion	Lemmas	Set
1	DE	35	3,86%	6	100,00%	0,76		
2	A	30	3,31%	6	100,00%	0,69		
3	E	24	2,65%	6	100,00%	0,74		
4	O	24	2,65%	6	100,00%	0,69		
5	QUE	21	2,32%	6	100,00%	0,69		
6	COMO	13	1,43%	5	83,33%	0,58		
7	DO	13	1,43%	4	66,67%	0,59		
8	EM	13	1,43%	5	83,33%	0,63		
9	NA	13	1,43%	4	66,67%	0,68		
10	NO	12	1,32%	5	83,33%	0,65		
11	SE	12	1,32%	5	83,33%	0,59		
12	ME	11	1,21%	4	66,67%	0,57		
13	ELA	10	1,10%	2	33,33%	0,41		
14	UM	10	1,10%	5	83,33%	0,66		
15	FITA	9	0,99%	1	16,67%	0,50		
16	LAÇO	9	0,99%	1	16,67%	0,50		

At the bottom of the window, there are three buttons: "frequency", "alphabetical", and "statistics". The "frequency" button is circled in red. To the right of these buttons are "filenames" and "notes" tabs, and a search bar containing the word "DE".

Fonte: Elaborada pelo autor

Os três botões destacados na imagem são as opções de lista disponíveis. A opção “*frequency*” mostra a lista de frequência, desde a palavra mais usada até a menos usada. A opção “*alphabetical*” mostra a lista em ordem alfabética. A opção “*statistics*” mostra a lista com as informações técnicas do *corpus*.

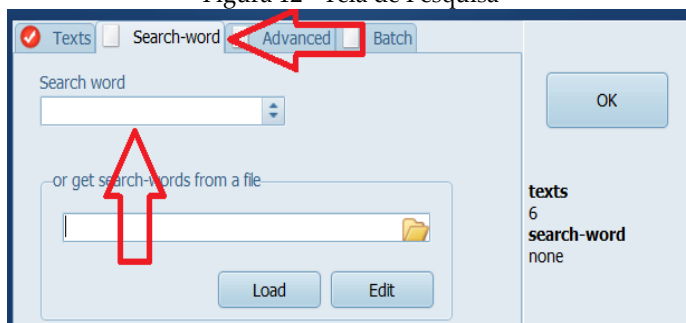
Dentro da ferramenta *Wordlist* temos o *Concordance* que mostra as ocorrências em que a palavra escolhida aparece. Para usar essa opção, clique em *Compute* e logo após em *concordance*, esse comando deve formar uma lista com as ocorrências do termo selecionado.

## 17. *Concord*

Essa ferramenta é responsável por montar listas de ocorrências de uma palavra específica junto com a frase em que

ela aparece. Para montar sua lista, clique no botão “C” na tela inicial e ele abrirá uma nova janela. O passo a passo da seleção do *corpus* continuam os mesmos. Com o *corpus* selecionado, clique no botão acima escrito “Search Word”, e entre com a palavra procurada no campo.

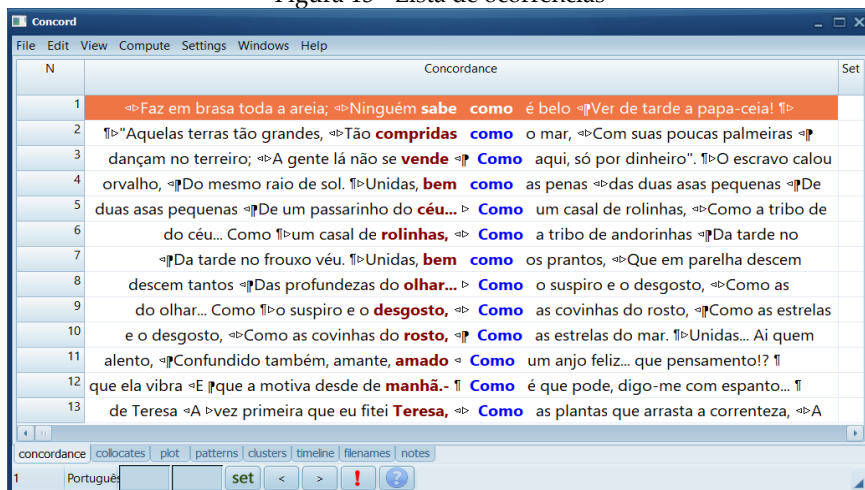
Figura 12 - Tela de Pesquisa



Fonte: Elaborada pelo autor

Após inserir a palavra procurada, clique em OK. Uma lista com as ocorrências parecida com a lista da imagem deve ser formada na tela com as frases em que o termo procurado aparece.

Figura 13 - Lista de ocorrências



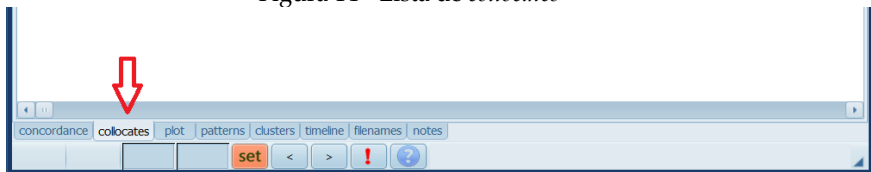
Fonte: Scott (2022)



Para achar o texto de origem da frase encontrada, existem três maneiras. A primeira é clicar duas vezes na linha do texto escolhido, a segunda é segurar o botão F8 e clicar na linha e a última é expandir a linha em que a frase se encontra.

Dentro do *Concord* também temos a lista dos colocados (*collocates*), que são as palavras que ocorrem ao redor da palavra buscada. Para ver a lista de colocados clique no botão “*collocates*”.

Figura 14 - Lista de *collocates*



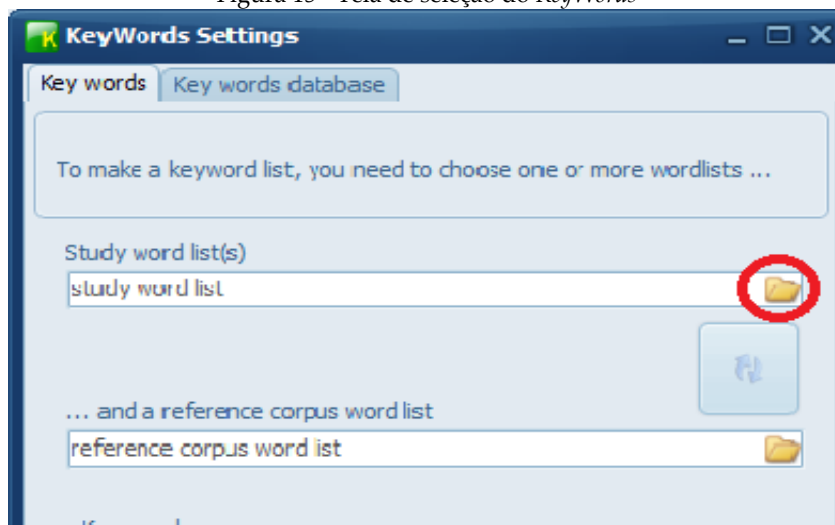
Fonte: Elaborada pelo autor

## 18. *Keywords*

A ferramenta *KeyWords* produz listas em que só aparecem palavras que ocorrem numa frequência diferente em comparação com algum *corpus* de referência. O *corpus* de referência seria um *corpus* que seja maior e mais representativo que o *corpus* de estudo, pode-se usar o *corpus* do Português disponível na internet para download e com mais de 40 milhões de palavras. De acordo com Berber-Sardinha (2004), o *corpus* de referência não deve conter o *corpus* estudado, por duas razões; a primeira é que isso irá afetar os resultados das palavras-chave, já a segunda diz respeito à frequência relativa das palavras; a soma dos dados tem pouca importância na diferença entre as porcentagens, então isso torna desnecessária a união dos *corpora*.

Para fazer uma lista no *Keyword*, primeiro clique no botão K na tela inicial, isso abrirá uma nova janela. O processo será o mesmo que nas outras ferramentas; escolha na opção de *File* e depois em *New*. Uma janela como essa deve aparecer.

Figura 15 - Tela de seleção do *KeyWords*



Fonte: Scott (2022)

Para selecionar os arquivos clique na pasta destacada na imagem no canto dos campos. O campo chamado “*Study word list*” é preenchido com a lista de palavras feita a partir do *corpus* pesquisado e o campo chamado “*reference corpus word list*” com a lista de palavras feita a partir do *corpus* de referência. Após preencher os campos, clique no botão escrito “*Make one KW list now*”.

Por último, também temos o *Concordance* na ferramenta *Keywords*. Da mesma maneira que fizemos no *Wordlist* fazemos aqui; selecione a palavra que deseja encontrar, clique em *Compute* e depois em *Concordance*, e isso o levará à oração em que se encontra o termo procurado.

## 19. Metodologia

Nesta seção irei apresentar como a pesquisa foi realizada e também como o *corpus* foi selecionado para seu desenvolvimento.

## Caracterização da pesquisa

Essa pesquisa é de cunho bibliográfico, ou seja, buscamos investigar, descrever e correlacionar as situações em que ferramentas e programas computacionais são utilizados na área do estudo sobre linguagem. Assim, foi dividida em 5 etapas, e a primeira é buscar e selecionar outras pesquisas e trabalhos na área da linguística e linguística aplicada que estão disponíveis em plataformas digitais como o *Google Acadêmico* e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD.

### Primeira etapa

A fim de entender melhor a situação dos estudos que envolvem a LC no Brasil, e motivada pelo censo que foi feito no primeiro capítulo do livro “Avanços da Linguística de *Corpus* no Brasil”, que foi escrito pelo Tony Berber Sardinha com Gladis Maria do ano de 2008, fiz as mesmas buscas que os autores a fim de fornecer dados mais atualizados neste artigo.

Assim como no capítulo do livro, minha breve pesquisa foi feita na plataforma Lattes, mais especificamente no site do Lattes<sup>4</sup>. Na opção de ‘Busca por’ selecionei a opção de ‘Assunto’ e inseri os termos “Linguística de *Corpus*” no campo de texto, selecionei também que fossem incluídos não só currículos de doutores, mas também os de demais pesquisadores. Foram encontrados 2882 currículos, isso significa que de 2008, onde os resultados tinham sido 132 currículos, para cá o número de pesquisadores que já trabalharam, ou ao menos mencionaram em seu currículo, com a LC mais do que dobrou.

Agora, em relação aos grupos de pesquisa, no site do Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil<sup>5</sup>, fiz uma busca por grupos e selecionei a “Busca exata” pelos termos Linguística de

---

<sup>4</sup> Disponível em: <<https://lattes.cnpq.br>> Acesso em: 03 jun. 2023.

<sup>5</sup> Disponível em: <<https://lattes.cnpq.br/web/dgp>>. Acesso em: 03 jun. 2023.

*Corpus*. Foram encontrados 42 grupos de pesquisa que apresentaram esses termos em suas descrições. Comparado aos 12 grupos encontrados em 2008, está mais que confirmada a ascensão da LC entre os grupos brasileiro de pesquisas linguísticas.

## **Segunda etapa**

Já na segunda etapa da pesquisa procurei entender melhor os *softwares* escolhidos por meio da análise do *corpus*, aprender sobre suas funções e utilidades e, finalmente, manuseá-los. No caso dessa pesquisa, irei trabalhar os programas *WordSmith Tools* e *AntConc*, levando em consideração que uma das opções é paga e a outra não, mas ambas possuem ferramentas consideravelmente semelhantes.

## **Etapas finais**

Após conhecer os programas escolhidos, a terceira etapa deste trabalho será procurar e ler pesquisas que usam os *softwares* escolhidos (*AntConc* e *WordSmith Tools*) e mapear as funções metodológicas dos mesmos em pesquisas de cunho qualitativo.

E, por fim, organizei e disponibilizei um tutorial com as informações dos programas investigados com o intuito de auxiliar futuras pesquisas feitas pelos discentes.

## **20. O corpus e a seleção**

Com base na leitura da obra didática de Berber-Sardinha (2004) e algumas experiências no meio acadêmico, escolhi a Lexicografia e Linguística Sistêmico-Funcional como áreas interessantes para se dar destaque nesta pesquisa, pois ambas as áreas costumam manusear grandes quantidades de dados em seus trabalhos e, conseqüentemente, podem fazer bom uso das ferramentas computacionais que serão abordadas por mim.

A busca por essas dissertações foi feita por meio de bibliotecas digitais de dissertações e teses de universidades diversas, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD e também o *Google Acadêmico*. Com o objetivo de abordar uma vasta gama de temas relacionados à Lexicografia e à Linguística Sistêmico-Funcional, selecionei de forma aleatória 10 dissertações de cada área para que assim eu pudesse analisar o máximo de utilidades possíveis das ferramentas dos *softwares*. Para essa coleta, em todas as bibliotecas digitais e também no *Google*, fiz uma busca avançada nas plataformas com as palavras chaves “*WordSmith Tools*” e “*AntConc*” como palavras obrigatórias, a área específica, Lexicografia ou Linguística Sistêmico-Funcional, e o gênero textual acadêmico escolhido, no meu caso a dissertação.

## 21. A análise

Juntando todas as 20 dissertações, a minha análise consiste em ler suas metodologias, estudar as ferramentas mais usadas dos programas *WordSmith Tools* e *AntConc* e, como já dito, listei suas possíveis utilidades. Comecei buscando por palavras-chave como “*wordlist*” ou “lista de palavras”, “*concord*” ou “concordanciador”, ou “*concordance*”, que são os nomes de algumas ferramentas que temos no WST e no *AntConc*, no trabalho em geral e depois em suas metodologias.

Ao pesquisar por essas palavras nas dissertações, analisei qual dos dois *softwares* escolhidos foram utilizados e quais foram as ferramentas utilizadas. Assim, encontrei que as listas de palavras foram usadas em todos os trabalhos escolhidos, as listas eram feitas no intuito de contabilizar frequências e a quantidade de palavras presentes nos *corpora*.

Alguns trabalhos disponibilizavam mais detalhes sobre programas, como funcionam e como usar cada ferramenta, o que me ajudou bastante no momento de manusear os *softwares*.

Por último, analisei o papel desenvolvido por esses *softwares* nas pesquisas dessas dissertações, para qual atividade o *software* serviu. Observei que em todas as dissertações, sendo da área de Lexicologia ou Sistêmico-Funcional, o programa tinha um papel muito importante para se estudar e entender o contexto que os termos eram escolhidos. Um exemplo de pesquisa que trabalhou com uma grande quantidade de textos foi uma que unia a fraseologia, um ramo da lexicologia, com a informática; o trabalho colheu comentários do Twitter para estudar expressões idiomáticas.

## 22. Discussão e resultados

Durante a análise foi visto que, das vinte dissertações selecionadas, 12 usaram o programa *WordSmith Tools* e 8 usaram o programa *AntConc*. Das 12 que utilizaram o WST, 6 eram dissertações da área da Lexicografia e 5 eram dissertações da área de Linguística Sistêmico-Funcional. Já das 8 dissertações que utilizaram o programa *AntConc*, 3 eram trabalhos da área de Lexicografia e 5 eram da área de Linguística Sistêmico-Funcional.

A partir dessas informações foram listados em quantos trabalhos as ferramentas *Concord*, *KeyWords* e *Wordlist*, do *software WordSmith Tools* eram usadas. Chegou-se nos seguintes resultados:

Tabela 1 - Ferramentas utilizadas no *WordSmith Tools*

Ferramentas do <i>WordSmith</i>	Lexicografia	Linguística Sistêmico-Funcional	Total de ferramentas utilizadas nas 12 dissertações
Usou <i>Concord</i> :	4	5	9
Usou <i>KeyWords</i> :	4	0	4
Usou <i>WordList</i> :	6	5	11

Fonte: Elaborada pelo autor a partir do *corpus*

Com essa lista, vemos que a ferramenta *WordList* é indispensável na pesquisa das dissertações selecionadas de ambas as áreas. Em sua maioria, as listas de palavras foram usadas para contabilizar a quantidade de palavras presentes no *corpus* e calcular a frequência de cada termo. Assim como as listas, o *Concord* também teve grande frequência nas pesquisas, foram 4 de 6, em ambas as áreas.

Essa ferramenta tinha o papel de mostrar ao pesquisador o contexto em que o termo era usado. Já a ferramenta *KeyWord* foi usada apenas pelos trabalhos da área da Lexicografia, visto que essa ferramenta é bem seleta quanto à sua aplicação. Ela é responsável por comparar a lista de palavras do *corpus* estudado com a lista de palavras de um *corpus* maior, que será a base de referência do programa; dessa forma ele irá listar em ordem de frequência, de maior para a menor, as palavras que apresentarem um resultado chave de frequência.

Um exemplo de trabalho em que todas as ferramentas foram utilizadas foi uma das dissertações de Lexicografia que o objetivo era analisar a criatividade de termos para se referir às operações policiais nas plataformas de notícias, como os jornais. O primeiro passo do pesquisador foi listar as palavras do *corpus* coletado; foi feita uma lista de palavras separadas para cada jornal ou revista selecionada. A segunda parte da pesquisa utilizou a ferramenta *Keywords*, para isso foi preciso a utilização de um *corpus* de referência, no caso desta pesquisa foi utilizado o Lácio-Web, que é uma base de dados disponibilizada *online* feito com o intuito de ser um *corpus* de referência aberto e composto por textos escritos em português brasileiro. A partir da lista montada com palavras que apresentam uma frequência chave, chegou-se à terceira etapa em que o pesquisador analisou o contexto em que essas palavras apareciam com a ajuda da ferramenta *Concord*, que vai montar uma lista com a ocorrência dessas palavras no *corpus* estudado. As três ferramentas foram utilizadas para se chegar a uma longa lista de termos usados pela mídia para se referir às operações policiais e entender o porquê foram usadas naquele contexto.

Passando para o *AntConc*, a mesma lista foi feita com as ferramentas, e esses foram os resultados:

Tabela 2 - Ferramentas utilizadas *AntConc*

Ferramentas do <i>AntConc</i>	Lexicografia	Linguística Sistêmico-Funcional	Total de ferramentas utilizadas nas 8 dissertações
Usou <i>KeyWord-in-Context (Concordance)</i> :	3	5	8
Usou <i>KeyWords</i> :	0	0	-
Usou <i>WordList</i> :	2	5	7

Fonte: Elaborada pelo autor a partir do *corpus*

Começando pela ferramenta que mais se destacou, a *KeyWords*; como visto, nenhuma dissertação utilizou essa opção do *software*, e minha hipótese para esse acontecimento seria a falta de conteúdo disponibilizado na *internet* que ensine a usar essa ferramenta que pode ser complicada, já que a interface do *AntConc* não é muito intuitiva. Continuando com as outras ferramentas, vemos que *WordList* é importante para os pesquisadores da LSF já que faz o cálculo da frequência com que os termos são usados e o *KeyWord-in-Context*, também conhecido como *Concordance*, teria o papel de expor onde se encontra o termo que foi escolhido.

Em um dos trabalhos escolhidos o *AntConc* foi utilizado para analisar a interpessoalidade na comunicação via *e-mail* dentro do contexto de uma empresa coordenadora de negócios. A autora listou as palavras do *corpus* coletado e teve foco nas escolhas de palavras: pessoal, você(s), eu, não, poderia, podemos, estou e estamos. Para analisar o contexto em que os termos selecionados foram usados, a autora utilizou o *Keyword-in-context*, também conhecido como *Concordance*, ferramenta que a levou para onde as palavras se encontravam dentro do *corpus*.



Como detalhado, as ferramentas do *AntConc* e *WordSmith Tools* possuem funções muito parecidas; então, após minha análise, foi visto que existe uma predominância do *WordSmith Tools* e, por conta da sua popularidade, existem mais materiais disponibilizados *online* que ensinam a manuseá-lo. Porém, ele é um programa que necessita de uma licença paga, e isso o torna inacessível para alguns pesquisadores que não tem o recurso para a obtenção. Nesse momento é muito útil termos um equivalente ao programa famoso; após a minha pesquisa e análise vi que o *AntConc* é um grande candidato que possui ferramentas parecidas disponíveis e é gratuito.

Tanto na área da Lexicografia quanto na LSF, ambos os *softwares* foram usados de maneiras parecidas. No caso da Lexicografia, quase todas as dissertações usaram a ferramenta *WordList* dos *softwares* para fazer a quantificação do *corpus*, no intuito de descobrir a frequência dos itens que compõem a base de estudo, qual termo é mais usado nos meios pesquisados. Após a quantificação, foi visto que as ferramentas *Concord* (WST) e *Keyword-in-Context* (AntConc) eram usadas para encontrar o contexto que os termos selecionados eram empregados. Em poucas dissertações, a ferramenta *Keywords* do WST foi usada para encontrar palavras que tinham uma frequência diferenciada e que poderiam ser cruciais para a construção de um dicionário, ou na análise de itens lexicais diversos usados para se referir a um dado assunto, por exemplo.

Já na área da Sistêmico-Funcional, as pesquisas são de um cunho mais qualitativo, então o foco estava mais nas ferramentas *Concord* e *Keyword-in-Context*. Considero, que essas foram as mais importantes nos estudos dessa área, pois ajudam o pesquisador a encontrar o contexto em que se encontram os termos procurados. A partir dessa ferramenta o pesquisador também tem acesso aos colocados, que são as palavras ao redor do termo procurado; essas palavras influenciam diretamente nas conclusões do pesquisador sobre a importância de determinado termo.

## 23. Considerações finais

Foi visto que as pesquisas, em sua maioria, que utilizavam o *AntConc* tinham um caráter mais quantitativo, em que a quantidade de vezes que a palavra aparecia no *corpus* importava tanto quanto a interpretação desses dados. Enquanto as dissertações que utilizavam *WordSmith Tools* tinham um caráter mais qualitativo, o que importava mais era a interpretação do contexto em que as palavras estavam e que mensagem queriam passar.

Conclui-se, assim, que ambos os *softwares* podem ter utilidades tanto em pesquisas quantitativas quanto em pesquisas qualitativas, pois auxilia o pesquisador a computar os dados de um *corpus* estatisticamente, a listar palavras que podem ser cruciais no estudo e também pode ajudar a encontrar termos específicos em um enorme *corpus*, e analisar a oração ou texto em que se encontra sem muito esforço. Posso dizer também que cabe ao pesquisador escolher qual *software* usar, pois as principais ferramentas oferecidas são muito parecidas, e os programas se diferem mais por questões estéticas do que por questões técnicas.

## Referências

ANTHONY, Laurence (2022). **AntConc** (Versão 4.2.0) Windows. Tóquio, Japão: Waseda University. Disponível em: <<https://www.laurenceanthony.net/software>>

ANTHONY, Laurence. **Anthony's Website**, 2023. Site em que Laurence Anthony disponibiliza seus *softwares*. Disponível em: <<https://www.laurenceanthony.net>> Acesso em: 20 jul. 2023.

ASSUNÇÃO, C., & ARAÚJO, C. Linguística de corpus: teoria, perspectivas metodológicas e ensino das línguas. **Filologia E Linguística Portuguesa**, v. 21, n.2, p. 271-288, 2019. DOI:

<https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v21i2p271-288>. Acesso em: 16 dez. 2022.

MCENERY, Tony; WILSON, Andrew. **Corpus Linguistics: An Introduction**. 1.ed. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1996.

NOVODVORSKI, A.; BOCORNY FINATTO, M. J. Linguística de Corpus no Brasil: uma aventura mais do que adequada. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 30, n. 2, p. 7–16, 2014. DOI: 10.14393/LL60-v30n2a2014-1. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/28516>. Acesso em: 31 ago. 2023.

SARDINHA, A. P. B. Linguística de corpus: histórico e problemática. **Revista D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 16, n. 2 , p. 323-367, 2000.

SARDINHA, T. B. **Linguística de Corpus**. Barueri SP. Manole, 2004.

SARDINHA, T. B.; ALMEIDA, G.M.B. “A Linguística de *Corpus* no Brasil”. In: **Avanços da linguística de corpus no Brasil**, org. Stella E. O. Tagnin & Oto A. Vale, 17-40. São Paulo: Humanitas, 2008.

SCOTT, Mike. **WordSmith Tools**. Versão 9 (versão 64 bit). Stroud: Lexical Analysis Software, 2022.

SCOTT, Mike. **WordSmith Tools**, 2023. Site sobre o software Wordsmith Tools. Disponível em: <https://www.lexically.net/wordsmith/>> Acesso em: 15 jul. 2023.

## CAPÍTULO 8

### MÍDIA, POLÍTICA E SOCIEDADE: O SUPOSTO HEROISMO DE JAIR BOLSONARO E DONALD TRUMP À LUZ DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Maria Clara Gonçalves Ramos  
Sara Regina Scotta Cabral  
Arlete Ribeiro Nepomuceno

#### Introdução

A (re)significação do mundo, das pessoas e dos eventos sociais perpassa por uma construção sociossemiótica plurissignificativa e contextualizada, por conexões interpessoais que condicionam, em níveis diversos, como diferentes representações e interações se dão pela linguagem. No contexto político, múltiplos são os recursos sociossemióticos dos quais as pessoas se valem para atender a propósitos comunicativos plurais, com textos/discursos marcados ideologicamente. Essa é uma das razões pelas quais, sobretudo a partir dos estudos funcionalistas, a linguagem dialoga com aspectos socioculturais.

Nessa direção, com base nas contribuições teórico-metodológicas da Linguística Sistêmico-Funcional, identificamos que propósitos linguístico-discursivos se articulam a um sistema de escolhas léxico-gramaticais que melhor atendam às multiproposições comunicativas. Assim, neste estudo, filiamo-nos à Gramática Sistêmico-Funcional (Halliday; Matthiessen 2014[2004]), à Gramática do *Design* Visual (Kress; van Leeuwen, 2006[1996]) e à Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 2001). A escolha do quadro teórico-metodológico se justifica em razão de reconhecermos que signos linguísticos são motivados e parciais,

como se verifica em textos/discursos visuais que estão alocados em notícias, pois ressaltam, nas (entre)linhas, predileções, posicionamentos, identidades, marcas avaliativas do autor<sup>1</sup>, para citar apenas alguns.

Nesse prisma, este estudo é guiado pela seguinte pergunta de pesquisa: como a visualidade traduz intencionalidades semântico-discursivas, retroalimentando, no contexto político, paixões partidárias? Com isso, objetivamos descrever, discutir e analisar como se projeta a parcialidade da hibridização linguística em imagens extraídas de notícias por ocasião dos atentados contra Jair Messias Bolsonaro em 2018 e Donald Trump em 2024, no contexto de campanhas eleitorais.

À vista disso, por uma pesquisa qualitativo-interpretativista, cotejamos, em 2 imagens alocadas em notícias extraídas dos jornais *Veja* (2018) e *G1* (2024), os sentidos atribuídos pelos fotógrafos aos presidencialistas, pelo modo como foram capturadas as imagens referentes às situações pelas quais passaram os representantes políticos, na consideração de um enredo ideológico-dicotômico nas Américas. No cenário de relações diplomáticas entre Jair Messias Bolsonaro e Donald Trump, Brasil e Estados Unidos se filiaram a agendas político-partidárias consideradas de direita, instigando tensões sobretudo com a esquerda.

Justifica-se este trabalho pela importância da aplicabilidade das categorias de análise da Linguística Sistêmico-Funcional, doravante LSF, entrecortada, neste capítulo, pela Gramática Sistêmico-Funcional, de agora em diante GSF (Halliday; Matthiessen, 2014[2004]), Gramática do *Design* Visual, doravante GDV (Kress; van Leeuwen, 2006[1996]) e Análise de Discurso Crítica, a partir de agora ADC (Fairclough, 2001). Isso porque atuam no desnudamento de multiproposições verbo-visuais, por escolhas léxico-gramaticais imagéticas adotadas pelo autor.

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, o conceito de autor se refere a escritor, jornalista, fotógrafo etc., não no sentido de literato.

Corroborando a confluência entre texto e contexto, justifica-se, ainda, pela necessidade social de uma leitura mais reflexiva, responsiva e engajada da sociedade acerca do modo como desdobramentos socioculturais se apresentam em textos/discursos. Por se tratar de uma vertente teórico-metodológica que endossa a plasticidade linguística, consideramos que a hibridização sociossemiótica interfere, (in)diretamente, na formação de opinião do senso comum, visando desnaturalizar, no contexto do *corpus* sob análise, polarizações político-partidárias e, portanto, manipulações ideológicas.

Este trabalho, além da introdução, organiza-se em mais três seções. Primeiramente, discutimos as contribuições da GSF (Halliday; Matthiessen, 2014[2004]), seguida da GDV (Kress; van Leeuwen, 2006[1996]) e da ADC (Fairclough, 2001). Na segunda seção, apresentamos os procedimentos metodológicos e a metodologia empregados nesta análise. No terceiro momento, descrevemos, discutimos e analisamos o objeto investigativo desta pesquisa, articulando a aplicabilidade das categorias de análise sociossemióticas. Por fim, assentamos as conclusões a que chegamos, seguidas das referências.

## **1 Revisão de Literatura**

### **1.1 Gramática Sistemico-Funcional: uma confluência (extra) linguística entre textos e contextos de cultura e situação**

A descrição e a análise linguística de ancoragem funcionalista validam a língua em situação efetiva de uso, instanciada na prática social, por refletir como a orquestração sociossemiótica de textos se processa em circunstâncias diversas. Com uma metodologia multi e transdisciplinar, a LSF (Halliday; Matthiessen, 2014[2004]) é uma abordagem teórico-metodológica da qual o pesquisador pode se valer para estabelecer conexões (extra)linguísticas na (re)construção de significados.

Os multimodos sociossemióticos buscam estabelecer um liame entre materialização linguística e variáveis contextuais, unindo forma e função. Em 1975, Hjelmslev categorizou o signo linguístico em dois planos que se entrelaçam semioticamente: conteúdo e expressão, em torno dos quais a linguagem (re)cria e expressa, em contextos, significados multiprobabilísticos. Nos estudos hjelmslevianos, o plano de conteúdo é o significado do texto, e o plano de expressão é a manifestação do conteúdo. Podemos notar que, de certa forma, o plano de conteúdo trata da composição dos sentidos que transmite aquilo que o texto pretende. Nessa direção, Halliday (1978) correlaciona os estudos linguísticos sistêmico-funcionais aos planos de expressão e conteúdo, na consideração de que os textos se efetivam fonológica, grafológica e léxico-gramaticalmente, cujos significados se constroem semântica e pragmaticamente.

Para Halliday e Matthiessen (2014[2004]), a noção sistêmica se materializa em contextos socioculturais, cujos significados resultam de escolhas, comumente remodeladas por influências subjacentes a crenças, valores, opiniões etc. Assim, a sociedade negocia significados, razão por que os textos estão sociossemioticamente atrelados a contextos de cultura e de situação.

Na década de 1920, o antropólogo Malinowski (1923; 1935) investigou o funcionamento social de um grupo de ilhas localizadas no Pacífico Sul, percebendo que modos semióticos, no cenário de atividades de pesca dos nativos trobrinianos, eram condicionados por contextos de cultura e situação, dadas as necessidades de comunicação entre os pescadores. Influenciado pelos estudos de Malinowski (1923; 1935), Halliday (1978) endossa que, se os textos podem ser multimodais, significados simbólicos também podem ser (re)construídos no e pelo texto a partir de influências que emergem de uma estrutura social que categoriza a significação de modos semióticos em contextos socioculturais plurissignificativos.

Dito de outra forma, no contexto de cultura (Halliday; Matthiessen, 2014[2004]), interagimos com ideologias e com crenças

que revelam valores acordados na sociedade, refletindo a maneira pela qual ela endossa ou refuta comportamentos, ideias, eventos sociais, por exemplo. Assim, em diálogo com os estudos hjeinslevianos e malinowskianos, o texto traduz o contexto, visto que a linguagem se materializa, sistêmico-funcionalmente, no social. Nessa ótica, texto é um conjunto de signos complexos a serviço de propósitos comunicativos situados, a partir do qual Halliday e Matthiessen (2014[2004]) salientam a relevância dos contextos de situação, esmiuçando as práticas sociais desempenhadas pelos participantes que agem sobre o mundo e sobre as pessoas, com diferentes intenções, em interações específicas.

Nessa lógica, eventos comunicativos acontecem num contexto de situação que reflete um contexto maior, no qual se presentifica a cultura e os gêneros se instanciam, por um condicionamento interpessoal para a demarcação linguística de paradigmas e sintagmas (Gouveia, 2009). As condições imediatas de produção de um texto, endossando Halliday e Matthiessen (2014[2004]), são descritas em consonância com três variáveis de registro: campo, relações e modo (não constituem o foco analítico desta pesquisa), as quais condicionam as escolhas linguísticas.

Por uma visão metafuncional, essas variáveis situacionais se vinculam aos componentes ideacional (oração como representação de realidades experienciadas individual e coletivamente), interpessoal (oração como troca) e textual (oração como mensagem), respectivamente, categorias de análise sobre as quais não nos debruçamos neste estudo. Na contramão da gramática tradicional, como explicam Fuzer e Cabral (2014), segundo Halliday e Matthiessen (2014[2004]), a GSF, na ideação, de modo específico, não se preocupa tão somente com a relação de verbos e predicções, mas, sim, com um sistema descritivo de todo o sistema de transitividade composto por processos, participantes e circunstâncias, categorias léxico-gramaticais e semânticas das representações experienciais sociais na estrutura linguística.

De acordo com Halliday e Matthiessen (2014[2004]), os processos constituem os elementos centrais experienciados por



diferentes participantes e envolvidos no complexo semântico. Já eventuais circunstâncias agregam informações ao texto, como indicação de modo, tempo, lugar etc., o que implica, na metafunção ideacional, a observância dos papéis semântico-contextuais desempenhados pelo sistema de transitividade.

## **1.2 Gramática do Design Visual: multiproposições (con)textuais imagéticas**

Pelas lentes da multimodalidade, texto e discurso, com base em Kress e van Leeuwen (2021), não se limitam tão somente ao sistema semiótico de linguagem verbal. Isso explica o motivo pelo qual, sobretudo numa sociedade marcada por hiperconexões (Lévy, 2010), gêneros de texto multissemióticos são a todo momento ressignificados para atender a uma linguagem probabilística. Assim, de igual modo aos níveis de constituição hallidayanos, imagens também são descritas, discutidas, interpretadas e analisadas por critérios léxico-gramaticais e semântico-discursivos, todos contextualizados do ponto de vista visual.

Ancorada na Semiótica Social e com base nos pressupostos teórico-metodológicos da GSF (Halliday e Matthiessen, 2014[2004]), a GDV (Kress; van Leeuwen, 2006[1996]) defende que a imagem também deve ser lida como texto. Instanciadas numa rede sistêmico-funcional multipropositiva, com gestos, cores, iluminação, enquadramentos, por exemplo, as paisagens visuais ampliam o potencial expressivo já articulado por Halliday e Matthiessen (2014[2004]). Isso porque, se na GSF as metafunções ideacional, interpessoal e textual se referem, com ênfase, ao sistema semiótico de linguagem verbal, na GDV essas categorias de análise são recategorizadas em significados representacional, interativo e composicional, com destaque à sintaxe imagética.

Neste trabalho, em virtude do recorte teórico-metodológico, sobrelevamos os significados representacional e interativo como categorias de análise. À luz disso, os significados representacionais esmiúçam imagens que evocam as experiências pelas quais

passamos na sociedade, demarcando diferentes acepções do modo como (re)agimos aos eventos sociais e às pessoas. Para tanto, os significados representacionais articulam participantes envolvidos nas cenas imagéticas (objetos, pessoas, coisas, seres antropomorfizados), processos (múltiplas experiências desdobradas entre os participantes) e circunstâncias (variáveis que manipulam o porquê de determinadas escolhas, e não outras, devido aos contextos).

A esse respeito, os significados representacionais são organizados em narrativos e conceituais, indicando, pelos processos, as experiências (re)construídas nas cenas imagéticas. Os significados representacionais narrativos demarcam processos que indicam o modo como os participantes representados, conectados por um Vetor (em outras palavras, entendido como processo acional ou reacional), não só agem nas estruturas visuais, mas também reagem a ações desenroladas no texto imagético. Nesse viés, os vetores são percebidos por expressões faciais e corporais, gestos, movimentos, balões de pensamento e fala, por exemplo, que orientam a identificação das experiências estabelecidas. Na esteira de Kress e van Leeuwen (2006[1996]), a narratividade visual é categorizada em ação transacional unidirecional, ação não transacional unidirecional e ação bidirecional.

Segundo Kress e van Leeuwen (2006[1996]), o processo narrativo de ação transacional unidirecional, na senda imagética, demarca a presença de vetores cuja transitividade é (in)direta, representando quem age imageticamente (Ator) em direção a outro participante inserido na cena (Meta), afetando-o negativa ou positivamente. Por outro lado, o processo narrativo de ação não transacional unidirecional não explicita o agente da ação, comumente com vetorização intransitiva, salvo os contextos em que, mesmo com a presença de vetor transitivo, o participante representado que executa a ação não esteja revelado, atendendo a interesses discursivos outros. Já o processo narrativo de ação bidirecional vetoriza os participantes representados reciprocamente, visto que tanto o Ator quanto a Meta afetam e são afetados na malha visual.

Somam-se ao caráter acional os significados representacionais narrativos de reação que são lidos, como já supracitado, pelo modo como reagimos às ações, razão pela qual a GDV reconhece o potencial semogênico de expressões faciais, indicativos de emoções que revelam estados de espírito. De acordo com Kress e van Leeuwen (2006[1996]), há um participante (Reator) que reage ao que acontece no desdobramento imagético, vetorizando a reação aos outros participantes representados (Fenômeno). Nessa categoria de análise, a organização se dá em reação transacional unidirecional, reação não transacional unidirecional e reação bidirecional.

Quando há processo narrativo de reação transacional unidirecional, endossando Kress e van Leeuwen (2006[1996]), o participante representado reage a uma ação que acontece dentro da imagem, vetorizando o olhar ao que está posto, numa representação de Reator-Vetor-Fenômeno. Já no processo narrativo de reação não transacional unidirecional não há Fenômeno, pois o participante representado reage ao que não se materializa explicitamente na paisagem visual, tendo como alvo o que está fora da cena e, por isso, há apenas Reator-Vetor. No processo narrativo de reação bidirecional, o participante, representado pela bidirecionalidade, (re)age concomitantemente à experiência narrada na *mise-en-scène*.

Além dos processos narrativos, há, como representação, conforme Kress e van Leeuwen (2006[1996]), os processos conceituais, responsáveis por revelar e divulgar, por participantes colocados de forma estática, ações não vetorizadas diretamente a outro participante representado, aproximando-se dos processos relacionais e existenciais hallidayanos. Nessa medida, os processos conceituais categorizam, identificam, significam, definem, analisam os participantes representados pelas categorias de análise classificacionais, analíticas e simbólicas (estas são as que trabalhamos neste estudo).

No processo conceitual simbólico, as identidades dos participantes representados são materializadas pela influência de

convenções e rótulos sociais que manipulam, direta ou indiretamente, o modo como nos percebemos pela composição das imagens, com conceitos ora atributivos, ora sugestivos, segundo a GDV. Os significados conceituais simbólicos atributivos, pelo contraste entre dois ou mais participantes representados, por estratégias visuais de iluminação, posição, enquadramento, cor, ângulo, por exemplo, direcionam o foco do participante interativo quanto a relações de poder em dado contexto imagético.

Demarcando como as identidades se constroem, nos significados conceituais simbólicos sugestivos, os participantes representados não se contrastam com outros participantes, tendo a identificação definida por conceitos, crenças, valores, marcas avaliativas do senso comum pela confluência das semioses visuais que organizam o texto/discurso visual.

Se as imagens representam experiências por processos narrativos e conceituais, elas também promovem, à luz de Kress e van Leeuwen (2006[1996]), diferentes vínculos interpessoais entre os participantes, na constituição de significados interativos, os quais se referem, na senda hallidayana, à metafunção interpessoal. As imagens, sistêmico-funcionalmente, assim como o sistema semiótico de linguagem verbal, traduzem identidades e papéis sociais ao negociar relações e expressar desejos, opiniões, sentimentos etc. pela visualidade. Essa troca se manifesta por meio do(a) olhar, distância/afinidade social/enquadramento e ponto de vista/perspectiva/ângulo, marcas visuais que salientam diferentes níveis de interação e significados atribuídos a essas representações.

Pelo olhar dos participantes representados (Kress; van Leeuwen, 2006[1996]), são estabelecidas conexões multipropositivas com os participantes interativos, demarcando propostas, função semântica da oração visual que manipula, na malha semântico-discursiva, olhares de oferta e demanda. No olhar de oferta, o participante representado é projetado na cena visual de forma impessoal, sem encarar o participante interativo. No contexto de oferta visual, o participante representado solicita ser desejado, apreciado, contemplado, tornando o participante

interativo invisível nesse cenário e, por isso, direciona o foco de quem interage com o texto visual.

Por outro lado, no olhar de demanda, o participante representado olha para o participante interativo, demandando dele (re)ações que podem ser traduzidas em recusa ou em consentimento do que é demandado, estabelecendo relações mais pessoais, próximas, íntimas. Esses olhares, trazendo à lume Kress e van Leeuwen (2006[1996]), influenciam, em menor ou maior grau, os participantes interativos, demarcando múltiplos interesses semântico-discursivos, categorizados como atos de imagens: dar e solicitar.

A distância/afinidade social/enquadramento(Kress; van Leeuwen, 2006[1996])é outra estratégia visual para promover interações entre participantes, pois o modo como a imagem está posta (in)diretamente traduz, na semântico-pragmática, plurissignificações, organizados em *close-up* (plano fechado), *medium shot* (plano médio) e *long shot* (plano aberto). No enquadramento *close-up*, a distância estabelecida entre os participantes é mais curta, já que a imagem é enquadrada até os ombros, sugerindo uma relação de mais afinidade social, por uma interação íntima, pessoal, amigável.

No *medium shot*, essa distância já é média, visto que o participante representado é posto na cena até os joelhos, indicando intimidade parcial, credibilidade, possibilidade de mais afetividade. Por outro lado, no *long shot*, a distância entre os participantes é mais longa, com o participante representado de corpo inteiro, o que sugere respeito, imponência, impessoalidade entre o quê/quem está representado e quem interage com a imagem.

O ponto de vista/perspectiva/ângulo (Kress; van Leeuwen, 2006[1996]) demarca recortes visuais que sugerem diferentes vínculos de poder e afetividade entre os participantes, pelos ângulos frontal, oblíquo, superior, inferior e na linha dos olhos. Quando a imagem é posta frontalmente, são sugeridas relações simétricas de poder e proximidade entre os participantes representado e interativo. O oblíquo, com a câmera posicionada

para um dos lados, insinua um vínculo mais áspero, indicando certa estranheza e uma possibilidade de conflito no texto imagético. O superior, na direção contrária, cria relações de poder, por um enfoque assimétrico da câmera posicionada acima do participante, ao passo que, no inferior, o ângulo está abaixo do participante. Na linha dos olhos, o vínculo é mais simétrico entre os participantes, com a câmera posta na altura dos olhos deles.

### **1.3 Análise de Discurso Crítica: a confluência ideológica entre língua, cultura e sociedade**

Parte também da Semiótica Social, a ADC (Fairclough, 2003[2001]) advoga em favor da noção de discurso moldada na prática do texto e do discurso, para a qual ideologias se manifestam, discursivamente, pela linguagem. Assim sendo, a análise linguística é uma mola mestra na identificação de mudanças sociais e de relações de poder, com uma proposta engajada que visa mostrar às pessoas como estereótipos e convenções sociais podem ser (des)construídas, deslegitimando assimetrias de poder, subserviências e mazelas sociais.

Nos estudos críticos do discurso, Fairclough (2003[2001]) se apropria das considerações metafuncionais atinentes à GSF, pois o texto, ao representar a realidade, orquestrar interações e estabelecer conceitos e identidades, revela, em discursos socialmente motivados, práticas sociais que podem e devem denunciar relações opressoras. A linguagem como ferramenta social é vista como sendo indissociável da realidade do mundo social, uma vez que, pela linguagem, as pessoas são capazes de denunciar manipulações presentes nos discursos e, por conseguinte, agir contra elas.

Historicamente, a Escola de Frankfurt, desenvolvida no Instituto para Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt, influencia, em partes, a ADC, no sentido de possibilitar a ela a crítica às relações de dominação existentes desde os primórdios, sobretudo pela ênfase ao sistema capitalista, que fragmenta a

sociedade entre privilegiados e despossuídos, com denúncia a estruturas monopolizadas (política, economia, cultura etc). Nos ideais frankfurtianos, uma teoria só é crítica se for capaz de identificar problemas e, conseqüentemente, transformá-los, na intenção de reconfigurar o mundo a uma arena mais justa e coesa, reduzindo, portanto, invisibilidades sociais.

A ADC elenca uma abordagem dialética, calcada na transdisciplinaridade, que desvela uma postura política, compartilhando versões da própria realidade que se realizam na linguagem, não a partir dela (Fairclough, 2003[2001]). Por esse motivo, tipicamente, ciências críticas exploram o que nem sempre é visível, concreto, mas que é perceptível nas interações sociais, contexto no qual o pensamento crítico-reflexivo se faz imprescindível. Nesse prisma, os fatores que modelam o texto/ discurso passam por estrutura linguística, ordens do discurso e aspectos da vida em sociedade, em que o discurso é visto como uma prática social (ações ativamente realizadas pelos sujeitos no senso comum).

Sobre isso, Fairclough (2001) defende que a formação do discurso, ao refletirmos a representação e a significação do mundo, passa por identidades sociais, posições de sujeito, tipos de eu, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença. Por meio das formas de construção do discurso, Fairclough (2001) reconfigurou as metafunções ideacional, interpessoal e textual hallidayanas, incrementando aspectos que coexistem e interagem no discurso. Na ADC, as metafunções ideacional e interpessoal receberam os nomes de significações representacional e identificacional, nessa ordem.

As significações representacionais na ADC, como o nome já sugere, representam o mundo e as crenças sociais pelos discursos, compartilhando ideologias provenientes de relações desenvolvidas na totalidade social. Nos termos de Resende e Ramalho (2014), identificamos que, pelos interesses de Fairclough (2001), quanto mais são perceptíveis discursos heterôgeneos na sociedade, mais se confirma que há formas plurais de ver e

significar o mundo. Tudo isso está condicionado ao modo como as pessoas se inter-relacionam cotidianamente, o que influencia nas escolhas e percepções individuais.

As mídias jornalísticas, ao trazerem à baila conflitos sociais, evocam discursos amplos e diversificados no texto (interdiscursividade), pois, por exemplo, quando os leitores das cenas interagem com as denúncias político-ideológicas, estabelecem certa negociação com as intenções do produtor: negar ou desnaturalizar mazelas sociológicas. Consoante à ADC, o interdiscurso acontece no momento em que, na troca discursiva, o sujeito identifica partes outras do mundo presentificadas em outro discurso, como se atuasse num ciclo que permite ao leitor perceber uma relação de causa e consequência.

Por essa razão, nas significações representacionais, é importante o indivíduo desconstruir exclusões e revolucioná-las, na consideração de que traços linguísticos figuram como demarcadores para a disseminação de paixões político-partidárias, preconceitos, estereótipos, no favorecimento da opressão e de relações hegemônicas de poder. No eixo paradigmático, as escolhas que o usuário da língua aciona para interagir com a sociedade no e pelo discurso demonstram visões de mundo que dizem sobre a formação social, cultural, histórica e discursiva dele, mostrando à coletividade a bagagem com a qual foi formado (Fairclough, 2003).

As significações representacionais na ADC comungam, dessa forma, da base sistêmico-funcional da GSF sobre a Metafunção ideacional, assim como dialoga, conseqüentemente, com os significados representacionais narrativos e conceituais da GDV. Essa articulação entre as diferentes bases teóricas demonstra a dinamicidade da língua, manifestada por multissemoses que, combinadas, proferem discursos motivados, com a representação de uma sociedade que ainda precisa vencer paradigmas.

Já as significações identificacionais se assemelham à metafunção interpessoal da GSF na medida em que constroem identidades e conceitos de uma pessoa ou grupo social quando



contrastado com relações interpessoais. O modo como o sujeito se percebe, na sociedade, está intrinsecamente ligado aos discursos que permeiam os vínculos estabelecidos por ele, aliando-se à maneira como é representado. Conclamando Fairclough (2001), a afirmação identitária se estabelece quando discursos plurissignificativos levam o indivíduo a se moldar pelas concepções alheias, formando, nesse contexto, uma visão particular do “eu” (ethos). Sobre isso, pontua Meurer (2005):

De acordo com a Linguística Sistemico-Funcional, ao mesmo tempo em que cria significados ideacionais, qualquer texto estabelece também algum tipo de relação interpessoal. Fairclough subdivide a função interpessoal proposta na LSF em duas perspectivas: identidade e relações sociais (Meurer, 2005, p. 98).

No e pelo texto, Fairclough (2001) analisa como as identidades se formam e os reflexos de condições circunstanciam para o (re) conhecimento identitário nos eventos discursivos pelas ideologias imbricadas. A linguagem, destarte, não apenas é um meio intermediador pelo qual os sujeitos representam o mundo, mas também uma possibilidade para agir sobre a realidade e outras pessoas, manipulando-as. Isso porque, nas práticas sócio-ideológico-culturais, os sentidos que circundam o discurso/texto são instigados pela ação, representação e identificação.

Segundo Fairclough (2003, *apud* Magalhães, 2005), a ação se apresenta na forma de gêneros textuais/discursivos, que abarcam convenções estruturais em textos verbo-visuais e falados. A representação diz respeito à maneira como os discursos são representados, enquanto a identificação se associa aos estilos. Nessa direção, a tríade texto, prática discursiva e social, é um fator que ajuda a significar o discurso na totalidade, na busca pela percepção de intencionalidades por parte de quem diz, utilizando-se de artefatos linguísticos articulados e propositivos.

O texto é uma prática discursiva sempre que os textos forem examinados quanto à produção, distribuição e pessoas envolvidas na relação dialógica, investigando, portanto, quem produz,

distribui e interpreta textos, além dos possíveis interdiscursos que podem permeá-los. Por outro plano, mas correlacionado, as práticas sociais são as representações da sociedade em discursos, com íntima conexão ideológica que beneficia uma parcela social e intensifica, simultaneamente, a marginalização de outras camadas, potencializada pelo conceito hegemônico de manutenção de relações de dominação. Sobre esse cenário, reflete Meurer (2005):

Como o texto contribui – conscientemente ou não por parte de seus autores e usuários – para a (re) produção, manutenção ou mudança de certas práticas sociais? Como o texto coopera com a reprodução e manutenção, ou com o desafio a ou mudanças de certas “realidades”? (Meurer, 2005, p. 102).

De posse disso, o posicionamento epistemológico da ADC não é meramente um recurso instrumental de análise, mas uma ferramenta importante para a reflexão, no reconhecimento do mundo e dos sujeitos por meio da análise de um objeto, isto é, um texto. Essa relação reafirma a multidisciplinaridade da ADC à medida que percebemos a aproximação da significação identificacional com a metafunção interpessoal da GSF e, na paisagem imagética, com o significado interativo da GDV.

## **2 Metodologia e procedimentos metodológicos**

Nesta pesquisa qualitativo-interpretativista (Silveira; Córdova, 2009; Cervo; Bervian, 2002), de caráter comparativista, selecionamos como *corpus* 2 imagens com a representação de Jair Messias Bolsonaro e Donald Trump após serem acometidos por atentados em contexto de campanha eleitoral, alocadas em notícias dos jornais Veja (2018) e G1 (2024), respectivamente. A foto do jornal Veja sobre Jair Messias Bolsonaro foi capturada pelo fotógrafo Fábio Motta em 6 de setembro de 2018, ao passo que a do G1 acerca de Donald Trump foi pela AP Photo/Gene J. Puskar, em 15 de setembro de 2024.

O contexto no qual se presentificam os dois acontecimentos reside nas campanhas eleitorais de 2018 no Brasil e 2024 nos

Estados Unidos. Envolto por um cenário de intensas polarizações políticas entre esquerda e direita nas Américas, os ataques contra os presidenciáveis, à época, expressam simbologias outras e (re)criam narrativas, o que, por conseguinte, tendem a influenciar as campanhas eleitorais polarizadas. Por isso, a seleção do *corpus* em foco se baseia na expressividade político-ideológica que as imagens oportunizam, por se tratar de textos visuais construídos com avaliações atitudinais, em diferentes níveis de engajamento. Pela paisagem pictórica, dessa forma, é possível buscar intencionalidades dos fotógrafos e, com isso, concordarmos ou refutarmos o que é dito visualmente.

Calcados na parcialidade de multimodos linguísticos, fotografias em notícias jornalísticas ampliam as múltiplas interpretações que fazemos de fatos sociais, tornando-as produções textuais/discursivas multipropositivas. Assim, os critérios de seleção do *corpus* e da temática em torno da qual os textos/discursos são construídos se justificam pelo poder de instanciação léxico-gramatical e semântico-discursiva imagética que, num nível (extra)linguístico, fazem dos textos/discursos uma arena de possibilidades.

Para a leitura multissemiótica do *corpus*, assentamo-nos na LSF, com ênfase nas categorias de análise da GSF, à luz de Halliday e Matthiessen (2014[2004]) (nível extralinguístico (contextos de cultura e situação)), GDV, segundo Kress e van Leeuwen (2006[1996]) (Significados representacionais e interativos) e ADC, conforme Fairclough (2001) (Significações representacionais e identificacionais). Por esse quadro teórico-metodológico, descrevemos, discutimos e analisamos como são representados os acontecimentos pelos quais passaram Jair Bolsonaro e Donald Trump e como a identidade deles foi (re)significada, a partir de escolhas imagéticas.

### 3 Resultados e discussão

O contexto de cultura (Halliday; Matthiesen, 2014[2004]), tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos, realça um cenário dual marcado por crises político-partidárias, as quais foram intensificadas quando partidos de esquerda foram enfraquecidos pela eleição da direita em 2016 (Estados Unidos) e em 2018 (Brasil). No contexto de situação (Halliday; Matthiesen, 2014[2004]), no Brasil, após a instabilidade do governo de Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores), Jair Messias Bolsonaro (Partido Liberal na ocasião) se candidatou como alternativa a uma suposta transformação e reconfiguração da política nacional. De modo similar, nos Estados Unidos, com o fim do mandato de Barack Obama (Partido Democrata) em 2016, cenário análogo se materializou na sociedade estadunidense, o que provocou a aceitação social de Donald Trump (Partido Republicano) como herói nacional.

Nos Estados Unidos, embora o sistema de votação e o processo político sejam diferentes do Brasil, Donald Trump se projetou como combatente à candidatura de Hillary Clinton (Partido Democrata) nas eleições de 2016. Na ocasião, o republicano vence a eleição federal, passando os Estados Unidos a ser governado por projetos políticos intitulados como conservadores e tradicionalistas, baseados na ética judaico-cristã. Em 2024, ele se candidatou contra Kamala Harris (Partido Democrata, apoiada por Joe Biden, para quem Donald Trump perdeu as eleições em 2020), ocasião na qual Trump venceu a corrida eleitoral e se consagrou o presidente dos Estados Unidos para 2025.

Já no Brasil, em 2018, os eleitores se fragmentavam entre Fernando Haddad (candidato pelo Partido dos Trabalhadores, apoiado por Luís Inácio Lula da Silva, eleito presidente da república pela 3ª vez em 2024) e Jair Bolsonaro (opositor de Haddad pelo Partido Liberal). Insatisfeitos com a gestão petista da última década, a maioria dos eleitores brasileiros elegeu Jair Bolsonaro como estadista, com agendas políticas similares às de Donald Trump, em torno das

quais ideologias à pauta nacionalista e cristã se firmaram com o *slogan* “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”.

Assim como Donald Trump, nas eleições de 2022, contra Lula (atual chefe de Estado brasileiro), Jair Bolsonaro não se reelegeu, realçando ainda mais incongruências atinentes à política das Américas do Sul e do Norte. Exemplo disso são os escândalos de corrupção, intempéries na vida pessoal que se tornaram públicas, como as acusações de lavagem de dinheiro à família Bolsonaro<sup>2</sup> e a falsificação fiscal de Donald Trump para camuflar pagamento à ex-atriz pornô, Stormy Daniels, com quem se envolveu<sup>3</sup>.

Parte das atribuições de quem se candidata a posições políticas formais, Jair Bolsonaro em 2018 e Donald Trump em 2024 fizeram comícios em diferentes cidades e estados dos países que buscavam governar (Brasil e Estados Unidos), com intuito de ampliar o eleitorado e enfraquecer a oposição. Em comício realizado na cidade mineira de Juiz de Fora em 2018, Jair Bolsonaro foi vítima de uma facada na região do abdômen por Adélio Bispo (Figura 1), imputado como responsável pelo crime somente em 2019, mas, depois, considerado inimputável pela 3ª Vara Federal de Juiz de Fora, na posição do juiz Bruno Savino, sob alegação de que possui doenças mentais.<sup>4</sup>

Trazendo à baila a GDV (Kress; van Leeuwen, 2006[1996]), na Fig. 1, quanto aos significados representacionais, o processo narrativo de ação transacional unidirecional realça a imagem de uma Meta (Jair Bolsonaro) vitimado por uma facada desferida pelo participante Ator (Adélio Bispo). Essa posição de vítima confere a Bolsonaro a simbologia de um homem comum que,

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://fpabramo.org.br/focusbrasil/2024/07/23/crimes-em-serie-familia-bolsonaro/>. Acesso em: 10 ago. 2024.

<sup>3</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2024/05/30/trump-e-considerado-culpado-julgamento.ghtml>. Acesso em: 10 ago. 2024.

<sup>4</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/noticia/2019/05/27/juiz-federal-diz-que-agressor-de-bolsonaro-tem-doenca-mental-e-e-inimputavel.ghtml>. Acesso em: 10 ago. 2024.

lutando pelo próprio país, é capaz de colocar a segurança em risco por vislumbrar, na concepção dele, o bem-estar social.

Figura 1 – Jair Bolsonaro amparado por apoiadores após atentado



Fonte: Veja, 2018. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/politica/bolsonaro-leva-facada-em-atentado-durante-campanha-em-juiz-de-fora>.

Acesso em: 20 ago. 2024.

Nos significados interativos (Kress; van Leeuwen, 2006[1996]), o olhar de oferta dos participantes representados é responsável por inflamar ainda mais a situação por que passa Bolsonaro, visto que, ao não olhar para o leitor, o modo como a câmera fotografou a cena indica que foi pretensão dele distanciar o participante interativo. Esse distanciamento, reforçado pelo enquadramento *medium shot* de Bolsonaro deitado em relação ao leitor, sugere que a sociedade, naquele momento, precisa vê-lo como vítima.

Já o enquadramento *close-up* (Kress; van Leeuwen, 2006[1996]) entre os socorristas de Bolsonaro e o participante interativo ressalta que o leitor imagético também está na posição de buscar restaurar a saúde do candidato à presidência e protegê-lo, já que ele, na concepção política dos apoiadores, é o capitão do povo. Nesse ponto de vista, apoiam-se em músicas político-partidárias que sobrelevam o conservadorismo e o suposto patriotismo de Bolsonaro: “é o capitão do povo/ que vai vencer de

novo/ ele é de Deus, cê pode confiar/ defende a família e não vai te enganar” (Gomes; Gomes, 2022). Soma-se a essa interpretação o ângulo oblíquo que salienta mais tensão e conflito no contexto visual, indicando que a fachada da qual Bolsonaro foi vítima pode ceifar a vida dele.

Na significação representacional, com base em Fairclough (2001), a imagem de Bolsonaro vitimizado confere a ele protagonismo, sugerindo a articulação com outros momentos históricos nos quais políticos, como Getúlio Vargas, conquistaram a comoção e a simpatia social. Essa interdiscursividade é que fomenta a simbologia de um homem patriota, conceito difundido entre os eleitores de Bolsonaro. Nessa ótica, a significação identificacional (Fairclough, 2001) traça a formação de um ethos bolsonarista que é valente, forte e corajoso, por uma interpretação multimodal da imagem que, como prática discursiva, endossa o papel de um político ideal para transformar, na prática social, o cenário paradoxal pelo qual passa(va) o Brasil.

Sustentado pelo suposto espírito de ordem e progresso, lemas de uma nação positivista como o Brasil, o processo narrativo de reação não transacional unidirecional (Kress; van Leeuwen, 2006[1996]) demarca a representação do participante Reator (Jair Bolsonaro), que olha com olhar entreaberto ao que acontece fora da cena, com uma expressão corporal que denota dor e tristeza, ao reagir ao Fenômeno (a fachada da qual foi vítima). Assim como ele, os participantes Reatores (civis que o ajudam) também representam um processo narrativo de reação não transacional unidirecional, por vetorizar o olhar para fora da cena, como se buscassem encontrar um recurso mais rápido para ajudar a vítima.

Na estrutura conceitual (Kress; van Leeuwen, 2006[1996]), a imagem de Bolsonaro carregado por apoiadores sinaliza um processo conceitual simbólico atributivo, ao contrastá-lo a outros participantes representados na imagem. Simbolicamente, Jair Bolsonaro sendo carregado por apoiadores evoca a identidade de um homem aclamado e respeitado por parte da população, o que confere a ele um *status* social de herói. No nível extralinguístico

(Halliday; Matthiessen, 2014[2004]), reconhecemos esse incidente, como endossado por parte da sociedade, uma armação da extrema esquerda, concorrente direta da bancada direitista brasileira, tornando as relações políticas mais polarizadas entre Jair Bolsonaro e Fernando Haddad.

A representação de Bolsonaro como o “Messias”, metáfora advinda das narrativas judaico-cristãs de um sujeito que salva a humanidade das tribulações, destaca uma identidade, na significação identificacional (Fairclough, 2001), responsável por enaltecê-lo como um candidato à presidência que, literalmente, é capaz de doar a própria vida à pátria. Esse espírito supostamente ufanista é que, em alguma medida, interfere na leitura que a sociedade passa a fazer dele, passando pela posição de intolerante e agressivo ao papel social de valente e defensor, ao se tornar vítima de um ataque, segundo marcas avaliativas expressas pelos votos nas urnas. Certamente, ainda que não tenha sido programado o infortúnio pela extrema direita, o acontecimento se tornou um auxílio em torno do qual a política bolsonarista se sustentou, para se firmar ainda mais na disputa.

Figura 2 – Donald Trump em ato “heroico” após ser atingido por um tiro



Fonte: G1, 2024. Disponível em:

<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2024/07/13/fotos-trump-e-retirado-de-comicio-apos-supostos-sons-de-tiros.ghtml>. Acesso em: 20 ago. 2024.



Já na Figura 2, em comício na Pensilvânia, nos Estados Unidos, em 2024, Trump foi acometido por um tiro de raspão na orelha, num cenário estadunidense em que Joe Biden já se encontrava enfraquecido devido à saúde e à forma como a mídia estava o expondo. Nesse contexto, assim como a Figura 1, a Figura 2 evoca, com base no significado representacional (Kress; van Leeuwen, 2006[1996]), o processo narrativo de ação não transacional unidirecional, por ser a intenção do fotógrafo projetar a imagem de Donald Trump como Meta, atingido pelo participante Ator (Thomas Matthew Crooks, quem atirou no presidencialista). A interpretação de Trump como Meta se confirma ao analisarmos a orelha dele ensanguentada, o que indica a imagem dele na posição de alguém ferido, desrespeitado, perseguido.

Soma-se a essa leitura imagética, outra possibilidade interpretativa, por processo narrativo de ação transacional unidirecional, em que, por esse viés, Trump passa à posição de Ator ao proferir (Vetor) um discurso de encorajamento à Meta, ou seja, ao público para quem ele presidiu o comício. Por essa perspectiva, pelo processo material (atirar contra algo ou alguém), a imagem de Trump com o braço erguido sinaliza que, mesmo atingido, ele é destemido e forte, pois a prioridade é guerrear pelos Estados Unidos, se preciso for. Essa representação, no contexto de intensos dilemas político-partidários, simboliza Trump como um candidato aguerrido, disposto, forte e preparado para lutar contra tiranos.

Com o *slogan* de campanha de Trump “Torne a América grande novamente”, a agenda política dele versa sobre o resgate do espírito nacionalista dos estadunidenses, sentimento perdido em outros governos, segundo o republicano. Isso se confirma ao percebermos que, mesmo com a orelha ensanguentada, ainda fecha o semblante e profere, incisivamente: “lutem, lutem, lutem”, insinuando que, se o eleitorado não se unir contra a gestão atual do partido de Joe Biden, os Estados Unidos estarão em perigo. Nessa medida, o processo narrativo de reação não transacional (Kress; van Leeuwen,

2006[1996]) justifica essa interpretação visual, já que o participante Reator (Trump) vetoriza o olhar ao público presente, reagindo ao Fenômeno (o tiro do qual foi vítima).

Carregado por seguranças, o processo conceitual simbólico atributivo (Kress; van Leeuwen, 2006[1996]) indica que Trump está na posição de uma liderança benquista pelos eleitores dele, traduzindo, pela comparação entre ele e os socorristas, a imagem de um candidato aclamado. Marcando relações de poder por estar acima deles na cena, Trump na Figura 2, diferentemente de Bolsonaro na Figura 1, é mais imponente, ao demonstrar menos fragilidade, pois está de pé, com o punho erguido e a expressão facial impositiva.

Nessa lógica, ora Trump e Bolsonaro se aproximam por serem vítimas de ataques, ora se distanciam pelo modo como reagem, no contexto das imagens, aos atentados, ainda que possa ter relação, em alguma medida, à proporção do incidente. Convém destacar que o tiro que atingiu Trump foi de raspão, o que contribui para que ele ainda tivesse condições de seguir discursando. Diferentemente dele, Bolsonaro foi esfaqueado, com potencial agressivo maior do que o de Trump, o que justifica o motivo de Bolsonaro estar em condições de mais vulnerabilidade. Assim, a interpretação sobre ser mais imponente ou não também está condicionado ao potencial ofensivo das situações de que foram vítimas.

Nos significados interativos (Kress; van Leeuwen, 2006[1996]), há olhar de demanda quando Trump olha de forma diretiva para o eleitorado presente no comício, numa relação que indica mais envolvimento dele com o público, ordenando-os à ação: lutar, lutar, lutar. Cumpre destacar que, no comício, o eleitorado acompanha o discurso sentado em arquibancadas, todos posicionados na linha dos olhos de Trump ou num ângulo superior a ele. Isso explica o motivo de o então candidato, aparentemente, olhar para o alto, rumo ao céu, mas, pelo que também está fora do enquadramento da imagem, é para o público. Nesse contexto, a imagem sugere que Trump nos Estados Unidos

é, tal qual Bolsonaro no Brasil, o pastor do rebanho, analogia bíblica na qual Trump e Bolsonaro se apoiam.

Por outro lado, similar à Figura 1, há o olhar de oferta de Trump na Figura 2, se interpretarmos a interação dele com o participante interativo que lê a imagem, visto que não olha diretamente para o leitor. Ao reconhecermos que essa cena foi compartilhada nas redes sociais, divulgando-a para todo o mundo, esse olhar de oferta indica que a interação entre Trump e o mundo é de mais distanciamento, sugerindo, nas entrelinhas imagéticas, que outras nações e, mesmo os estadunidenses que não o apoiam, devem reconhecê-lo como líder da América do Norte e de modelo de resistência.

Sob essa ótica, na significação representacional (Fairclough, 2001), o ethos de Trump é significado por uma (re)construção identitária que o torna vítima, mas, ao mesmo tempo, salvador da pátria, assim como Bolsonaro em 2018. Assim, ao nos depararmos com esse cenário, identificamos interdiscursos análogos à Figura 1, responsáveis por, historicamente, hierarquizar o protagonismo de políticos, a exemplo de Getúlio Vargas<sup>5</sup>.

É nesse prisma em que Trump, na Figura 2, é identificado, pela significação identificacional (Fairclough, 2001), como um cidadão político-partidário que se preocupa com o desenvolvimento integral dos Estados Unidos, condição para que ele se projete nas eleições, desde 2016, no papel de protetor do povo norte-americano. Esse posicionamento, na fotografia em tela, é fomentado pela presença da bandeira estadunidense erguida num mastro, sob um céu azul e limpo, com seguranças trajados formalmente, modos semióticos que reafirmam intenções semântico-discursivas estratégicas por parte do fotógrafo: Trump como herói nacional.

---

<sup>5</sup> Na história do Brasil, Getúlio Vargas se suicida no Rio de Janeiro, em 24 de agosto de 1954, contexto no qual deixa uma carta-testamento, em que afirma morrer com intenção de entrar para história, valendo-se de uma fatalidade para buscar se tornar protagonista.

Portanto, de igual modo à Figura 1, a Figura 2 reforça resistência, poder, altivez, ainda que com graus de imponência diferentes dos dois candidatos à presidência, a depender das interpretações que se fazem das imagens em contextos americanos diferentes. Como traço de um país colonizador, os Estados Unidos possuem o espírito imperialista historicamente marcado, motivo pelo qual, entre outras razões, a política brasileira de Bolsonaro foi influenciada pelo estadista norte-americano. No Brasil, essa aliança com Trump rendeu críticas a Bolsonaro (presidente do Brasil de 2018 a 2022), sob a justificativa de que o Brasil estava perdendo a identidade e se curvando, uma vez mais, à posição de subserviência, provando a manutenção de uma mentalidade ainda colonizada.

#### **4. Considerações finais**

A conclusão a que chegamos, lendo o contexto de cultura em que as imagens são fotografadas, é de que, desde 2018, o retorno à ascensão de partidos políticos considerados de direita fomentou o caráter dicotômico da política global, que passou a ser estruturada por agendas ideológicas responsáveis por inflamar a fragmentação entre esquerda e direita. Nessa ótica, respondendo à pergunta de pesquisa, a confluência entre multimodos sociosemióticos traduz intencionalidades semântico-discursivas, retroalimentando, no contexto político, paixões partidárias. Isso porque, sendo a linguagem um acervo multissemiótico do qual as pessoas se valem para significarem as situações pelas quais passa no mundo, a escolha de modos semióticos manipula multiproposições signícas.

Com este estudo, identificamos que o texto visual é ideologicamente influenciado por quem o produz, com sentidos que se materializam e admitem interpretações outras em contextos específicos. Assim, neste trabalho, descrevemos, discutimos e analisamos como a escolha de recursos sociosemióticos realça, meticulosamente, a parcialidade de textos/discursos imagéticos,

em especial, nesta pesquisa, a questões atinentes ao aspecto político-partidário.

Nessa consideração, confirmamos as contribuições da LSF, com destaque, neste contexto, à GSF, à GDV e à ADC, como ancoragem teórico-metodológica capaz de ampliar possibilidades de leitura. Dessa forma, o arranjo sistêmico-funcional pode possibilitar o (re)conhecimento de estratégias textuais/discursivas, passando a questioná-las, por uma leitura de mundo crítico-reflexiva que articula modos semióticos, sobretudo num cenário no qual mídia, política e sociedade são conectados.

## Referências

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UnB, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

GOMES, L, D, V; GOMES, M, D, V. **É o capitão do povo**. Partido Liberal, 2022. Disponível em: <https://youtu.be/XgferMHVaEA?si=ZT91VRVMj0ZQdnOP>. Acesso em: 10 ago. 2024.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e gramática: uma introdução à linguística sistêmico-funcional: **Matraga**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, jan./jun.2009. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/27795>>. Acesso em: 9 set. 2024.

HALLIDAY, M.A. K. **Language as social semiotic**. London: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, M.A.K. **Introduction to function grammar**. London: E.A, 2004.

- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Introduction to functional grammar**. London and New York: Routledge, 4<sup>th</sup>, 2014.
- HJELMSLEV, L. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem** (J. T. Coelho Mello, Trad.). São Paulo, SP: Perspectiva, 1975.
- KRESS, G., VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 2021.
- KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. Xxx. London: Routledge, 2006 [1996].
- MAGALHÃES, I. Introdução: a análise de discurso crítica. **D.E.L.T.A**, vol. 21: Especial, 2005 (1-9). Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/delta/a/LgkQwhZgkLdsMnvDLHh7znz/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 5 fev. 2023.
- MALINOWSKI, B. The Problem of Meaning in Primitive Languages. In: OGDEN, C. K.; RICHARDSON, I. A. **The Meaning of Meaning**. London: Routledge, 1923.
- MALINOWSKI, B. **Coral gardens and their magic**. London: Allen & Unwin Ltd, 1935.
- MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J. L. **Gêneros - teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005.
- MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- RESENDE, V. M; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. 2.ed. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
- SILVEIRA, D. T., & CÓRDOVA, F. P. **A pesquisa científica**. Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora: UFRGS, 2009.

### **Lins acessados**

- FOCUS, R, B. **Escândalos na família Bolsonaro**. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/focusbrasil/2024/07/23/crimes-em-serie-familia-bolsonaro/>. Acesso em: 10 ago. 2024.

**GLOBO. Ataque contra Donald Trump em 2024.** Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2024/07/13/fotos-trump-e-retirado-de-comicio-apos-supostos-sons-de-tiros.ghtml>. Acesso em: 20 ago. 2024.

**GLOBO. Inimputabilidade de Adélio Bispo.** Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/noticia/2019/05/27/juiz-federal-diz-que-agressor-de-bolsonaro-tem-doenca-mental-e-e-inimputavel.ghtml>. Acesso em: 10 ago. 2024.

**GLOBO. Polêmica com Trump.** Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2024/05/30/trump-e-considerado-culpado-julgamento.ghtml>. Acesso em: 10 ago. 2024.

**VEJA. Atentado contra Jair Messias Bolsonaro em 2018.** Disponível em: <https://veja.abril.com.br/politica/bolsonaro-leva-facada-em-atentado-durante-campanha-em-juiz-de-fora>. Acesso em: 20 ago. 2024.

## **CAPÍTULO 9**

### **ANÁLISE DO PADRÃO DE PROGRESSÃO TEMÁTICA EM TEXTOS DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO À LUZ DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL**

João Pedro Araújo de Oliveira  
Vilma Nunes da Silva Fonseca

#### **Introdução**

A produção textual, sobretudo a dissertativa-argumentativa, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades comunicativas dos estudantes, sendo uma competência essencial para a vida acadêmica e profissional. Nesse contexto, a análise da progressão temática, sob a ótica da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), revela-se como uma ferramenta poderosa para compreender como os estudantes organizam suas ideias e constroem seus argumentos.

A LSF, com sua perspectiva de linguagem como atividade social, oferece um arcabouço teórico robusto para investigar a organização textual, permitindo analisar como os elementos linguísticos se conectam e contribuem para a construção de significados. Ao analisar a progressão temática em textos dissertativo-argumentativos, busca-se identificar os mecanismos coesivos utilizados pelos estudantes, a forma como as ideias são introduzidas, desenvolvidas e relacionadas, bem como essa tessitura textual contribui para a progressão do texto.

Nesse sentido, este estudo tem como objetivo analisar o padrão de progressão temática em textos dissertativo-argumentativos elaborados por estudantes do ensino médio, à luz



da LSF. Tais artefatos textuais foram produzidos no contexto de realização da seleção de textos para concorrer ao Programa Jovem Senador. Para tanto, a partir de um *corpus* de dez textos, são analisadas duas produções textuais de estudantes da terceira série, de uma escola pública da rede estadual de ensino do Tocantins.

Considerando a análise dos dados apresentados nesse recorte, observamos que a progressão textual se efetivou a partir de Temas textuais e tópicos. Os Temas textuais serviram como um fio condutor, que os autores utilizaram para unificar as partes do texto, estabelecendo, quando possível, a progressão textual, desenvolvendo, assim, a coesão do texto. Já os Temas tópicos, por sua vez, foram empregados para aprofundar os aspectos dos Temas textuais, oferecendo evidências para sustentar a tese dos autores, como, também, mantiveram uma progressão lógica, garantindo os aspectos da argumentação.

O presente capítulo está organizado em três seções: na primeira, apresentamos a fundamentação teórica que sustenta a análise de dados e discussão dos resultados; na segunda, dedicamo-nos a descrever a metodologia de pesquisa utilizada para a realização do estudo, bem como os procedimentos de análise; e na terceira seção, apresentamos os resultados e as discussões obtidas com a análise.

## **1. Fundamentação Teórica**

A Linguística Sistêmico-funcional é uma corrente teórica do Funcionalismo Linguístico que fornece ferramentas de análise que permitem a realização de descrições sobre “como” e “porquê” a língua varia de acordo com o uso que se faz dela (Fuzer; Cabral, 2014). Ela é sistêmica porque a língua é compreendida como uma rede de sistemas acessíveis que possibilita aos seus usuários produzirem significados, bem como agirem no mundo.

Assim, todo sistema é integrado por um agrupamento de elementos linguísticos (semânticos, sintáticos, morfológicos etc.), que se estabelece em razão do objetivo pretendido com o uso da

língua. Em vista disso, ela é funcional porque as estruturas linguísticas são explicadas por intermédio do significado, das funções que a linguagem desempenha em contextos comunicativos (Fuzer; Cabral, 2014).

Dito de outro modo, é sistêmica porque os elementos linguísticos, ou seja, as palavras grafadas, contribuem para a construção de potenciais significados, e é funcional porque a maneira como esses elementos se estruturam realizam determinadas funções dentro de um texto.

Para Halliday e Mathiessen (2014), o modo como utilizamos a linguagem funcional é resultante da necessidade de interação e negociação social. Nesse sentido, para alcançarmos tais necessidades fazemos várias escolhas linguísticas, as quais são disponibilizadas pelo próprio sistema linguístico. Assim, é fundamental que tenhamos conhecimento sobre o significado construído pelas unidades linguísticas organizadas harmoniosamente num texto, para que, então, possamos efetivar, em contextos específicos, os nossos propósitos sociocomunicativos.

Dessa forma, o texto é o instrumento no qual ocorre a instanciação da linguagem, e essa incorporação auxilia os sujeitos no processo de comunicação. Nesse sentido, o texto serve como uma ferramenta que possibilita a interação entre os usuários da língua e o mundo, ou seja, é por meio dele que compreendemos as relações sociais a partir da análise dos contextos cultural e situacional nos quais ocorrem as trocas de mensagens, e atribuímos significados sobre aquilo que nos é posto.

Segundo Fuzer e Cabral (2014, p. 22), “o texto é uma unidade semântica, isto é, um constructo de significados, e, ao mesmo tempo, uma troca social de significados”, ou seja, o texto é produzido quando há interação e comunicação entre as pessoas. O texto produzido pode ser verbal e não-verbal, pode, ainda, ser individual ou coletivo, respeitando o seu contexto de produção.

Sendo assim, todo texto será produzido dentro de um contexto social e cultural, com uma funcionalidade específica, visando

atender um propósito social. Desse modo, o texto possibilita que o usuário da língua realize um objetivo de linguagem específico em cada momento de interação. Por exemplo: uma mensagem de texto instantânea em rede social será compreendida a partir do seu contexto de produção e de recepção, quem produz, quem lê, com qual a finalidade, como e por que lê etc.

Estamos inseridos num contexto cultural amplo no qual orbitam as formas tipificadas de textos reconhecíveis pelas comunidades discursivas, e o modo como a situação de produção textual se desenvolve afeta a seleção das escolhas linguísticas possíveis, dependendo do que se pretende produzir.

Para que possamos compreender as interfaces de produção e análise de um texto, Fuzer e Cabral, (2014, p. 24), com base em Halliday e Mathiessen (2014), nos apresentam três parâmetros, os quais são – o “contexto de produção (quem produz); contexto de consumo (para quem) e o contexto de circulação (como e onde é veiculado para chegar à audiência pretendida)”; esses parâmetros se relacionam com as variáveis do contexto de situação que, por sua vez, desempenham as funções da linguagem, denominadas de metafunções.

As variáveis do contexto de situação servem para mostrar que as escolhas linguísticas estabelecem uma relação entre si no processo de construção de um texto. O contexto de produção se relaciona com o **campo**; o contexto de consumo se articula com a **relação**, ou seja, o proveito que se obtém a partir de um determinado texto, o contexto de circulação está relacionado com o **modo**.

Com base na LSF, Fuzer e Cabral (2014, p. 32) afirmam que as variáveis do contexto de situação, “campo, relação e modo estabelecem uma relação que nos permite compreender que o processo de construção de um texto se desenvolve para atender alguma finalidade, ou não”, como já foi mencionado. Assim sendo, o campo de produção de um texto determina a atividade que se pretende desenvolver por intermédio de um texto, bem como o seu objetivo e a finalidade que se pretende alcançar.

A relação que se estabelece no contexto situacional envolve os agentes que participam desse processo, como também, os papéis que são desempenhados por eles. Nesse sentido, temos a interação que se desenvolve por meio da produção de um texto. O modo refere-se à função que a linguagem desempenha em uma determinada situação e que meios ela utiliza para que ocorra o processo que se pretende alcançar em uma dada situação.

De acordo com Fuzer e Cabral (2014), as variáveis do contexto de situação possibilitam compreender a função que um determinado texto realiza num contexto específico, ou seja, a relação que se estabelece entre o texto com o seu contexto de produção. Assim, o processo de produção textual de determinados textos segue uma estrutura “prototípica”, e essa estrutura é a identificação do texto; nesse sentido, o texto é caracterizado como gênero textual, o que resulta em uma própria estrutura.

É nessa perspectiva que analisamos a estrutura temática do texto dissertativo-argumentativo, considerando os tipos de tema que são empregados para a construção de sentido lógico. Os tipos de tema pertencem ao campo de análise da Metafunção Textual, que é a responsável por analisar a estruturação do texto, que compreende a oração como mensagem, que organiza os significados experienciais e interpessoais. Assim, essa organização é facilitada pelo sistema temático, que integra coesamente os significados do mundo externo e psicológico do autor, juntamente com os significados dos participantes da comunicação.

Na Estrutura temática é possível observar como o escrevente conduz o leitor no percurso de compreensão da mensagem. Vale ressaltar que ela é constituída por dois componentes: Tema e Rema. O primeiro refere-se ao destaque feito pelo autor; já o segundo refere-se às ideias inseridas no Tema, e que são importantes ao leitor.

Desse modo, é a partir do ordenamento dos elementos linguísticos que o significado, ou os possíveis significados, são construídos. A oração como mensagem confere esse significado a um texto, o que significa dizer que temos um significado

organizacional, que se dá pelo modo como o escrevente/locutor organiza as informações no texto, pois segundo Halliday e Hasan (1985, p. 49) o significado do texto parte de sua organização.

Nesse sentido, o Tema é o ponto de partida da mensagem, sempre aparece na parte inicial da oração. Conforme Fuzer e Cabral (2014), as informações posicionadas como ponto de partida, ou seja, em posição de *Tema*, podem apresentar algumas funções, a saber:

(i) fazer a ligação entre a oração que está sendo criada e as orações que vieram antes dela no texto;

(ii) pela sua reiteração ao longo do texto, revelar o assunto em alguns tipos de texto;

(iii) estabelecer um contexto para a compreensão do que vem a seguir – o Rema. (Fuzer; Cabral, 2014, p. 131).

Já o Rema é tudo aquilo colocado depois do tema, ou seja, “o restante da mensagem”, é nele que “são desenvolvidas as ideias que estão sendo veiculadas pelo tema” (Fuzer; Cabral, 2014, p. 131). Assim, ainda consoante as autoras, o Rema assume a responsabilidade de desenvolver o *Tema*. Nesse sentido, os temas se classificam em Ideacional, Interpessoal e Textual, podendo, ainda ser, Não marcado e Marcado, como também Simples e Múltiplo.

O Tema Ideacional é realizado por um elemento da Metafunção Ideacional, podendo ser denominado, também, conforme Fuzer e Cabral (2014), de *Tema tópico*; esse elemento desempenha a função da estrutura de transitividade da oração, sendo eles: participante, processo ou circunstância. Por exemplo, na oração, “os transtornos mentais ocasionam, drasticamente o rendimento escolar do aluno”<sup>1</sup>, os elementos, “os transtornos mentais”, realizam o Tema Ideacional/Tópico, que são os participantes da oração. Já o restante dos elementos “ocasionam, drasticamente[...]” desenvolvem o Rema da oração, ou seja, constroem significados sobre o tema. Constatamos, ainda, que

---

<sup>1</sup> Exemplo extraído do *corpus* da pesquisa.

nessa oração temos um tema simples, tendo em vista que ela se organiza a partir de um tema seguido do rema.

Já o Tema Interpessoal é constituído por elementos léxico-gramaticais do sistema de MODO, ou seja, elementos da Metafunção Interpessoal. Geralmente, esse tipo de tema antecede o tema tópico, e apresenta um ponto de vista, ou um posicionamento do autor, como apresentado no exemplo: “Certamente a depressão e ansiedade atrapalham o processo de aprendizagem do aluno”<sup>2</sup>. Observamos que o elemento “certamente” apresenta um posicionamento do autor e desse modo realiza um tema interpessoal. Os elementos “a depressão e ansiedade” realizam o tema tópico, pois são os participantes da oração. E os demais elementos “atrapalham o processo de aprendizagem[...]” desenvolvem o rema da oração, ou seja, atribuem significados sobre os temas. A oração em questão apresenta Tema Múltiplo, tendo em vista que está estruturada com dois tipos de temas seguidos do rema.

O Tema Textual é realizado quando os elementos léxico-gramaticais empregados assumem a incumbência de ligar as orações. Assim, de acordo com Fuzer e Cabral (2014, p. 139), ele “quase sempre constitui a primeira parte do Tema, vindo antes do Tema interpessoal. Há casos em que o Tema Interpessoal antecede o Tema Textual”. Por exemplo, em “no entanto, esses sinais inclui [Sic] tanto discentes quanto professores”<sup>3</sup>, a oração apresenta uma conjunção “no entanto” utilizada para unir a oração a orações anteriores, e desse modo compreende o tema textual. As formas linguísticas “esses sinais” realizam o tema tópico e os demais elementos “inclui tanto [...]” constituem o rema, que desenvolve os temas da oração.

Os systemicistas denominam de Tema não marcado o tema ideacional, quando apresenta um grupo nominal exercendo a função de sujeito da oração. Por exemplo, na oração, “os transtornos mentais ocasionam, drasticamente, o rendimento

---

<sup>2</sup> Exemplo extraído do *corpus* da pesquisa.

<sup>3</sup> Exemplo extraído do *corpus* da pesquisa.

escolar do aluno”<sup>4</sup>, os elementos “os transtornos mentais” desempenham a função de sujeito da oração, e assim é caracterizado como tema não marcado.

Por outro lado, quando o tema não é constituído por um grupo nominal ou por outros elementos léxico-gramaticais em posição de sujeitos da oração é denominado de Tema Marcado. Esse tipo de tema tem destaque textual, tendo em vista que o locutor escolheu atribuir maior ênfase à circunstância, por meio de seu deslocamento para a parte inicial da oração; por exemplo, “em 2022, o portal G1 realizou uma pesquisa”<sup>5</sup>, o autor deixou em evidência a circunstância.

## 2. Procedimentos Metodológicos

Com base nos pressupostos da pesquisa descritiva/analítica, descrevemos como os estudantes arquitetam o texto, considerando os significados textuais, que são oriundos da estrutura temática, a partir da perspectiva em que a oração é compreendida como mensagem (Halliday; Mathiessen, 2014). Como também, analisamos e discutimos sobre os tipos (Tema) que foram utilizados para construir significados ao longo dos textos analisados, considerando as discussões sobre o tipo de linguagem utilizada para produzir os textos, o que significa dizer que tais textos pertencem a uma família específica de gênero textual, desse modo tem suas próprias características linguísticas.

Para isso, analisamos dois textos que compõem o banco de dados de uma pesquisa de mestrado, e para efetivar a análise adotamos os seguintes procedimentos:

- (i) identificação da estrutura temática em cada oração que compõe os textos;
- (ii) classificação dos tipos de Temas com base nas metafunções da linguagem;

---

<sup>4</sup> Exemplo extraído do *corpus* da pesquisa.

<sup>5</sup> Exemplo extraído do *corpus* da pesquisa.

(iii) análise da quantidade dos tipos de Temas.

### 3. Resultados e Discussões

Apresentamos nessa seção, os textos analisados, bem como os resultados e as discussões provenientes que resultaram na materialização desse estudo.

#### Texto 1

Segundo estudos pós-pandemia do portal de notícias G1, 2022, sete em cada dez alunos de escolas públicas relatam sintomas de ansiedade ou depressão. No entanto, esses sinais inclui tanto discentes quanto professores, pois ambos necessitam de acompanhamento psicológico. Isso acontece com o profissional pela sobrecarga de trabalho e com os estudantes, esses problemas podem vir do âmbito familiar:

É importante destacar que a formação dos professores licenciados não os capacita para lidar com a saúde mental dos estudantes. Esse quadro torna-se ainda mais crítico quando analisamos de forma ampla no que se refere à jornada de trabalho do profissional da educação em nosso país.

A maioria dos estudantes, por sua vez, procuram no ambiente escolar refúgio e respostas para seus dilemas. Todavia, nem todos encontram nas escolas esse espaço de acolhimento, o que agrava ainda mais a estabilidade psicológica, pois as questões familiares mal resolvidas podem ser gatilhos para crises de ansiedade podendo chegar até a depressão, tomando assim o ambiente escolar responsável pelo acolhimento desses jovens.

Em suma, para mudar essa realidade nas escolas públicas brasileiras é viável a adoção de políticas públicas educacionais que atendam as necessidades específicas. Tais políticas devem está voltadas para a contratação de profissionais capacitados afim de tratar dessas demandas referentes aos estudantes, profissionais da educação e família.



Quadro 1 - Estrutura temática e tipos de tema do TD1<sup>6</sup>

Parágrafo	Oração	Tema			Rema
		Textual	Interpessoal	Tópico	
1	1			Segundo estudos pós-pandemia do portal de notícias [Sic] G1, 2022,	sete em cada dez alunos de escolas públicas relatam sintomas de ansiedade ou depressão.
	2	No entanto,		esses sinais	inclui tanto discentes quanto professores,
	3	pois		(discentes e professores) ambos	necessitam de acompanhamento psicológico.
	4			Isso	acontece com o profissional pela sobrecarga de trabalho e com os estudantes,
	5			Esses problemas	podem vir do âmbito familiar.
2	6		É importante	destacar	que a formação dos professores licenciados não os capacita para
	7			lidar	com a saúde mental dos estudantes.
	8			Esse quadro	torna-se ainda mais crítico quando
	9			analisamos	de forma ampla
	10			no que	se refere à jornada de trabalho do profissional da educação em nosso país.
3	11			A maioria dos estudantes,	por sua vez, procuram no ambiente escolar refúgio e respostas para seus dilemas.
	12	Todavia		nem todos	encontram nas

<sup>6</sup> Os textos produzidos pelos estudantes foram mantidos no formato original, ou seja, não foram realizadas correções de inadequações linguísticas. Em alguns momentos, utilizamos a expressão latina *Sic* para indicar a transcrição da forma como estava escrito pelo autor do texto.

					escolas esse espaço de acolhimento
	13			o que	agrava ainda mais a estabilidade psicológica
	14	pois		as questões familiares mal resolvidas	podem ser gatilhos para crises de ansiedade
	15		Podendo	chegar	até à depressão
	16	tornando assim		o ambiente escolar	responsável pelo acolhimento desses jovens.
4	17	Em suma		para mudar essa realidade nas escolas públicas brasileiras	viável a adoção de políticas públicas educacionais
	18			que	atendam as necessidades específicas
	19			Tais políticas	devem está [Sic] voltadas para a contratação de profissionais capacitados
	20	afim de [Sic]		tratar	dessas demandas referentes aos estudantes, profissionais da educação e família.

Fonte: *Corpus* da pesquisa

Na Estrutura Temática do TD1, observamos que o Tema da Oração 1 (O1)<sup>7</sup>, classificado como tema tópico a partir dos elementos léxico-gramaticais, “Segundo estudos pós-pandemia do portal de notícias G1, 2022, sete em cada dez alunos de escolas públicas” estabelece a fonte e o contexto temporal da informação, orientando, assim, o leitor sobre a origem e a validade dos dados apresentados, resultando na configuração do rema, “relatam

<sup>7</sup> Utilizamos a letra “O”, em maiúsculo, para indicar o termo Oração e o Numeral (1,2,3...) para designar a linha correspondente no texto analisado.

sintomas de ansiedade e depressão”, apresentando a informação principal da oração, que é o foco do estudo mencionado.

Na O2, temos inicialmente um Tema Textual realizado pelo conectivo. “No entanto” foi empregado para dar sequência à progressão do texto, introduzindo uma ideia de contraste em relação à oração anterior, sinalizando ao leitor que haverá uma adição ou mudança de perspectiva. Logo em seguida, temos um Tema Tópico constituído pelos elementos léxico-gramaticais “esses sinais” empregados para retomar os sintomas de ansiedade e depressão mencionados na O1, ou seja, mantém o foco no assunto principal do texto, os sintomas de ansiedade e depressão. Já o Rema inicia no processo “inclui tanto [...]”, expandindo, assim, o alcance dos sinais de ansiedade ou depressão, indicando que não são exclusivos dos alunos, mas também afetam os professores.

A O3 inicia com um Tema Textual realizado pela conjunção “pois”, a qual apresenta um teor de explicação em relação ao que foi exposto na O2 e mantém uma relação com o que foi mencionado anteriormente, nesse caso é um Tema Textual Continuativo. Em seguida, há um Tema Tópico “ambos” que inclui (alunos e professores), em seguida temos o Rema “necessitam de [...]”, alunos e professores foram empregados como tema tópico, por meio da palavra “ambos”, porque segundo a classificação da metafunção experiencial eles são os participantes da oração, ou seja, no sistema de transitividade (Fuzer; Cabral, 2014).

Já na O4 temos, inicialmente, um Tema Tópico realizado pelo pronome demonstrativo “Isso”. Na oração, o tema em questão retoma o que já foi apresentado anteriormente, estabelecendo uma referência à oração anterior, mantendo assim, a coesão textual e a continuidade temática. para o que será dito no decorrer da oração. Nesse caso, logo em seguida, temos um Tema Tópico classificado como o processo “acontece”, empregado para demonstrar quem é afetado pelos sintomas de ansiedade e depressão, como apresentado no Rema, visto que este apresenta os elementos léxico-gramaticais “com o profissional pela sobrecarga de trabalho e com os estudantes”. Na O4, o emprego dos elementos léxico-

gramaticais explica as causas dos problemas de saúde mental tanto para professores quanto para alunos, ampliando a compreensão dos fatores envolvidos.

Na O5, temos uma oração iniciada pelo Tema Tópico realizada pelos elementos léxico-gramaticais “esses problemas” que significam a origem da ansiedade e depressão dos estudantes, que é apresentado no Rema da Oração “podem vir do ambiente familiar”; a O5 foi constituída por somente um tipo de Tema, seguido do Rema para contextualizar o leitor sobre o núcleo que gera os conflitos mentais nos estudantes.

Já a O6 apresenta inicialmente o Tema Interpessoal realizado pelos elementos léxico-gramaticais “É importante”, em que o autor do texto dá ênfase a uma informação relevante que, segundo ele, merece atenção especial focalizando a formação dos professores, indicando o foco da informação que será discutida. O Tema Tópico é realizado pelo processo “destacar”, e o Rema constituído pelas palavras “que a formação dos professores licenciados não os capacita”, evidenciando que a informação principal é a deficiência na formação dos professores sobre saúde mental, e isso é fundamentado na O7.

Na O7, o tipo de tema que a inicia é o Tema Textual realizado pelo sequencializador “para”, empregado de modo que liga as duas orações O6 e O7. No caso da O6, temos um fato e, na O7, temos a finalidade desse fato. Posterior ao Tema Textual da O7, identificamos o Tema Tópico realizado pelo processo “lidar”, seguido do Rema “com a saúde mental dos estudantes.”

A O8 inicia com um Tema Tópico realizado pelos elementos “Esse quadro”, referindo-se à situação descrita anteriormente, mantendo a continuidade textual. Logo em seguida a oração apresenta o Tema Tópico, constituído pelo processo “torna-se”, seguido do Rema “ainda mais crítico [...]”. As escolhas léxico-gramaticais expandem a discussão, sugerindo que a jornada de trabalho também é um fator que agrava a situação, como propõe a organização das orações seguintes.

Na O9, temos o Tema tópico realizado pelo processo “analisamos”, que inicia a oração seguido do Rema “de forma [...]” que antecede o que será dito na O10. E a O10, por sua vez, é constituída pelo Tema tópico “no que” empregado para retomar o antecedente, bem como propor a continuidade do fluxo da informação no texto, seguida pelo Tema tópico realizado pelo processo “se refere”, que por sua vez é seguido pelo Rema “à jornada de [...]”; observamos que as duas orações apresentam uma relação lógica, possibilitando assim a progressão textual do objeto analisado.

Já na O11, temos inicialmente um Tema Tópico realizado pelo grupo nominal “A maioria dos estudantes [...]”, que introduz a perspectiva dos estudantes, contrastando com a dos professores, discutida anteriormente. Seguido pelo Rema “procuram[...]”, percebem-se que é apresentado no rema a ação dos estudantes e o papel que esperam da escola, destacando a importância do ambiente escolar.

A O12 é constituída pelos três tipos de Tema; inicialmente temos o Tema textual, realizado pela conjunção “Todavia”; pode-se dizer que ele se classifica como um Tema textual sequencializador, tendo em vista que liga a oração ao que foi dito anteriormente, mesmo que de forma contrária. Em seguida, temos um Tema Tópico, realizado pelos elementos léxico-gramaticais “nem todos”. O tema em questão aponta que o acolhimento sobre os problemas de depressão e ansiedade nem sempre se estabelece nos espaços escolares, o que se evidencia no Rema “encontram nas escolas [...]”, em que se explica as consequências dessa falta de acolhimento.

A O13 é constituída pelo Tema Tópico realizado pelos elementos “o que”, utilizado para retomar o antecedente, e pelo Rema “agrava ainda mais a [...]”; a Estrutura Temática dessa oração evidencia o fator prejudicial da falta de acolhimento aos estudantes com sintomas de depressão e ansiedade. Nesse caso, as orações mantêm um grau de ligação, tendo em vista que a primeira discorre sobre um problema e a segunda apresenta a consequência desse problema.

Na O14, temos um Tema textual realizado pela conjunção “pois”, identificada como um elemento que está significando um ato explicativo, seguido por um Tema tópico realizado pelo grupo nominal “as questões familiares [...]”, que, por sua vez, é seguido pelo Rema “podem ser gatilhos [...]”, ampliando a discussão sobre os fatores que afetam a saúde mental dos estudantes. Já a O15 é constituída pelo Tema interpessoal “podendo” como Tema tópico, que é realizado pelo processo “chegar”, seguido pelo Rema “até a depressão”. O Tema interpessoal, nessa construção linguística, confere à oração um tom de possibilidade. Esse tipo de construção sugere que o autor está introduzindo um grau de incerteza ou de não-obrigatoriedade, algo que pode ou não ocorrer. Isso torna a oração mais suave ou especulativa, não sendo assertiva ou categórica.

A O16 é constituída por um Tema tópico, que evidencia uma consequência para o que foi dito na oração anterior, seguida do Rema “o ambiente escolar responsável pelo [...]”. Na organização temática dessa oração, o autor do texto evidencia, mais uma vez, o que é importante no ambiente escolar para o desenvolvimento e manutenção das habilidades cognitivas.

A O17 se inicia com uma locução adverbial “Em suma”, que, por sua vez, é classificada como um Tema textual, ao apresentar o sentido de resumir, concluir e dar continuidade ao texto, contribuindo com a progressão textual. Logo em seguida, temos um Tema tópico realizado pela circunstância “para mudar essa realidade nas [...]”, e em seguida temos o Rema “é viável a adoção [...]”, no qual o autor do texto apresenta uma possível solução para os problemas de ansiedade e depressão nas escolas públicas. Junto à O17 está a O18, constituída por um Tema tópico, realizado pelo pronome relativo “que”, empregado para retomar o antecedente, e o Rema “atendam as necessidades específicas”. Nelas, o autor do texto apresenta a solução proposta para os problemas discutidos ao longo do texto.

Na O19 temos um Tema tópico realizado pelo elemento “Tais políticas”, que retoma as orações O17 e O18, ou seja, refere-se às

políticas públicas mencionadas anteriormente. Esse tipo de Tema mantém a continuidade textual, ou seja, a progressão. Logo em seguida, temos o Rema, realizado pelo processo “devem [...]”, no qual o autor do texto apresenta a quem e ao que se destinam as políticas públicas. Por fim, temos a O20 que finaliza o texto, sendo esta constituída por um Tema textual, realizado pelo elemento coesivo “afim de”, seguido pelo Tema tópico, realizado pelo processo “tratar”, seguido do Rema “dessas demandas [...]”; a O20 apresenta a finalidade da adoção das políticas públicas, detalhando as características e objetivos das políticas propostas, concluindo o texto com uma orientação específica.

#### Texto 2

Os transtornos mentais ocasionam, drasticamente o rendimento escolar do aluno, diante disso é importante ressaltar a falta de profissionais qualificados na rede pública, o que acaba tomando o convívio, ainda mais difícil no espaço escolar.

De acordo com a secretaria da educação em 2022 cerca de 69% dos alunos de escolas públicas desenvolveram sintomas ligados a depressão e ansiedade, e com a pandemia apenas agravou a situação do sofrimento psicológico.

Entretanto há quem critique o sofrimento psíquico sugerindo-se com o frescura dito popular porém é importante refletir sobre o assunto porque a falta de conhecimento impede a articulação de projetos sobre o desenvolvimento e de habilidades, não apenas intelectuais mais também emocionais e sociais.

A princípio o que pode ser feito é dispor de mais profissionais da área com intuito de direcionar os pensamentos e emoções dos alunos e lembrar que o grande problema não é somente o preconceito, mais também a pressão escolar que gera exclusão social.

Por isso é importante estimular esses adolescentes, a capacidade de pensar e assumir-se como ser humano e como tal, imperfeito para um melhor desempenho no ambiente escolar.

Quadro 2- Estrutura temática e tipos de tema do TD2

Parágrafo	Oração	Tema			Rema
		Textual	Interpessoal	Tópico	
1	1			Os transtornos mentais	ocasionam, drasticamente o rendimento escolar do aluno
	2	diante disso	é importante	ressaltar	a falta
	3			o que	acaba tornando o

					convívio, ainda mais difícil [Sic] no espaço escolar.
	4	De acordo com		a secretaria da educação	em 2022 cerca de 69% dos alunos de escolas públicas desenvolveram sintomas ligados a depressão e ansiedade,
	5	e		a pandemia	apenas agravou a situação do sofrimento psicológico.
3	6	Entretanto		há	quem critique o sofrimento psíquico
	7			sugerindo-se	como frescura dito popular
	8	porém	é importante	refletir	sobre o assunto porque a falta de conhecimento
	9			impede	a articulação de projetos sobre o desenvolvimento e de habilidades, não apenas intelectuais mais também emocionais e sociais.
	10	A principio [Sic]		o que	pode ser feito é
	11			dispor	de mais profissionais da área
	12	com intuito de		direcionar	os pensamentos e emoções dos alunos e
	13			lembrar	que o grande problema
	14		não	é	somente o preconceito
	15	mais		a pressão	que gera exclusão



			também		escolar	social.
5		16	Por isso	é importante	estimular	esses adolescentes, a capacidade de pensar
		17	e		assumir-se	como ser humano e como tal, imperfeito para um melhor desempenho no ambiente escolar.

Fonte: *Corpus* da pesquisa

A oração inicial do segundo texto, a O1, é realizada pelo Tema tópico “Os transtornos mentais” seguido do rema “ocasionam, drasticamente [...]”. Nessa parte inicial do texto, o escrevente optou por utilizar esse tipo de tema para introduzir o assunto que seria discutido no texto, e tal afirmação pode ser evidenciada pela próxima oração.

A O2, que se inicia com um elemento coesivo, ou seja, um tema textual, “diante disso”, para retomar a problemática apresentada na O1, logo em seguida, ainda na O2, é constatado um tema interpessoal, “é importante”, em que o autor do texto se posiciona positivamente em relação ao que irá dizer no curso da oração, e para isso utiliza o tema tópico realizado pelo processo “ressaltar”, seguido do rema, “a falta de profissionais [...]”, ou seja, o autor destaca que não existem profissionais qualificados na rede pública que atendam as demandas ocasionadas pelos transtornos mentais. Tal proposição enunciativa se confirma com o Tema tópico na O3, em que ele utiliza o elemento “o que”, para retomar o antecedente e confirma aquilo que foi dito na O2; em seguida, o texto apresenta um tema tópico realizado pelo processo “acaba”, seguido do rema, “tornando o convívio[...]”, ou seja, a O3 apresenta, por meio dos seus elementos léxico-gramaticais, o problema originado pelos transtornos mentais nas escolas.

O segundo parágrafo, por sua vez, é iniciado pelos elementos coesivos que realizam o tema textual, “De acordo com”, apresenta uma fonte de autoridade, e fornece dados estatísticos para apoiar a

discussão, seguido pelo tema tópico realizado pelo grupo nominal, “a secretaria da educação [...]”, antecedendo o rema, “desenvolveram sintomas [...]”; esses elementos linguísticos ordenados sequencialmente organizam o significado da O4, que é apresentar os dados e as fontes que apontam que os estudantes desenvolveram sintomas de ansiedade e depressão e para isso, como dissemos anteriormente, o escrevente optou por utilizar um tema textual que apresenta, inicialmente, a fonte em que ele buscou os dados, isso é evidente nos elementos apresentados no tema textual “De acordo com”, ou seja, o escrevente utilizou tais elementos para fundamentar os dados apresentados, os quais realizaram o tema tópico.

Dando continuidade à progressão textual do parágrafo, a O5 é realizada pelo tema textual e tópico; no textual, é evidente a presença de elementos coesivos, por exemplo, “e”, já o tópico é realizado, por sua vez, pelos elementos “a pandemia”; o escrevente optou por esses elementos linguísticos, realizados nos seus respectivos temas, para enfatizar que a pandemia da COVID-19 agravou ainda mais os problemas psicológicos, como está evidenciado no rema “agravou a situação [...]”.

Para dar seguimento ao parágrafo, o escrevente inicia a O6, realizada pelo tema textual e tópico, em que no textual temos uma conjunção, “Entretanto”, demonstrando que aquilo que será afirmado no tema tópico e rema é diferente do que o autor afirmou anteriormente, ou pode apresentar uma ideia contrária. O tema tópico diz que “há”, ou seja, existem pessoas que minimizam os problemas de saúde mental, e logo em seguida se confirma no rema, “quem critique o sofrimento psíquico”, ou seja, nessa oração, o autor optou por destacar que existem pessoas que não se importam com a saúde mental alheia.

Dessa forma, tal proposição se confirma com os elementos léxico-gramaticais da O7, a qual é realizada por tema tópico seguido de um rema; assim, o tema é realizado pelo processo “sugerindo” e o rema “como frescura [...]”; estendendo a análise, notamos que a O8 também é realizada por um tema textual, seguido de um tema interpessoal e, posto a ele, um tema tópico, e

o textual é realizado pela conjunção adversativa “porém”, o interpessoal realizado pelo processo “é” e o adjetivo “importante”, já o tópico, pelo processo “refletir”, seguidos do rema “sobre o assunto”. Observamos, nessa oração, que o autor apresentou um posicionamento sobre o que foi dito nas orações anteriores, e ainda faz um chamamento direto ao interlocutor quando emprega o processo “refletir”, para dar atenção aos problemas que englobam a saúde mental.

Logo em seguida, o parágrafo é finalizado pela O9, e nela o locutor utiliza o processo “impede”, realizando o tema tópico, seguido do rema “a articulação de projetos sobre [...]”; o escrevente utilizou esses elementos na estrutura temática da O9 para justificar o motivo pelo qual é importante a reflexão sobre a saúde mental nas escolas públicas.

O terceiro parágrafo é iniciado pela O10; na estrutura temática dessa oração identificamos o tema textual e o tema tópico, bem como o rema, e no textual temos os elementos coesivos “A princípio [Sic]”, que denotam a ideia daquilo que deve ser colocado em primeiro lugar para tentar solucionar a questão problemática, seguido do tema tópico “o que” que retoma o termo antecedente, seguido da rema “pode ser feito é”, sugerindo uma ação para resolver o problema discutido. Já a O11, por sua vez, é seguido pelo tema tópico realizado pelo processo “dispor”, seguido do rema “de mais profissionais da área”. A oração apresenta na sua estrutura temática uma solução sugestiva para o problema discutido.

Vale ressaltar que, nesse parágrafo, identificamos haver um *Padrão Linear* do tema, segundo Fuzer e Cabral (2014, p. 143-144), padrão em ‘zigue e zague, e nele os elementos léxico-gramaticais introduzidos no rema se tornam o Tema da oração seguinte”, é o que acontece na O12, O13, O14, O15 e O16; elas seriam o rema da oração inicial O10 e, no entanto, devido ao mapeamento dos tipos de tema, o rema da oração inicial se subdividiu em temas das orações seguintes.

Ainda segundo as autoras, esse padrão de tema pode ser utilizado para estabelecer coesão entre as partes do texto; aqui no caso, estabeleceram a coesão do parágrafo, e na O12 a coesão se concretizou por meio do processo “é”, realizando o tema tópico, seguido do rema “dispor de mais[...]”, na O12 a coesão se constituiu pelo tema textual, realizado pelos elementos coesivos “com intuito de”, pelo processo “direcionar”, explicando o objetivo da solução proposta nas orações anteriores. E realizando o tema tópico e o rema “pensamentos e emoções [...]”, no caso da O13, ela se estabeleceu pelo tema tópico realizado pelo processo “lembrar” e o rema “que o grande problema”, já a coesão na O14 se estabelece pelo tema interpessoal “não”, pelo processo “é” e o rema “somente o preconceito”, e por fim, a O15 está organizada coesivamente pelo tema textual “mais também”, adicionando um novo aspecto ao problema discutido, complementando a oração anterior, e pelo tema tópico realizado pelo grupo nominal “a pressão escolar que” e o rema “gera exclusão social”.

E para finalizar o texto, o escrevente se apropriou de duas orações para constituir o quarto parágrafo; assim, este se inicia pela O16, realizada pelo tema textual, tema interpessoal e tema tópico e, no textual, o escrevente optou por utilizar o elemento coesivo “Por isso” que apresenta uma ideia de que o que será dito adiante, e serve como uma possível solução para as situações levantadas nas orações anteriores; em seguida ele emprega o tema interpessoal “é importante”, em que é evidente um posicionamento social dele enquanto autor do texto, em que ele aponta um destaque na possível solução; em seguida o tema tópico realizado pelo processo “estimular”, seguido do rema “esses adolescente [...]”, a O17 apresenta e reafirma aquilo que foi posto como solução na O16, e para isso o escrevente se apropria do elemento linguístico “a capacidade de pensar” realizando o tema tópico, e realizando o rema “e assumir-se como ser humano[...]”, expandindo a ideia de estimular os adolescentes, detalhando o que deve ser estimulado.

#### 4. Considerações Finais

A partir da análise apresentada, observamos que os estudantes empregaram mecanismos coesivos básicos, como conjunções para estabelecer a coesão entre as ideias, e grupos nominais para introduzir novas ideias. No entanto, identificamos uma dificuldade em estabelecer relações mais complexas entre os argumentos, o que resultou em progressões temáticas lineares e pouco elaboradas nos textos analisados. Além disso, constatamos que a introdução de novos temas em alguns parágrafos comprometeu a unidade temática do texto.

Os resultados desta pesquisa contribuem para uma melhor compreensão dos desafios enfrentados pelos estudantes ao produzirem textos dissertativo-argumentativos. Ao identificar as dificuldades mais comuns relacionadas à progressão temática, é possível propor atividades e estratégias pedagógicas mais eficazes para o ensino da escrita. O desenvolvimento de atividades que estimulem a construção de relações lógicas entre as ideias, a utilização de diferentes tipos de progressão temática e a organização textual são fundamentais para o aprimoramento da produção textual dos discentes.

#### Referências

EGGINS, S. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. 2.ed. New York: Continuum, 1994.

FUZER, C; CABRAL, S.R.S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas (SP). Mercado da Letras, 2014.

GOUVEIA, C. Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico Funcional. **Matraga**, Rio de Janeiro, v.16, n.24, jan./jun. 2009, p. 13-47. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/27795/19916> acesso em: 11 mai. 2023.

- HALLIDAY, M. A. K. **Language as a social semiotic**. Londres: Edward Arnolds, 1978.
- HALLIDAY, M. A. K; HASAN, R. **Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- HALLIDAY, M. A. K; MATTHIESSAN, M.I.M. **Introduction to Functional Grammar**. London: Routledge, 2014.
- MUNIZ DA SILVA, E. C. Leitura e produção de gêneros textuais na escola. In: SILVA, W. R.; SANTOS, J. S.; MELO, M. A. (Org). **Pesquisas em língua(gem) e demandas do ensino básico**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.
- OLIVEIRA, J. L. **Texto Acadêmico: técnicas de redação e pesquisa científica**. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2018.
- SILVA FONSECA, V. N.; MONTEIRO, F. M. F.; FEIJO, R. C. G. A estrutura temática em introduções de artigos científicos: uma abordagem sistêmico-funcional. **Revista Philologus (RPh)**, v. 27, p. 158-176, 2021. Disponível em: <https://revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/download/870/937> Acesso em: 04 out. 2024
- THOMPSON, G. **Introducing functional grammar**. 3.ed. London and New York: Routledge, 2014.
- VASCONCELOS PICANÇO, Isadora. O Gênero Editorial e sua Progressão: Uma Abordagem Teórico-Prática da Linguística Sistêmico-Funcional. **EntreLetras**, v. 13, n. 1, p. 538-561, 2022. Disponível em: Periódicos - UFNT | EntreLetras. Acesso em: 10 jun. 2023.



# CAPÍTULO 10

## A CONSTRUÇÃO ARGUMENTATIVA SOBRE RACISMO AMBIENTAL SOB O VIÉS DOS SISTEMAS DE IDEACÃO E DE AVALIATIVIDADE

Maria Eugenia Batista

### Introdução

Este capítulo visa contribuir com a discussão sobre a construção da argumentação no discurso a partir do viés teórico-metodológico da linguística sistêmico-funcional (Halliday, 1994; Halliday; Matthiessen, 2004; 2014; Fuzer; Cabral, 2014; Martin; Rose, 2007), de modo a proporcionar um olhar sob uma perspectiva teórica que busca analisar as escolhas léxico-gramaticais a partir de seus contextos de uso e dos interactantes mobilizados na interação mediada pelo texto argumentativo.

Vian Jr (2023, p. 24-25) descreve a Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF) como sendo “um arcabouço teórico robusto que permite estudar o texto e sua relação com o contexto e sua gramática” e destaca o posicionamento de Halliday (1994, p. xvii) que assevera que “uma análise do discurso que não é baseada na gramática não é uma análise, mas simplesmente um comentário contínuo sobre um texto” (tradução de Vian Jr, 2023). De modo bastante objetivo e sintético, o autor salienta que a construção de significados no âmbito do discurso é orquestrada para além da oração, isto é, é preciso considerar as escolhas léxico-gramaticais a partir dos contextos de cultura e de situação, bem como dos aspectos ideológicos que perpassam o texto.

No cenário dos estudos sistêmico-funcionais no Brasil, observam-se diversos trabalhos que abordam a argumentação no



âmbito *jornalístico, educacional e acadêmico*. A título de exemplificação, apresento alguns dos estudos que versaram sobre a construção argumentativa em textos de diferentes contextos nos últimos dez anos. Há uma vasta gama de estudos cujos *corpora* foram compostos por textos jornalísticos e, dentre eles, cito Ikeda, Silva e Saporas (2015) e Serra (2022) que investigaram o uso de nominalizações, descritas como metáforas gramaticais pela LSF, como estratégia de argumentação em artigos de opinião; Cantanhede (2016) que analisou as escolhas léxico-gramaticais avaliativas na construção dos argumentos; o estudo de Vasconcelos Picanço (2022), que investigou a progressão temática em editoriais de jornais e aponta para o papel das conjunções na construção da argumentação; e Ethur, Pinheiro e Cabral (2023) que analisaram posicionamentos atitudinais na construção argumentativa em comentários do Twitter. Na esfera educacional, Heberle (2018) investigou, entre outros aspectos, os processos mentais como estratégia de argumentação em livros de literatura infantil; Vasconcelos e Bortoluzzi (2019) analisaram a argumentação em redações do ENEM; e a prática argumentativa em dois textos de alunos do Ensino Médio é discutida por Abreu e Nóbrega (2015), tendo como foco os recursos atitudinais na construção de posicionamento autoral. No que se refere à construção de argumentação em textos acadêmicos, há diversos estudos com foco em processos verbais, entre os quais destaco as pesquisas de Silva (2014) que analisou as estratégias de apresentação e sustentação de argumentos em resenhas acadêmicas, e Vian Jr e Souza (2017) que, entre outras contribuições sistêmico-funcionais, mapearam estudos que também tiveram processos verbais como foco para argumentar e legitimar vozes em artigos e dissertações.

A fim de exemplificar os aspectos teóricos que subjazem a construção da argumentação sob um olhar sistêmico-funcional, selecionei duas notícias para análise das escolhas léxico-gramaticais que mobilizam argumentos para tratar do tema *Racismo Ambiental*. A primeira delas, intitulada *Tragédia causada pelas chuvas evidencia*

*racismo ambiental*<sup>1</sup> (doravante Texto 1), foi veiculada em janeiro de 2024 pela Agência Brasil da empresa Brasileira de Comunicação (EBC), e a segunda publicada no Jornal da USP em dezembro de 2021, com o título *Racismo ambiental é uma realidade que atinge populações vulnerabilizadas*<sup>2</sup> (doravante Texto 2). A escolha do Texto 1 justifica-se pelo fato de Aniele Franco, nossa ministra da Igualdade Racial, ter sofrido severos ataques por ter feito uso do conceito de *racismo ambiental* para abordar a tragédia ocorrida no Rio de Janeiro em decorrências das fortes chuvas, conforme notícia publicada no jornal O Globo<sup>3</sup>. Parlamentares de extrema direita argumentaram tratar-se de tentativa de criação de uma “narrativa”. A ministra recebeu apoio de outros ministros, mas diante dos ataques, o governo viu-se no dever de publicar um texto para explicar o que é racismo ambiental. O Texto 2 foi escolhido para explicitar de que o conceito em questão é tratado na academia há tempos.

Na sequência, apresento, primeiramente, um breve panorama da Linguística Sistêmico-Funcional e, nas seções subsequentes, discuto os recursos argumentativos à luz do aporte teórico em questão.

## **1. Um conciso panorama sobre a Linguística Sistêmico-Funcional**

Quando entrevistado por Thompson e Collins (2001, p. 136-137), Halliday apontou para uma mudança da visão de linguagem como reflexo de estruturas sociais para a visão de linguagem como um produto da dialética entre nossas ações no mundo (processos materiais) e a construção de significados (processos

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2024-01/tragedia-causada-pelas-chuvas-evidencia-racismo-ambiental>. Acesso em: 09 dez. 2024.

<sup>2</sup> Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/racismo-ambiental-e-uma-realidade-que-atinge-populacoes-vulnerabilizadas>. Acesso em: 20 jan. 2024.

<sup>3</sup> Disponível em: <https://oglobo.globo.com/politica/noticia/2024/01/17/apos-criticas-a-fala-de-anielle-governo-publica-texto-explicando-o-que-e-racismo-ambiental.ghtml>. Acesso em: 09 dez. 2024.

semióticos), a partir das influências políticas que atravessaram seus estudos iniciais com um grupo de linguistas que buscavam desenvolver uma teoria marxista de linguagem. Neste sentido, o semiótico torna-se construtivo-constitutivo em sua visão de linguagem. Dito de outro modo, a linguagem não apenas reflete as estruturas sociais, mas também as constrói.

Partindo desta perspectiva semiótica e dialética da linguagem, entende-se que a LSF estabelece as escolhas léxico-gramaticais feitas em um determinado contexto e os significados nele socialmente construídos como foco analítico. Ela é descrita como *funcional* por ter sido delineada para dar conta do propósito pelo qual a língua é usada, e como *sistêmica* por conceber a língua como um sistema semântico que opera socialmente, em um dado contexto de cultura e de situação

Para que se possa entender a relação dialética entre texto e contexto na visão sistêmico-funcional, é preciso compreender os conceitos de *contexto de cultura* e *contexto de situação*. O primeiro deles, *contexto de cultura*, diz respeito “ao ambiente sociocultural mais amplo, que inclui ideologia, convenções sociais e instituições” (Fuzer; Cabral, 2014, p. 28), e o segundo, *contexto de situação*, refere-se ao “ambiente imediato no qual o texto está de fato funcionando” (Fuzer; Cabral, 2014, p. 27). Logo, são esses dois contextos que orientarão as escolhas linguísticas que tecem um texto. O contexto de situação é orientado por três variáveis: *campo* (sobre o que), *relações* (quem) e *modo* (como). Conforme descrito por Fuzer e Cabral (2014, p. 30), o *campo* está relacionado à atividade, à experiência, vivenciada pelos participantes e representada no texto; as *relações* dizem respeito aos participantes e seus papéis na interação; e o *modo* diz respeito ao papel da linguagem, do canal (gráfico ou fônico) e do meio (oral, escrito, visual, multimodal).

Matthiessen (Halliday; Matthiessen, 2014, p. xvii), ao mencionar seus estudos sob orientação de Halliday, aponta para a não ortodoxia das descrições linguísticas que ele propunha e o quão diferenciadas elas eram quando comparadas às descrições

gramaticais mais tradicionais. Um exemplo disso é o conceito de *metafunções*, isto é, a oração é vista como um construto gramatical metafuncional. Duas funções básicas da língua são tomadas como ponto de partida para o desdobramento em metafunções: (a) construir sentido das nossas experiências, e (b) representar nossas relações sociais (Halliday; Matthiessen, 2014, p. 30). É a partir delas que Halliday cunha o conceito de metafunções presentes em qualquer oração ou texto, e as descreve como ideacional, interpessoal e textual.

A *metafunção ideacional* refere-se à representação das experiências humanas, externas (ações) e internas (percepções, cognições, desejos, emoções), e abarca os componentes experiencial (representação da experiência) e lógico (conexão entre as experiências). A *metafunção interpessoal*, por sua vez, concretiza nossas relações pessoais e sociais mediadas por proposições e propostas por meio das quais trocamos informações ou bens e serviços. Por último, mas não menos importante, a *metafunção textual* constrói sequências discursivas, organiza o fluxo discursivo e gera coesão textual.

Os conceitos basilares ora apresentados, em especial o conceito de *metafunções*, orientam a concepção dos sistemas discursivos que são apresentados na sequência.

## 2. Os sistemas discursivos

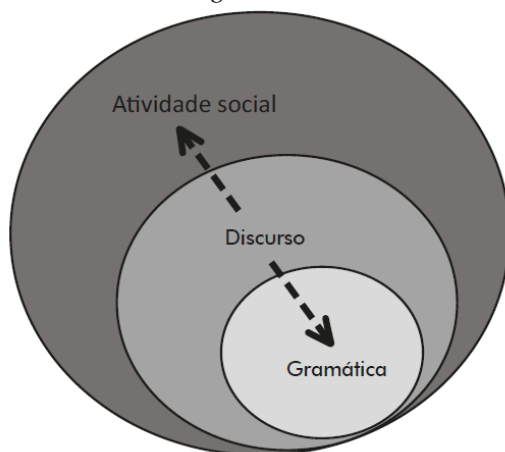
Fundamentados em Halliday, Martin e Rose (2007) apresentam ferramentas para análise do discurso e abordam o discurso como mais do que palavras em orações, explicitando o foco nos recursos semânticos e os significados construídos socialmente. Os autores enfatizam que “nós tratamos o discurso como mais do que uma manifestação incidental de atividade social, nós queremos focar no social como ele é construído através de textos”<sup>4</sup> (Martin; Rose, 2007, p. 1, tradução nossa).

---

<sup>4</sup> No original: “we treat discourse as more than na incidental manifestation of social

O prisma sistêmico-funcional reconhece que gramática e discurso são fenômenos distintos que operam em diferentes níveis de abstração. Desta forma, “uma cultura é mais abstrata que um texto e os significados que constituem um texto são, por sua vez, mais abstratos do que o fraseado que os expressam”<sup>5</sup> (Martin; Rose, 2007, p. 4, tradução nossa). Embora sejam fenômenos distintos, gramática, discurso e contexto social estão em estratos interligados, como ilustra a Figura 1.

Figura 1 - Perspectivas do discurso na LSF: a partir da atividade social e da gramática



Fonte: Adaptado e traduzido de Martin e Rose (2007, p. 5)  
por Vian Jr (2023, p. 26)

De acordo com Martin e Rose (2007), contextos sociais são manifestos em textos, os quais são materializados a partir de sequências de orações. Esta relação entre esses estratos é descrita na LSF como **realização**. A partir desta premissa, textos podem ser analisados a partir dos sistemas discursivos, tendo em mente suas funções no texto.

---

activity; we want to focus on the social as it is constructed through texts, (...)"

<sup>5</sup> No original: “a culture is more abstract than a text, and the meanings that make up a text are in turn more abstract than the wordings that express them.”

Martin e Rose (2007, p. 17), identificam seis sistemas discursivos. O sistema de IDEACÃO tem como foco o conteúdo do discurso, ou seja, o campo de um texto, sobre o que se fala ou escreve, é realizado por meio de significados ideacionais que envolvem atividades realizadas por participantes em determinadas circunstâncias. Também dentro do escopo ideacional, os significados lógicos são construídos a partir do sistema de CONJUNÇÃO que permite que conectividades de adição, temporais, causais, sequenciais e de outros tipos ocorram nos textos de modo a estabelecer ligações lógico-semânticas entre eventos.

No âmbito interpessoal, a interação como troca entre os interactantes é o foco central do sistema de NEGOCIAÇÃO. O papel que os participantes assumem e/ou projetam nas interações é objeto de análise. No que tange os recursos avaliativos, temos o sistema de AVALIATIVIDADE que trata dos tipos de atitude que são negociadas no texto, a gradação dos sentimentos envolvidos e a forma pela qual valores são referenciados e como os participantes (escritor/leitor, falante/interlocutor) se alinham com tais valores.

O sistema de IDENTIFICAÇÃO permite rastrear pessoas, lugares e coisas no discurso e analisar como os recursos léxico-gramaticais constroem sentido para o leitor por meio do rastreamento das identidades no discurso. O ritmo do discurso e o pulsar da informação são mapeados por meio do sistema de PERIODICIDADE, que permite acessar as camadas dos textos que levam o leitor a predizer o que vem a seguir e camadas de consolidação que acumulam sentidos produzidos.

O Quadro 1 sintetiza os sistemas discursivos, suas funções e as metafunções às quais estão relacionados. É importante ressaltar que todos os sistemas discursivos perpassam os textos. Contudo, dependendo do gênero de texto analisado, determinados sistemas são mais ou menos mobilizados que outros, em função das escolhas léxico-gramaticais presentes no texto.

Quadro 1 – Os sistemas discursivos e suas funções nos textos

Metafunção	Sistema Discursivo	Função no Texto
Ideacional - Experiencial - Lógica	IDEAÇÃO	Representar experiências
	CONJUNÇÃO	Conectar eventos
Interpessoal	NEGOCIAÇÃO	Promover Trocas
	AVALIATIVIDADE	Negociar atitudes
Textual	IDENTIFICAÇÃO	Rastrear pessoas e coisas
	PERIODICIDADE	Acompanhar o fluxo de informação

Fonte: Elaborado pela autora com base em Vian Jr (2023)

Este foi um panorama dos sistemas discursivos. Em seguida, por uma questão de delimitação do foco neste estudo, detalho os sistemas de IDEAÇÃO e AVALIATIVIDADE que subsidiaram a análise que apresento, levando em consideração a recorrência de determinadas escolhas linguísticas nos textos escolhidos.

### 3. A Metafunção Ideacional e o sistema discursivo de IDEAÇÃO

Por estar diretamente ligado à metafunção ideacional, o sistema discursivo de IDEAÇÃO enfoca o *campo* semântico-discursivo do texto; dito de outra forma, o conteúdo do texto está em foco. Sob a perspectiva ideacional, o foco analítico é a representação de mundo materializada na oração por meio do Sistema de TRANSITIVIDADE “que dá conta da construção da experiência em termos de configuração de processos, participantes e circunstâncias” (Fuzer; Cabral, 2014, p. 33). A função lógica que compõe a metafunção em questão dá conta das combinações de grupos oracionais e, portanto, tem o complexo oracional e o uso de conjunções como unidade de análise.

O Exemplo 1, excerto extraído do Texto 1, ilustra os componentes da oração mencionados:

### Exemplo 1

A ministra	também	ressaltou que	a tragédia evidencia o racismo ambiental.
<b>Participante</b> (dizente)	<b>Conjunção</b> de adição	<b>PROCESSO</b> (verbal)	<b>Participante</b> (Relato – Oração Projetada)

Fuzer e Cabral (2014), baseadas em Halliday, explicitam que o *processo* é o ponto de partida da análise e, a partir dele, são identificados os *participantes*, ou seja, as entidades envolvidas e, opcionalmente, a oração pode conter *circunstâncias* materializadas em grupos adverbiais. Esses componentes oracionais são detalhados a seguir.

Os *processos* são agrupamentos de verbos com um propósito representacional específico. A LSF identifica seis tipos de processos: materiais, mentais, relacionais, comportamentais, verbais e existenciais. Os processos *materiais* representam nossas experiências externas (ações e eventos) e podem ser do tipo criativo ou transformativo; os *mentais* representam nossas experiências internas (percepções, cognições, desejos e emoções); os *relacionais* representam as relações de identificação e caracterização; os *comportamentais* realizam a representação de manifestações psicológicas ou fisiológicas dos seres humanos; os *verbais* representam os dizeres dos participantes; e os *existenciais* representam a existência de participantes. Exemplos de verbos prototípicos são apresentados no Quadro 2.

Para cada tipo de processo, a LSF identifica participantes cuja nomeação diz respeito à função social do processo (Quadro 2).

Quadro 2 – Tipos de Processos, participantes e verbos prototípicos

<b>Tipo de Processo</b>	<b>Participantes</b>	<b>Exemplos de verbos prototípicos</b>
Materiais	Ator Meta / Escopo Beneficiário	Verbos do fazer: Comprar, construir, limpar, preparar,
Mentais	Experenciador Fenômeno	Perceber, refletir, querer, amar
Relacionais	Portador – Atributo	Ser, estar, ter



	Identificado Identificador	–
Comportamentais	Comportante Comportamento	Cantar, murmurar, fofocar, chorar, respirar
Verbais	Dizente Verbiagem Receptor Alvo	Dizer, contar, explicar, perguntar, responder, ressaltar
Existenciais	Existente	Haver, ter, existir, acontecer

Fonte: Adaptado de Fuzer e Cabral (2014)

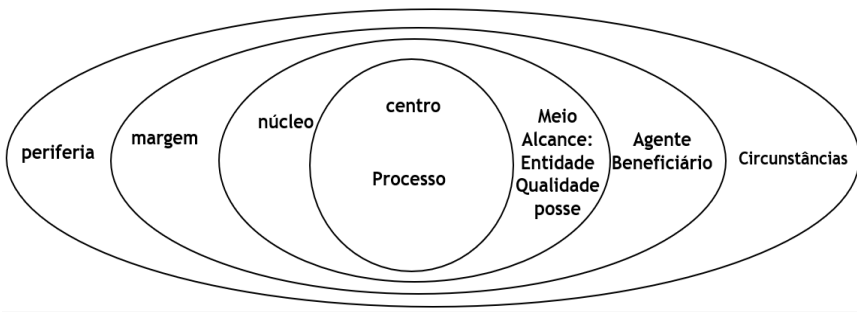
Os advérbios, grupos adverbiais e preposicionais constroem as circunstâncias nas quais as experiências acontecem e referem-se à extensão dos eventos (distância, duração, frequência), à localização (lugar e tempo), ao modo (meio, qualidade, comparação, grau), à causa (razão, finalidade, benefício), à contingência (condição, falta, concessão), ao acompanhamento (com quem/o que), ao papel desempenhado, ao assunto, ao ângulo (fonte, ponto de vista). Esta última é de especial relevância na construção da argumentação

Sendo assim, o Sistema de TRANSITIVIDADE fornece subsídio para a análise das escolhas léxico-gramaticais, conforme afirmam Cecchin e Cargnin,

[p]or meio da análise dos tipos de processos (materiais, mentais, verbais, relacionais, comportamentais e existenciais) associados aos participantes e às circunstâncias que compõem a oração, podemos identificar as representações e funções sociais dos participantes em um determinado contexto (Cecchin; Cargnin, 2023, p. 46).

Tendo em vista que o sistema de IDEACÃO diz respeito ao modo como nossas experiências são interpretadas no discurso (Martin; Rose, 2007), os componentes da TRANSITIVIDADE subsidiam a análise das Relações Nucleares, um dos três componentes do sistema em tela, conforme ilustra a Figura 2.

Figura 2 – Relações Nucleares



Fonte: Adaptado de Martin e Rose (2007, p. 95) – tradução nossa

Por uma questão de delimitação do estudo, os outros dois componentes não serão contemplados, a saber: Relações Taxonômicas e Sequências de Atividades.

Ainda no campo da IDEACÃO, as metáforas gramaticais constituem significados lexicais expressos por meio de fraseados atípicos, como, por exemplo, um processo realizado como um substantivo e não como um verbo, como apontam Martin e Rose (2007, p. 74), configurando-se nominalizações. Para serem analisadas, as metáforas gramaticais precisam ser desempacotadas, ou seja, o processo nominalizado é reinterpretado como verbo. Portanto, são lidas em dois níveis ao mesmo tempo, permitindo acessar significados gramaticais e semânticos discursivos. Embora sejam um recurso do campo ideacional, as metáforas gramaticais, neste estudo, contribuem para atenuar julgamentos, como podem ser observadas mais adiante nas análises de julgamento.

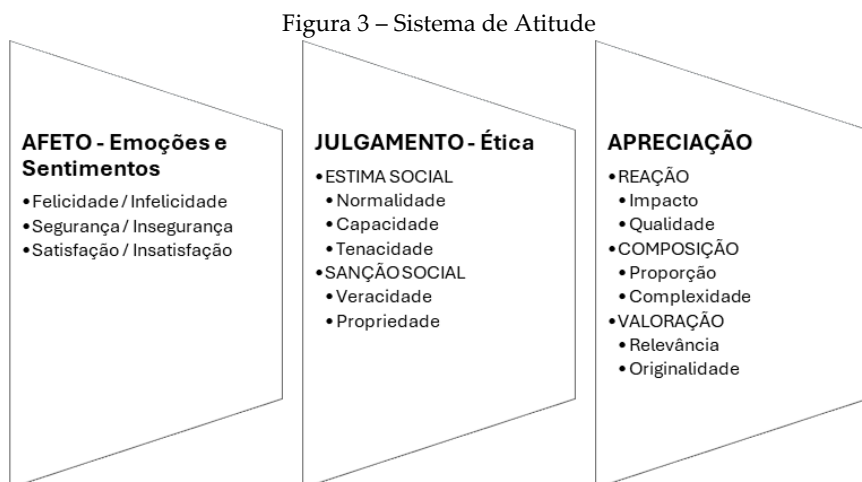
### **3. A Metafunção Interpessoal e o sistema discursivo da AVALIATIVIDADE**

As escolhas léxico-gramaticais avaliativas constituem o sistema discursivo da AVALIATIVIDADE, proposto por Martin e White (2005), que está intrinsecamente ligado à metafunção interpessoal, “possibilitando a compreensão de significados

valorativos em textos dialógicos e monológicos” (Cecchin; Gerhardt; Khun, 2023, p. 103).

Ao descrever os recursos avaliativos, Martin e White (2005) apontam para a presença subjetiva de quem escreve/fala nos textos e que, portanto, tal subjetividade pode ser materializada de forma explícita (inscrita) ou implícita (evocada). Os autores situam a AVALIATIVIDADE na LSF como um sistema interpessoal no âmbito da semântica discursiva, organizado em três sistemas: *Atitude*, *Gradação* e *Engajamento*.

O sistema de Atitude se subdivide em três subsistemas: *Afeto*, *Julgamento* e *Apreciação*, conforme ilustra a Figura 3.



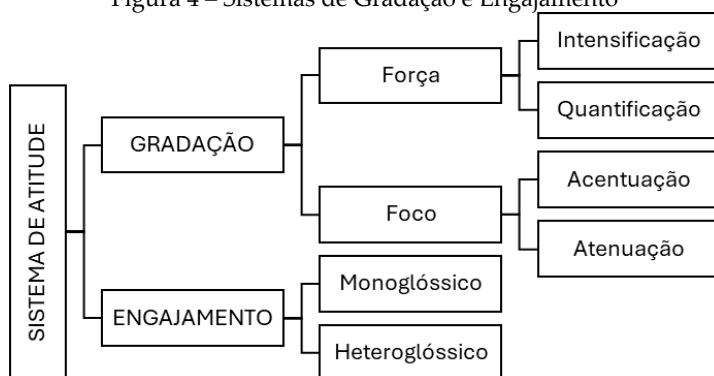
Fonte: Elaborada pela autora com base em Martin e White (2005)

O subsistema de *Afeto* diz respeito às nossas emoções, nossos sentimentos, em relação a tudo que nos afeta e como expressamos linguisticamente felicidade / infelicidade, segurança / insegurança e satisfação / insatisfação. Os recursos avaliativos que utilizamos para avaliar pessoas e entidades são analisados sob a perspectiva do subsistema de *Julgamento* que está diretamente ligado a questões éticas que implicam em estima ou sanção social. Por fim, o subsistema de *Apreciação* está relacionado à avaliação de coisas, objetos, situações, no que tange a reação que temos diante do

impacto que elas nos causam e da qualidade que apresentam; da proporção e complexidade de sua composição; e da valoração a elas atribuídas.

O grau de intensidade das avaliações identificadas por meio do Sistema de Atitude pode ser analisado sob o viés do Sistema de Gradação, assim como o grau de comprometimento de quem escreve/fala com aquilo que escreve/fala pode ser investigado por meio do Sistema de Engajamento (Figura 4).

Figura 4 – Sistemas de Gradação e Engajamento



Fonte: Elaborada pela autora com base em Martin e White (2005)

O uso de intensificadores, como advérbios e quantificadores, constrói a *gradação* das atitudes. Uma avaliação pode ser acentuada ou atenuada por meio de escolhas lexicais no mesmo campo semântico. A substituição do adjetivo *engraçado* por *hilário*, que contém a gradação *muito engraçado*, por exemplo, acentua uma apreciação ou julgamento de estima social. Por outro lado, um julgamento pode ser atenuado de forma subjetiva por meio de uma metáfora gramatical do tipo ideacional (Halliday; Mattheissen, 2014, p. 729), realizada por meio do recurso de transformar um processo (verbo) em substantivo, gerando uma nominalização (um grupo nominal ou sintagma nominal), como no Exemplo 2 extraído do Texto 1.

## Exemplo 2

O que vemos é a **inexistência de ações de prevenção, planos de adaptação às mudanças climáticas ou estrutura do Estado para responder aos eventos extremos** (Texto 1).

O uso do substantivo *inexistência* para nominalizar uma não ação do governo parece atenuar a avaliação em vez de apresentar um julgamento de sanção social, por meio de uma afirmação mais incisiva contendo um processo existencial que poderia ser reformulada da seguinte forma: “**Não há**, por parte do Estado, ações de prevenção, planos de adaptação às mudanças climáticas”.

Martin e White (2005) esclarecem que os recursos de *engajamento* são ancorados nos conceitos bakhtianos de discurso monoglóssico, construído por uma única voz, a voz de quem escreve/fala, e heteroglóssico, contendo intersubjetividades, outras vozes, presentes no texto para a construção dos argumentos.

Para finalizar a apresentação desses dois sistemas discursivos, é crucial destacar que a análise de discurso sob a perspectiva sistêmico-funcional apoia-se na relação *língua, poder e ideologia*, como ressaltam Martin e Rose:

Em nosso ponto de vista, ideologia e poder perpassam o todo constituído de língua e cultura, posicionando pessoas dentro de cada contexto social com maior ou menor poder, e abrindo ou estreitando seus acessos a recursos para construir significado<sup>6</sup> (Martin; Rose, 2007, p. 16 – tradução nossa).

A partir desta relação imbricada entre língua, poder e ideologia, há uma importante linha de trabalho voltada para o acesso aos discursos por meio de pedagogias de letramento com base em análise do discurso. Destacam-se também estudos que visam investigar os meios pelos quais o acesso ao significado socialmente construído é desigual, levando em consideração

---

<sup>6</sup> No original: In our view ideology and power run through the whole ensemble of language and culture, positioning people within each social context with more or less power, and opening or narrowing their access to resources for meaning.

questões geracionais ou etaristas, capacitistas, de gênero, de classe e de etnia (Martin; Rose, 2007, p. 16).

Nas próximas seções, apresento uma análise de excertos dos textos que ilustram as escolhas léxico-gramaticais que constroem a argumentação acerca do racismo ambiental. Embora todos os sistemas discursivos construam conjuntamente a argumentação em um texto, por uma questão de delimitação da análise, abordo apenas os sistemas de IDEACÃO e AVALIATIVIDADE, tendo em vista as escolhas linguísticas mais proeminentes nos textos analisados.

### **IDEACÃO: Processos verbais e circunstâncias de ângulo na construção dos argumentos**

O sistema discursivo da IDEACÃO, como apresentado anteriormente, permite que a representação de nossas experiências seja investigada. Como o *processo* é central na análise, observa-se que os processos verbais *dizer*, *ressaltar* e *explicar* são os mais recorrentes nos textos analisados, como ilustram os Exemplos 2, 3 e 4.

Exemplo 2:

Vieira **ressalta** que a tragédia atingiu principalmente um recorte específico da população, a população negra e de baixa renda. “Por isso que a gente fala que o racismo ambiental é produto de uma intenção efetiva de não produção de políticas para essas populações, de não participação dessas populações das decisões que são tratadas de políticas que efetivamente são feitas ou não são feitas, que essa também é uma forma de fazer política, a omissão é uma forma também de fazer política, então essas políticas não são feitas também para benefício dessa população. Então na prática essa população é deixada para morrer, efetivamente” (Texto 1).

Exemplo 3:

Travassos também **ressalta** que as vítimas são, na maioria, pessoas negras e periféricas (Texto 1).

Nos exemplos acima, a jornalista, autora do Texto 1, traz a voz do codiretor-executivo do Observatório da Branquitude, Thales Vieira, e do coordenador de Justiça Climática do

Greenpeace Brasil, Igor Travassos, para legitimar os argumentos construídos no texto sobre o racismo ambiental.

No texto 2, nota-se uma voz científica de um professor para respaldar a argumentação sobre a questão posta, como verifica-se no Exemplo 4.

Exemplo 4:

“Há um senso comum, e até um mito criado em torno da questão ambiental, de que ela nos atinge a todos igualmente”, **conta** Marcos Bernardino de Carvalho, professor de Gestão Ambiental da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP, ao **explicar** a origem do termo (Texto 2).

Observou-se também a ocorrência dos processos verbais *destacar, criticar, alegar, afirmar, questionar* e *contar* que constroem a heteroglossia ao longo dos textos.

Ainda na esfera da IDEACÃO, destacam-se as circunstâncias de ângulo que, juntamente com os processos verbais, destacam as vozes argumentativas nos textos. Identifiquei quatro ocorrências da circunstância *segundo*, três ocorrência de *de acordo* e uma ocorrência de *para* (Exemplos 5, 6 e 7).

Exemplo 5:

**Segundo** Vieira, para mudar a situação é preciso garantir, sobretudo às regiões mais pobres, acesso ao saneamento básico e fazer obras para o escoamento efetivo de água, em regiões de alagamento (Texto 1).

Exemplo 6:

**De acordo com** Marcos Bernardino de Carvalho, o racismo ambiental, apesar de ser causado pelas injustiças sociais, também tem papel ativo em sua criação e em seu crescimento (Texto 2).

Exemplo 7:

**Para ele** [Vieira], falta vontade política daqueles que acabam se beneficiando com medidas assistencialistas (Texto 1).

As circunstâncias de ângulo apresentam o ponto de vista, a fonte da argumentação acerca da origem e da manutenção do racismo ambiental na voz de agentes de organizações não-

governamentais e vozes científicas. Ressalto a importância de tais vozes no discurso que atravessa os textos escolhidos, uma vez que a ministra Arielle Franco “enfrentou críticas de parlamentares da oposição ao governo [...] após afirmar que os danos causados pelas chuvas que atingem o Rio [...] são “efeitos do racismo ambiental e climático”<sup>7</sup>. Este contexto de situação de enfrentamento de tais críticas e o contexto de cultura brasileiro atravessado por racismo e misoginia estruturais, me levaram a selecionar os textos em questão, que reafirmam a existência de racismo ambiental por meio do discurso heteroglóssico especializado com objetivo de somar à voz da ministra, educadora, jornalista e escritora, que possui mestrado em jornalismo e relações étnico-raciais.

### **AVALIATIVIDADE: Escolhas avaliativas na construção da argumentação**

Foram identificadas avaliações que configuram julgamentos e apreciações, mas não foram identificadas ocorrências explícitas de avaliações no campo do afeto.

### **Julgamento**

Foram identificados julgamentos de sanção social que dizem respeito ao comportamento que prezamos ou que condenamos, à veracidade (quão verdadeiro alguém é) e à propriedade (quão ético alguém ou alguma instituição é). Sendo assim, o Exemplo 8 ilustra um comportamento condenado socialmente, isto é, “o despreparo dos governos”. Trata-se de um julgamento inscrito (explícito) daquilo que eticamente implica em sanção social por meio de penalidades impostas pela lei que rege a conduta dos

---

<sup>7</sup> <https://diplomatieque.org.br/racismo-ambiental-existe/#:~:text=A%20ministr,a%20da%20Igualdade%20Racial,do%20racismo%20ambiental%20e%20clim%C3%A1tico%E2%80%9D>. Acesso em: 26 jan. 2024.



governos frente às questões climáticas que podem afetar de modo danoso as populações mais vulnerabilizadas.

Exemplo 8:

Diante de eventos como esse, fica cada vez mais perceptível que não estamos lidando somente com o **despreparo dos governos** no enfrentamento à emergência climática, mas com uma escolha política que viola o direito constitucional à vida.

Os exemplos 9, 10 e 11 ilustram avaliações evocadas (implícitas) por meio de metáforas gramaticais instanciadas por meio de nominalização. No Exemplo 9, o grupo nominal “**a inexistência de ações de prevenção**” configura uma metáfora gramatical ideacional, como descrevo na seção 2.2, da oração existencial “**Não há** ações por parte do Estado para prevenção, planos de adaptação às mudanças climáticas ou estrutura para responder aos eventos extremos”.

Exemplo 9

O que vemos é **a inexistência de ações de prevenção, planos de adaptação às mudanças climáticas ou estrutura do Estado para responder aos eventos extremos.**

Percebem-se outras metáforas gramaticais nos Exemplos 10 e 11. No Exemplo 10, o “**processo de discriminação que populações periféricas**” é uma metáfora que pode ser reformulada na oração “Populações periféricas **são discriminadas**” e a “**degradação ambiental**” que considero uma metáfora gramatical da oração “O meio-ambiente **é degradado**”. Por fim, o Exemplo 11 traz a metáfora “**O crescimento de comunidades periféricas ou que moram em zonas de risco e insalubres**” cujo sentido pode ser reformulado por meio da oração “Comunidades periféricas ou que moram em zonas de risco e insalubres **crecem.**”

#### Exemplo 10

O racismo ambiental é um termo utilizado para se referir ao **processo de discriminação que populações periféricas ou compostas de minorias étnicas sofrem através da degradação ambiental**.

#### Exemplo 11

O **crescimento de comunidades periféricas ou que moram em zonas de risco e insalubres** tornou esse tipo de discriminação mais evidente nos últimos tempos.

Em suma, todas as metáforas apresentadas evidenciam o comportamento anti-ético dos governos frente às catástrofes climáticas que escancaram o racismo ambiental e, de certo modo, atenuam o julgamento que, a meu ver, tende a carregar uma avaliação mais explícita em orações não nominalizadas.

### 3. Apreciação

A situação causada pelas fortes chuvas no Rio de Janeiro e suas consequências é avaliada como uma *tragédia*. O recurso discursivo da repetição (Martin; White, 2005, p. 148-149) intensifica a avaliação explícita na argumentação que perpassa o Texto 1 como um todo. A escolha lexical *tragédia* é repetida oito vezes ao longo do texto e, portanto, constrói a gradação de intensificação de força nos argumentos sobre a tragédia que escancara o racismo ambiental. A repetição e o uso de sinônimos também é um recurso das Relações Taxonômicas no âmbito do Sistema de IDEAÇÃO para a construção do *campo* (assunto, tópico) de um texto. Os Exemplos 12, 13 e 14 ilustram este recurso avaliativo e ideacional.

#### Exemplo 12

(...) trata-se de uma **tragédia** anunciada, ou seja, que é prevista para esta época do ano e, mesmo assim, medidas efetivas não são tomadas: “Na prática essa população é deixada para morrer” (Texto 1).

#### Exemplo 13

Vieira ressalta que a **tragédia** atingiu principalmente um recorte específico da população, a população negra e de baixa renda (Texto 1).

#### Exemplo 14

A ministra também ressaltou que a **tragédia** evidencia o racismo ambiental (Texto 1).

Outras escolhas lexicais compõem o mesmo campo semântico-discursivo do sentido construído por meio do item lexical *tragédia*. As escolhas de *fortes chuvas*, *inundações*, *deslizamentos de terra* e *cenar de destruição* remontam à ideia de tragédia (Exemplos 15 e 16).

#### Exemplo 15

As **fortes chuvas** que caíram no estado do Rio de Janeiro, nesse fim de semana, provocaram **inundações** e **deslizamentos de terra** em vários municípios do estado do Rio de Janeiro. Pessoas perderam as casas, que ficaram alagadas, e todos os pertences.

#### Exemplo 16

O coordenador de Justiça Climática do Greenpeace Brasil, Igor Travassos, em nota, também criticou a atuação dos governos. "Mais uma vez, **cenar de destruição** se repetem no Rio de Janeiro e ainda precisamos lidar com as mesmas justificativas por parte do governo e das prefeituras, que alegam surpresa para este tipo de evento climático".

Nesta subseção, abordei a avaliação no âmbito do subsistema de Apreciação. Contudo, é evidente que a construção discursiva da apreciação da tragédia no Rio de Janeiro está representada nas vozes de Vieira e da ministra da Igualdade Racial, Anielle Franco, por meio do processo verbal *ressaltar*, e de Travassos com o processo *criticar*. O exemplo 15 ilustra a voz da jornalista que, embora represente sua subjetividade através um discurso do tipo monoglossico, compõe o conjunto de vozes presentes no texto para dar conta de como especialistas vêem o racismo ambiental que atravessa a tragédia ocorrida.

#### **4. Engajamento heteroglóssico**

Os processos verbais e as circunstâncias de ângulo constroem a argumentação heteroglóssica nos textos, como pode ser observado nos exemplos apresentados neste capítulo. Dito de outra forma, os autores dos textos analisados alinham seu discurso às vozes presentes nos textos. Os dois textos são majoritariamente permeados por vozes de especialistas do campo socioambiental, no que tange o posicionamento de agentes civis em organizações não-governamentais, e vozes do campo científico para construir os argumentos e contrapor os ataques recebidos pela ministra Anielle Franco quando fez referência ao conceito de racismo ambiental, cunhado na década de oitenta, pelo ativista Benjamin Chavis, e amplamente abordado em pesquisas socioambientais.

Para concluir, reafirmo que, para uma análise pormenorizada e mais aprofundada da construção argumentativa, é necessário considerar todos os sistemas discursivos e seus recursos justapostos. Neste capítulo, isolei a análise de aspectos da IDEACÃO e da AVALIATIVIDADE, com o propósito de exemplificar seus funcionamentos, tendo em vista sua recorrência no texto.

#### **5. Considerações Finais**

Uma análise de discurso de base sistêmico-funcional é fundamentalmente ancorada no sistema linguístico, como pode ser observado nos exemplos apresentados e analisados nas seções 3 e 4. Buscou-se apresentar a construção da argumentação presente nos textos sobre racismo ambiental a partir do sistema discursivo da IDEACÃO que permitiu acessar a recorrência de processos verbais, dizentes e seus dizeres, na configuração de recursos linguísticos na construção de argumentos. Em complementação, o sistema discursivo da AVALIATIVIDADE permitiu analisar as atitudes representadas na argumentação por meio de julgamentos e apreciações.

Para além dos aspectos discursivos, a argumentação em torno do conceito de racismo ambiental é atravessado por recortes de raça, classe social e gênero, no caso da deslegitimação da fala da ministra Anielle Franco. Tais questões encontram-se no âmbito do contexto de cultura de uma sociedade machista que descredibiliza a fala de uma mulher. Para concluir, a tentativa de respaldar a fala da ministra foi louvável. Contudo, as falas que a legitima são majoritariamente de homens. Essas questões do campo ideológico apontam para a limitação deste estudo e sinalizam que tais aspectos podem ser amplamente explorados em estudos futuros.

## Referências

ABREU, Adriana Rodrigues de; NÓBREGA, Adriana Nogueira Accioly. Avaliação e argumentação: uma análise da produção textual no ensino médio. **Linguagem em (Dis) curso**, v. 15, p. 285-302, 2015.

CABRAL, Sara Regina Scotta (Orgs.). Introdução aos sistemas discursivos em linguística sistêmico-funcional. Santa Maria, RS : UFSM, CAL, PPGL, 2023. E-book disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/29586>. Acesso em: 19 jan. 2024.

CANTANHEDE, Caio Silva Sousa. **Recursos retóricos para a realização da persuasão implícita em textos argumentativos**: um enfoque crítico da Linguística Sistêmico-Funcional. 2016. Dissertação de Mestrado. PUC-SP.

CECCHIN, Anidene de Siqueira; CARGNIN, Elisane Scapin. Sistema discursivo de Ideação. In: FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta (Orgs.). **Introdução aos sistemas discursivos em linguística sistêmico-funcional**. Santa Maria, RS : UFSM, CAL, PPGL, 2023. E-book disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/29586>. Acesso em: 19 jan. 2024.

CECCHIN, Anidene de Siqueira; GERHARDT, Carla Carine; KHUN, Mhdi Ibrahim Bader. Sistema discursivo de

Avaliatividade. In: FUZER, Cristiane; DE VASCONCELOS PICANÇO, Isadora. O gênero editorial e sua progressão: uma abordagem teórico-prática da linguística sistêmico-funcional. **EntreLetras**, v. 13, n. 1, p. 538-561, 2022.

ETHUR, Mariliz Leal; PINHEIRO, Pedro Henrique Lencina; CABRAL, Sara Regina Scotta. Avaliatividade e política no Twitter: um estudo sistêmico-funcional de comentários no período eleitoral. **Crátilo**, v. 16, n. 2, p. 74-92, 2023.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. **Introdução aos sistemas discursivos em linguística sistêmico-funcional**. Santa Maria, RS : UFSM, CAL, PPGL, 2023. E-book disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/29586>.. Acesso em: 19 jan. 2024.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

HALLIDAY, Michael A. K. **An introduction to functional grammar**. 2<sup>nd</sup> edition. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, Michael A. K.; MATTHIESSEN, Christian M. I. M. **Halliday's introduction to functional grammar**. 3<sup>rd</sup> edition. London: Routledge, 2004.

HALLIDAY, Michael A. K.; MATTHIESSEN, Christian M. I. M. **Halliday's introduction to functional grammar**. 4<sup>th</sup> edition. London: Routledge, 2014.

HEBERLE, Viviane M. Apontamentos sobre linguística sistêmico-funcional, contexto de situação e transitividade com exemplos de livros de literatura infantil. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 34, p. 81-112, 2018.

IKEDA, Sumiko Nishitani; SILVA; SAPARAS. As metáforas e a persuasão em editorial de jornal: um enfoque da Linguística Sistêmico-Funcional. **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos**, v. 19, n. 2, 2015.

MARTIN, James P.; WHITE, Peter R.R. **The language of evaluation: appraisal in English**. Nova York, Hampshire: Palgrave Macmillan, 2005.

MARTIN, James; ROSE, David. **Working with discourse**. 2.ed. London: Continuum, 2007.

SERRA, Glaucia Cristina Maia Réga. **A nominalização em artigos de opinião sob o olhar da linguística sistêmico-funcional**. Tese de Doutorado. UnB. 2022.

SILVA, Aline Cristina Flávio da. **Resenhas acadêmicas: caracterização do gênero nas áreas de Linguística, Literatura e História, à luz da Linguística Sistêmico-Funcional**. Desertion de Mestrado. PUC-SP. 2014.

THOMPSON, Geoff; COLLINS, Heloisa. Interview with MAK Halliday, Cardiff, July 1998. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 17, p. 131-153, 2001.

VASCONCELOS, Érica Tex de; BORTOLUZZI, Valeria Iensen. A redação do Exame Nacional do Ensino Médio na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 4, p. e1884916, 2019.

VIAN JR, Orlando. Discurso pela perspectiva sistêmico-funcional: os significados além da oração. In: FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta (Orgs.). **Introdução aos sistemas discursivos em linguística sistêmico-funcional**. Santa Maria, RS : UFSM, CAL, PPGL, 2023. E-book disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/29586>. Acesso em: 19 jan. 2024.

VIAN JR, Orlando; DE SOUZA, Maria Medianeira. Linguística Sistêmico-Funcional e suas contribuições à pesquisa linguística no contexto brasileiro. **Revista Odisseia**, v. 2, p. 185-203, 2017.

# CAPÍTULO 11

## AS CONTRIBUIÇÕES DE MIKHAIL BAKHTIN PARA OS ESTUDOS DA AVALIAÇÃO NA LINGUAGEM

José Eduardo Albuquerque da Rocha  
Wáquila Pereira Neigrames

### Introdução

Mikhail Bakhtin foi um filósofo e teórico literário da Rússia, cujas contribuições influenciaram profundamente os estudos sobre a linguagem, principalmente no que tange à análise e entendimento da linguagem nos contextos social e cultural. As noções bakhtinianas, assim como as teorias de seu círculo, têm grande importância para as áreas com finalidade linguística e literária, como também para a transdisciplinaridade de campos do saber, como os da história, da antropologia, da psicologia e da educação (Braith, 2005).

As principais contribuições de Bakhtin se referem às relações dialógicas, trazendo uma visão conjunta dos conceitos dos enunciados, polifonia, heteroglossia, carnavalização e engajamento. Com efeito, Bakhtin apresentou o conceito de dialogismo, o qual propõe que toda forma de comunicação verbal é, por essência, dialógica. Como assevera Bagatini, Rodrigues e Lima (2016), isso implica que cada enunciado não apenas responde ao que foi previamente dito, mas também prevê respostas que virão. Esse princípio é crucial para a análise da linguagem, pois ressalta a interação e a relação entre os interlocutores, evidenciando que a linguagem é um fenômeno vivo e dinâmico.



Diante disso, nosso objetivo é analisar as contribuições de Mikhail Bakhtin para os estudos de Avaliação na Linguagem. Para tanto, apresentaremos alguns conceitos da teoria bakhtiniana e, em seguida, demonstraremos como tais noções bakhtinianas são encontradas na visão de linguagem da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994), sobretudo no que se refere ao Sistema de Avaliatividade e ao Subsistema de Engajamento (Martin; White, 2005; Martin; Rose, 2007).

## **1. Alguns conceitos de Bakhtin acerca do discurso**

Mikhail Bakhtin e seu círculo, que inclui Valentin Voloshinov (1895-1936) e Pavel Medvedev (1891-1938) ofereceram uma visão inovadora sobre a concepção da linguagem e do discurso. Mikhail Bakhtin dedicou seus trabalhos, especificamente, a definir, estudar, investigar e produzir noções e conceitos da linguagem humana, como também de categorizar os discursos cotidianos, filosóficos, científicos, artísticos e institucionais.

Um dos aspectos inovadores das produções do círculo de Bakhtin, como ficou conhecido o grupo, foi, exatamente, enxergar a linguagem humana como um processo constante e que se transfigura com o passar do tempo e das relações pessoais. A linguagem é, portanto, dinâmica e, justamente por isso, pudemos ter acesso a ela. Nas palavras de Bakhtin ([1979] 2003, p.326): “a língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não conhecemos por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam”.

Dessa compreensão, deriva algo muito importante para os estudos linguísticos: o sujeito é histórico e se inscreve em uma realidade social. Com isso, qualquer ação humana, inclusive os atos de linguagem, são contextualizados. Segundo Sobral (2005, p. 23):

A proposta do Círculo de não considerar os sujeitos apenas como seres biológicos, nem apenas como seres empíricos, implica ter sempre em vista

a situação social e histórica concreta do sujeito, tanto em termos de atos não discursivos como em sua transfiguração discursiva, sua construção em texto/discurso. [...] O mundo humano é um mundo de sentido, de elaboração "segunda" da realidade primeira que é o mundo dado, o mundo "que está aí" e no qual é lançado o sujeito "sem álíbi"!

Dessa forma, o sujeito, que é histórico e social, não é uma mera reprodução concreta de suas relações pessoais e interpessoais; ele é um organizador de conceitos, ideias e discursos que a ele são dados e apresentados. Há, assim, uma liberdade de escolhas, tanto morais quanto linguísticas. Com efeito, a compreensão do mundo dado e a elaboração do mundo de sentido estão intrinsecamente interligadas, justamente porque o ser humano é um ser discursivo, portanto, capaz de escolhas significativas.

Com essa concepção de linguagem, o autor nos brinda com significativos conceitos, os quais contribuem para o estudo da avaliação na linguagem. Passaremos, agora, a apresentar brevemente alguns deles. Começamos por Ato e Atividade, conceito base do pensamento de Bakhtin e que serve como alicerce para o entendimento dos demais conceitos (Sobral, 2005):

Explorando os conceitos de Mikhail Bakhtin, um pensador e teórico literário russo, reconhecido por seus trabalhos que contribuem à teoria da linguagem, cultura e literatura, é importante iniciarmos pelos conceitos base. O conceito de ato e atividade é considerado um ponto inicial, pois é nele que conseguimos analisar a forma como a sociedade e os indivíduos vão dando e gerando significados a eles mesmos e ao mundo (Sobral, 2005, p.31).

Um ato representa uma ação individual que possui um início, um meio e um fim bem definidos. É algo que um agente (pessoa ou entidade) executa de maneira intencional, podendo acarretar consequências específicas. Normalmente, esses atos são realizados com um objetivo ou intenção clara, sendo cada um deles uma ação única e independente. Os atos podem gerar efeitos ou resultados que influenciam o ambiente ou outras pessoas.

Por outro lado, atividade refere-se a um conjunto de atos ou ações que ocorrem de maneira contínua ou habitual. Ela engloba processos, comportamentos ou operações que requerem tempo e esforço para serem realizadas. As atividades, em geral, se desenrolam ao longo do tempo, podendo ser repetitivas ou de caráter contínuo. Podem envolver múltiplos atos ou etapas para sua conclusão. Normalmente, as atividades têm metas mais abrangentes ou objetivos a serem atingidos.

Apesar de ato e atividade estarem conectados entre si, eles se diferenciam principalmente em relação à sua extensão e complexidade. Entender essa distinção é essencial para utilizá-los de forma adequada em diferentes contextos, seja na filosofia, na criação de normas ou na administração empresarial.

O ato ou ação é aquela unidade da vida humana real e concreta, que não pode ser pensada sem referência ao valor. Todo ato verdadeiro, todo ato autêntico é uma tomada de posição em relação ao valor. A posição de valor de um ato concreto é o que torna esse ato único e irrepetível. O ato único ou ação inclui em si, portanto, uma avaliação axiológica, e esse ato, realizado no mundo histórico e cultural, sempre está em diálogo com as outras posições de valor já existentes (Bakhtin, 2010, p. 34).

Outro conceito importante, que deriva da noção de Ato e Atividade, é o Enunciado. Esse conceito é essencial, pois, por meio dele, Bakhtin explora o conteúdo da variedade de “vozes” presentes no campo da comunicação humana. O enunciado é considerado a unidade básica da comunicação; ele carrega um significado dentro do contexto social e é visto como parte fundamental que forma a base da interação discursiva.

Em suma, o enunciado, na teoria bakhtiniana, é uma unidade fundamental da comunicação. Ele possui uma estrutura interna (início, meio e fim) e é formado pelas interações pessoais e sociais, podendo se demonstrar em diversos moldes. O enunciado reflete e responde a outros enunciados e discursos, influenciando e sendo influenciado por eles. O enunciado também carrega as marcas individuais do emissor.

Todo enunciado - desde a breve réplica (monolexemática) até o romance ou tratado científico - comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados - respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa muda ou como uma resposta baseado em determinada compreensão). O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro, por algo como um mudo "dixi" percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou (Bakhtin, 1996, p. 294).

Já o dialogismo, também considerado um dos conceitos principais nas obras de Bakhtin, propõe que a linguagem é inerentemente interligada, o que gera interação com diferentes vozes e contextos. Para Bakhtin, um enunciado é resposta a enunciados anteriores e, ao mesmo tempo, produz novos enunciados. Esse procedimento irá refletir a natureza social e histórica da linguagem, na qual o significado é construído por meio de um diálogo constante entre os interlocutores em diferentes ambientes e situações.

É possível dizer que dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, que se articula sempre entre relações de enunciados. Além desse dialogismo constitutivo, temos o composicional, pelo qual o locutor incorpora vozes de outros de forma expressa (discurso objetivado) ou não (discurso bivocal). É possível ainda um terceiro conceito de dialogismo, no qual a noção de que o sujeito se constitui historicamente e a partir dos outros é determinante para sua própria ação (Bakhtin, 1979, p. 299).

Pela concepção de dialogismo, entendemos que a comunicação humana não é uma simples troca de informações, mas, sim, um processo que envolve a interpretação e a reinterpretação de significados. Assim, considerando a multiplicidade de vozes e o contexto em que elas se exteriorizam, o dialogismo fornece uma perspectiva ampla sobre como os seres humanos empregam a linguagem em situações sociais diversas. Consequentemente, por ser dialógico, o enunciado é direcionado

a um interlocutor, que responderá a esse enunciado produzindo outros. O próprio Bakhtin define (2003, p. 301):

Um traço essencial (constitutivo) do enunciado é a possibilidade de seu direcionamento a alguém, de seu endereçamento. [...] Esse destinatário pode ser um participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano, pode ser uma coletividade diferenciada de especialistas de algum campo especial da comunicação cultural, pode ser um público mais ou menos diferenciado, um povo, os contemporâneos, os correligionários, os adversários e inimigos, o subordinado, o chefe, um inferior, um superior, uma pessoa íntima, um estranho etc.; ele também pode ser um outro totalmente indefinido, não concretizado (em toda sorte de enunciados monológicos de tipo emocional).

Por isso, Bakhtin (1996) destaca que "a palavra é um ato social, que ressoa em múltiplas vozes". Essa perspectiva evidencia a importância de se considerar o contexto cultural e social no estudo das avaliações na linguagem, proporcionando uma análise que vai além do texto escrito para incluir o processo de interação entre falantes/escritores e ouvintes/leitores. Com efeito, para o autor, a linguagem é essencialmente dialógica e, portanto, não pode ser considerada neutra, pois está em constante interação com outras vozes, outros enunciados. Pires (2002) também destaca que é fundamental considerar o conceito de diálogo segundo Bakhtin, entendendo-o como um princípio abrangente da linguagem que promove uma comunhão solidária e coletiva, e não como uma mera troca passiva de opiniões entre interlocutores. Ademais, é importante ressaltar que a contribuição mais significativa de Bakhtin para os estudos do discurso foi a introdução do sujeito e de seu contexto social por meio do dialogismo interativo, que também incorpora a dimensão histórica:

Para Bakhtin, o fundamento de toda a linguagem é o dialogismo, essa relação com o outro. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo. [...] Todo enunciado é apenas um elo de uma cadeia infinita de enunciados, um ponto de encontro de opiniões e visões de mundo. ( Pires, 2002, p.39)

Diante disso, o dialogismo na linguagem pode ser aplicado em diversas áreas, como a educação e a análise do discurso. À vista disso, reconhecendo que a linguagem está sempre em uma construção coletiva, os professores e educadores podem amplificar metodologias que valorizem a interação e a troca de experiências entre alunos, contribuindo para uma aprendizagem mais profunda.

A partir do dialogismo, compreendemos também a polifonia, definida como a presença de vozes e enunciados independentes dentro de um texto e contexto, os quais refletem a complexidade das interações sociais e culturais. A polifonia, porém, não se resume a uma simples multiplicidade de vozes, pois provoca um verdadeiro diálogo entre elas, o que pode gerar conflitos e expor as contradições presentes dentro da sociedade. Nesse viés, as contribuições de Bakhtin são especialmente importantes, uma vez que ele propõe uma abordagem dialógica da linguagem, evidenciando a importância do contexto social. Nesse sentido, Bakhtin, ao analisar a obra de Dostoiévski, escreve:

A essência do romance polifônico de Dostoiévski consiste no fato de que sua estrutura é dominada não por uma única e unitária consciência, mas por uma pluralidade de consciências igualmente plenas, que se encontram e interagem no terreno do acontecimento representado. Cada consciência no romance possui uma voz própria, independente e irredutível à visão do autor ou à visão de outras personagens. O autor não se impõe sobre as vozes, mas coloca-as em diálogo, permitindo que todas elas mantenham uma autonomia genuína e apresentem sua própria verdade (Bakhtin, 1981, p. 5).

Partindo da polifonia, chegamos ao conceito de heteroglossia, que versa sobre a coexistência de inúmeros e múltiplos estilos, discursos e intenções em uma comunidade/sociedade, em uma obra ou em um único texto. Assim, a linguagem dos indivíduos seria influenciada durante sua trajetória por diferentes linguagens sociais e culturais, dialetos, gírias, ideologias e até mesmo posições sociais.

Em toda língua viva, a heteroglossia é inerente e sempre existente. A heteroglossia (ou plurilinguismo) é a multiplicidade social de dialetos,

jargões, formas de linguagem e estilos que coexistem dentro de qualquer língua. A interação dessas múltiplas vozes dentro do discurso constitui o fenômeno social da linguagem. O falante não usa uma língua neutra, homogênea, mas sim uma língua cheia de tons, nuances e acentos que refletem diferentes grupos sociais, épocas e locais (Bakhtin, 1981, p. 272).

Por isso, a heteroglossia é um conceito crucial para este trabalho, pois nos mostra que a língua não é neutra, mas formada por diferentes propriedades e vozes. Assim sendo, quando aplicamos a heteroglossia em um texto, compreendemos a variação de significados de palavras em diferentes contextos, o que revela a complexidade e individualidade da/na língua.

Outro conceito importante é o de carnavalização, pois mostra que há relação significativa na forma que entendemos e analisamos a língua e suas utilizações sociais. Ela nos ajuda a entender o porquê de o uso da linguagem variar de acordo com contextos sociais. Ela esclarece também como a comunicação pode se espelhar e "desafiar" estruturas de poder.

Na realidade não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (Bakhtin, 2010, p. 95).

Por fim, temos a responsividade, que se refere a como um enunciado provoca uma resposta em outros enunciados e antecede futuras respostas. Cada enunciado produzido é parte de um diálogo constante, em que o sujeito reproduz uma fala que condiz com um contexto já existente. Bakhtin argumenta que os enunciados não surgem de forma isolada e sem fundamento, eles são lapidados por uma junção constante de outros discursos: “a compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta [...]. O desejo de tornar seu discurso inteligível é apenas um elemento abstrato da intenção discursiva em seu todo” (Bakhtin, 1981, p. 290).

De posse desses conceitos, passaremos agora a refletir sobre como o pensamento de Bakhtin contribui para os estudos da avaliação na linguagem.

## **2. As contribuições de Bakhtin para os estudos da avaliação na linguagem**

Considerando o Sistema de Avaliatividade proposta por Martin e White (2005) e Martin e Rose (2007), a partir da Linguística Sistêmico-Funcional, desenvolvida por Halliday (1994), podemos perceber como esses autores reiteram os estudos de Bakhtin.

As contribuições de Bakhtin para o dialogismo são de grande relevância e impactaram várias disciplinas, incluindo a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). Apesar de a LSF ter seus próprios fundamentos e teorias, o conceito de dialogismo proposto por Bakhtin forneceu ferramentas analíticas valiosas para entender a linguagem como um processo de interação social. A influência de Bakhtin não implica uma adoção total de sua teoria, mas sim um diálogo frutífero que enriquece a visão funcionalista.

A LSF, elaborada por Michael Halliday, foca na função social da linguagem e em como ela é utilizada para criar significado em contextos específicos. Já Bakhtin salienta a essência dialógica da linguagem, sustentando que toda comunicação é, por natureza, responsiva e moldada por diversas vozes e perspectivas.

Bakhtin afirma que todo texto é um mosaico de citações, absorvendo e interagindo com outros textos. A LSF, ao incorporar a ideia de intertextualidade, reconhece que os textos não existem de forma isolada, mas estão sempre em diálogo uns com os outros, influenciando-se mutuamente. A intertextualidade se manifesta na LSF por meio de elementos como citações diretas, referências, paródias e escolhas de palavras e estruturas que remetem a outros textos.



O autor também traz à tona o conceito de heterogeneidade mostrada, que diz respeito à inclusão e representação de diversas vozes e perspectivas dentro de um único texto. A LSF, especialmente em suas análises discursivas, utiliza essa noção para investigar como as vozes de variados indivíduos e grupos sociais se apresentam e interagem em um dado texto. A heterogeneidade mostrada pode ser observada através do uso de aspas, discursos indiretos, variações de estilo e outras estratégias linguísticas que indicam a presença de múltiplas vozes.

A avaliação na LSF, que se refere à manifestação de atitudes e julgamentos no texto, pode ser vista sob uma ótica dialógica, levando em consideração como essas avaliações refletem e respondem a posturas e valores sociais. A perspectiva bakhtiniana de dialogismo proporciona uma compreensão da avaliação como um fenômeno contingente e negociado, reconhecendo que essas avaliações sempre se posicionam em relação a outras vozes e pontos de vista.

A LSF valoriza significativamente o contexto situacional no processo de produção e interpretação de significados. O conceito de dialogismo enriquece essa visão, destacando que o contexto não é apenas um cenário estático, mas sim um ambiente dinâmico de interação entre diversas vozes e perspectivas. Além disso, a ideia bakhtiniana de cronotopo, que conecta tempo e espaço na construção do significado, favorece uma compreensão mais aprofundada da relação entre texto e contexto na LSF.

### **3. Considerações finais**

Observando os estudos de Bakhtin e os conceitos abordados pela Linguística Sistêmico-Funcional, podemos considerar que Halliday utiliza as contribuições dialógicas inicialmente desenvolvidas por Bakhtin. Pode-se utilizar como exemplo, o âmbito escolar e acadêmico, que inicia a introdução dos conceitos de Bakhtin na avaliação da linguagem, de maneira a transformar a forma como entendemos e aplicamos técnicas avaliativas.

A inclusão das ideias de Bakhtin na avaliação da linguagem pode transformar a forma como compreendemos e aplicamos práticas avaliativas. Educadores devem propiciar atividades que promovam os diálogos entre os alunos, possibilitando que os mesmos construam significados. Assim reforçando a ideia de que a comunicação é um processo interativo e colaborativo. Com isso, as avaliações podem ser estruturadas para analisar de forma ampla, como os alunos respondem a diferentes vozes dentro de um texto e contexto, considerando assim as interações entre enunciados anteriores e as respostas por eles dadas.

Vale ressaltar o reconhecimento e valorização da diversidade de alunos e vozes contidas nesses ambientes, ao avaliar produções textuais. Assim incluindo e permitindo que diferentes estilos e gêneros sejam utilizados nas avaliações, pensando e refletindo sobre a complexidade da comunicação humana. Trazer debates e discussões em sala pode ajudar os alunos e avaliadores a perceberem a diversidade e polifonia dos discursos; como também a desenvolverem críticas em relação a diferentes pontos de vista.

Nas abordagens sobre avaliação devem-se considerar a heterogeneidade linguística dos alunos. Permitir e valorizar diferentes falas, dialetos, gírias e formas de expressão já que as mesmas refletem a diversidade cultural e social. Sugerir reflexões sobre como a linguagem é utilizada em diferentes contextos sociais auxilia os alunos a reconhecerem a influência de fatores sociais em suas reproduções linguísticas.

Podemos listar e relacionar as contribuições de Bakhtin em nossas relações pessoais fora do ambiente educativo. O Dialogismo, segundo Bakhtin, é a essência da nossa comunicação, e nesse sentido a importância de compreender o outro no ato do diálogo é essencial.

Em cada interação não acontece apenas uma troca de palavras, mas sim, uma conjunção de vozes onde cada um expõe suas experiências, histórias e contexto. No ato do diálogo simples e autêntico acontece justamente uma “troca” de ideias e

posicionamentos, permitindo que haja uma interação de enunciados de dois seres distintos, e havendo essa troca os participantes dão espaço ao outro.

Ao se praticar essa escuta ativa, abre-se espaço para a compreensão do outro em sua totalidade, reconhecendo que cada um contém um universo em si mesmo. Interações dialógicas que seguem princípios do Dialogismo podem transformar as relações em um todo, tornando-as mais significativas e tornando um ambiente cordial.

Refletindo sobre o mosaico de vozes que o conceito de Polifonia nos traz sobre as interações humanas, encontramos a diversidade que cada um contém em suas falas, posicionamentos, já que cada ser tem consigo um conjunto único de valores, culturas, experiências que o fazem enxergar o mundo da forma como enxerga.

A pluralidade não enriquece o conhecimento de si próprio, mas cria também um ambiente mais acolhedor e seguro para expressão de opiniões, sentimentos e posicionamento, e tudo o que se troca em ambientes de diálogo. Considera-se poderosa a polifonia em nossas interações, pois ao praticar a escuta ativa e a busca pela compreensão de narrativas diversas, sucede que essas vozes coexistam em suas singularidades.

Nesse sentido, buscando aplicar os conceitos de Bakhtin nas relações pessoais e no contexto atual, englobam-se também os conceitos de Heteroglossia em que interessa os registros de fala e sua amplitude. Cada interação é uma oportunidade de aprender algo novo e expandir a compreensão da diversidade humana.

Um diálogo com um participante de uma cultura distinta desafia questionamentos das suposições e pré-conceitos de culturas desconhecidas. Ter flexibilidade de contextos no ciclo social é crucial para construção de relações mais ricas e significativas. Este é um estudo em andamento, carecendo ainda outros tipos de análises, esperamos em breve obter novos dados.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. RJ: Forense-Universitária, 1981.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14.ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].
- \_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 4.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Os gêneros do discurso**. Bezerra, Paulo. Notas da edição russa: Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016. 164p.
- BORBA, Francisco da Silva. **Introdução aos Estudos Linguísticos**. São Paulo: Editora Ática, 1996.
- BRAIT, Beth. **Bakhtin: Conceitos-Chave**. São Paulo: Editora Contexto, 2005.
- BRAZ, José Coelho. **Linguística: Linguagem - Conceitos Básicos**. São Paulo: Editora Contexto, 2005.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e Diálogo: As Ideias Lingüísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Editora Contexto, 2004.
- HALLIDAY, Michael A. K. **An introduction to functional grammar**. 2<sup>nd</sup> edition. London: Edward Arnold, 1994.
- HALLIDAY, Michael A. K.; MATTHIESSEN, Christian M. I. M. **Halliday's introduction to functional grammar**. 3<sup>rd</sup> edition. London: Routledge, 2004.

MARTIN, James P.; WHITE, Peter R.R. **The language of evaluation: appraisal in English**. Nova York, Hampshire: Palgrave Macmillan, 2005.

PIRES, Vera Lúcia. Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin. **Organon**, v. 16, n. 32-33, 2002.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: Conceitos-Chave**. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

# CAPÍTULO 12

## PERSPECTIVAS DECOLONIAIS E A LEI Nº 10.639/2003: UMA ANÁLISE LINGUÍSTICA

Renata Passos Teixeira  
Nelson Jaime Có

### Introdução

Os estudos decoloniais ganharam destaque nas universidades da América Latina a partir da década de 1970. Trata-se de uma resistência à dominação cultural, política e econômica imposta pelo colonizador desde o processo de colonização. Dentre as diversas discussões estabelecidas, Quijano (2005) apontou para o estabelecimento de uma categoria mental denominada raça para classificar os seres humanos de acordo com critérios fenotípicos. Posteriormente, Maldonado-Torres (2010) acrescentou, aos estudos sobre a raça, o fato de determinadas classes realizarem tipos específicos de trabalho de uma maneira natural, como se fossem predestinadas a desempenhar certas funções.

Neste contexto, o colonizador branco sustentou o mercado escravagista por séculos através da comercialização dos habitantes oriundos do continente africano, negando-lhes o direito de serem considerados e tratados como seres humanos. A justificativa do homem europeu para instaurar o processo de escravização pautou-se nas circunstâncias vivenciadas pelas sociedades que não se enquadravam (e ainda não se enquadram) aos padrões europeus e, por isso, foram estigmatizadas, subalternizadas e invisibilizadas ao serem consideradas inferiores.

Conforme apontam os estudos históricos, os primeiros escravos negros chegaram ao Brasil entre 1539 e 1542. Eram

oriundos da costa leste africana, especialmente de Moçambique e desembarcaram na Capitania de Pernambuco, destinados a trabalhar na cultura canavieira<sup>1</sup>. O período de escravidão perdurou por mais de três séculos e foi finalizado formalmente em 13 de maio de 1888<sup>2</sup>, pela Lei Nº 3.353, conhecida como Lei Áurea, que foi precedida pelas Leis Eusébio de Queiroz (1850), do Ventre Livre (1871) e dos Sexagenários (1885).

Ao contrário do que se pressupõe, a libertação política dos africanos e afrodescendentes não significou liberdade. Desamparados e despatriados, eles não tinham condições de voltar para a terra de origem e, no Brasil, não possuíam moradia, emprego e ainda sofriam preconceito racial. Em suma, foram obrigados a submeterem-se às mesmas condições impostas pela escravidão para continuarem se mantendo. Essa situação perpetuou-se por muitas décadas e, na atualidade, essa conjuntura histórica ainda traz sérias implicações para a população negra.

Contraopondo-se a esta situação, o movimento negro surgiu com o intuito de combater o racismo e promover uma mudança social. Para Domingues (2007), os problemas vivenciados por esta população no passado coadunaram em práticas discriminatórias e racistas, cujo intuito é manter o negro marginalizado nos sistemas político, educacional, social e cultural, bem como no mercado de trabalho.

Uma das ações adotadas para combater essa discriminação e o preconceito racial, no Brasil, foi a promulgação da Lei Nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003 que alterou a Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) e tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, além de estabelecer o dia 20 de novembro como *Dia da Consciência Negra*. Esta Lei, no

---

<sup>1</sup> Disponível em <https://www.auditorioibirapuera.com.br/quem-trouxe-os-primeiros-escravos-para-o-brasil/> Acesso em: 27 out. 2024

<sup>2</sup> O Brasil foi o último país do mundo a abolir a escravidão.

contexto educacional brasileiro, ao incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática supracitada, tornou-se uma das conquistas mais significativas na luta contra o preconceito e a discriminação racial no país, que infelizmente ainda mantém o pensamento colonial em pleno século XXI.

Portanto, este artigo objetiva discorrer sobre o processo de colonialidade estabelecido em diversos países, nos quais inclui-se o Brasil, e sobre como uma política racista contribuiu para a subalternização e invisibilização dos afrodescendentes no Brasil. Ainda propõe analisar a Lei Nº 10.639/2003 como uma prática decolonial ao incentivar discussões acerca da importância do negro na formação histórico-cultural da sociedade brasileira, além de fomentar práticas antirracistas.

A proposta deste artigo também é investigar como as concepções decoloniais podem contribuir para uma compreensão mais profunda sobre as diferentes faces do colonialismo no contexto educacional, especialmente no que diz respeito à linguagem e aos discursos. Pretende-se, ao longo do estudo, apresentar uma análise crítica do pensamento decolonial, buscando compreender as origens, os fundamentos e os possíveis impactos de sua aplicação na educação brasileira, destacando a posição decolonial da Lei Nº 10.639/2003 como facilitadora do debate de práticas antirracistas na sociedade brasileira.

Para isto, será feito um estudo bibliográfico pautado em estudiosos decolonialistas como Quijano (2005), Maldonado-Torres (2010), Ribeiro (2019), Gomes (2011) e Bento (2022), dentre outros. Os pressupostos teóricos que embasam os estudos decoloniais, além de explicitar a importância de estabelecer um paradigma diferente do europeu, fundamentam a análise da Lei Nº 10.639/2003. Em seguida, após discorrer brevemente sobre o Movimento Negro e algumas ações desenvolvidas por esse grupo, relaciona-o à publicação da Lei supracitada, analisando-a como uma conquista desta organização social.

Após os estudos teóricos, a Lei Nº 10.639/2003 será analisada sob duas perspectivas: a linguística e a decolonial com o intuito de



avaliar os reais avanços oriundos desta legislação e tecer comentários acerca do processo de decolonialidade no Brasil. Portanto, esta é uma pesquisa bibliográfica pautada nos estudos da linguagem e nos estudos decoloniais para confrontar o que é estabelecido na referida Lei.

Nas considerações finais, aponta-se para a necessidade de implementar práticas decoloniais em sala de aula a fim de contribuir na conscientização dos alunos em relação a atitudes racistas e discriminatórias, bem como a importância de se valorizar a cultura e a contribuição dos africanos e afrodescendentes na formação da nação e do povo brasileiros.

## **1. O movimento decolonial e suas implicações**

Para adotar uma postura decolonial, é necessário ter uma boa compreensão dos conceitos e fundamentos que sustentam o pensamento colonial, para que assim seja possível desconstruí-lo. Após a sua efetivação, o colonialismo meticulosamente criou raízes em diferentes áreas da sociedade colonizada. Dependendo do nível de profundidade delas em uma sociedade subalternizada, a introdução de uma nova filosofia decolonial torna-se algo extremamente difícil, pois o pensamento colonial já está inculcado em todas as estruturas sociais.

A desconstrução do pensamento colonial redireciona todas as práticas e discursos sociais a fim de incluir os povos e as culturas que, no passado, foram silenciados nas discussões, projetos e ações da atualidade, não como inferiores, conforme propõe o colonialismo, mas como cidadãos com direitos e oportunidades, com voz e vez.

O preconceito racial é uma das muitas consequências resultantes do pensamento colonial, que segue reproduzindo a cosmovisão pós-colonial, em algumas situações de forma inconsciente e em outras, intencional. Quijano (2005, p. 107) compartilha a visão de que “na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação

impostas pela conquista”. Seguindo essa linha de pensamento, fica evidente que a cultura do preconceito racial na sociedade brasileira tem como objetivo invisibilizar e subalternizar os menos favorecidos, especialmente os afrodescendentes. Esta prática é intencionalmente influenciada pela relação de dominação imposta pelo colonialismo.

Em geral, o pensamento e a filosofia coloniais, espalhados pelos colonizadores europeus ao redor do mundo, resultaram na formulação de uma visão eurocêntrica do saber, que por sua vez levou à construção teórica da noção de raça, naturalizando as relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. A Europa passou a ser o centro do saber e o modelo de civilização humana (Quijano, 2005).

A divisão racial é mais uma das armas da colonialidade, que, infelizmente, a sociedade, de maneira geral, ainda não compreendeu. Consequentemente, todos acabam disputando um jogo a favor do colonialismo, que segue inabalado, mantendo diuturnamente as suas linhas abissais para não perder a influência social de superioridade, como aquele que orienta todos os pensamentos e costumes sociais em todas as nações.

O mundo, no século XXI, ainda tem a Europa como referência, apesar de todos os danos morais, cívicos, étnicos e racionais que o colonialismo causou. O que se questiona nesta situação é quanto tempo o mundo terá a Europa como modelo de tudo, ou até quando países como o Brasil, os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), os países francófonos e os anglófonos continuarão alimentando a visão colonial?

A resposta para essas perguntas parece fácil, mas não é, pois envolve muitos fatores. Desenvolver um diálogo no qual há uma hierarquia de posições é um desafio que pode resultar em cortes de relações bilaterais e ameaças de medidas punitivas comerciais (a arma mais usada atualmente pelos colonizadores europeus para manter o poder e a influência no mundo). A exemplo citam-se as diversas notícias divulgadas nas mídias sociais sobre sanções já impostas pelos colonizadores europeus.

O diálogo entre as ex-colônias e as atuais potências colonizadoras é necessário, mas muito perigoso para os países subalternizados que, infelizmente, ainda dependem desses gigantes econômicos para atender às demandas locais, que atravessam todas as camadas sociais. Outro ponto que torna esse possível diálogo de emancipação ainda mais tenso é a incerteza quanto à independência social das sociedades colonizadas.

Esse diálogo vai além de um simples governo que está no poder em determinado momento, uma vez que esta conversa envolve tanto a sociedade colonizada quanto a colonizadora. Por esta razão, ambas precisam chegar a um consenso, caso contrário, é possível que este embate seja visto como uma simples provocação de um governante revolucionário, ousado no ponto de vista da sociedade colonizada, mas um impostor inconveniente, com um governo cujo poder a curto prazo está com os dias contados, na visão do observador colonialista.

Para construir esse diálogo, é preciso ter ciência de que se trata de um processo a longo prazo que permeará gerações e mais gerações, pois significa mover<sup>3</sup> um pouco as linhas abissais<sup>4</sup> que, no pensamento do colonizador, jamais deveriam ser tocadas. Esta postura de defesa assumida pelo conquistador revela a intenção de não assumir o risco de tais linhas se romperem, pois isto pode criar uma fusão social entre as raças e populações, obrigando-o a compartilhar o mesmo território com

---

<sup>3</sup> A permanência das linhas abissais globais ao longo de todo o período moderno não significa que estas se tenham mantido fixas. Historicamente, as linhas globais que dividem os dois lados têm vindo a deslocar-se. Mas em cada momento histórico, elas são fixas e a sua posição é fortemente vigiada e guardada (Santos, 2010, p. 35).

<sup>4</sup> [...] linhas globais são abissais no sentido em que eliminam definitivamente quaisquer realidades que se encontrem do outro lado da linha. Esta negação radical de copresença fundamenta a afirmação da diferença radical que, deste lado da linha, separa o verdadeiro do falso, o legal do ilegal. O outro lado da linha compreende uma vasta gama de experiências desperdiçadas, tornadas invisíveis, tal como os seus autores, e sem uma localização territorial fixa (Santos, 2010, p. 31-32).

os “insignificantes” proletariados, que, na visão dele, não têm utilidade a não ser a de procriar.

Para alguns europeus, que enxergam o mundo a partir das lentes coloniais, conviver com o “proletariado” de sua ex-colônia, com alguém que não tem nenhum meio de subsistência além da força de trabalho (suas aptidões), é algo inaceitável, uma situação humilhante. Observa-se que “proletariado” está entre aspas porque não se trata da condição original dessas pessoas que foram assim classificadas. É uma conjuntura imposta sobre elas, uma das muitas formas de manter as linhas abissais no lugar. De acordo com Santos (2010, p. 34):

O meu argumento é que esta realidade é tão verdadeira hoje como era no período colonial. O pensamento moderno ocidental continua a operar mediante linhas abissais que dividem o mundo humano do sub-humano, de tal forma que princípios de humanidade não são postos em causa por práticas desumanas. As colônias representam um modelo de exclusão radical que permanece atualmente no pensamento e práticas modernas ocidentais tal como aconteceu no ciclo colonial.

Fica evidente que a tão desejada mudança de mentalidade, esperada do homem colonizador europeu, continua sendo um sonho. Pode ser que esta situação mude, mas, por enquanto, apenas uma afirmativa pode ser proclamada: as linhas abissais que mantêm o controle do homem branco continuam firmes e inabaláveis. O conceito moderno ocidental operou e continua operando através de linhas abissais que separam o mundo humano do sub-humano.

O mundo imergiu em uma lógica colonial e, sob tal ponto de vista, os princípios de humanidade não são mais abalados por práticas desumanas, principalmente quando tais práticas ocorrem nas ex-colônias. De certo modo, essas práticas de dominação e subjugação do outro, como um estranho a ser eliminado, vieram por parte da mesma raça dominante (brancos europeus). Incrivelmente, esse mesmo critério de classificação social foi imposto a todos os seres humanos em escala global (Quijano, 2005).

Uma vez aplicado esse critério de classificação racial, de acordo com Quijano (2005, p. 119), “surgiram novas identidades históricas e sociais: amarelos e azeitonados (ou oliváceos) somaram-se aos brancos, índios, negros e mestiços”. Essa separação serviu para fortalecer a posição colonizadora do homem branco europeu, que viu sua influência aumentar dia após dia sem muito esforço. Isto acontecia à medida que a sociedade colonizada adotava sua filosofia de vida como padrão a ser seguido.

Tudo o que o colonizador precisa é garantir que a sociedade colonizada não desenvolva um pensamento decolonial, pois o conceito de decolonialidade é perigoso para ele, pois é capaz de minar a sua posição, o seu poder e a sua influência a longo ou curto prazo, dependendo da situação e do nível de consciência da sociedade colonizada. Pensar decolonialmente, na prática, significa ir contra o pensamento colonial, desconstruindo todas as suas bases e filosofias de dominação em todas as frentes.

O desafio é orquestrar um ataque em todas as frentes ao mesmo tempo. Como combater uma filosofia de dominação que muda de face e de armas constantemente? Como ir contra aquele que é mais forte e tem mais recursos para contra-atacar? Conforme mencionado anteriormente, o colonizador ainda segue dominando a economia global, o poder bélico mundial, o saber (ao seu lado estão as melhores universidades) e as tecnologias mais modernas do planeta. Enfim, aparentemente, o continente europeu ainda convence o mundo de que possui tudo o que a humanidade precisa.

Frequentemente, todos os pensadores decoloniais tendem a ser perseguidos e mal compreendidos por seus interlocutores mais próximos, que vivem e compartilham as mesmas condições impostas pelo colonizador. Um dos motivos é a sutil persuasão que o conquistador exerce sobre as sociedades conquistadas. Além de dominar, subalternizar e inferiorizar o colonizado, o colonizador faz algo pior: impede os que foram subjugados de enxergarem o mundo por outras lentes que não sejam as do dominador. E, uma vez que o colonizado só enxerga a partir dessa

visão moldada e direcionada pelo colonizador, ele só verá o que o homem branco eurocêntrico quer que ele veja.

Como convencê-lo desse erro? Como mudar a cosmovisão de uma pessoa que só conhece e vive aquela realidade a que foi condicionada? Essas perguntas remetem ao mito da caverna, também conhecido como alegoria da caverna, escrito por Platão (2019 [380 e 370 a.C.]), um dos mais importantes pensadores da história da filosofia. O que aconteceria ao homem que saiu da caverna ao retornar para seu local de origem? Os outros, acostumados à escuridão, não acreditariam no seu testemunho e teriam dificuldades em compreender tudo o que ele havia presenciado. É possível que o matassem sob a alegação de perda de consciência ou loucura.

Talvez aqui esteja a explicação mais objetiva sobre a incompreensão que o pensador decolonial enfrenta sistematicamente em todas as suas manifestações. Como levar luz a alguém que está condicionado a enxergar de uma certa maneira? Como mudar a cosmovisão de alguém que está convencido de sua própria posição e visão de mundo? E como ficar em silêncio diante de uma prática desumana? “A colonização, repito, desumaniza até o homem mais civilizado” (Césaire, 2020, p. 23).

Acrescendo às palavras de Césaire (2020), que a colonização desumaniza a sociedade em geral a partir do momento que consegue introduzir uma filosofia de separação étnico-racial, criando diferentes classes e níveis de importância e superioridade. Uma vez que a ideia de superioridade – *“eu sou melhor que o outro”* – é aceita, automaticamente se inicia a luta do bem contra o mal, cujo objetivo não é apenas manter a separação racial, mas também colocar em ação o processo de eliminação do outro.

A ideia de luta do bem contra o mal, disfarçada de nacionalismo e patriotismo, é o resgate de uma filosofia colonial que visa perpetuar políticas segregacionistas com o intuito de manter o pensamento colonial eurocêntrico em seu mais alto nível de superioridade e importância sobre todas as nações do mundo. A colonialidade surge nesse contexto como a nova face do

colonialismo, com o objetivo de disfarçar melhor sua política de subjugação e subalternização de outros povos, impondo-lhes uma filosofia de vida.

Apesar do fim do colonialismo, uma lógica de relação colonial permanece entre os saberes, as diferentes formas de vida, os Estados-nação, os diferentes grupos humanos, e assim por diante. Quijano (2005) compreende a colonialidade como um novo modelo de poder que não foi anulado com o fim do colonialismo, uma vez que os negros não podiam ter um lugar absoluto no controle dos recursos de produção, nem das instituições e nem dos mecanismos da autoridade pública.

Nessa lógica de modernização, o colonialismo surgiu como um fenômeno multifacetado difícil de combater, porque está sempre se renovando para manter sua posição de domínio e submissão sobre o outro, que é subalternizado dentro de um sistema hierárquico de poderes sociais. A modernidade trouxe novos desafios para o colonizador que se viu obrigado a se reinventar para manter sua hegemonia. De acordo com Lander (2005, p. 07):

O eurocentrismo e o colonialismo são como cebolas de múltiplas camadas. Em diferentes momentos históricos do pensamento social crítico latino-americano levantaram-se algumas destas camadas. Posteriormente, sempre foi possível reconhecer aspectos e dimensões (novas camadas de ocultamento) que não tinham sido identificadas pelas críticas anteriores. Hoje nos encontramos diante de novos questionamentos globais e fundamentais dos conhecimentos e disciplinas sociais em todo o mundo. O Relatório Gulbenkian, coordenado por Immanuel Wallerstein, é uma significativa expressão destas reflexões, como também o são a crítica ao Orientalismo, os estudos pós-coloniais, a crítica ao discurso colonial, os estudos subalternos, o afro-centrismo e o pós ocidentalismo.

A expansão do pensamento decolonial em todos os níveis sociais da vida humana e ao redor do mundo constitui-se em um movimento de contra-ataque ao eurocentrismo e ao colonialismo que se transformaram naquilo que Lander (2005) chama de “cebolas de múltiplas camadas”. Essas múltiplas camadas servem

para camuflar a opinião pública e, com isso, suavizar possíveis críticas contra horrores cometidos durante o período colonial, quando muitos crimes e práticas desumanas eram normalizados, pois as pessoas que foram subjugadas eram consideradas animais selvagens que precisavam ser civilizados a todo custo.

O colonialismo precisou de novas faces para se esquivar dos novos questionamentos que surgiram e continuam surgindo a cada dia, na tentativa de compreender as razões que motivaram práticas desumanas contra diversas sociedades. A colonialidade nunca terá respostas convincentes que justifiquem tais métodos e, ciente disso, o europeu, com medo de perder o lugar de protagonista, decide simplesmente usar suas múltiplas camadas de cebola para eludir tais questionamentos decoloniais.

## Referências

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. In: **Tempo**: 2007, n. 23, p 100-122. Disponível em: [https://www.historia.uff.br/tempo/artigos\\_livres/v12n23a07.pdf](https://www.historia.uff.br/tempo/artigos_livres/v12n23a07.pdf). Acesso em: 14 out. 2024.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. In: **Política e Sociedade**. v. 10, nº 18, abr 2011, p. 133-154.

\_\_\_\_\_. Movimento negro e educação: resignificando e politizando a raça. In: **Educação e Sociedade**. Campinas: 2012. v. 33, nº 120,



p. 727-744. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJKp5cfZ4M/?lang=pt>. Acesso em: 14 out. 2024.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. Pesquisa e organização: Carelli, Rita.

LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas, CLACSO: Buenos Aires, 2005. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod\\_resource/content/1/colonialidade\\_do\\_saber\\_eurocentrismo\\_ciencias\\_sociais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf). Acesso em: 20 out. 2024

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula. (orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 327-367. Livro eletrônico disponível em: <https://temascontemporaneosdotorg.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/02/boaventura-de-sousa-santos-maria-paula-meneses-epistemologias-do-sul-cortez-editora-2014.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2024

PLATÃO. **O mito da caverna**. Tradução e notas de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2019. e-book.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: [https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: 20 out. 2024.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Sales Augusto dos. A lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e

Diversidade, 2005. p. 21-37. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/345975/mod\\_forum/intro/sales\\_santos\\_mov\\_negro.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/345975/mod_forum/intro/sales_santos_mov_negro.pdf). Acesso em: 08 out. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: Santos, Boaventura de Sousa; Meneses. Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 29-67.



# CAPÍTULO 13

## O CABELO DE LELÊ SOB A ÓTICA TEÓRICA DECOLONIAL

Cairo Joseph dos Santos Ferreira

### Introdução

Este estudo é fruto das leituras, discussões e reflexões sobre as noções teóricas de modernidade, colonialidade e decolonialidade, em especial, da América Latina<sup>1</sup>, realizadas durante as aulas da disciplina *Linguagem e Sociedade*, ministradas com maestria pela Profa. Dra. Anair Valênia Martins Dias e pelo Prof. Dr. Adelino José de Carvalho Dias, no primeiro semestre de 2024, no curso de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Catalão.

No final da década de 1990, as noções de modernidade, colonialidade e decolonialidade tornam-se mais conhecidas na América Latina, a partir da criação do grupo e projeto Modernidade/Colonialidade (M/C), com a participação de estudiosos latino-americanos de diversas áreas do conhecimento, como os sociólogos Aníbal Quijano, Edgardo Lander, Ramón Grosfoguel e Agustín Lao-Montes, os semiólogos Walter Mignolo e Zulma Palermo, a pedagoga Catherine Walsh, os antropólogos Arturo Escobar e Fernando Coronil, o crítico literário Javier Sanjinés e os filósofos Enrique Dussel, Santiago Castro-Gómez, María Lugones e Nelson Maldonado-Torres.

A denominação do grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) corresponde ao entendimento de Quijano (2005) de que a

---

<sup>1</sup> Por se tratar de grupos de países localizados geopoliticamente nas Américas, sendo este espaço majoritariamente invadido, colonizado e explorado pelos europeus, dentre eles, os espanhóis e os portugueses, a partir do século XV.

modernidade apenas se constituiu por causa da colonização da América e que a modernidade é o resultado da colonialidade “nascida da violência colonizadora ou da subalternização dos povos ‘originários’ da América Latina e de outras regiões colonizadas no mundo” (Neto, 2016, p. 59). Para Quijano (2005) a América foi o espaço e o tempo propício para o aparecimento da modernidade e da formação do imaginário de superioridade imposto pelo eurocentrismo, uma vez que a superioridade de raça somente foi possível por intermédio da colonização e exploração dos povos subalternizados, indígenas e negros, na América.

Assim, os intelectuais do grupo e projeto Modernidade/Colonialidade (M/C) têm por finalidade estudar as consequências/influências do colonialismo e o projeto decolonial. E Neto (2016) acrescenta que o grupo repensa as visões eurocêntricas de modernidade, procurando entendê-las a partir de quem sofreu os processos de colonização; reflete acerca do fim do sistema colonial, compreendendo que a emancipação jurídico-política não foi suficiente para acabar com a colonialidade, pois os países latino-americanos continuam dependentes economicamente e marcados culturalmente pela ideia de superioridade dos colonizadores; e reconhece que há necessidade de promover uma decolonização do conhecimento e do sujeito que englobe diversos saberes, como a economia, a cultura, a ciência, a igualdade racial e de gênero, a educação e a criação de novas formas de sociabilidade e de interação entre as pessoas, as culturas e a natureza.

Em consonância com a finalidade do grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), Maldonado-Torres (2020) observa e compreende o processo de descolonização como incompleto e inacabado, sendo indispensável um pensar e um agir crítico sobre as dominações ainda existentes e a renúncia das instituições que mantêm o sistema Modernidade/Colonialidade na América Latina.

Contemporaneamente, no Brasil, mesmo com a vigência da Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei nº 9.394/1996, para tornar obrigatório o ensino sobre a História e a Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e

particulares, as escolas continuam sendo uma das instituições que dão manutenção e continuação à colonialidade, uma vez que vários traços da colonialidade “ainda se mantêm incrustados nos currículos, no material didático, na formação das professoras, dos professores, das gestoras e dos gestores da educação” (Gomes, 2020, p. 231). Esse fato pode ser constatado, dentre outros espaços, em diversas pesquisas já realizadas no Brasil e, em se tratando da área da Literatura, na dissertação de Mestrado Acadêmico de Britez (2023) sobre a literatura infantil afro-brasileira e o PNLD Literário 2018, onde ela assinala que:

[...] há poucas obras literárias que abordam temáticas negras no PNLD Literário de 2018, do 1º ao 3º ano, e poucos autores(as) negros(as) ocupando lugar de prestígio nas instituições governamentais e escolares, evidencia-se a manutenção e continuação da colonialidade no Brasil. E esse é só um exemplo de colonialidade presente na instituição escolar, pois ela está presente nos currículos, na formação de professores, nos cânones literários que são replicados na escola, levando em conta padrões eurocêntricos ou até mesmo norte-americanos (Britez, 2023, p. 64-65).

Para reverter essa situação e decolonizar os currículos, os materiais didáticos, as obras literárias infantis, precipuamente, é imprescindível decolonizar o olhar sobre os sujeitos que foram colonizados, conhecendo e respeitando suas experiências, seus conhecimentos e como o (re)produzem. E, além disso, perceber que o conhecimento não se reduz a um único padrão de autores e perspectivas. Nesse sentido, Gomes (2020) esclarece que é importante (re)conhecer a produção negra de literatura infantil nas escolas e suas temáticas da cultura e história afro-brasileira, africana e étnico-racial como produção de conhecimento válido e fundamental para uma formação plena e ampla que permita outros conhecimentos e outras perspectivas.

Pelo exposto, a partir da teoria decolonial, esse trabalho objetiva analisar a obra literária infantil *O cabelo de Lelê*, de Valéria Belém (2012), para investigar se essa literatura pode contribuir para a formação decolonial e humanizadora do público

leitor/ouvinte, principalmente, as crianças. Essa obra foi escrita pela jornalista e escritora, não negra, Valéria Belém, que se autodenomina “brasileira de carteirinha”, pelo fato de ser filha de mãe cearense e de pai tocantinense, nascida no Rio de Janeiro, morado alguns anos em São Paulo e Brasília e, finalmente, vindo para Goiânia, onde casou-se e teve as suas filhas. As ilustrações do livro foram criadas pela brasileira, artista plástica, ilustradora e professora universitária, não negra, Adriana Mendonça.

O *Cabelo de Lelê* apresenta a história de Lelê, uma menina afro-brasileira e negra, de princípio descontente e inconformada com o cabelo, mas questionadora quanto à origem de tantos cachinhos, uma vez que “Joga pra lá, puxa pra cá. Jeito não dá, jeito não tem” (Belém, 2012, p. 7) e o cabelo não fica “bom”. Lelê, então, busca a resposta no livro *Países Africanos* (Belém, 2012, p. 12). Logo, ela descobre a origem e reconhece todo o simbolismo de seu cabelo. Por fim, “Lelê ama o que vê!” (Belém, 2012, p. 29). Dessa forma, essa obra foi elegida em função de sua temática e possibilidades de reflexões sobre a decolonialidade, o antirracismo e a formação humanizadora, observando e analisando o personagem, o tema e as situações na obra.

Para a realização deste estudo fez-se a leitura da obra literária supracitada, bem como o levantamento bibliográfico (Gil, 2002) na área de conhecimento do tema em questão, tendo como aporte teórico e crítico os trabalhos de pesquisadores que tratam sobre a teoria decolonial, a distinção entre as terminologias descolonialidade e a decolonialidade, e a literatura infantil decolonial, sendo eles: Adichie (2019), Britez (2023), Castro-Gómez (2007), Costa (2013), Dussel (1993), Fanon (2008), Figueiredo (2020), Freire (2011), Gomes (2020), Gonzaga (2021), Grosfoguel (2007), Luiz (2022), Maldonado-Torres (2020), Munanga (2012), Neto (2016), Quijano (2005) e Santos (2020). Esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa, pois “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 70).

## 1. As perspectivas decoloniais: de onde vêm tantos cachinhos?

Antes de partir para a análise propriamente dita de *O Cabelo de Lelê* (2012) sob à ótica da teoria decolonial, faz-se necessário distinguir os termos: descolonialidade e decolonialidade, assim como falar sobre a importância da literatura infantil decolonial.

### 1.1. A diferenciação entre a descolonialidade e a decolonialidade

É oportuno esclarecer o uso do termo decolonialidade, ao invés de descolonialidade, tendo em vista que há uma distinção conceitual entre eles. Gonzaga (2021) discute que:

Quando pretendemos nos referir propriamente aos processos histórico-administrativos de desligamento das Metrôpoles de suas ex-colônias, dever-se-á optar pela utilização de termos como “descolonizar”, “descolonização” e “descolonial”. Por outro lado, nas situações em que ensejar fazer menção ao movimento contínuo de tornar pensamentos e ações cada vez mais dissociados da colonialidade, deve-se preferir o uso das palavras “decolonial” e “decolonialidade”, marcando essa diferenciação por meio da retirada da letra “s” (Gonzaga, 2021, p. 116).

Percebe-se que a descolonialidade refere-se ao movimento de desligamento administrativo das metrôpoles de suas ex-colônias. Ao passo que a decolonialidade corresponde ao processo contínuo de desassociar os pensamentos e as ações de sujeitos das influências da colonialidade, ainda arraigadas e vigentes em diversas áreas, como: na própria língua, na cultura, na política, na educação, na legislação, na economia etc.

Corroborando esse entendimento, o autor Maldonado-Torres (2020) esclarece que a descolonialidade é o fato histórico em que os colonizados manifestaram-se contra os colonizadores, reivindicando a sua liberdade. Esse fato deu-se pela independência política e jurídica dos países colonizados. Porém, não aconteceu na esfera econômica, do conhecimento, do



imaginário e dos sujeitos que permanecem vivenciando e perpetuando a colonialidade.

A decolonialidade, de acordo com Maldonado-Torres (2020), extrapola a territorialidade e a emancipação política. Ela está ligada à reivindicação como uma inquietação em volta da construção social colonial, uma procura pela desconstrução de uma verdade única, que visa expandir o conhecimento para torná-lo decolonial, desde que respeite os conhecimentos, as culturas, as organizações sociais dos demais povos, como sendo tão importantes quanto a organização social e os conhecimentos dos colonizadores.

Gomes (2020) complementa a definição de decolonialidade, ao relacioná-la com o processo de ruptura epistemológica que exige a intervenção de sujeitos indígenas e negros na produção de conhecimentos e nas estruturas de poder, como as escolas, atuando por meio de suas concepções sociais e culturais, viabilizando uma perspectiva decolonial. Para a existência dessa perspectiva, é necessário um processo de decolonialidade agindo sobre as decisões de poder, como a do currículo escolar, com o objetivo de garantir um ensino decolonial, que reverbere muitas visões de conhecimento, por meio de autores e protagonistas indígenas, negros, brancos e outros.

Nesse sentido, a decolonialidade “busca por uma outra ordem mundial, é a luta pela criação de um mundo onde muitos mundos possam existir, e onde, portanto, diferentes concepções de tempo, espaço e subjetividade possam coexistir e também se relacionar produtivamente” (Maldonado-Torres, 2020, p. 36). Ela reporta para uma revisão epistêmica que leve em conta os saberes de todos os povos, de tempos distantes e próximos, compreendendo que podem se relacionar e existir dentro de uma mesma sociedade, sem um sobrepor-se ao outro.

## 1.2. A importância da literatura infantil decolonial

A literatura e a história são lugares favoráveis para compreender as representatividades de povos e, conseqüentemente, pensar acerca da decolonialidade (Gonzaga, 2021). Em *O perigo de uma história única* (2019), a escritora nigeriana, negra e de cultura africana, Chimamanda Ngozi Adichie compartilha a sua experiência pessoal quanto à ausência de representatividade negra e africana nas obras literárias que lia na infância e na adolescência. E, por esse motivo, pensava que os personagens como ela não poderiam existir na literatura.

Eu amava aqueles livros americanos e britânicos que lia. Eles despertaram minha imaginação. Abriram mundos novos para mim, mas a consequência não prevista foi que eu não sabia que pessoas iguais a mim podiam existir na literatura. O que a descoberta de escritores africanos fez por mim foi isto: salvou-me de ter uma história única sobre o que são os livros (Adichie, 2019, p. 7).

Observa-se que os livros britânicos/europeus e americanos que contribuíram na formação de Adichie são um exemplo das influências da colonialidade, pois ainda que as metrópoles coloniais não estejam mais presentes, suas produções são propagadas e consumidas como únicas, como se não existissem outras obras literárias, outras histórias, outras culturas, outros povos.

Entretanto, a descoberta de escritores africanos possibilitou a Adichie tomar ciência sobre uma outra história, outras culturas, outros povos, além da americana e da europeia, o que a salvou e libertou “de ter uma história única sobre o que são os livros” (Adichie, 2019, p. 7). Além disso, ela obteve representatividade por meio de personagens negros e africanos, ou seja, teve referências próximas a ela. As referências encontradas por Adichie nos livros africanos podem ser consideradas perspectivas decoloniais na literatura, tendo em vista que estão vinculadas à representatividade negra e africana, e não às referências europeias ou americanas.

Em *O cabelo de Lelê* (2012), o personagem protagonista da história, Lelê, uma menina afro-brasileira e negra, também descobre na leitura do livro *Países Africanos* a resposta para a pergunta: “– De onde vêm tantos cachinhos?” (Belém, 2012, p. 5). Nessa descoberta, Lelê conhece a origem geográfica, histórica e cultural dos cachinhos.

Depois do Atlântico, a África chama/ E conta uma trama de sonhos e medos/  
De guerras e vidas e mortes no enredo/ Também de amor no enrolado cabelo/  
Puxado, armado, crescido, enfeitado/ Torcido, virado, batido, rodado/ São  
tantos cabelos, tão lindos, tão belos (Belém, 2012, p. 14).

Além do mais, Lelê conscientiza-se quanto aos diferentes tipos e estilos de penteados de cabelo, que representam as diversas etnias africanas, quando ela se depara com o mural de meninas negras, constante em uma das páginas do livro *Países Africanos* (Belém, 2012, p. 16-17).

Pela narrativa e pelas ilustrações de *O cabelo de Lelê* (2012), percebe-se que a menina afrodescendente se vê representada no livro *Países Africanos* e entende que o cabelo é a “marca da identidade geográfica, histórica e cultural dos seus ancestrais africanos” (Luiz, 2022, p. 89), uma vez que “Descobre a beleza do ser como é/ Herança trocada no ventre da raça/ Do pai, do avô, de além-mar até” (Belém, 2012, p. 23).

Nesse viés, a literatura decolonial, no caso deste estudo, a infantil, a partir do ponto de vista negro ou indígena, daqueles que foram subalternizados pela opressão do colonizador e pela colonialidade que persistiu e persiste após a emancipação político-administrativa, possibilita ao público leitor/ouvinte outras representatividades, como as negras e as indígenas. Além disso, ela contribui, viabiliza e potencializa para a formação de uma sociedade antirracista, humana e igualitária, devido à quebra da hegemonia dos padrões coloniais, por exemplo, a ideia de superioridade de raça.

É oportuno frisar que a ideia de superioridade de raça foi um dos fatores de dominação mundial estabelecido pelos

colonizadores europeus. Quijano (2005) explica que essa ideia não era difundida antes da colonização da América. Ela foi uma maneira de dar poder e garantir dominação aos colonizadores, bem como de colocar os colonizados – indígenas e negros – numa condição e posição de inferioridade, escravização e servidão.

Essa ideia imposta como verdade absoluta no período colonial, fundamentada em parâmetros biológicos distorcidos e fenótipos diferentes apresentados pelos colonizadores (brancos e caucasianos) e consolidada em forma de racismo e preconceito, infelizmente, ainda, se mantém e se renova em todos os âmbitos das sociedades pós-modernas e tecnológicas, em pleno século XXI.

Para dismantelar as ideologias e práticas preconceituosas e racistas que inferiorizam e animalizam os povos subalternizados (indígenas e negros), suas histórias e culturas, há necessidade de atrelar a literatura infantil decolonial à educação, uma vez que, de acordo com a ideia de Freire (2011, p. 40), “a educação modela as almas e recria os corações, ela é alavanca das mudanças sociais”. A educação assim como a literatura infantil decolonial proporciona transformações sociais e é “capaz de contribuir para o pensamento crítico e para o agir reflexivo no mundo, potencializando a formação de crianças para o pensamento da decolonialidade e para o antirracismo já que há a possibilidade de outras referências, diferente das que são oriundas da colonialidade” (Britez, 2023, p. 72).

### **1.3. O Cabelo de Lelê sob a ótica teórica decolonial**

O mito da modernidade é um dos aspectos da teoria decolonial. Ele é o pontapé inicial para a constituição da colonialidade: do poder (uma hierarquia que exclui); do ser (uma hierarquia que inferioriza os outros); e do saber (uma hierarquia que define os padrões de conhecimento). A constituição da colonialidade se dá em todos os atos e políticas, desde os gestos mais simples até os mais complexos, tanto no passado (na vigência do colonialismo) quanto na contemporaneidade (no século XXI). De acordo com Dussel (1993),

A colonização da vida cotidiana do índio, do escravo africano pouco depois, foi o primeiro processo “europeu” de “modernização”, de civilização, de subsumir” (ou alienar) o Outro como “si mesmo”; mas agora não mais como um objeto de uma práxis guerreira, de violência pura – como no caso de Cortês contra os exércitos astecas, de Pizarro contra os Incas – e sim de uma práxis erótica, pedagógica, cultural, política, econômica, quer dizer, do *domínio* dos corpos pelo machismo sexual, da cultura, de tipos de trabalhos, de instituições criadas por uma nova burocracia política etc., dominação do Outro (Dussel, 1993, p. 50, grifo do autor).

Nesse diapasão, a modernidade é um mito, uma vez que a modernização se dá pela invasão do europeu, branco, humano, civilizado, moderno, racional, detentor de conhecimento, conquistador, dominador e colonizador, em um território que não é dele, por meio de supremacia de raça e respectivos privilégios, impondo colonialidade aos demais povos, não brancos, animais, bárbaros, arcaicos, irracionais, desprovidos de conhecimento, conquistados, dominados e colonizados. “Esse mito, portanto, constrói o branco como raça universal e as demais raças específicas” (Santos, 2020). Como parte constituinte do mito da modernidade, aparece o mito da autoprodução da verdade. Conforme assinala Grosfoguel (2007):

O mito da autoprodução da verdade pelo sujeito isolado, é parte constitutiva do mito da modernidade de uma Europa autogerada, isolada, que se desenvolve por si mesma, sem dependência de ninguém no mundo. Assim, tal como o dualismo, o solipsismo é constitutivo da filosofia cartesiana. Sem solipsismo não há mito de um sujeito com racionalidade universal que se confirma a si mesmo como tal. Aqui se inaugura a egopolítica do conhecimento, que nada mais é do que uma secularização da cosmologia cristã da teopolítica do conhecimento<sup>2</sup> (Grosfoguel, 2007, p. 64).

---

<sup>2</sup> Tradução do trecho: “El mito de la auto-producción de la verdad por parte del sujeto aislado, es parte constitutiva del mito de la modernidad de una Europa auto-generada, insulada, que se desarrolla por sí misma sin dependencia de nadie en el mundo. Entonces, al igual que el dualismo, el solipsismo es constitutivo de la filosofía cartesiana. Sin solipsismo no hay mito de un sujeto con racionalidad universal que se confirma a sí mismo como tal. Aquí se inaugura la ego-política del conocimiento, que no es otra cosa que una

A partir desse entendimento acerca do mito da autoprodução da verdade, observa-se que a Europa produz a(s) própria(s) verdade(s), história(s) e conhecimento(s), é autossuficiente e independente, ou seja, ela ignora a(s) verdade(s), a(s) história(s) e o(s) conhecimento(s) dos demais povos, sendo que ela supostamente não necessitaria de nada e de ninguém no mundo para ser completa.

Nesse sentido, de acordo com Castro-Gómez (2007), por meio de universalismos ocidentais coloniais, a Europa representa um ponto-zero do mundo ou um ponto de partida do mundo, neutro e autossuficiente, que legitima e valida os conhecimentos, bem como estabelece limites entre o conhecimento útil e o inútil, sendo o resto do mundo dependente dela.

Ainda sobre estar localizada no ponto zero, aparentemente, fora do mundo, Castro-Gómez (2007) complementa que a Europa, detentora da ciência moderna ocidental, ocupa um lugar que pode falar, universalmente, de tudo e de todos, com um olhar analítico.

Na primeira linha, constante na primeira página, de *O cabelo de Lelê*, o leitor/ouvinte se depara com a seguinte afirmação: “Lelê não gosta do que vê” (Belém, 2012, p. 5). A seguir, é apresentada a resposta em forma de questionamento: “– De onde vêm tantos cachinhos?, pergunta, sem saber o que fazer” (Belém, 2012, p. 5). Daí, o leitor/ouvinte compreende que a menina não gosta e não está satisfeita com o cabelo, pois ela joga os cachinhos para todos os lados e não sabe o que fazer com eles.

A menina é consciente de que “Toda a pergunta exige resposta. Em um livro vou procurar!” (Belém, 2012, p. 10). Então, ela “Fuça aqui, fuça lá. Mexe e remexe até encontrar o tal livro, muito sabido!, que tudo aquilo pode explicar” (Belém, 2012, p. 13). E, encontra o livro denominado *Países Africanos* (Belém, 2012, p. 15). A partir, dessa leitura, ela descobre a origem geográfica, histórica e cultural do cabelo.

---

secularización de la cosmología cristiana de la teo-política del conocimiento” (Grosfoguel, 2007, p. 64).

Depois do Atlântico, a África chama/ E conta uma trama de sonhos e medos/  
De guerras e vidas e mortes no enredo/ Também de amor no enrolado  
cabelo/ Puxado, armado, crescido, enfeitado/ Torcido, virado, batido,  
rodado/ São tantos cabelos, tão lindos, tão belos (Belém, 2012, p. 14).

Assim como, ao ver o mural de meninas negras, constante em uma das páginas do livro *Países Africanos* (Belém, 2012, p. 16-17), Lelê conhece os vários tipos e estilos de penteados, que representam as diversas etnias negras africanas. É notório que Lelê rompe com o mito da modernidade e com o mito da autoprodução da verdade, pois ela não busca a resposta para a sua pergunta em um livro propriamente europeu ou em um livro com influências europeias concebido e escrito pela lente de uma Europa como ponto zero do mundo ou como ponto de partida do mundo. Ela procura com afinco a resposta no livro *Países Africanos*, que relata com propriedade a história de seus ancestrais africanos, ou seja, ela adquire a resposta pela lente de um dos povos subalternizados, no caso, os negros africanos.

Além do mais, a atitude de Lelê em procurar e encontrar “o tal livro, muito sabido!, que tudo aquilo pode explicar” (Belém, 2012, p. 13), bem como lê-lo e apropriar-se da história de seus ascendentes, caracteriza a decolonialidade do poder, do saber e do ser.

A zona do ser e a zona do não-ser são resultados do colonialismo. Para o pensamento fanoniano, a zona do ser exclui e apaga aqueles que estão na zona do não-ser. De acordo com Fanon (2008), a zona do ser é habitada pelo branco, europeu e humano. À medida que a zona do não-ser é habitada por negros, escravizados e tratados como animais pela modernidade eurocêntrica, sendo “uma região extraordinariamente estéril e árida, uma rampa essencialmente despojada, onde um autêntico ressurgimento pode acontecer” (Fanon, 2008, p. 26).

Entretanto, a zona do não-ser não é um lugar fixo, tendo em vista que a raça do negro pode ser ressignificada, a partir do momento em que o negro é retirado de si mesmo e instaurado como signo construído por ele próprio, conforme pontuado por Fanon (2008),

O negro é um homem negro; isto quer dizer que, devido a uma série de aberrações afetivas, ele se estabeleceu no seio de um universo de onde será preciso retirá-lo. O problema é muito importante. Pretendemos, nada mais nada menos, liberar o homem de cor de si próprio. Avançaremos lentamente, pois existem dois campos: o branco e o negro. Tenazmente, questionaremos as duas metafísicas e veremos que elas são frequentemente muito destrutivas (Fanon, 2008, p. 26).

Assim, em *O cabelo de Lelê* (2012), nota-se que Lelê supera a zona do não-ser, quando a menina negra é retirada de dentro de si e construída por ela mesma, pelo fato de se reconhecer nas meninas negras da história de *Países Africanos* e ter a pergunta respondida. Agora, com um novo sentimento no peito, ela pega a bicicleta e sai para brincar.

Lelê gosta do que vê/ Vai à vida, vai ao vento/ Brinca e solta o sentimento/  
Descobre a beleza de ser como é/ Herança trocada no ventre da raça/ Do pai, do avô, de além-mar até/ O negro cabelo é pura magia/ Encanta o menino e a quem se avizinha (Belém, 2012, p. 19-24).

Após a leitura, a identificação com a história e com as meninas negras africanas apresentadas no mural de fotos e a superação da zona do não-ser, Lelê passa a gostar do que vê e começa a experimentar os diferentes tipos de penteados em seu cabelo (Belém, 2012, p. 20-23).

De acordo com Figueiredo (2020), desde a década de 1960, o cabelo negro é símbolo afirmativo da negritude, tendo em vista que é uma das peculiaridades negras mais estereotipadas negativamente. Por esse motivo, é símbolo de resistência. Vale a pena destacar que o racismo e o preconceito sobre o corpo negro e suas características, nesse caso o cabelo, mostra-se, contemporaneamente, como influência da colonialidade de poder e de ser.

Ao destacar não somente o cabelo negro, mas também a menina afro-brasileira e negra na narrativa de *O cabelo de Lelê*, a escritora Belém (2012) apresenta uma perspectiva decolonial de valorização das características, em particular, de mulheres negras que são alvo



de racismo desenfreado por causa do cabelo, da cor da pele, do corpo, da sexualidade, dentre outras características físicas.

É importante ressaltar que o (re)conhecimento da história por intermédio de obras literárias infantis é de suma relevância para a elevação da autoestima de uma criança, leitora/ouvinte, que está em processo de construção da personalidade, porque pela história

Lelê já sabe que em cada cachinho/ Existe um pedaço de sua história/ Que gira e roda no fuso da Terra/ De tantos cabelos que são a memória/ Lelê ama o que vê!/ E você? (Belém, 2012, p. 26-29).

## 2. Considerações finais

Ante o exposto, considera-se que *O cabelo de Lelê* (2012), escrita e ilustrada por mulheres não negras, Valéria Belém e Adriana Mendonça, respectivamente, é uma literatura infantil que contribui para a formação decolonial e humanizadora do público leitor/ouvinte, principalmente, as crianças.

A literatura, em comento, é uma representação decolonial e apresenta-se como uma forma política na formação identitária de sujeitos, negros e brancos, e na intervenção contra as influências da colonialidade, principalmente, o preconceito e o racismo.

Quanto à constituição identitária de sujeitos negros, segundo Munanga (2012), quando uma criança negra conhece a própria história, ela (re)conquista o próprio espaço no mundo moderno. Assim como, a partir da leitura do livro *Países Africanos*, Lelê se viu representada e se identificou com história negra e africana, rompeu a zona do não-ser, passou a amar-se, a brincar e a experimentar diversos tipos de penteados (representativos de várias etnias africanas), sendo que a curiosidade dela e o anseio por resposta a tornou protagonista da própria história. E em relação à construção identitária de uma criança branca, “ensinando-a a respeitar e valorizar o outro” (Luiz, 2022, p. 93).

Assim, “trabalhar com a Literatura Infantil representa simultaneamente, contribuir para a formação integral da criança e

inserir-na na alteridade, isto é, no contato com o que é diferente dela” (Costa, 2013, p. 33).

Por fim, atentando-se para a Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei nº 9.394/1996, para tornar obrigatório o ensino sobre a História e a Cultura Afro-Brasileira, bem como para a importância da literatura infantil decolonial atrelada à educação, verifica-se que *O cabelo de Lelê* (2012) é um recurso para uma formação antirracista por meio da representação e da abordagem temática que atravessa a colonialidade e garante configuração decolonial de identidade e de representatividade negra.

## Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras. Edição do Kindle, 2019.

BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelê**. Ilustrações de Adriana Mendonça. São Paulo: IBEP, 2012.

BRASIL, **Lei nº 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)>. Acesso em: 31 jul. 2024.

BRITEZ, Kelly Pfingstag. **Literatura infantil afro-brasileira e o PNLD Literário 2018: 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental e a perspectiva decolonial**. 2023. 115p. Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Foz do Iguaçu) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras. Foz do Iguaçu: 2023. Disponível em: <[https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/6881/2/Kelly\\_Pfingstag\\_Britez\\_2023.pdf](https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/6881/2/Kelly_Pfingstag_Britez_2023.pdf)>. Acesso em: 31 jul. 2024.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Descolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el dialogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

COSTA, Marta Morais da. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

DUSSEL, Enrique. **1492. O encobrimento do outro**: a origem do mito da modernidade. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FIGUEIREDO, Angela. A Marcha das Mulheres Negras conclama por um novo pacto civilizatório: descolonização das mentes, dos corpos e dos espaços frente às novas faces da colonialidade do poder. In: BERNARDINHO-COSTA, Joaze; GROSGOQUEL, Ramón; MALDONADO-TORRES, NELSON. **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino. O movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINHO-COSTA, Joaze; GROSGOQUEL, Ramón; MALDONADO-TORRES, NELSON. **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

GONZAGA, Alvaro de Azevedo. **Decolonialismo indígena**. São Paulo: Matrioska Editora, 2021.

GROSGOQUEL, Ramón. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón. (Orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

LUIZ, Lisiane Oliveira e Lima. A obra infantil “O cabelo de Lelê”, de Valéria Belém em diálogo com a Lei 10.639/03 / Children’s book “O cabelo de Lelê”, by Valéria Belém in dialogue with Law 10.639/03. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 24, p. 80–96, 2022. DOI: 10.12957/pr.2022.66044. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/pensaresemrevista/article/view/66044>. Acesso em: 31 jul. 2024.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINHO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

NETO, João Colares da Mota Neto. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: CRV, 2016.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2.ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América**. 2005. Disponível em: <[https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf)>. Acesso em: 31 jul. 2024.

SANTOS, Gabriel Nascimento dos. **Do limão faço uma limonada: estratégias de resistência professores negros de língua inglesa**. 2020. 225p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas. São Paulo: 2020. Disponível em: <[https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-23092020130036/publico/2020\\_GabrielNascimento\\_VCorr.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-23092020130036/publico/2020_GabrielNascimento_VCorr.pdf)>. Acesso em: 31 jul. 2024.



# CAPÍTULO 14

## QUEIMANDO LIVROS, CONTROLANDO MENTES: OS ENREDOS DISTÓPICOS DAS OBRAS *FAHRENHEIT 451* E 1984

Terezinha de Assis Oliveira

### Introdução

Assim como ocorre em outras artes, a literatura é um veículo por meio do qual o artista exterioriza suas emoções, incluindo, neste sentido, suas preocupações em relação ao meio em que vive. Em uma sociedade que desde os fins do século dezanove vem se apresentando cada vez mais voltada para o consumismo e para o imediatismo, e na qual o aparato tecnológico faz-se cada vez mais presente no cotidiano das pessoas alterando o relacionamento humano, alguns escritores já não conseguem visualizar um espaço para utopias, propiciando o surgimento da literatura de distopia.

O termo distopia será usado neste texto, em preferência a outros nomes tais como antiutopia, utopia devolucionária, contra-utopia e utopia negativa, para designar qualquer projeção de uma sociedade localizada em tempo e espaço específicos que o leitor pode perceber como pior que a sociedade na qual ele vive (Moylan, 2000, p. 74).

Se a distopia nasceu da utopia, segundo afirma Berriel (2005) então ambas as expressões estão particularmente ligadas. Podemos afirmar que há em cada utopia um elemento distópico, expresso ou não, e o contrário também se aplica. A distopia, que revela o medo da opressão por aqueles que detêm o poder, pode ser entendida, em uma utopia, como o mero exercício de governo de um segmento da população considerado mais capaz.

Nesta narrativa, a realidade não é apenas assumida como ela de fato o é, mas as suas práticas e tendências negativas são em muito ampliadas, o que favorece a construção de um mundo grotesco e, na maioria dos aspectos, triste. Mas a principal característica deste gênero literário não é apresentar um futuro negro e temível, mas como pontuou Ray Bradbury, “não escrevo para prever as coisas, mas para evitá-las” (Silva, 2006, p. 319), pois “o óbvio é o mais difícil de ser percebido” (Duarte Júnior, 1994, p. 8).

As distopias literárias são obras que têm o seu foco em um futuro hipotético no qual o controle exercido é total e irrestrito e tenta, inclusive, alcançar a memória dos sujeitos, como forma de controlar seu passado e também seu futuro. Nessa perspectiva, os romances *1984*, de George Orwell, e *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury, destacam-se por apresentarem várias críticas sociais, identificadas pelos autores como uma ameaça ao pensamento e à liberdade de expressão, tocando em questões que ainda estão no centro da agenda da contemporaneidade como o espaço e a configuração da memória e da identidade.

Este capítulo objetiva demonstrar os contrastes entre a distopia inglesa e norte-americana e a inovação promovida pela última no que se refere à constituição de um discurso contra utópico dentro do enredo distópico. Para tanto, o texto está assim organizado: a Introdução que apresenta o objetivo e aspectos pertinentes às duas obras; a segunda parte, a análise do enredo distópico de *1984*, e na terceira discorre sobre a narrativa de *Fahrenheit 451*. Por fim, os apontamentos e reflexões suscitados pelas análises, indicando as “considerações, mas ainda não finais”.

A escolha pelo presente tema se justifica por querer compreender como a literatura promove a reflexão sobre os rumos da sociedade e o espaço reservado ao indivíduo neste jogo. Após a leitura de *1984* e *Fahrenheit 451* este interesse ficou mais evidente ao identificar como inúmeras circunstâncias que permeiam o século vinte e vinte e um foram antevistas pelos autores nas sociedades do período pós-Segunda Grande Guerra,

tais como a questão da memória e do consumo e a manipulação da linguagem a serviço de regimes governamentais.

### **1. 1984 e o discurso distópico**

Em 1984, certamente uma das obras literárias mais pessimistas que já foram escritas, o governo exerce um domínio total sobre a vida das pessoas, vigiando suas atitudes e até mesmo seus pensamentos. Este monitoramento sobre a população se dá por meio de telas, *telescreens*, cujo objetivo, além de fiscalizar, é o de também transmitir a ideologia do Partido, veiculando propagandas que exaltam o estado.

O mundo retratado em 1984 está dividido em três grandes potências que se encontram em guerra permanente. Uma delas é a Oceânia que é administrada pelo onisciente, onipresente e onipotente *Big Brother*, cujo poder estende-se por toda a sociedade. Todas as pessoas são observadas, o controle é exercido em todas as esferas. O super partido é o Ingsoc, uma clara referência ao socialismo inglês, e que se orienta pelos lemas “Guerra é Paz”, “Liberdade é Escravidão”, “Ignorância é Força”. Os outros blocos de governo são a Lestásia e Eurásia.

Neste sistema totalitário o Ministério da Verdade, no qual trabalha o personagem principal Winston Smith, a história é alterada permanentemente de acordo com a ideologia e com o que era mais conveniente para o Partido em algum momento específico. Sendo assim, os livros eram reescritos, as notícias recriadas quantas vezes fossem necessárias, bem como edições passadas de jornais eram refeitas, para que ninguém duvidasse do que era afirmado pelo governo. A noção do que era verdadeiro, nesta situação, desaparece como que por completo, pois a imagem de história já não existe, posto que ela era constantemente modificada. Este controle total sobre os indivíduos, inclusive sobre o pensamento das pessoas, era feito pelos quatro ministérios do governo, que se espalhavam pela cidade de Londres, descrita no romance, e que segundo Orwell:



dominavam de tal maneira a arquitetura circunjacente que do telhado da Mansão Vitória era possível avistar os quatro ao mesmo tempo. Eram as sedes dos quatro Ministérios que entre si dividiam todas as funções do governo: o Ministério da Verdade, que se ocupava das notícias, diversões, instrução e belas-artes; o Ministério da Paz, que se ocupava da guerra; o Ministério do Amor, que mantinha a lei e a ordem, e o Ministério da Fartura, que acudia às atividades econômicas. Seus nomes, em Novilíngua: Miniver, Minipaz, Miniamo e Minifarto (Orwell, 2004, p. 8).

Mesmo com estes Ministérios que, a princípio, abarcariam todas as esferas da sociedade, o governo adotou outras práticas de poder para que seu domínio fosse ainda mais eficiente. O idioma falado, *NewSpeak* ou Novilíngua, cumpre este propósito pois com esta nova maneira de se expressar, que é simplificada ao máximo, as regras gramaticais são abolidas. Desta maneira, eliminando vocábulos indesejáveis, ou conotações não convenientes do léxico, estreita-se de tal forma o âmbito do pensamento com o intuito de se adequar ao *DoubleThink*, ou duplipensar, que na visão de Orwell:

saber e não saber, ter consciência de completa veracidade ao exprimir mentiras cuidadosamente arquitetadas, defender simultaneamente duas opiniões opostas, sabendo-as contraditórias e ainda assim acreditando em ambas; usar a lógica contra a lógica, repudiar a moralidade em nome da moralidade, crer na impossibilidade da democracia e que o Partido era o guardião da democracia; esquecer tudo quanto fosse necessário esquecer, trazê-lo à memória prontamente no momento preciso, e depois torná-lo a esquecer; e acima de tudo, aplicar o próprio processo ao processo. Essa era a sutileza derradeira: induzir conscientemente a inconsciência e então tornar-se inconsciente do ato de hipnose que se acaba de realizar. Até para compreender a palavra “duplipensar” era necessário usar o duplipensar (Orwell, 2004, p. 37).

Com essas estratégias, o Partido consegue manter-se e exercer o seu poder sobre as pessoas, pois não há espaço para questionamentos, para discordâncias ou revoltas contra o que era apregoado, pois tudo deveria servir aos interesses daqueles que estavam no comando.

A sociedade apresentada em *1984* é dividida em grupos distintos nos quais a diferença de poder entre as pessoas é muito grande, novamente uma referência aos governos totalitários. Haviam os proles, que eram a maioria, mas que não possuíam nenhuma influência e constituíam a categoria inferior, mas eram tão miseráveis que sequer eram vigiados pois nem mesmo percebiam a liberdade da qual desfrutavam. O outro era formado pelos membros do Partido, no qual Winston se encontrava e que também não possuíam poder algum, mas estavam acima dos proles pois trabalhavam para o sistema. A última classe era constituída pelas pessoas que formavam o Partido Interno e, obviamente, eram as que ocupavam os cargos mais importantes. Sabiam tudo da vida de todos, eram os mantenedores do poder e o exerciam, literalmente, com toda força, a fim de que nada e ninguém fosse empecilho para a perpetuação da ideologia que defendiam.

O panorama em *1984* é de uma total falta de esperança para todos, cuja sociedade “é completamente dominada por um estado-polícia-autocrático” (Alcantara, 2010, p. 123) o que gera medo em toda a população. O mundo descrito por Orwell é triste, sombrio, cinzento. Não há espaço para diversão e entretenimento, há excesso de trabalho, muita fome e desconforto. A saúde das pessoas é ruim, elas são mal cheirosas em virtude da falta de higiene e condições de saneamento adequadas. A Londres descrita no romance é triste e cinzenta.

Lá fora, mesmo através da vidraça fechada, o mundo parecia frio. Na rua, pequenos rodamosinhos de vento levantavam em pequenas espirais poeira e papéis rasgados, e embora o sol brilhasse e o céu fosse dum azul berrante, parecia não haver cor em coisa alguma, salvo nos cartazes pregados em toda parte (Orwell, 2004, p. 6).

Winston não estava satisfeito com sua vida, sentia fome, dores, frio. Assim como todas as pessoas, ele era observado pelas telas onde quer que estivesse: no trabalho, em casa, na rua. Nada estava fora do alcance dos olhos do *Big Brother*, as pessoas

acreditavam que ele enxergava tudo e todos, já que as telas exibiam as propagandas do Partido e as vigiavam simultaneamente. Qualquer atitude que parecesse suspeita poderia ser interpretada como crime, os vizinhos eram incentivados a denunciar quem cometesse qualquer deslize perto deles. Os filhos, inclusive, eram orientados a vigiar e delatar seus pais à Polícia do Pensamento, criando desta maneira um ambiente de completo pavor com mini espões dentro das casas. Neste cenário triste e inóspito, ele começa a questionar o seu papel, sua vida e as vagas lembranças que ainda lhe restavam. Sentia que algo estava errado e que precisava, de alguma maneira, extravasar aquela inquietação, mas não sabia como.

Assim sendo, em um dos poucos pontos de seu apartamento que fica fora do alcance da tela, é óbvio que “naturalmente, podia ser ouvido, mas, contanto que permanecesse naquela posição, não podia ser visto” (Orwell, 2004, p. 6), ele dá início à elaboração de um diário, fato que é proibido pelo Partido, pois a escrita era considerada uma atitude subjetiva e altamente contrária à ideologia. Anotar e lembrar eram ações muito perigosas, visto que poderiam trazer à memória fatos que deveriam ficar esquecidos no passado, ou sequer mencionados que algum dia aconteceram. Mas o medo, pelo simples fato de pegar em uma caneta e papel, o deixava em tal estado de terror que não foi tarefa nada fácil dar início à esta empreitada. Foi necessário muito mais que um simples se esquivar para sair do foco de observação do *Big Brother*.

Na realidade, ele se preparou durante semanas para aquele momento tão esperado e desejado. Precisou munir-se de uma dose extra de coragem, pois o receio de ser descoberto e, caso isto acontecesse, o medo de ser punido com pena de morte por escrever qualquer coisa, deixavam-no sem ação. Mas ele sabia que um mundo diferente daquele já tinha existido. Ele lembrava-se de que havia desfrutado uma vida normal junto a seus pais e que na Oceânia já houve um tempo que não fora forjado pela repressão e pelo medo. Mas, mesmo para ele, era muito difícil lembrar-se com exatidão dos fatos, pois a propaganda com o duplispensamento

tornava isso quase impossível, já que o passado, o presente e o futuro eram controlados pelo Partido.

Mas esta não foi a única atitude subversiva de Winston ao longo do romance. Ele conhece uma mulher mais jovem, Julia, que o seduz com suas ideias revolucionárias e é a responsável por sua mudança de atitude em relação ao Partido. Ele acredita que existe uma Fraternidade, por meio da qual uma insurreição contra o Grande Irmão poderia vir a acontecer e que Julia poderia ser uma ótima companheira de guerra. Com ela poderia partilhar seus sentimentos e inquietações. Conseguem encontrar-se às escondidas durante algum tempo, tendo todo o cuidado para não serem descobertos.

Neste íterim surge o personagem O'Brien, "membro do Partido Interno e ocupante de um posto tão remoto e de tamanha importância que Winston dele só tinha uma vaga ideia" (Orwell, 2004, p. 13). Este homem se aproxima de Winston, pois percebe que ele era diferente dos outros membros do Partido. Este, por sua vez, acredita ser ele um novo amigo e revela seu desejo secreto de conspirar contra aquele sistema totalitário. O'Brien é, na verdade, um membro pertencente ao alto escalão do Partido e Winston vai descobrir que aquele em quem ele depositou toda sua confiança viria a ser o seu torturador da maneira mais cruel possível, por meio do controle da sua memória, já que a verdade pertencia apenas ao Partido.

George Orwell não direcionou sua crítica à opressão que marcou os regimes totalitários das décadas de 30 e 40. Sua intenção era chamar a atenção também para aquele sistema de nivelação da sociedade, no qual o indivíduo é uma peça para servir ao estado, por meio do controle total, incluindo o pensamento das pessoas. Ele pretendia descrever um futuro baseando-se nos absurdos do presente que presenciava. Como um exemplo clássico da ficção científica, o romance distópico *1984* apresenta críticas a respeito das relações que se estabelecem entre linguagem e poder e a conseqüente manipulação da informação

que é mostrada para que o Partido continue com seu domínio sobre a sociedade.

O título proposto por George Orwell, 1984, para a última obra que escreveria leva muitas pessoas a pensarem que este livro se refere a um futuro cujas previsões não aconteceram. Na verdade, o objetivo do autor não era fazer previsões exatas de algo que poderia acontecer, mas sim deixar registrado como alerta o que ele acreditava como ameaça para as gerações futuras. Ele apresenta situações nas quais a linguagem poderia ser usada e explorada para criar uma realidade que não existiu, mostrando, desta maneira, sua desconfiança em relação ao que poderia acontecer, com os usos que porventura fariam dela para camuflar a história.

No aspecto literário, Orwell revela uma preocupação quanto ao arbítrio que o governo teria sobre a linguagem. Tudo se daria com um fim específico: controlar o pensamento das pessoas. E esta situação, a princípio improvável, no livro é destacada por Winston em diversos momentos que revelam seu medo, caso seja descoberto por algo que tenha feito que contrarie o Partido, ou interpretado de maneira equivocada por um pensamento ou atitude descuidada que, de acordo com ele,

era terrivelmente perigoso deixar os pensamentos vaguearem num lugar público, ou no campo de visão duma teletela. A menor coisa poderia denunciá-lo. Um tique nervoso, um olhar inconsciente de ansiedade, o hábito de falar sozinho – tudo que sugerisse anormalidade, ou algo de oculto. De qualquer forma, uma expressão facial imprópria (ar de incredulidade quando anunciavam uma vitória, por exemplo) era em si uma infração punível. Em Novlíngua havia até a palavra para caracterizá-la: chamava-se *facecrime* (Orwell, 2004, p. 63).

O uso que ele faz desta preocupação difere de outros escritores pois, “nesse sentido, Orwell antecipa preocupações pós-modernistas que se tornariam dominantes na segunda metade do século XX, especialmente as expressas como metaficção” (Causo, 2003, p. 54). Ele demonstra como seria o uso de uma linguagem

que estivesse sob domínio político, apontando assim aspectos que no seu entender já se manifestavam, ainda que de maneira tímida, na sociedade da qual participava.

A força que ele sabia existir na palavra e o seu profundo descontentamento com o que acontecia à sua volta, fizeram-no demonstrar este fato por meio da atitude com que Winston decide rebelar-se: a elaboração do diário para registrar suas memórias. Esta era considerada uma atitude demasiado perigosa e passível de punição com a morte naquela sociedade distópica da qual fazia parte, e que segundo Orwell:

o que agora se dispunha a fazer era abrir um diário. Não era um ato ilegal (nada mais era ilegal, pois não havia mais leis), porém, se descoberto, havia razoável certeza de que seria punido, por pena de morte, ou no mínimo vinte e cinco anos num campo de trabalhos forçados (Orwell, 2004, p. 10).

Com esta decisão do personagem de escrever, e que ele continuará a fazer ao longo do livro, Orwell revela a sua convicção de que pela linguagem o homem pode mudar o mundo e pode ser mudado também. O que corrobora com o discurso de Paul Ricoeur (2008) já que este autor defende que é a partir da narrativa que a memória tem a possibilidade de ser refeita. Sem registros o homem perde sua essência e fica à mercê da sua própria sorte, no caso de Winston, dos interesses do governo do Partido.

## **2. *Fahrenheit 451* e o contradiscurso utópico**

Em *Fahrenheit 451* a ação da trama acontece nos Estados Unidos em um tempo futuro, mas não são feitas referências a nenhuma época ou cidade em especial. Apesar de o lugar não ser especificado, é apresentado como um espaço tecnologicamente sofisticado e desenvolvido, com todas as comodidades e conveniências da vida moderna, que são percebidas conforme os personagens descrevem situações cotidianas como, por exemplo, quando Montag “na porta de sua casa, enfiou a mão no orifício

em forma de luva e seu toque foi identificado. A porta deslizou, abrindo-se” (Bradbury, 2009, p.24).

A sociedade descrita estava ameaçada por uma destruição nuclear, mas isto não era uma preocupação para ninguém, mesmo com os barulhos ensurdecedores de jatos que às vezes sobrevoavam a cidade. As pessoas viviam completamente alienadas e estavam entregues a prazeres hedonistas, em um mundo cercado por diversões banais no qual as televisões, ou telões, eram a principal atração. Aos poucos os hábitos de leitura e os livros foram deixados de lado e elas chegaram a um ponto de dependência tal destes aparelhos que as visitas que, por ventura, recebiam, eram para assistirem juntas aos mesmos programas televisivos, interagindo com os apresentadores e tornando esta uma das principais atividades a serem feitas no seu cotidiano.

Neste mundo futurista, muitas situações são diferenciadas, sendo que uma delas é a característica das casas serem à prova de fogo. Assim, os bombeiros não apagam incêndios, mas a função deles passa a ser outra que é oposta a que usualmente desempenhariam: devem atear fogo e destruir todo e qualquer livro que porventura encontrarem. Isto explica o próprio título do livro, *Fahrenheit 451*, que é a temperatura na qual o papel entra em combustão.

A forma de governo e o sistema econômico não são definidos, mas supõe-se tratar de um regime totalitário, o qual é expresso pela vigilância contínua e a fiscalização, feita pelos bombeiros, de pessoas que se insubordinam às regras sociais propostas, em especial a posse de livros.

O personagem principal é Guy Montag, um bombeiro que passará por mudanças profundas em suas convicções pessoais, que serão descritas ao longo da trama, a começar por seu próprio trabalho, que de acordo com Bradbury

teria ele visto alguma vez um bombeiro que não tivesse os cabelos pretos, as sobrancelhas pretas, um rosto feroz e uma feição azul-aço, com a barba feita, mas como se não tivesse sido feita? Esses homens pareciam todos

feitos à sua imagem! Seriam todos os bombeiros escolhidos por suas feições, bem como por suas inclinações? (Bradbury, 2009, p. 54).

Ele se enxergava nos seus colegas de profissão, como se todos fossem iguais, já adiantando nesta inquietação as transformações que estariam por acontecer.

Existem algumas curiosidades a respeito do nome Montag. Por exemplo, Bradbury declarou em algumas entrevistas que, anos após ter escrito o livro, descobriu que este era coincidentemente o nome de uma companhia de papel, o que o torna mais adequado ainda ao personagem. Em alemão, Montag significa segunda-feira, e esta simbologia sugere algumas interpretações. Pode ser o início da semana de trabalho na cultura ocidental e evocar o recomeço de uma jornada, de uma missão, o que também está relacionado à situação dele na trama. Esta relação nominal com a língua alemã não é por acaso, pois a intenção do autor é suscitar a lembrança dos períodos das guerras mundiais provocadas pelos alemães e todo tipo de destruição que aconteceu em decorrência disto, como a queima de livros julgados proibidos pelos nazistas e a falta de liberdade pessoal. O primeiro nome, Guy, é também uma clara referência a Guy Fawkes, que é lembrado na cultura britânica por não concordar com as idéias do Rei James I e a tentativa, frustrada, de matar o monarca com explosivos. Esta data é celebrada com fogueiras e queima de bonecos representando Guy Fawkes no dia cinco de novembro, data na qual o rei seria morto (Silva, 2005, p. 139). Em *Fahrenheit 451* foi provavelmente neste dia que aconteceu a destruição da cidade.

A princípio, Montag parecia ser um homem feliz e satisfeito com a vida e o trabalho que tinha. Era casado com Mildred, uma consumidora voraz de pílulas e que costumava passar os dias assistindo televisão, participando de programas interativos. Esta era a rotina de Montag, de casa para o trabalho e do trabalho para casa. Assim ele vivia passivamente, executando o seu trabalho com presteza e sem se preocupar com o motivo pelo qual, eles, os bombeiros, queimavam os livros. Esta aparente calma será



interrompida por duas situações que serão divisores de água na vida dele. A primeira será quando um dia, no metrô, uma jovem chamada Clarisse McClellan o interpelar e começar a questioná-lo a respeito da atividade dos bombeiros, trazendo à tona situações sobre as quais ele nunca havia se interrogado. Na primeira vez que conversou ela já mostrou que era diferente quando assim se apresentou:

- Bem – disse ela -, tenho dezessete anos e sou doida. Meu tio diz que essas duas coisas andam sempre juntas. Ele disse: quando as pessoas perguntarem sua idade, sempre diga que tem dezessete anos e que é maluca. Não é uma ótima hora da noite para caminhar? Gosto de sentir o cheiro das coisas e olhar para elas e, às vezes, fico andando a noite toda e vejo o sol nascer (Bradbury, 2009, p. 20).

A amizade que surgiu entre eles e a visão que Clarisse tinha do mundo foram determinantes para a transformação pela qual Montag passaria.

O outro momento crucial da trama acontece na cena em que, quando em uma atividade de rotina para incinerar uma biblioteca escondida com cerca de mil volumes, na casa de uma senhora, esta se recusa a obedecer à ordem dos bombeiros e, em um gesto extremo, atea fogo ao próprio corpo, queimando-se junto com os seus livros.

- Vá – disse a mulher, e Montag se sentiu recuando cada vez mais para fora da porta, depois de Beatty, descendo os degraus, atravessando o gramado onde o rastro de querosene se estendia como a baba de uma lesma maligna. Na varanda da frente, para onde viera avaliá-los calmamente com os olhos, a mulher parou imóvel; sua impassividade, uma condenação. Beatty estalou o acendedor para atear fogo ao querosene. Ele estava muito atrasado. Montag sufocou um grito. A mulher na varanda estendeu a mão com desdém por todos eles e riscou o fósforo na balastrada (Bradbury, 2009, p. 63).

A partir de então uma revolução interna começa a acontecer com Montag, seus valores e convicções irão passar por grandes mudanças e ele começará a questionar as regras do lugar onde

vive. Certo dia, ele decide-se por ler um livro e esta ação proibida, e até pouco tempo improvável para um bombeiro, começa a operar uma transformação profunda naquele homem, uma verdadeira catarse.

Em sua narrativa, Ray Bradbury destaca o papel do livro enquanto elemento de formação de opinião, pois é ele o responsável por existirem cidadãos conscientes e atuantes no mundo. O conformismo e a alienação que são apresentados funcionam como crítica, já que estes tipos de comportamento não geram questionamentos, incertezas, mudanças e crescimento, mas tornam as pessoas alvos fáceis e passíveis de manipulação.

A narrativa distópica de *Fahrenheit 451* aborda questões que se inserem no gênero da ficção científica sociológica e se definem pela preocupação com o futuro do homem e sua vulnerabilidade diante das situações desencadeadas pelo desenvolvimento cada vez maior da ciência, visto que esta estava ocupando um espaço sem precedentes na vida das pessoas.

Bradbury discorre a respeito dos avanços tecnológicos que, cada vez mais, tornam-se invasivos, e ocupam espaços antes destinado a tradições, valores e reflexões. Conforme discorre Zippes, estas questões são importantes, mas deve-se levar em consideração também que

*Fahrenheit 451* é discutido em termos de problemas mundiais de forma geral, quando ele é essencialmente delimitado pela realidade do início dos anos 1950 na América e é especificamente sobre as crises que põem em perigo o tecido da sociedade norte-americana que dizem respeito à narrativa. A caça às bruxas de McCarthy, a Guerra Fria, a Guerra da Coreia, a rápida emersão da televisão como um fator determinante da indústria cultural, a expansão da publicidade, o abuso da tecnologia a partir do complexo militar-industrial, a degradação das massas – esses são fatores que servem para construir *Fahrenheit 451* como um romance Norte-Americano (Zippes *apud* Kopp, 2011, p. 225).

Bradbury teceu suas críticas ao que considerava um perigo à liberdade de pensamento pois que, enquanto escritor, sabia quão importante eram os livros na formação do indivíduo e antevia, já

na sua época, problemas em relação a este aspecto. Entretanto, ele também apresentou em sua obra situações que já haviam acontecido em outros lugares e que ele também considerava como cerceadoras do pensamento e da liberdade de expressão. Como exemplo, a queima de livros feita pelos nazistas e que, em *Fahrenheit 451*, acontece como um ritual, de forma a marcar a presença do estado, por meio dos bombeiros, e de mostrar o controle sobre a vida das pessoas.

Outro exemplo é a lealdade ao estado, que remete ao comunismo soviético, e que deve se sobrepor a qualquer outra, mesmo que familiar. Por este motivo é que Montag é denunciado por Mildred pelo fato de esconder livros em sua casa, sendo que em momento algum ela questionou os laços afetivos que os uniam. As pessoas que porventura apresentavam um comportamento considerado suspeito, ou subversivo para os padrões, simplesmente desapareciam, lembrando também práticas adotadas por regimes totalitários.

Entretanto, o que diferencia a obra apresentada por Bradbury é que ele centra sua crítica na morosidade e passividade das pessoas, na falta de reação face ao que lhes é apresentado, e que culmina por conduzir a um estado de letargia mental. Esta situação de passividade não deixa margens para que as pessoas tenham uma consciência crítica ou mesmo uma iniciativa ou tentativa de mudança, deixando-se estar à mercê do que está por vir, sem esboçar reação alguma. Maurice Halbwachs discorre sobre este aspecto ao pontuar a importância da memória na construção da história. Ele afirma que

nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem (Halbwachs, 2006, p. 30).

Sem a possibilidade de escolha do que fazer, e com a retirada dos livros, o que restava era assistir aos programas interativos

transmitidos, e permitidos. A história, o que aconteceu ao longo dos anos, nada disto tem importância na vida das pessoas. Montag, durante o processo de transformação, no qual passou a observar e questionar o seu mundo, em algumas situações deixava os pensamentos vagarem sobre situações que parecem banais, mas que mostram a que ponto chegava o controle exercido pelo sistema, como pode-se verificar no fragmento de Bradbury:

Montag observou pela janela enquanto Beatty se afastava em seu cintilante carro amarelo-fogo com os pneus pretos, cor de queimado. Do outro lado da rua, as casas continuavam com suas fachadas insípidas. O que foi que Clarisse havia dito naquela tarde? “Nenhum alpendre”. Meu tio diz que geralmente existiam alpendres. E as pessoas às vezes se sentavam ali à noite, conversando quando queriam conversar; caladas nas cadeiras de balanço, só se balançando quando não queriam conversar. Às vezes simplesmente ficavam ali sentadas, pensando, refletindo. Meu tio diz que os arquitetos eliminaram os alpendres porque não tinham um bom aspecto. Mas meu tio diz que isso não passava de racionalização; o verdadeiro motivo, escondido por baixo, podia ser que não queriam as pessoas sentadas daquele jeito, sem fazer nada, balançando nas cadeiras, conversando; esse era o *tipo* errado de vida social. As pessoas conversavam demais. E tinham tempo para pensar. Por isso, acabaram com os alpendres (Bradbury, 2009, p. 95).

O conformismo das pessoas com a vida que tinham era resultado da passividade a que elas se entregaram. Bradbury conduziu sua crítica mostrando que o fator responsável por aquela condição estava na falta de iniciativa da própria população, o que está em conformidade ao exposto por Le Goff de que “os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação coletiva” (Le Goff, 1990, p. 368). Na sociedade descrita não há memória oral e nem escrita, o que existe é a produção de memória por meio do que é apresentado nos televisores.

A sociedade apresentada em *Fahrenheit 451* tem uma relação muito estreita com a tecnologia e é completamente dominada por ela. Várias narrativas, no decorrer do livro, mostram diferentes situações que destacam este aspecto. Os carros estão sempre em

alta velocidade; o metrô, ou trem pneumático, desliza silenciosamente no seu trilho, sugerindo também um meio de transporte rápido e eficiente; nas casas existem os grandes telões com os programas interativos; os bancos possuem robôs que atendem as pessoas; as casas são revestidas com proteção à prova de incêndios; as teleconchas usadas no ouvido tocam música ininterruptamente; os sabujos mecânicos que protegem e fiscalizam.

Todos esses aparatos tecnológicos, mais do que prestarem serviços à população, servem para manter a omissão e indiferença das pessoas sob total controle, com uma aparente felicidade. Nisto reside a lógica do sistema apresentado em *Fahrenheit 451*, um estado de torpor consentido em nome da felicidade. “Se não quiser um homem politicamente infeliz, não lhe dê os dois lados de uma questão para resolver, dê-lhe apenas um. Melhor ainda, não lhe dê nenhum” (Bradbury, 2009, p. 92).

Bradbury, em sua obra, volta o seu olhar ao que considerava uma ameaça à sociedade, apresenta algumas situações com destaque a elementos que julgava importantes na formação da consciência do indivíduo. Sua primeira crítica diz respeito ao livro, o objeto proibido que, quando encontrado, deve ser destruído, pois representa a contravenção, o proibido. O diálogo que acontece entre Beatty e Montag mostra como se iniciou a coerção naquela sociedade.

- Você pergunta quando tudo começou, esse nosso trabalho, como surgiu, onde, quando? Bem, eu diria que ele realmente começou por volta de uma coisa chamada Guerra Civil, embora nosso livro de regras afirme que foi mais cedo. O fato é que não tivemos muito papel a desempenhar até a fotografia chegar à maioridade. Depois, veio o cinema, no início do século XX. O rádio. A televisão. As coisas começaram a possuir *massa* (Bradbury, 2009, p. 83).

Esta transformação do conteúdo para se adequar ao consumo rápido, ao imediatismo, caracteriza não apenas os meios de

comunicação, mas estende-se a toda uma conjuntura que pretende alcançar a educação, a cultura, política, enfim a vida das pessoas.

### **3. Considerações, mas ainda não finais**

Ainda que George Orwell e Ray Bradbury pertencessem a sociedades distintas que, naquele momento sócio-histórico-cultural, possuíam interesses diferentes, vários pontos em comum podem ser observados nas duas obras. O controle do estado sobre a vida das pessoas, que vigia todas as suas atitudes e, em *1984*, pretende chegar até mesmo ao pensamento, é o ponto central, pois que ambas se referem a sistemas de governos totalitários que detém o poder. Neste controle sem precedentes são usadas todas as estratégias possíveis, o que culmina com ações que buscam alcançar a memória dos personagens e mascaram a história, apresentando um mundo no qual as situações mais improváveis são corriqueiras, como a alteração do passado na obra de Orwell e a queima de livros pelos bombeiros em Bradbury.

Os personagens principais, Winston e Montag, questionam o papel que desempenham na sociedade e ambos trabalham para órgãos que são representações do governo. As personagens femininas Julia e Clarisse são responsáveis pela subversão de ambos, respectivamente. São elas que os desviam de suas vidas apáticas e resignadas, conduzindo-os a questionarem de fato suas existências e a terem atitudes proibidas que seriam passíveis de severas punições se descobertas, o que de fato aconteceu com os dois.

As figuras de poder, que materializam a máquina estatal, possuem também seus representantes nas duas obras. Em Orwell o personagem O'Brien exerce uma função burocrática no alto escalão do Partido e também participa das sessões de tortura contra aqueles que não estão de acordo com o sistema. Em Bradbury é o Capitão Beatty quem personifica o estado, representando a autoridade e o poder e sendo responsável pela inquisição literária já que, além de participar, ele conduz as buscas à procura de livros e da sua queima com voracidade. O que,

entretanto, destaca-se nestes dois personagens, é o fato de que ambos são pessoas com um alto grau de erudição e demonstram ter um grande conhecimento sobre literatura. Beatty inclusive recita trechos de livros e O'Brien conversa a respeito de literatura com Winston em alguns momentos.

Em 1984 a estrutura social, política e econômica é muito mais realista do que em *Fahrenheit 451*. Orwell expõe detalhes de toda a engrenagem do Partido, enquanto que isto não aparece na obra de Bradbury. O leitor é capaz de perceber o papel de O'Brien como sendo mais uma peça de engrenagem de toda a máquina estatal, mas o mesmo não acontece com Beatty. Quem daria as ordens aos bombeiros? Quem seriam os seus superiores? Estas questões não foram pormenorizadas pelo autor ao longo da narrativa.

O sentimento de estranhamento, de não fazer parte daquele mundo massificado é comum aos personagens Winston e Montag. E é este sentir-se diferente, ser um intruso em um mundo no qual se percebe os absurdos e paradoxos, que desencadeia toda a contestação e transformação pela qual eles passarão. E cada um dos autores construiu para seus protagonistas aquilo que acreditavam estar de acordo com o momento sócio-histórico no qual estavam inseridos. Orwell, em uma Europa devastada pelas guerras, não deu chances a Winston que, ao final do livro, acaba como mais uma peça do sistema, sem querer algum, totalmente massificado e entregue às ordens do Partido. Bradbury, por sua vez, inserido em uma sociedade americana na qual o avanço da ciência e da tecnologia era cada vez maior, mostra um mundo perto de uma guerra nuclear, mas Montag consegue atingir seu objetivo. Ele salva-se da perseguição e do sistema do Capitão Beatty e alcança as margens do rio, que tem na sua simbologia um recomeço, um renascer. Então ele se encontra com outros resistentes, que são marginalizados e que formavam comunidades que se propunham a conservar a memória dos livros, decorando-os. Ele passa a integrar esta sociedade de literatos, na qual cada indivíduo decora uma obra para que essas não se percam ou sejam esquecidas. O texto que lhe foi designado guardar em sua

memória foi o livro bíblico que está no Antigo Testamento, Eclesiastes, que traz uma mensagem de renovação e sabedoria, convidando a preservar o conhecimento que desafia a opressão e ajuda a resgatar a profundidade perdida na sociedade.

Tanto Orwell quanto Bradbury teceram suas críticas ao modo como as tecnologias de comunicação estavam crescendo e o espaço que estavam ocupando na sociedade, assim como ao abuso de poder pelos sistemas totalitários. A maneira de cada um expor suas colocações é diferente, mas a preocupação com o futuro da humanidade e os rumos que ela tomaria é comum aos dois e serve de reflexão para a sociedade atual, na qual os aparatos tecnológicos estão presentes como em nenhuma outra época na vida do homem.

As distopias literárias *1984* e *Fahrenheit 451* conduzem a uma reflexão crítica a respeito da ciência e da tecnologia enquanto facilitadores da vida moderna. Questões propostas há muitas décadas já apontavam para situações que em muito se aproximam de fatos que já aconteceram, e porque não dizer ainda acontecem, em tempos mais recentes. Os meios de comunicação são apresentados como transformadores do indivíduo e essenciais para a manutenção do poder. O homem, assim, torna-se vulnerável e pode encontrar-se em situações que o levem a ser manipulado por meio destes artefatos tecnológicos. Qualquer semelhança com fatos reais é mera coincidência.

## Referências

ALCANTARA, Luana Rafaela; IVANO, Rogério. Totalitarismo e literatura: a distopia de George Orwell em *1984*. Revista **Terra e Cultura**: cadernos de ensino e pesquisa. Londrina: Unifil, 2011. Disponível em: <[http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/2012/3/467\\_668\\_publipg.pdf](http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/2012/3/467_668_publipg.pdf)>. Acesso em: 30 mar. 2023.



BERRIEL, Carlos Eduardo Ornelas. Utopia, distopia e história. Revista **Morus – Utopias e Renascimento**. 2005. Disponível em: <http://www.unicamp.br/~berriel/morus.htm>. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRADBURY, Ray. **Fahrenheit 451**. São Paulo: Globo, 2003.

CAUSO, Roberto de Souza. **Ficção científica, fantasia e horror no Brasil: 1875-1950**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. 338p.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O que é realidade**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HOBSBAWN, Eric. **Era dos extremos o breve século XX 1914 – 1991** Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

KOPP, Rudinei. **Comunicação e mídia na literatura distópica de meados do século 20**: Zamiatin, Huxley, Orwell, Vonnegut e Bradbury. Tese de doutorado. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social, PUCRS, 2011.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão *et al.* Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

MOYLAN, Tom. **Scraps of the untainted sky**. Colorado: Westview Press, 2000.

ORWELL, George. **1984**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004.

RICOUER, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. Trad. Alain François. Campinas: Editora da UNICAMP, 2008.

SILVA, Alexander Meireles. **Literatura inglesa para brasileiros**: curso completo de cultura e literatura inglesa para estudantes brasileiros. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2006.

Para estudiosos, pesquisadores, iniciantes, interessados na Linguística Sistêmico-Funcional e demais pessoas que investigam a linguagem nos seus mais diversos contextos de produção. Este livro traz uma importante contribuição para os estudos da linguagem na contemporaneidade com textos de correntes teóricas da linguística e da literatura, levando o leitor a navegar em mares desconhecidos e, ainda não navegados.