



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS DA LINGUAGEM
LINHA DE PESQUISA: ANÁLISES TEXTUAIS, DISCURSIVAS E
ENUNCIATIVAS

A ESCRITA E A REESCRITA DE TEXTOS EM CONTEXTO ACADÊMICO: UM
OLHAR PARA OS RECURSOS DE NEGOCIAÇÃO E DE AVALIATIVIDADE

LISIANE B.M.G. SILVA

Orientadora: Profa. Dra. Lucia Rottava

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do
Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do
grau de Mestre em Estudos da Linguagem – Análises
Textuais, Discursivas e Enunciativas.

Porto Alegre
2019

LISIANE B.M.G. SILVA

A ESCRITA E A REESCRITA DE TEXTOS EM CONTEXTO ACADÊMICO: UM
OLHAR PARA OS RECURSOS DE NEGOCIAÇÃO E DE AVALIATIVIDADE

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Estudos da Linguagem – Análises Textuais, Discursivas e Enunciativas.

Orientadora: Profa. Dra. Lucia Rottava

Porto Alegre
2019

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Silva, Lisiane B. M. G.

A escrita e a reescrita de textos em contexto acadêmico: um olhar para os recursos de negociação e de avaliatividade / Lisiane B. M. G. – 2019.

127 f.

Orientadora: Profa. Dra. Lucia Rottava.

Dissertação (Mestrado) - - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Escrita e reescrita acadêmica. 2. Sistema de Negociação. 3. Sistema de Avaliatividade. 4. Linguística Sistemico-Funcional. I. Rottava, Lucia, orient. II. Título.

Bibliotecário: Mário Sérgio Leandro – CRB-10/2468

LISIANE B.M.G. SILVA

A ESCRITA E A REESCRITA DE TEXTOS EM CONTEXTO ACADÊMICO: UM
OLHAR PARA OS RECURSOS DE NEGOCIAÇÃO E DE AVALIATIVIDADE

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Letras da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
como requisito parcial à obtenção do grau de
Mestre em Estudos da Linguagem – Análises
Textuais, Discursivas e Enunciativas.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Prof^o. Dr^o. ORLANDO VIAN JR - UNIFESP

Prof^a. Dr^a. MAGALI DE MORAES MENTI - UERGS

Prof^a. Dr^a. TÂNIA JUREMA FLORES ROSA AIUB – IF/RS - UFRGS

À memória de Halliday e Hasan, com respeito e gratidão.

A Vinicius, Natália e Joaquim, com profundo amor.

Não existe saber sem memória nem ciência sem passado. O reexame da obra daqueles a quem devemos os fundamentos e os desenvolvimentos de nosso campo são condições necessárias para uma compreensão mais acurada das teorias contemporâneas.

Márcio Alexandre Cruz
A vida da linguagem

AGRADECIMENTOS

Em tempos difíceis para a prática do ensino e da pesquisa, uma professora da rede pública de ensino básico finaliza sua pesquisa de mestrado junto à Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Eis um belo motivo para agradecimentos.

Esta dissertação foi escrita a muitas mãos. Foi sonhada, formulada, mexida, lida, relida e falada por diversas vozes que, hoje, a constituem. Concretiza, assim, um grande movimento de troca, a partir do qual foram negociados conhecimentos, escritos, afetos. Ao final dessa etapa, agradeço a todos aqueles que contribuíram, de alguma forma, para o desenvolvimento desta pesquisa e para a formação desta pesquisadora. Em especial, agradeço:

Ao Vinicius, meu companheiro, amigo, amante e cúmplice nesta jornada, por ter me dado o suporte que eu precisava para poder me “entocar” para realizar as muitas leituras e escritas que o mestrado demandou; e por ter me convidado a sair da “toca” sempre que precisei.

A Natália e ao Joaquim, amores da minha vida, simplesmente por existirem.

A Silvia, minha sogra, pela inspiração, pelo incentivo e por me ensinar a sonhar!

A minha família que sempre me apoiou. Em especial, as minhas irmãs, Joseane e Ana Lúcia, por sempre estarem ao meu lado. Muito obrigada!

A minha orientadora, professora Lúcia Rottava (nossa *ori*), por acreditar neste trabalho. Pela maneira leve e respeitosa com que sempre me orientou, me ajudando a refletir sobre a pesquisa e, também, sobre a vida. Muito obrigada!

Aos professores Valdir Flores, Carmem Luci, Luiza Milano e Alena Ciulla, por me proporcionarem momentos de trocas e de aprendizados e por serem exemplos de pesquisadores comprometidos com o conhecimento.

Aos “Lucietes”, pela amizade e por tornarem essa caminhada mais leve.

Aos colegas Fábio e Joana, por dividirem comigo suas próprias histórias e por serem meus companheiros nessa aventura.

Ao querido colega e amigo Giovane, pela generosidade e carinho. Por estar sempre disponível para uma boa interlocução teórica, pelas dicas de leitura, pelo incentivo à escrita, por sua paixão pela pesquisa com que sempre me contagiou. Obrigada!

A Débora Plocharski pela amizade sincera, pela escuta amorosa e pela leitura generosa que sempre me ofertou, desde o início do mestrado e até aqui. Obrigada, amiga!

Aos meus alunos por serem o principal motivo desta dissertação existir. Gratidão.

RESUMO

Esta dissertação investiga, à luz da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; HALLIDAY; HASAN, 1985; HALLIDAY; WEBSTER, 2009), a atribuição de papéis sociais e a negociação de significados entre textos escritos por alunos ingressantes no curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Centrada na metafunção *interpessoal* da linguagem, a ênfase da pesquisa está sobre o estrato semântico-discursivo, mais especificamente sobre os recursos de NEGOCIAÇÃO e de AVALIATIVIDADE propostos em Martin e Rose (2003/2007) e Martin e White (2005). Muitos trabalhos têm sido realizados no campo da AVALIATIVIDADE (GUIMARÃES, 2012; CUNHA; SILVA-FONSECA, 2014; CRUZ, 2018); entretanto, poucas são as reflexões orientadas para a utilização dos recursos do sistema de NEGOCIAÇÃO em contexto brasileiro (FIGUEREDO, 2011; COOPER, 2012). Na tentativa de contribuir para a expansão dos estudos ligados ao desenvolvimento de uma perspectiva teórico-metodológica de análise da escrita e da reescrita de textos produzidos em contextos acadêmicos brasileiros, empreendemos a presente investigação. O desenho metodológico levou em conta a indissociabilidade da relação texto-contexto, sendo o *corpus* desta pesquisa textos resultantes de tarefas realizadas na disciplina de Leitura e Produção Textual, componente curricular do primeiro semestre da graduação em Licenciatura em Letras da UFRGS. A proposta de produção oferecida na referida disciplina está baseada na interlocução entre textos de alunos (escritas e reescritas), monitores (pareceres) e colegas (comentários). Para este estudo, os dados de interação selecionados incluem (1) a escrita de texto de apresentação pessoal, (2) o parecer, (3) a reescrita e (4) o comentário. Os resultados apontam para (i) a viabilidade de análise dos recursos de NEGOCIAÇÃO em textos estritamente escritos e do tipo monólogo, para (ii) a influência de tais recursos na organização da reescrita no âmbito da AVALIATIVIDADE e para (iii) a negociação dos significados através de grandes, médias e pequenas trocas instanciadas nos textos. A identificação e a demonstração das referidas trocas instanciadas em interações sociais vivenciadas em contexto acadêmico é uma das contribuições desta dissertação para os estudos sistêmicos brasileiros.

Palavras-chaves: Escrita e reescrita acadêmica; Sistema de Negociação; Sistema de Avaliatividade; Linguística Sistêmico-Funcional.

ABSTRACT

This dissertation investigates, based upon Systemic Functional Linguistics (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; HALLIDAY; HASAN, 1985; HALLIDAY; WEBSTER, 2009), the attribution of social roles and the negotiation of meanings among texts written by undergraduate students entering Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS) Letters course. Focused on the interpersonal metafunction of language, this research emphasis is on the discourse semantics stratum, more specifically on the systems of NEGOTIATION and APPRAISAL proposed in Martin and Rose (2003/2007) and Martin and White (2005). Many works have been performed in the field of APPRAISAL (Guimarães, 2012; Cunha and Silva-FONSECA, 2014; CRUZ, 2018); However, there are few reflections about the use of resources of the NEGOTIATION system in the Brazilian context (FIGUEREDO, 2011; COOPER, 2012). To contribute to the expansion of studies related to the development of the theoretical-methodological perspective of writing analysis and rewriting of texts produced in the Brazilian academic contexts, we undertook the present investigation. The methodological design took into account the inseparability of the text-context relationship, the texts resulting from tasks performed in the discipline of Reading and Text Production, a curricular component of the first semester of the undergraduate degree in Letters at UFRGS, were the samples used in this research. The proposed production of that discipline is based on the dialogue between students of texts (writing and rewriting), assistant (feedback) and classmates (comments). For this study, the selected interaction data includes: (1) writing personal presentation text, (2) the feedback, (3) the rewritten, and (4) the comment. The results lead to (i) the feasibility of analyzing the NEGOTIATING resources over strictly written and monologues texts, (ii) the influence of such resources in the rewrite's organization within the APPRAISAL scope and (iii) the negotiation of the meanings through large, medium and small turns shifts instanced on the texts. The identification and demonstration of such exchange shifts are instanced on social interactions experienced in the academic context is one contribution of this work to the Brazilian systemic studies.

Keywords: Academic Writing and Rewriting; Negotiation System; Appraisal System; Systemic Functional Linguistics.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sistema semiótico bidimensional.	30
Figura 2 - Evolução da língua como sistema semiótico simples para sistema semiótico estratificado.	31
Figura 3 – Protolinguagem (a) e linguagem (b), em relação com seus entornos ecossociais.	32
Figura 4 - O sistema da língua em um relacionamento dinâmico com o contexto.....	34
Figura 5 - O registro (campo, relações e modo) de uma situação particular.....	36
Figura 6 - O sistema estratificado da linguagem.	37
Figura 7 - Metarredundância.	40
Figura 8 - Realização interestratal e instanciação intraestratal.	41
Figura 9 - Linguagem e seu ambiente semiótico.	46
Figura 10 - Estratificação dos planos comunicativos (linguístico e contextual).	46
Figura 11 - Pontos de vista sobre o discurso: da atividade social e da gramática.	47
Figura 12 - Sistemas de trocas e atos de fala.....	54
Figura 13 - Julgamento e Apreciação como Afeto institucionalizado.	64
Figura 14 - Blogue Leitura e Produção Textual.	69
Figura 15 - Ordem de análise do corpus de pesquisa.....	75
Figura 16 - Etapas do processo de escrita do texto de Apresentação Pessoal.	103
Figura 17 - Movimentos de troca.....	104
Figura 18 - Negociações instanciadas nos textos T02-PARECER e T04-COMENTÁRIO.....	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 As dimensões semióticas globais e locais da linguagem no contexto.	39
Quadro 2: Sistemas Semântico-discursivos e as Metafunções da Linguagem.	53
Quadro 3: Funções básicas de fala.	55
Quadro 4: Funções de Fala e Reações.	56
Quadro 5: Funções de fala e seus modos oracionais mais típicos	57
Quadro 6: A realização de troca em Interação em textos escritos.	58
Quadro 7: Categorias de Afeto.	61
Quadro 8: Categorias de Julgamento.	62
Quadro 9: Categorias de Apreciação.	63
Quadro 10: Opções do subsistema de Engajamento.	66
Quadro 11: Propostas de produção escrita da disciplina de Leitura e Produção Textual.	69
Quadro 12: Textos que compõem o corpus de pesquisa.	71
Quadro 13: Famílias e Respectivos Gêneros.	73
Quadro 14: Corpus de pesquisa visto sob o ponto de vista do Gênero.	73
Quadro 15: Legenda para indicar os modos oracionais e as polaridades.	75
Quadro 16: Legenda para indicar os padrões de realização do sistema de AVALIATIVIDADE	76
Quadro 17: Corpus da pesquisa visto sob o ponto de vista do Registro.	78
Quadro 18: Ocorrências de Atos de Fala e papéis discursivos no texto T01-ESCRITA.	80
Quadro 19: Categorização dos elementos avaliados no texto T01-ESCRITA.	80
Quadro 20: Resumo dos valores negociados no texto T01-ESCRITA.	84
Quadro 21: Movimentos de troca instanciados no texto T02-PARECER.	86
Quadro 22: Ocorrências de Atos de Fala e papéis discursivos no texto T02-PARECER.	87
Quadro 23: Sistematização dos elementos avaliados no texto T02-PARECER.	89
Quadro 24: Ocorrências de Atos de Fala e papéis discursivos no texto T03 – REESCRITA.	91
Quadro 25: Sistematização dos elementos avaliados no texto T03-REESCRITA.	92
Quadro 26: Valores negociados no texto T03-REESCRITA.	95
Quadro 27: Movimentos de troca instanciados no texto T04-Comentário.	96
Quadro 28: Ocorrências de Atos de Fala e papéis discursivos no texto T04-Comentário.	96
Quadro 29: Sistematização dos elementos avaliados no texto T04-COMENTÁRIO.	98
Quadro 30: Comparativo dos valores trocados em T01-ESCRITA e T03-REESCRITA.	101

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Porcentagem das ocorrências das categorias do subsistema de Atitude instanciadas no texto T01-ESCRITA.....	82
Gráfico 2: Porcentagem das ocorrências das categorias do subsistema de Atitude instanciadas no texto T02-PARECER.	88
Gráfico 3: Porcentagem das ocorrências das categorias do subsistema de Atitude instanciadas no texto T03-REESCRITA.....	92
Gráfico 4: Porcentagem das ocorrências das categorias do subsistema de Atitude instanciadas no texto T04-COMENTÁRIO.	97
Gráfico 5: Índice das ocorrências dos recursos do sistema de Atitude em T01-ESCRITA e T03-REESCRITA.....	102

LISTA DE ABREVIATURAS

LSF – Linguística Sistêmico-Funcional

C1 – Conhecedor Principal

C2 – Conhecedor Secundário

A1 – Ator Principal

A2 – Ator Secundário

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
A MINHA TRAJETÓRIA COM TEXTOS E O ENCONTRO COM A LSF	16
CAPÍTULO 01	26
A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL	26
1.1 A linguagem.....	26
161.2 O contexto	34
1.3 O funcionamento da linguagem.....	38
1.4 O texto e o discurso.....	42
CAPÍTULO 2	49
O ESTRATO SEMÂNTICO-DISCURSIVO	49
2.1 A semântica do discurso e sua relação com a léxico-gramática a partir da metafunção interpessoal	49
2.2 O sistema de <i>NEGOCIAÇÃO</i>	53
2.3 O sistema de <i>AVALIATIVIDADE</i>	59
CAPÍTULO 3	67
METODOLOGIA DA PESQUISA	67
3.1 Natureza da pesquisa	67
3.2 Contexto de pesquisa	68
3.3 Características dos dados – geração e organização	70
3.4 Critérios de análise	71
CAPÍTULO 04	77
ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	77
4.1 O propósito social e as variáveis contextuais constituintes do <i>corpus</i> da pesquisa	77
4.2 A natureza semântico-discursiva dos dados	79
4.2.1 <i>Análise semântico-discursiva do texto T01–ESCRITA</i>	79
4.2.2 <i>Análise semântico-discursiva do texto T02–PARECER</i>	85
4.2.3 <i>Análise semântico-discursiva do texto T03–REESCRITA</i>	90
4.2.4 <i>Análise semântico-discursiva do texto T04–COMENTÁRIO</i>	95
4.3 A transversalidade dos sistemas de <i>NEGOCIAÇÃO</i> e de <i>AVALIATIVIDADE</i> no processo de escrita e reescrita.....	99
4.3.1 <i>Análise comparativa dos textos de T01-ESCRITA e T03-REESCRITA</i>	100
4.3.2 <i>As trocas instanciadas na interação</i>	102
4.3.3 <i>Os movimentos de NEGOCIAÇÃO no processo de escrita</i>	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111

REFERÊNCIAS.....	115
APÊNDICE A – OCORRÊNCIAS DOS MODOS ORACIONAIS CONSTITUINTES DO TEXTO.....	118
APÊNDICE B: MAPEAMENTO E CATEGORIZAÇÃO DOS RECURSOS DO SISTEMA DE AVALIATIVIDADE INSTANCIADOS NOS TEXTOS	122
ANEXO A – TEXTOS NA ÍNTEGRA	126

INTRODUÇÃO

A MINHA TRAJETÓRIA COM TEXTOS E O ENCONTRO COM A LSF

Escrever. Ao buscar em um dicionário o sentido da palavra *escrever*, encontramos os mais diversos significados. Eis alguns deles:

representar por meio de caracteres ou sinais gráficos; expressar-se por escrito; contar algo (narrar, descrever) com palavras escritas; dirigir carta, bilhete etc. a alguém; produzir textos ou reportagens para a imprensa; trabalhar como redator; trocar correspondência com alguém; corresponder-se; aplicar multa de trânsito [...]; produzir textos, de qualquer natureza, como escritor; fazer rabiscos ou desenhos, garatujas (ESCREVER, 2019).

Dentre esses e outros tantos significados possíveis, “produzir textos, de qualquer natureza, como escritor” é a compreensão de escrita que mais interessa a esta pesquisadora, que sempre quis ser escritora de textos e, agora, também deseja auxiliar na formação de outros escritores.

Desde muito pequena, antes mesmo do domínio da escrita propriamente dita, eu já era fascinada pela magia da escrita. Lembro-me de gostar de ouvir muitas histórias e de passar horas brincando de escrever as letras com um giz em um quadro negro improvisado, junto de minha irmã do meio, que, à época, estava já aprendendo a ler e a escrever. Enquanto ouvia, brincava e sonhava com as palavras, eu não fazia ideia da longa e intensa trajetória de apropriação da leitura e da escrita prestes a percorrer. Desde o ensino fundamental, passando pelo ensino médio e chegando até o ensino superior, fui empreendendo a intrigante jornada da apropriação da escrita. Tomo, aqui, a palavra *apropriação* como “ato ou efeito de apropriar (-se)”; “tomar para si; apoderar (-se)”¹ da escrita, e não no sentido de torná-la adequada ou conveniente.

Um dos marcos que destaca o início desse meu processo de apropriação foi a primeira tarefa de escrita que levei para fazer em casa, na primeira série do ensino fundamental. Lembro-me da empolgação com que enchi todas as linhas de uma folha de caderno com a letra *a*, como tarefa do meu primeiro “tema de casa”. Fiquei em dúvida se deveria escrever até o final da folha ou se tinha de parar quando chegasse à última linha. Segui com a escrita e fui corrigida pela professora no dia seguinte.

¹ (APROPRIAÇÃO, 2019).

Aos 12 anos, quando estava na sexta série, vi, no mural da escola, o anúncio de um concurso de redação promovido pelo jornal *Zero Hora*, um dos mais tradicionais de Porto Alegre. Anotei as informações, pensei sobre o tema, escrevi. Todavia, por receio de o texto não estar bom, não mostrei sequer para a professora e terminei, por fim, não enviando o texto.

Aos 16 anos, como aluna do curso de Editoração Eletrônica do SENAI Artes Gráficas (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), participei de um concurso de propaganda voltada para a conscientização sobre acidentes de trabalho. Além da aprendizagem e do contato com uma escrita fortemente vinculada à imagem, essa experiência me rendeu o segundo e o terceiro lugar na categoria *Cartaz* do referido concurso. Nessa época, eu já estava cursando o primeiro ano do ensino médio e, como havia optado pelo curso Técnico em Publicidade e Propaganda, voltei-me para a escrita de textos publicitários, textos de caráter persuasivo. As aulas de Publicidade eram bem interessantes, pois, além da escrita individual, fazíamos muitos trabalhos de escrita em grupo e submetíamos nossas produções ao restante da turma.

No intervalo entre o término do ensino médio e o ingresso no curso de graduação em Letras, recordo-me, com muita clareza, que segui lendo muitos livros e escrevendo diversos textos em meus “cadernos de reflexão” – sempre tive um deles me acompanhando em todas as fases da minha vida. Aliás, optei pelo curso de Letras porque queria muito continuar lendo e, principalmente, aprendendo mais sobre a escrita de textos. A esse propósito, recorro às palavras do professor Paulo Guedes (UFRGS), fazendo delas as minhas próprias: “[...] desde que aprendi a ler e escrever, o que eu mais quis na vida foi aprender a escrever” (GUEDES, 2009, p.14). E foi com essa expectativa que iniciei o curso de Letras.

Ao ingressar no curso, fiquei muito animada quando, ao superar uma velha insegurança, inscrevi-me no *III Concurso de Textos Literários*, promovido pelo curso de Letras das Faculdades Porto-Alegrenses, em 2006, ficando em primeiro lugar na categoria *Poemas*. Em 2007, participei de uma oficina denominada Oficina de Criação Literária voltada para a escrita do gênero “conto”. Foi uma experiência marcante! Éramos uma turma de poucos alunos, todos sedentos por aprender a escrever textos que envolvessem um leitor em potencial. Escrevíamos e submetíamos nossa produção uns aos outros, além de recebermos sempre um parecer por parte do professor. Nesse processo de escrita, a interlocução entre os colegas nos ajudou muito a enriquecer e a refinar nossa escrita e as produções finais ficaram bem interessantes.

Quanto à apropriação da escrita acadêmica, lembro-me de ter percorrido um caminho um tanto solitário. Recordo-me da sensação de insegurança que senti quando me foi solicitada a escrita de um artigo acadêmico pela primeira vez, quando já estava praticamente na metade do curso. Busquei informações sobre a escrita desse gênero de texto, escrevi e, ainda na entrega, estava insegura se o havia realizado da maneira “correta”, isto é, se estava bem escrito.

Segui na graduação escrevendo os trabalhos solicitados. Alguns individualmente, outros em parceria com colegas: monografias, projetos de estágio de docência, projetos de pesquisa, resenhas de livros. Durante o curso de pós-graduação *lato-sensu* em Gramática e ensino de língua portuguesa (UFRGS), experienciei a escrita de um artigo científico como trabalho final de curso. Foi uma experiência empolgante, pois, além de a produção do artigo ter sido um processo de investigação intensamente vivenciado, foi também o resultado de uma reflexão teórica importante para a minha formação como a professora/pesquisadora que estava prestes a me tornar.

Quando iniciei o trabalho como professora de Língua Portuguesa na rede pública de ensino, passei a ter outro tipo de relação com a escrita. Meu olhar agora estava voltado ao processo de apropriação da leitura e da escrita por meus alunos, e todos os meus esforços estavam direcionados para esse propósito.

Motivada pela convicção acerca da importância do hábito da leitura e de sua relação com uma boa escrita, um dos meus primeiros desafios foi a mediação entre os alunos e a leitura de textos literários. Juntamente com a leitura, iniciei um trabalho de escrita de textos com os alunos. Queria que eles adquirissem a prática de escrever e reescrever seus próprios textos e, mais importante, que criassem o gosto pela escrita. Para isso, passei a intercalar uma semana para leitura e outra para produção escrita. Durante esse trabalho, fui percebendo o quanto era difícil fugir da tradicional redação escolar – aquela cujo objetivo principal é ser corrigida pelo professor.

A dificuldade consistia nos seguintes aspectos: os alunos estavam inseridos em um contexto de produção textual fortemente vinculado à correção e aos apontamentos de erros gramaticais, o que os deixava desanimados diante das atividades de escrita. E, como professora, eu ainda não havia encontrado uma metodologia que os envolvesse verdadeiramente no processo da escrita. À época, eu estava seguindo o método classificatório segundo o qual eu combinava previamente com os alunos os códigos que seriam utilizados na correção a ser realizada por eles mesmos, seguindo as indicações feitas no texto. A metodologia era interessante e colocava o aluno em contato com sua

produção, porém, ainda assim, não lhe apresentava um propósito mais significativo do que o de simplesmente “corrigir” sua própria escrita a partir da leitura do professor.

Foi nessa etapa da atuação como professora que começaram a surgir inquietações que logo se transformaram em questionamentos sobre como auxiliar os alunos a ampliar sua competência discursiva e sobre como tornar o ensino da escrita relevante e eficaz na formação de alunos escritores, produtores de textos de qualquer natureza.

A partir desses questionamentos, passei a buscar uma teoria que sustentasse e orientasse a minha prática. Estava à procura de uma prática de escrita que promovesse a negociação de sentidos entre os alunos (cf. capítulo 2, seção 2.2) e neles desenvolvesse habilidades de apreciação de suas próprias produções (cf. capítulo 2, seção 2.3). Foi na Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (LSF), bem como em suas concepções de texto (cf. capítulo 1, seção 1.4), que encontrei o suporte teórico e metodológico de que precisava para continuar minha jornada profissional com o texto. Essa continuidade resultou na presente investigação, cuja justificativa consta a seguir.

JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

A noção de *texto*, nesta pesquisa, alinha-se ao seguinte pensamento de Halliday e Matthiessen (2014, p. 3, tradução nossa): “quando as pessoas falam ou escrevem, elas produzem texto²”. A esse respeito, Halliday e Hasan (1985) já haviam sustentado que qualquer instância de linguagem viva que faça parte de um contexto específico pode ser chamada de *texto*. Nessa perspectiva, o texto é tomado como uma unidade de sentido e pode ser expresso de diversas maneiras: falado, escrito, gesticulado ou manifestado por intermédio de qualquer outro meio de expressão que se desejar. Além disso, uma abordagem sistêmico-funcional da linguagem leva em conta o contexto no qual o texto é produzido, caracterizando, assim, “o texto como o funcionamento da linguagem em contexto” (Ibidem, p. 3, tradução nossa).

Considerando essas duas noções fundamentais da teoria hallidayana, *texto* e *contexto*, ressalto que, nesta dissertação, adoto como objeto de análise, exclusivamente, o texto escrito, produzido em contexto acadêmico, mais especificamente textos produzidos por alunos ingressantes no curso de Letras, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Os textos foram produzidos nas aulas da disciplina de Produção

² No original: When peoples speak or write, they produce text.

Textual, durante o primeiro semestre de 2014, e foram organizados e disponibilizados em um blogue³ criado exclusivamente para a interação dos alunos escritores (cf. capítulo 3, seção 3.2).

Uma das características da proposta de produção textual da referida disciplina é o estabelecimento de interlocução, isto é, de negociação entre os que produzem significados através da escrita: não escrevem apenas para o professor, mas para propiciar oportunidades de leitura pelo outro, com quem interagem durante as aulas e extraclasse.

O meu interesse por esse nicho de pesquisa se deu a partir de alguns fatores importantes.

O primeiro dos fatores foi a relevância do estudo da escrita de textos em contexto acadêmico e o desafio que ele representa: o de conceber a escrita como uma tarefa interativa e como um processo que se estende ao longo da vida. Segundo Rottava (2014), "escrever e ler em contexto universitário tem sido um desafio recorrente, especialmente para aqueles que estão no início de um curso de graduação" (ROTTAVA, 2014, p. 914). Logo, o meio acadêmico se apresenta como um campo fértil para a investigação no âmbito da apropriação da escrita de textos, campo este que não apenas pode trazer contribuições prospectivamente, mas também se constitui em um espelho retrovisor para a compreensão da trajetória que os alunos percorreram ao longo de sua formação no ensino fundamental e médio. Assim, esse olhar transversal do processo de apropriação da escrita permite examinar como os alunos interagem e negociam os sentidos nos e por meio dos seus textos.

O segundo fator que me levou a esse nicho de pesquisa foi o percurso seguido em minha própria caminhada pessoal e profissional com o texto. Ao refletir sobre a minha trajetória pessoal de apropriação da escrita de textos, por exemplo, dei-me conta de que os episódios que mais haviam me marcado positivamente e que prevaleceram em minhas memórias foram aqueles cuja escrita havia desempenhado um papel comunicativo real e significativo – como ter um propósito, levar em conta um interlocutor e situar-se numa comunidade comunicativa.

Ao refletir sobre meu percurso, percebi que todos esses episódios se colocavam em destaque, como se fossem pequenos pontos nodais na linha temporal da minha história. Em vista disso, passei a acreditar que as experiências verdadeiramente significativas e desafiadoras com a escrita de textos, desde o ensino básico até o ensino

³ <http://textosletras1sem.blogspot.com/>

superior, vão formando pontos nodais, ou pontos de ancoragem⁴, na trajetória dos indivíduos e que, muito provavelmente, sejam nesses pontos específicos que aconteça a apropriação da escrita propriamente dita. Percebo, dessa forma, que, independentemente do ponto específico que eu escolhesse investigar, muito provavelmente teria uma amostra do processo de apropriação vivenciado pelo indivíduo ao longo de sua trajetória. No entanto, como a primeira escrita realizada no curso de Letras representa um dos marcos vivenciados por mim durante a minha caminhada acadêmica, proponho-me a olhar para esse contexto de pesquisa, na busca por compreender, à luz da LSF, como tal processo se desenvolve. Por isso, apresento, na seção seguinte, os principais conceitos que sustentam este estudo.

CONCEITOS TEÓRICOS MOBILIZADOS

Um dos conceitos centrais presentes na LSF é o de *metafunção*, que diz respeito às três principais funções desempenhadas pela linguagem, quais sejam: construir significados (*metafunção ideacional*), estabelecer relações sociais (*metafunção interpessoal*) e organizar mensagens (*metafunção textual*). Dentre as três metafunções, esta pesquisa centra-se na *metafunção interpessoal*, cujo destaque está nas relações que são estabelecidas entre os sujeitos em uma interação, seja oral ou escrita. Em particular, a ênfase da pesquisa centra-se no estrato semântico-discursivo da linguagem (MARTIN; ROSE, 2007), estrato que envolve o contexto mais imediato do texto. Além disso, o estrato semântico é formado por seis conjuntos de significados, chamados de Sistemas Semântico-discursivos (cf. capítulo 2, seção 2.2). Tais sistemas são ligados a uma *metafunção* específica porque desempenham funções distintas (cf. capítulo 1, seção 1.3). Dentre esses sistemas, na *metafunção interpessoal* encontram-se os sistemas de NEGOCIAÇÃO e de AVALIATIVIDADE, utilizados para promover trocas de papéis e avaliar atitudes entre os interlocutores, respectivamente (cf. capítulo 2).

Nesta dissertação, portanto, a ênfase da investigação reside no estudo do texto no âmbito da *metafunção interpessoal*, com foco no estrato semântico da língua. A análise

4 “Os pontos de ancoragem são formados com a incorporação de elementos (informações ou ideias), a estrutura cognitiva, relevante para aquisição de novos conhecimentos e com a organização deles, de modo que progressivamente se generalizem formando o conhecimento” (BOCK et al., 2001, p. 154). Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/35314000/psicologia-uma-introducao-ao-estudo-da-psicologia>. Acesso em: 28 jul. 2019.

dos textos foi empreendida a partir dos sistemas semântico-discursivos de NEGOCIAÇÃO e de AVALIATIVIDADE, propostos por Martin e Rose (2003/2007).

O sistema de NEGOCIAÇÃO diz respeito à forma como os falantes adotam e atribuem papéis sociais uns aos outros nos diálogos e a como organizam as sequências interativas de diálogos com relação uns aos outros (MARTIN; ROSE, 2003/2007). Desse modo, a NEGOCIAÇÃO é um sistema que trata das interações como trocas entre os falantes.

Dentre os dois sistemas que compõem a *metafunção interpessoal* da linguagem, o sistema de NEGOCIAÇÃO é, ainda, o menos explorado em contexto brasileiro. Entretanto, é possível encontrar algumas pesquisas que consideraram esse importante recurso interpessoal. Dentre elas, destacam-se Figueredo (2015), com sua descrição sistêmico-funcional dos marcadores discursivos avaliativos em português brasileiro, e Cooper (2012), cuja pesquisa, intitulada “O Macrogênero Drama Norte-Rio-Grandense: uma análise de gênero e de discurso sob a perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional”, objetivou investigar os papéis e as relações de poder dos homens e das mulheres no discurso dos Macrogêneros Dramas Norte-Rio-Grandense.

O sistema de AVALIATIVIDADE, por sua vez, dá conta dos recursos que utilizamos para realizar as avaliações pela linguagem. Segundo Almeida e Vian Jr (2018, p. 274), nós, seres humanos, avaliamos constantemente o mundo à nossa volta e “é por meio das avaliações que nossas atitudes são negociadas em nossos textos”. Dessa forma,

[...] a avaliação é um recurso comum nos textos e, por essa razão, seu estudo é relevante para compreendermos como se realizam linguisticamente, o que fornece subsídios para a compreensão das diversas práticas socioculturais e discursivas em que estamos engajados em nosso cotidiano, além de possibilitar a utilização de tais mecanismos para o ensino da linguagem escrita, por exemplo, dentre outros usos de acordo com necessidades contextuais. (Ibidem, p.291).

O reconhecimento da relevância do estudo dos recursos de avaliação, apontada pelos linguistas, passou a ganhar força a partir do lançamento da obra de Martine White (2005). Tomando como base essa publicação, muitos trabalhos passaram a ser realizados com foco no estudo do sistema de AVALIATIVIDADE, em contexto brasileiro⁵.

Dentre as diversas pesquisas realizadas no campo da AVALIATIVIDADE, voltadas especificamente para a escrita em contexto acadêmico, citamos os trabalhos de Ninin (2012), que investiga o subsistema de engajamento em trabalhos de mestrado; de Cunha

⁵ Ver artigo: Estudos em AVALIATIVIDADE NO Brasil: panorama 2005-2017, de ALMEIDA e VIAN JR. (2018). Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/49527>. Acesso em: 03 fev. 2019.

e Silva-Fonseca (2014), que estuda a AVALIATIVIDADE na representação discursiva do professor em relatórios de estágio supervisionado da Licenciatura em Letras; e de Cruz (2018), cuja pesquisa é voltada para a avaliação e a AVALIATIVIDADE em discursos de alunos surdos do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Tais pesquisas analisam seus dados a partir de um dos três subsistemas da AVALIATIVIDADE e tomam por objeto de estudo uma única versão escrita de vários participantes desses estudos. Em nosso trabalho, no entanto, buscaremos olhar para o sistema da AVALIATIVIDADE a partir de seus três subsistemas – Atitude, Gradação e Engajamento–, bem como para o sistema de NEGOCIAÇÃO. Ou seja, abarcaremos os dois sistemas semântico-discursivos que figuram na *metafunção interpessoal*.

Outro fator relevante em nossa pesquisa é o fato de não analisarmos somente um único texto produzido por um determinado participante, mas, sim, a escrita e a reescrita de textos atrelados a esse participante. Além disso, o olhar se direciona a um conjunto de textos produzidos por diferentes indivíduos, como parte de um processo que conduz os participantes da interação à apropriação da escrita em contexto acadêmico.

Antecipados os principais conceitos teóricos estruturantes deste estudo, passemos à exposição dos seus objetivos e da sua organização.

OBJETIVOS E ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Diante do exposto, a pergunta que motiva a presente pesquisa é a seguinte: **qual o papel dos sistemas de NEGOCIAÇÃO e de AVALIATIVIDADE no processo de apropriação da escrita em contexto acadêmico?**

A partir dessa pergunta, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar a atribuição de papéis sociais e a negociação de significados entre textos escritos por alunos da disciplina de Leitura e Produção Textual. Tal finalidade se desdobra em dois objetivos específicos:

1. Analisar, sob o ponto de vista dos sistemas de NEGOCIAÇÃO e de AVALIATIVIDADE, quais são os papéis sociais e os tipos de significados negociados nos textos de escrita, parecer, reescrita e comentário.
2. Examinar, à luz dos sistemas de NEGOCIAÇÃO e de AVALIATIVIDADE, os diferentes recursos semântico-discursivos instanciados na escrita e na reescrita do texto de Apresentação Pessoal, como resultado da avaliação do parecer.

A partir dos objetivos expostos, esta pesquisa pretende contribuir para a expansão dos estudos voltados à análise de textos produzidos em contextos acadêmicos brasileiros, com base na LSF, mais especificamente com foco nos sistemas semântico-discursivos de NEGOCIAÇÃO e de AVALIATIVIDADE, descritos por Martin e Rose (2003/2007).

Para tanto, esta dissertação está organizada em quatro capítulos além desta introdução e das considerações finais, a saber: o capítulo 1, intitulado *A Linguística Sistêmico-Funcional*; o capítulo 2, intitulado *O estrato semântico-discursivo*; o capítulo 3, intitulado *Metodologia de pesquisa*; e o capítulo 4, intitulado *Análise e discussão dos dados*.

O capítulo 1, dividido em quatro seções, apresenta os princípios teórico-metodológicos da LSF que fundamentam a pesquisa. Na primeira seção, discorremos sobre a linguagem segundo a perspectiva sociosemiótica. Na segunda seção, exploramos o contexto como um dos sistemas semióticos que compõem a rede de (sub)sistemas da linguagem. Na terceira seção, tratamos das dimensões e dos princípios de organização da linguagem relevantes para nossa análise, a saber: *estratificação, realização, instanciação e metafunção*. Por fim, na quarta e última seção do capítulo, abordamos o *texto* como um dos aspectos fundamentais da teoria hallidayana, buscando compreender a distinção entre *texto e discurso*.

O capítulo 2, organizado em duas seções, discorre sobre o estrato semântico-discursivo da linguagem, de Martin e Rose (2003/2007), pelo viés da metafunção *interpessoal*. Na primeira seção, focalizamos, em linhas gerais, a forma de organização e de funcionamento do estrato semântico-discursivo da linguagem e sua relação com a léxico-gramática. Na segunda e na terceira seções, enfocamos a organização e o funcionamento dos recursos semântico-discursivos de NEGOCIAÇÃO e de AVALIATIVIDADE, respectivamente.

O capítulo 3, estruturado em quatro seções, descreve a metodologia utilizada nesta dissertação. Na primeira seção, discutimos a natureza qualitativa e interpretativa da pesquisa. Na segunda seção, situamos o contexto em que os dados foram gerados. Na terceira parte, esclarecemos as características dos dados em termos de sua geração e organização. Por fim, na quarta e última seção, explicamos os critérios de análise dos dados constituintes da pesquisa.

O capítulo 4, também composto por quatro seções, trata da análise e da discussão dos dados da pesquisa. Na primeira seção, organizamos os textos de acordo com seus respectivos registros. Na segunda seção, analisamos os recursos dos sistemas de

NEGOCIAÇÃO e de AVALIATIVIDADE, respectivamente. Na terceira e última seção, constituída por duas subseções, lançamos um olhar transversal para os recursos semântico-discursivos instanciados nos textos: na primeira subseção, comparamos as maneiras como os recursos de NEGOCIAÇÃO e de AVALIATIVIDADE são instanciados nos textos T01-ESCRITA e T03-REESCRITA; na segunda subseção, ponderamos sobre as evidências linguísticas da análise, que apontam para importantes movimentos de negociação instanciados na interação.

Por fim, nas considerações finais, retomamos os objetivos, a pergunta de pesquisa e abordamos os principais resultados obtidos nesta pesquisa, com vista a refletir sobre suas limitações, suas contribuições e seus possíveis desdobramentos.

CAPÍTULO 01

A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

O objetivo deste capítulo é expor os princípios teórico-metodológicos da LSF que fundamentam a presente pesquisa. Para tanto, ele está organizado em quatro seções. Na primeira seção, discorremos sobre a língua⁶ segundo a perspectiva sociosemiótica, apontando a relevância dessa abordagem social para os estudos da linguagem, bem como os aspectos da evolução da língua, de um sistema semiótico simples para um sistema semiótico complexo superior. Na segunda seção, explicamos o contexto como um dos sistemas semióticos que compõem a rede de (sub)sistemas da linguagem, atentando para a sua importância na abordagem sistêmico-funcional. Na terceira seção, tratamos das dimensões e dos princípios de organização da linguagem relevantes para nossa análise, a saber: *estratificação, realização, instanciação e metafunção*. Por fim, na quarta e última seção, abordamos o *texto* como um dos aspectos fundamentais da teoria hallidayana, buscando compreender a distinção entre *texto* e *discurso* no âmbito da LSF.

1.1 A linguagem

Talvez por ser um professor de línguas que se tornou linguista, M.A.K. Halliday foi capaz de manter uma perspectiva sobre a linguagem que é baseada em como nós realmente a usamos para interpretar a realidade e legitimar as relações sociais " (HALLIDAY; WEBSTER, 2009, p.1, tradução nossa)⁷.

A LSF surgiu na Grã-Bretanha, no início da década de 1960, com base no trabalho desenvolvido pelo professor e linguista britânico Michael Alexander Kirkwood Halliday.

Nascido em 13 de abril de 1925, em Yorkshire, no Reino Unido, Halliday foi descrito pela linguista indiana Ruqaiya Hasan – companheira intelectual e afetiva por quase 50 anos – como um homem que dedicou a maior parte da sua vida à busca do desenvolvimento de uma compreensão de como a linguagem funciona.

Halliday acreditava que o que nos permitiria um engajamento mais efetivo com a linguagem não seria o desenvolvimento de novas teorias, mas, sim, de novas descrições

6 Nesta pesquisa, ao tratarmos do sistema sociosemiótico, utilizamos o termo língua para denominar o sistema linguístico.

7 No original: Perhaps because he is a language teacher turned linguist, M.A.K. Halliday has been able to maintain a perspective on language that is grounded in how we actually use language to construe reality and enact social relationships.

sobre o seu próprio funcionamento. Para ele, “a teoria torna-se pertinente apenas na medida em que estabelece as bases para a descrição gramatical que abrange a complexidade da linguagem”⁸ (HALLIDAY; WEBSTER, 2009, p. 1, tradução nossa). Partindo dessa perspectiva, Halliday instituiu a LSF como uma teoria que sustenta um modelo funcional de linguagem⁹.

A teoria desenvolvida por Halliday compreende a linguagem a partir de quatro perspectivas, quais sejam: a sistêmica, a funcional, a social e a semiótica. De acordo com os princípios hallidayanos, a LSF é uma teoria sistêmica porque considera a linguagem como uma rede de sistemas linguísticos interligados, dos quais lançamos mão para construir significados em contextos sociais. É também uma teoria funcional, pois explica as estruturas gramaticais em relação às funções que a linguagem desempenha em textos, ou seja, em relação ao significado. Conceber a linguagem a partir dessas duas perspectivas implica compreender a sua estrutura e o seu funcionamento também sob o ponto de vista social e semiótico.

A perspectiva social diz respeito à relação da linguagem com o sistema social, que, para Halliday e Hasan (1985), é sinônimo de cultura. Segundo eles, uma Cultura pode ser definida "como um conjunto de sistemas semióticos, um conjunto de sistemas de significado, todos inter-relacionados"¹⁰ (HALLIDAY; HASAN, 1985, p. 4, tradução nossa). Para os linguistas, existem muitas outras formas de significado em uma cultura, que estão fora do domínio da linguagem:

[...] estas incluirão formas de arte, como a pintura, a escultura, a dança, etc., e outros modos de comportamento cultural que não são classificados sob o título de formas de artes, tais como modos de intercâmbio, modos de vestir, estruturas da família, e assim por diante (Ibidem, p. 4, tradução nossa)¹¹.

⁸ No original: “Theory becomes pertinent only insofar as it lays the foundation for grammatical description which embraces the complexity of language”.

⁹ “Por ‘linguagem’ queremos dizer natural, humano adulto, linguagem verbal - natural em oposição à semiótica projetada como matemática e linguagens de computador (cf. HALLIDAY; MATTHIESSEN, 1999: 29-46; O’Halloran, 2005); adulto (isto é, pós-infância), em oposição às protolinguagens infantis (ver Halliday, 1975, 2003); verbal em oposição à música, dança e outras linguagens da arte (cf. KRESS & VAN LEEUWEN, 1996; O’TOOLE, 1994; VAN LEEUWEN, 1999)”(HALLIDAY; MATTHIESSEN (2014[1985, 1994, 2004], p. 20). No original: By ‘language’ we mean natural, human, adult, verbal language – natural as opposed to designed semiotics like mathematics and computer languages (cf. HALLIDAY & MATTHIESSEN, 1999: 29–46; O’Halloran, 2005); adult (i.e. post-infancy) as opposed to infant protolanguages (see Halliday, 1975, 2003); verbal as opposed to music, dance and other languages of art (cf. KRESS; VAN LEEUWEN, 1996; O’TOOLE, 1994; VAN LEEUWEN, 1999).

¹⁰ No original: “(...) as a set of semiotic systems, a set of systems of meaning, all of which interrelate”.

¹¹ No original: “These will include both art forms such as painting, sculpture, music, the dance, and so forth, and other modes of cultural behavior that are not classified under the heading of forms of art, such as modes of exchange, modes of dress, structures of the family, and so forth”.

De acordo com a teoria da LSF, esses são todos sistemas portadores de significado na cultura. A linguagem, no entanto, pode ser considerada o mais importante e o mais abrangente desses sistemas, conforme veremos no decorrer deste capítulo.

A perspectiva social da linguagem, por sua vez, diz respeito não somente ao sistema social, mas também à relação da linguagem com uma forma singular da experiência humana, a saber, a estrutura social (HALLIDAY; HASAN, 1985). Para os linguistas, a experiência humana está intimamente ligada à estrutura social, que é um dos aspectos do próprio sistema social. A motivação para uma abordagem social da linguagem está no fato da sua relevância, sobretudo, para os estudos relacionados à educação, conforme afirmam Halliday e Hasan (1985):

Não excluindo a relevância de outras abordagens, mas para as questões que nos interessam, especialmente as questões educativas, a dimensão social parece particularmente significativa - e é a que mais se negligenciou nas discussões da linguagem na educação. Aprender é, acima de tudo, um processo social; e o ambiente em que se desenvolve a aprendizagem educacional é a de uma instituição social, quer pensemos sobre isso em termos concretos como a sala de aula e o sistema escolar, ou mesmo o processo educacional tal como é concebido em nossa sociedade¹²(Ibidem, p. 4-5, tradução nossa).

De acordo com a LSF, a linguagem está no centro do processo de aprendizagem. Tudo o que nós aprendemos, todo o conhecimento que desenvolvemos sobre o mundo é construído na e pela linguagem: "os mundos do lar e da comunidade, os mundos das disciplinas escolares, os mundos da literatura, os mundos do local de trabalho e assim por diante"¹³ (DEREWIANKA; JONES, 2016, p. xiv, tradução nossa). Essa perspectiva defende que o conhecimento é transmitido em contextos sociais e que é através da linguagem que construímos e interpretamos os significados, os quais, por conseguinte, são pautados pela estrutura e pelo sistema social no qual estamos inseridos.

No que diz respeito à perspectiva semiótica, de acordo com Halliday e Hasan (1985, p.3), tal perspectiva pode ser definida como o estudo geral dos signos— o que inclui os signos que compõem a cultura, conforme apresentado anteriormente. Em outros

¹² No original: "It is not that we are excluding other directions as irrelevant; but that for the questions we are interested in, especially educational questions, the social dimension seems particularly significant – and it is the one that has been the most neglected in discussions of language in education. Learning is, above all, a social process; and the environment in which educational learning takes place is that of a social institution, whether we think of this in concrete terms as the classroom and the school, with their clearly defined social structures, or in the more abstract sense of the school system, or even the educational process as it is conceived of in our society".

¹³ No original: "the worlds of home and the community, the worlds of school subjects, the worlds of literature, the worlds of the workplace, and so on".

termos, eles tomam a semiótica como o estudo dos sistemas de signos ou, ainda, como o estudo dos sistemas de significação, apresentando a língua como um desses sistemas.

Ao legitimar a língua como um sistema de significação, Halliday (2003/2017) ratifica sua concepção de semiótica nos seguintes termos:

Uma língua é um sistema de significação – um sistema *semiótico*. Aqui, como em todos os meus escritos, “semiótico” significa “que tem a ver com o significado (*semiosis*)”, de modo que um sistema de significação é um sistema pelo qual se criam e se trocam significados¹⁴ (HALLIDAY, 2003/2017, p. 183, tradução nossa).

A partir dessa perspectiva, a língua é considerada um sistema natural de 4ª ordem de complexidade – como todos os demais sistemas semióticos – que, ao produzir e expressar significados, coloca em funcionamento outros três tipos de sistemas naturais – concebidos por uma ordem ascendente de complexidade –, a saber: o sistema físico (1ª ordem), o sistema biológico (2ª ordem) e o sistema social (3ª ordem)¹⁵. O que faz do sistema semiótico um sistema de quarta ordem é o fato de ele ser, além de físico, biológico e social, um sistema cuja característica principal é o significado.

O significado, portanto, é um fenômeno construído socialmente, ativado biologicamente e trocado por meio de canais físicos (HALLIDAY, 2003/2017). Além disso, ele nasce da contradição – e também da junção – entre duas ordens de fenômenos paradoxais que, segundo Halliday (2003/2017), constituem o mundo em que habitamos: os fenômenos da matéria e os fenômenos da consciência¹⁶. Ambos os fenômenos são considerados modos primários da experiência: “os processos materiais são experimentados como o que ocorre ‘lá fora’, enquanto que os processos de consciência

¹⁴ No original: “Una lengua es un sistema de significación – un sistema *semiótico*. Aquí, como en todos mis escritos, “semiótico” significa “que tiene que ver con el significado (*semiosis*)”; de modo que, un sistema de significación es un sistema por el cual se crean y se intercambian significados”.

¹⁵ “Os sistemas de primeira ordem são os sistemas físicos. Sua característica primária (condição de entrada) é serem feitos de matéria (+matéria). Exemplos deste tipo de sistema podem ser encontrados na representação convencional do chamado “ciclo hidrológico” [...]. Os sistemas de segunda ordem são os biológicos. Além de requerem a natureza física, a sua característica principal é possuírem vida (+vida), isto é, configuram-se como organismos ativos, cuja atividade se verifica por funções orgânicas: metabolismo, crescimento, reação a estímulos, adaptação ao meio, reprodução, etc. [...]. Os sistemas de terceira ordem são sociais. Além de serem físicos e biológicos, estes sistemas possuem como condição de entrada o valor (+valor). Um exemplo deste tipo de sistema pode ser visto na família de lobos. Na alcateia, cada indivíduo possui um valor relativo em relação à organização social do grupo [...].” (FIGUEREDO, 2011, p. 67-70).

¹⁶ Para Halliday, o modo consciente de experiência é o modo social: “Yo prefiero la perspectiva vigostkiana, según la cual a conciencia es en si misma un modo social de la existencia” (HALLIDAY, 2017 [1992], p. 62).

são concebidos como ocorrendo ‘aqui dentro’¹⁷(HALLIDAY, 1992/2017, p. 60, tradução nossa). Com base nessas duas formas de experiência, é possível aos seres humanos e aos seres de determinadas espécies¹⁸ construir uma ordem conceitual a partir do caos perceptivo.

Como não pode haver significado sem expressão – e considerando que o significado é uma atividade intersubjetiva (HALLIDAY, 1992/2017) –, o sistema semiótico de um modo geral é, então, estabelecido em dois planos distintos, o do *conteúdo* e o da *expressão*: “O *conteúdo* se refere precisamente ao significado de um determinado item do sistema e a *expressão* é a ‘materialização’, a forma ‘concreta’ do significado” (FIGUEREDO, 2011, p. 70, itálico e aspas no original).

Figura 1 - Sistema semiótico bidimensional.



Fonte: Adaptada de Figueredo (2011, p. 70).

Dentre os diversos sistemas semióticos utilizados tanto no mundo natural quanto em uma cultura, a língua pode ser classificada como o sistema semiótico mais complexo e difuso que existe (HALLIDAY, 2003/2017). Isso ocorre porque, ao contrário dos sistemas semióticos de ordem de complexidade inferior – que são compostos por signos mínimos cujo *conteúdo* e *expressão* não mudam nem se expandem¹⁹–, ela é um sistema cujos signos extrapolam a demarcação do CONTEÚDO → EXPRESSÃO, sendo, dessa forma, um sistema semiótico de ordem superior de complexidade.

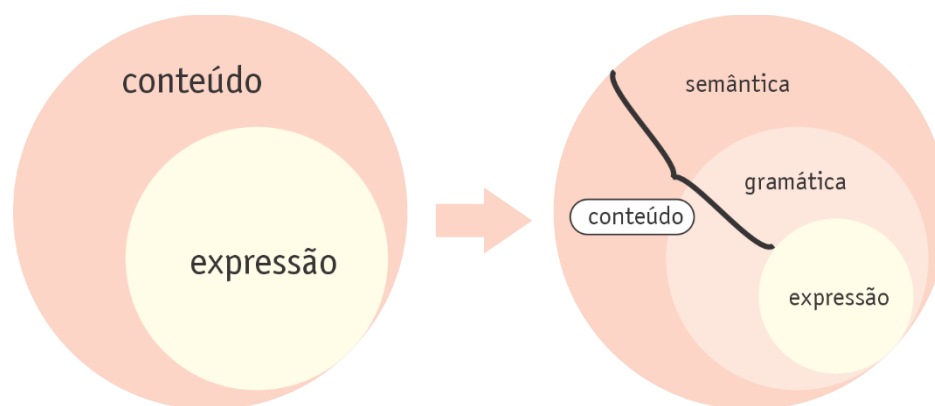
¹⁷ No original: “Los procesos materiales son experimentados como lo que ocurre «allí a fuera», mientras que los procesos de conciencia se conciben como lo que tiene lugar «aquí adentro»”.

¹⁸ De acordo com a perspectiva de Halliday (2017[1992]), significar não é uma atividade exclusivamente humana. Ao contrário, esse é um potencial que temos em comum com seres vivos de outras espécies.

¹⁹ Um exemplo desse tipo de sistema é o semáforo. Neste, o *conteúdo* “pare” e “siga” é realizado respectivamente pela *expressão* “vermelho” e “verde”. Ele é um sistema mínimo porque não oferece nenhuma outra possibilidade de relação entre *conteúdo* e *expressão* além desta: CONTEÚDO → EXPRESSÃO: “pare” → “vermelho”; siga → “verde”.

No grupo de sistemas de ordem superior, também figuram a música e a matemática. O que diferencia a língua desses dois outros sistemas é o seu potencial ilimitado para criação de significados, que se manifesta a partir do momento em que a língua evolui de um sistema semiótico simples para um sistema semiótico ainda mais complexo, cuja característica principal passa a ser a expansão e a estratificação do plano do *conteúdo*, conforme apresentado na Figura 2:

Figura 2 - Evolução da língua como sistema semiótico simples para sistema semiótico estratificado.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Figueredo (2011).

Esse processo de evolução é tratado por Halliday (2003/2017) como um processo de densificação da língua, que acontece a partir de uma explosão gramatical que marca o surgimento da gramática²⁰ entre o plano do *conteúdo* e o da *expressão*. Tal processo pode ser verificado na evolução da língua infantil para a língua adulta – ou língua materna – dos seres humanos.

Halliday (2003/2014) denomina a língua infantil, utilizada pelas crianças de até aproximadamente dois anos de idade, de *protolinguagem*. Por ser um sistema semiótico simples, a *protolinguagem* é composta por signos mínimos:

[...] cada elemento de sua [criança] protolinguagem – cada signo – tem um significado combinado como uma expressão (que pode ser um som ou um gesto), sem qualquer outra organização – sem **expressão verbal**– no meio. Assemelha-se mais aos sinais que os animais de estimação domésticos usam para se comunicar com seus parentes humanos²¹. (HALLIDAY, 2017 [2003],

²⁰ Empregamos o termo *gramática* (*grammar*) no sentido de fenômeno natural pelo qual a experiência é transformada em significado por meio de um sistema de signos linguísticos – seguindo a distinção entre a gramática enquanto fenômeno (*grammar*) e a gramática enquanto teoria acerca do fenômeno (*grammatics*), apontada por Halliday e Webster (2009, p. 3). O termo *léxico-gramática* também é utilizado, no decorrer do trabalho, para designar gramática enquanto fenômeno.

²¹ No original: “Cada elemento de su protolenguaje tiene – cada signo – consta de um significado apareado con una expresión (que puede ser um sonido o um gesto), sin ninguna otra organización – sin expresión

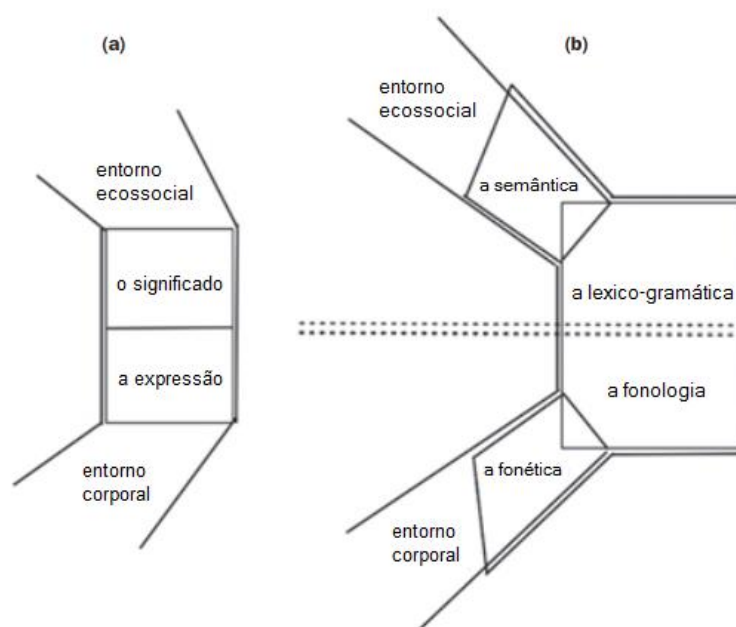
p. 196, **negrito do original**, tradução nossa).

Dito de outro modo, antes do surgimento da lexico-gramática, a criança compreende e interage com o mundo através de um sistema de signos simples, da mesma forma que os demais seres o fazem. De acordo com os estudos realizados no campo da evolução da *protolinguagem*²², a gramática surge no curso do segundo ano de vida, quando a criança passa a se deslocar da língua infantil para a língua materna (HALLIDAY, 2003/2017).

Considerando a língua em uso, esse sistema semiótico é envolvido e influenciado pelo entorno social e pelo entorno corporal do falante. No caso da *protolinguagem*, cujo sistema semiótico é mínimo, tanto o contexto social – práticas e valores de determinada família ou sociedade – quanto o entorno corporal da criança estão diretamente ligados às esferas de *conteúdo* e *expressão*.

A partir da estratificação do plano do *conteúdo*, novas interfaces passam a compor o sistema da língua, alterando, dessa forma, a sua relação com os seus entornos, conforme demonstrado na Figura 3:

Figura 3 – Protolinguagem (a) e linguagem (b), em relação com seus entornos ecossociais.



Fonte: Traduzido de Halliday (2003/2017, p.197).

verbal – en el médio. Se asemeja más a los signos que utilizan las mascotas domésticas para comunicarse con sus familiares humanos”.

²² Para uma descrição detalhada dos estudos realizados acerca do desenvolvimento da linguagem infantil, ver: Halliday (1978a; 1979b; 1983); Painter (1989); Phillips (1986); Qiu (1985) (cf. HALLIDAY, 2017[2003], p. xx).

A relação com os entornos é alterada porque o espaço organizativo dos significados passa a ser um espaço puramente abstrato, ou seja, que não necessita mais interagir diretamente com os ambientes que o rodeiam. Esse movimento – até a léxico-gramática – revela a diferença fundamental entre os seres humanos e as demais espécies que também interagem a partir de sistemas semióticos: a evolução de uma consciência primitiva para uma consciência superior.

Para Halliday (2003/2017, p. 197, tradução nossa), "a consciência de ordem superior é a forma de consciência na qual a semiose é organizada em torno dos estratos da léxico-gramática"²³. Isso ocorre porque,

[...] ao "gramaticalizar" o processo de significado – reinterpretando-o de modo que a organização simbólica é liberada da dependência direta dos fenômenos e pode desenvolver uma estrutura própria – a consciência humana coletiva criou um espaço semiótico verdadeiramente elástico, no sentido de que pode expandir-se em várias dimensões²⁴ (HALLIDAY, 1992/2017, p. 63-64, aspas do autor, tradução nossa).

Seguindo esse ponto de vista, a léxico-gramática passa, então, a ser "a unidade central de processamento da língua, a fonte geradora onde os significados são criados"²⁵ (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 22, tradução nossa).

A evolução para esse espaço semiótico elástico, como consequência do surgimento da léxico-gramática, pode ser observada no processo de estratificação que ocorre também no plano da *expressão*. Simultaneamente ao processo de estratificação do plano do *conteúdo* em *semântica* e *léxico-gramática*, ocorre a estratificação do plano da *expressão* em *fonologia* e *fonética*. Nesse processo, a *fonologia* surge como um espaço igualmente abstrato de organização da *expressão*, onde o som se sistematiza para encontrar-se com a *léxico-gramática*. Já o estrato da *fonética* passa a ser o ambiente de organização dos sons da fala como processos articulatórios e auditivos que ocorrem no corpo humano (HALLIDAY, 2003/2017). Por ser a interface do sistema abstrato da língua com o entorno corporal do falante, a *fonética* é considerada a dimensão mais concreta do

²³ No original: "La conciencia de orden superior es la forma de conciencia en la que la semiosis se organiza en torno a los estratos de la léxico-gramática".

²⁴ No original: "Al «gramaticalizar» el proceso de significado - reinterpretándolo de manera tal que la organización simbólica se libera de la dependencia directa de lo fenoménico, y puede desarrollar una estructura propia— La conciencia humana colectiva creó un espacio semiótico verdaderamente elástico, en el sentido de que puede expandirse em múltiples dimensiones".

²⁵ No original: "Grammar is the central processing unit of language, the powerhouse where meanings are created".

sistema. A dimensão mais abstrata é a *semântica*, que, sendo o campo de interação como entorno ecossocial, demarca os limites da língua como sistema linguístico interno da linguagem.

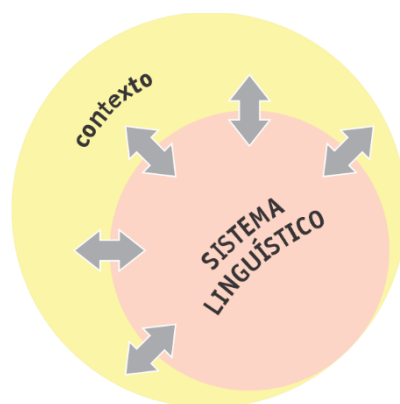
Eis a organização da língua como concebida pela LSF, isto é, como sistema semiótico central no conjunto dos sistemas de significação que compõem a cultura, sistema este socialmente situado e organizado em dois planos, o do conteúdo (semântica e léxico-gramática) e o da expressão (fonologia e fonética), cuja unidade central de processamento de significados é a léxico-gramática. Tendo apresentado a noção hallidayana de língua nesta seção, apresentaremos, na seção seguinte, outra noção cara ao pensamento de Halliday: a noção de *contexto*.

161.2 O contexto

No âmbito da LSF, o entorno ecossocial é compreendido como o contexto social no qual o significado é construído e compreendido. Por isso, o contexto ocupa um lugar privilegiado na teoria hallidayana.

Observado pelo ponto de vista da estratificação (cf. seção 1.1), o contexto é considerado o estrato superior na teoria da linguagem. Ele “é parte integrante do modelo funcional para descrever a linguagem e o sistema linguístico estratificado está ‘incrustado’ no contexto”²⁶ (GHIO; FERNÁNDEZ, 2008, p. 19, tradução nossa). Tal modelo de organização parte da premissa de que a língua opera em contexto, como ilustra a Figura 4.

Figura 4 - O sistema linguístico em um relacionamento dinâmico com o contexto.



Fonte: Derewianka e Jones (2016, p. 4, tradução nossa).

²⁶ No original: “Es parte integrante del modelo funcional para describir el lenguaje y el sistema lingüístico estratificado está “incrustado” en el contexto”.

Para definir os contextos que envolvem as esferas linguísticas do sistema, Halliday e Hasan (1985) apoiam-se nas noções de *contexto de cultura* e *contexto de situação*, propostas por Bronislaw Malinowsky (1923).

A partir de um extenso trabalho de campo, na década de 1910, nas Ilhas Trobriand, o antropólogo Malinowsky deu o pontapé inicial para uma abordagem “em que a linguagem é sempre teorizada, descrita e analisada dentro de um ambiente de significados” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 33, tradução nossa). Segundo essa visão antropológica, uma determinada língua deve ser interpretada por referência a seu habitat semiótico.

De acordo com o antropólogo, o potencial contextual de uma comunidade é a sua cultura. Logo, o contexto de cultura, também chamado de *macrocontexto*, é constituído por práticas e valores que aparecem com regularidade e que permanecem ao longo do tempo, sendo compartilhados socialmente por uma comunidade (FUZER; CABRAL, 2014). Por ser um potencial global que abrange, inclusive, diversos outros sistemas semióticos (como a música, a pintura, a escultura, a dança, os modos de vestir etc.), o contexto de cultura é constituído por vários contextos de situação que ocorrem em suas esferas e instituições (como a família, a educação, a administração, a mídia, a saúde etc.). Conforme Halliday e Matthiessen (2014, p. 33, tradução nossa), é possível “mapear uma instituição identificando e descrevendo os diferentes tipos de situação que a constituem coletivamente”²⁷. Isso é possível por meio de uma investigação linguística através dos registros que operam dentro da instituição. Esses registros ou situações fazem parte do contexto mais imediato ao significado, o contexto de situação – também chamado de *microcontexto* –, e são constituídos por três categorias contextuais, ou variáveis contextuais, denominadas *campo*, *relações* e *modo*.

O *campo* vincula-se ao que está acontecendo na situação, isto é, à natureza da vida social e da atividade semiótica em um dado contexto situacional. Já as *relações* se referem aos participantes da situação, aos papéis desempenhados e aos valores atribuídos pelos participantes na atividade sociossemiótica. O *modo*, por sua vez, diz respeito à função que está sendo exercida pela linguagem e por outros sistemas semióticos na situação.

Segundo Derewianka e Jones (2016), em uma situação real de interação, o falante pode entrar em um contexto com certas expectativas em relação a (1) o propósito da

²⁷ No original: (...) mapping out an institution by identifying and describing the different types of situation that collectively constitute the institution.

interação e o tópico a ser discutido (*campo*), (2) a natureza do relacionamento (*relações*) e (3) o canal de comunicação (*modo*). Cada uma dessas expectativas está intrinsecamente ligada a uma das variáveis, *campo*, *relações* e *modo*, que constituem o contexto de situação.

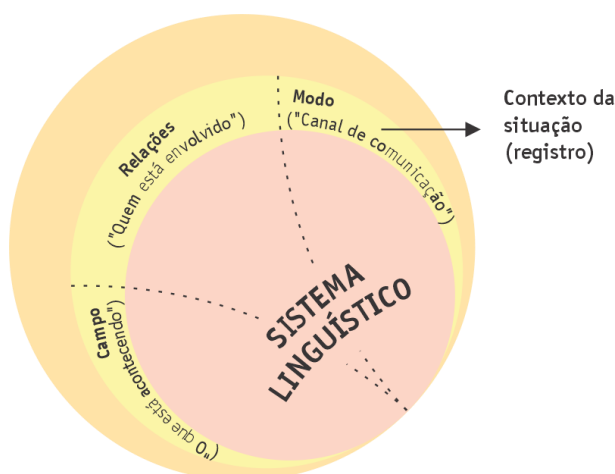
Esses fatores de contexto auxiliam o falante a prever as escolhas linguísticas que podem ser feitas, ao mesmo tempo em que, enquanto a interação progride, o contexto pode ser modificado como resultado das escolhas feitas pelo falante (DEREWIANKA; JONES, 2016). Por isso, a relação entre a língua e o contexto acaba sendo sempre dinâmica, conforme apresentado na Figura 4.

Visto por essa perspectiva, o *registro* se constitui na combinação do *campo*, das *relações* e do *modo* de uma situação particular. Vejamos:

Em uma situação, podemos encontrar um casal de velhos amigos (*relações*) discutindo (*modo*) seus planos de férias (*campo*). Em outra situação, podemos imaginar um professor e um diretor (*relações*) se correspondendo por e-mails (*modo escrito*) sobre a agenda para a reunião de pessoal (*campo*)²⁸. (DEREWIANKA; JONES, 2016, p. 4, tradução nossa).

A partir do exposto por Derewianka e Jones (2016) na citação acima, é possível compreender que, dependendo do registro, as escolhas de linguagem serão diferentes, sendo cada uma delas influenciadas pelas variáveis contextuais. Essa influência fica mais clara na Figura 5:

Figura 5 - O registro (*campo*, *relações* e *modo*) de uma situação particular.



Fonte: Adaptada de Derewianka e Jones (2016, p. 6, tradução nossa).

²⁸ No original: “In one situation we might find a couple of old friends (tenor) discussing (oral mode) their holiday plans (field). In another situation, we might imagine a teacher and principal (tenor) corresponding through emails (written mode) about the agenda for the staff meeting (field)”.

Tomados a partir do ponto de vista semiótico, esses três conjuntos de variáveis contextuais – *campo*, *relações* e *modo* – definem o ambiente dos significados como um espaço semiótico multidimensional em que a língua e outros sistemas semióticos operam.

Considerando-se o viés da estratificação, esse espaço multidimensional é incorporado ao sistema linguístico, como sistema extralinguístico, conforme demonstrado na Figura 6:

Figura 6 - O sistema estratificado da linguagem.



Fonte: Adaptada de Halliday e Matthiessen (2014, p. 26, tradução nossa).

A partir dessa perspectiva, e considerada em relação à ordem social, a linguagem é, então, concebida como:

(...) um recurso, uma rede de (sub)sistemas de opções para a construção/interpretação de significados, um sistema complexo que tem a propriedade formal de ser estratificado em níveis, estratos ou (sub)sistemas funcionais que têm uma relação hierárquica e constitutiva entre si²⁹ (GHIO; FERNÁNDEZ, 2008, p. 18, tradução nossa).

Essa propriedade formal de ser organizada em estratos ou subsistemas funcionais que estabelecem uma relação hierárquica e constitutiva entre si é o que nos permite examinar o funcionamento geral da linguagem através da análise individual de cada estrato.

Tendo em vista a complexidade que constitui essa arquitetura e a necessidade de compreender as partes desta sempre em relação a sua totalidade, Halliday e Matthiessen

²⁹ No original: “[...] un recurso, una red de (sub)sistemas de opciones para la construcción/interpretación de significados, un sistema complejo que posee la propiedad formal de estar estratificado en niveles, estratos o (sub)sistemas funcionales que tienen entre sí una relación jerárquica y constitutiva”.

(2014, p. 20, tradução nossa) apresentam um mapa que, segundo eles, é uma "visão geral da linguagem que nos permitirá localizar exatamente onde estamos em qualquer ponto ao longo da rota"³⁰. Esses aspectos são abordados na seção subsequente.

1.3 O funcionamento da linguagem

A linguagem é um sistema complexo constituído por estratos ou (sub)sistemas funcionais interligados (cf. seção 1.1). Nessa rede de (sub)sistemas interligados, a léxico-gramática opera como o centro de processamento. Logo, atentar para a importância da léxico-gramática dentro do sistema é fundamental para que possamos diferenciar a linguagem dos demais sistemas semióticos utilizados pelos seres humanos em uma cultura. Conforme vimos na seção 1.1, a semiose é organizada em torno dos estratos da léxico-gramática.

Para mapear a compreensão integral da linguagem, Halliday e Matthiessen (2014) delineiam as principais dimensões semióticas que definem a sua arquitetura, dividindo-as em duas categorias: as dimensões globais e as dimensões locais.

Nesta pesquisa, concentramos nossa atenção especialmente nas dimensões globais da linguagem, devido à pertinência de seu funcionamento para a compreensão e a realização de nossa análise, como apresentamos a seguir.

As dimensões globais determinam a organização geral da linguagem no contexto e "nos permitem localizar a léxico-gramática em relação aos outros subsistemas que compõem o sistema total da linguagem"³¹ (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 31, tradução nossa). Dentre elas, estão as dimensões de *estratificação*, *instanciação* e *metafunção*.

³⁰ No original: "[...] overview of language that will enable us to locate exactly where we are at any point along the route".

³¹ No original: "enable us to locate lexicogrammar in relation to the other sub-systems that make up the total system of language".

Quadro 1 - As dimensões semióticas globais e locais da linguagem no contexto.

Escopo da dimensão	Dimensão	Princípio	Ordens
Global	Estratificação	Realização	semântica-lexico-gramática-fonologia-fonética
	Instanciação	Instanciação	Potencial-subpotencial ou tipo de instância-instância
	Metafunção	Metafunção	Ideacional [lógica-experencial]-interpessoal -textual
Local	Eixo	Eixo	Paradigmático-sintagmático
	Sistema (eixo paradigmático)	Delicadeza	Gramática-léxico [léxico-gramática]
	Estrutura (ordem sintagmática)	Ordem	Oração-grupo ou frase -palavra-morfema

Fonte: Adaptado de Halliday e Matthiessen (2014, p. 32, tradução nossa)

A primeira dimensão global da linguagem é a *estratificação*. Como vimos anteriormente (cf. seção 1.1), a linguagem é um sistema semiótico complexo que se organiza em estratos. Cada estrato, por sua vez, tem uma organização própria³², e o processo de ligação entre um nível de organização e outro é chamado de *realização*.

A *realização* entre os estratos é exercida por uma relação de *metarredundância*, visto que cada estrato redundando na redundância de outro: a semântica, que é o sistema de significados, "é realizada pela léxico-gramática, sistema de fraseado, isto é, estruturas gramaticais e itens lexicais. A léxico-gramática, por sua vez, é realizada pela fonologia e pela grafologia, que são os sistemas de sonoridade e de grafia, respectivamente" (FUZER; CABRAL, 2014, p. 21).

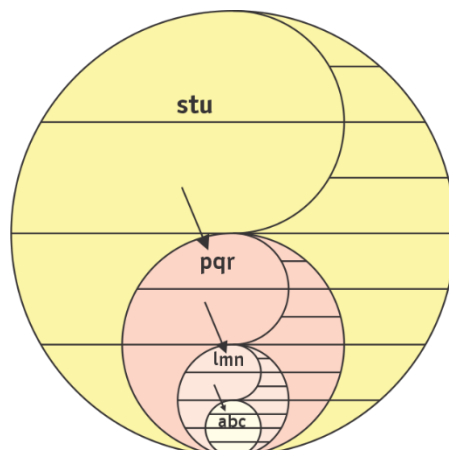
Importa ressaltar que os sistemas que figuram como os estratos da língua operam por padrões de *realização*, ou seja, o estrato semântico é formado por padrões de significados, que serão realizados por padrões de fraseados, os quais, por sua vez, serão realizados por padrões de sonoridade e/ou grafia. Nessa perspectiva, encontramos a língua trabalhando com padrões de padrões de padrões de significados.

Conforme exemplificado na Figura 7, a seguir, ao olharmos para a relação de metarredundância desde o contexto de situação, "podemos dizer que o contexto de situação **s, t, u** resulta na redundância da semântica discursiva **p, q, r** com a redundância da léxico-gramática **l, m, n** com a fonologia **a, b, c**"³³ (HALLIDAY, 2003, p. 65, tradução nossa). Ou seja, em vez de pensarmos que o significado é realizado pelas palavras e as palavras são realizadas pelos sons, importa compreendermos que, na verdade, o significado é realizado pela realização das palavras em som ou grafia.

³² A organização e o funcionamento dos estratos analisados nesta dissertação são abordados no capítulo 2.

³³ No original: "podemos decir que el contexto de situación **s, t, u** redundando con la redundancia de la semántica discursiva **p, q, r** con la redundancia de la lexicogramática **l, m, n** con la fonología **a, b, c**".

Figura 7 - Metarredundância.



Fonte: Adaptada de Halliday (2003, p. 66).

Enquanto o princípio de *realização* rege a relação entre os estratos, o princípio da *instanciação* estabelece uma relação interestratal. Assim, compreender a relação interestratal do princípio de *instanciação* implica compreender a linguagem a partir de duas perspectivas: a perspectiva da linguagem como sistema³⁴ e a perspectiva da linguagem como texto³⁵.

Vista como sistema, a linguagem é um potencial de significados disponível ao falante de determinada língua. Nesse caso, os padrões de *realização* selecionados no sistema são entidades semióticas, isto é, têm apenas uma existência virtual. Vista como texto, a ela é a concretização dos padrões de realização efetivamente utilizados pelo falante após terem sido selecionados no sistema. Logo, na perspectiva sistêmico-funcional, a relação de *instanciação* estabelecida entre sistema e texto é compreendida no sentido de concretização ou materialização³⁶ desse potencial, sendo nesse sentido que Halliday e Matthiessen (2014, p. 27, tradução nossa) afirmam que "o **sistema** da linguagem é 'instanciado' na forma de **texto**"³⁷.

³⁴ "Este uso de 'sistema' é assim diferente de - embora relacionado a - seu significado como um termo técnico na gramática [...]. O sistema de forma genérica é equivalente à totalidade de todos os sistemas específicos que figurariam em uma rede abrangente que abrangesse todos os estratos" (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014[1985, 1994, 2004], p. 27). No original: "This use of 'system' is thus different from - although related to - its meaning as a technical term in the grammar [...]. The system in this general sense is equivalent to the totality of all the specific systems that would figure in a comprehensive network covering every stratum".

³⁵ Na perspectiva funcional, o texto é a forma linguística adotada pela interação social (GHIO; FERNANDEZ, 2008).

³⁶ "A linguagem como Sistema se materializa em textos" (FUZER; CABRAL, 2014, p. 22).

³⁷ No original: "The **system** of a language is 'instantiated' in the form of **text**".

Destacamos que a relação entre sistema e texto se dá no nível interestratal porque os "padrões de significado em cada estrato são co-instanciados em um texto, com cada estrato contribuindo com uma camada para todo o significado do texto"³⁸. (ROSE, 2017, p. 2, tradução nossa), conforme demonstrado na Figura 8.

Figura 8 - Realização interestratal e instanciação intraestratal.



Fonte: Adaptada pela autora a partir de Rose (2018b, p. 2, tradução nossa).

As relações interestratal e intraestratal de *realização* e *instanciação*, respectivamente, possibilitam a análise de padrões de *realização* em níveis estratais diferentes e, para fins metodológicos, de maneira separada, sem que se perca de vista o funcionamento global da linguagem. Reconhecer ambas as relações se mostram fundamental para a compreensão da presente pesquisa, em que nos propomos a analisar prioritariamente os padrões de *realização* de apenas dois sistemas semântico-discursivos, que operam estritamente no estrato semântico do sistema e que estão relacionados especificamente a uma das três *metafunções* da linguagem.

A terceira e última dimensão global da linguagem é a *metafunção*³⁹. Como postulado por Halliday e Matthiessen (2014, p. 31, tradução nossa), "toda a arquitetura da linguagem é organizada em linhas funcionais". A funcionalidade é intrínseca à linguagem, dividindo-se em três *metafunções* básicas, duas relacionadas ao contexto e

³⁸ No original: "Patterns of meaning at each stratum are co-instantiated in a text, with each stratum contributing a layer to the whole meaning of the text".

³⁹ O termo *metafunção* foi definido por Halliday e Matthiessen (2014, p.31) para sugerir que a função é um componente integral dentro da teoria geral, quer dizer, que vai além do propósito comunicativo, pois também tem relevância para a análise da própria linguagem (cf. HALLIDAY; HASAN, 1985: Ch. 1; MARTIN, 1991).

uma relacionada à própria língua. São elas: a *metafunção ideacional*, a *metafunção interpessoal* e a *metafunção textual*.

Com relação ao contexto, a linguagem (1) constrói nossa experiência, para compreendermos o meio (*metafunção ideacional*), enquanto (2) representa nossas relações sociais, para estabelecermos relações com os outros (*metafunção interpessoal*). Relativamente a si própria, ela (3) organiza os significados que produzimos durante a interação social, vale dizer, organiza a informação (*metafunção textual*) (FUZER; CABRAL, 2014).

Essas três metafunções organizam o estrato semântico da linguagem, operando de maneira paralela com os outros dois sistemas com os quais estão diretamente ligadas: o contexto de situação e a léxico-gramática. No âmbito léxico-gramatical, a oração é a *realização* complexa de opções das três metafunções. Relacionadas ao contexto de situação, cada uma das três metafunções está diretamente ligada a uma das categorias contextuais (cf. subseção 1.2); a variável *campo* é realizada pela metafunção ideacional; a variável *relações*, pela metafunção interpessoal; e a variável *modo* é realizada pela metafunção textual.

A *metafunção* interpessoal⁴⁰, foco de nossa pesquisa, diz respeito à atribuição de papéis sociais e à *NEGOCIAÇÃO* de significados que ocorrem entre os participantes de uma situação real de interação social.

Conforme visto anteriormente (cf. seção 1.3), a realização linguística da interação social é o texto. Logo, o texto, juntamente com o contexto, ocupa um lugar central na teoria hallidayana. Devido a sua importância, a concepção de texto, bem como as relações texto-contexto e texto-discurso, é abordada na seção seguinte.

1.4 O texto e o discurso

De acordo com a perspectiva da LSF, o caminho para que possamos compreender a linguagem é o estudo de textos. Tal estudo, no entanto, toma o texto não de maneira isolada, mas leva em conta o contexto em que ele ocorre:

Há o texto e há outro texto que o acompanha: o texto que está "com", ou seja, o con-texto. Essa noção do que é "com o texto", no entanto, vai além do que é dito e escrito: inclui outros acontecimentos não verbais – o ambiente total no qual um texto se desenrola. Então, serve para fazer uma ponte entre o texto e a

⁴⁰ A metafunção interpessoal é apresentada em detalhes no capítulo 2.

situação em que os textos realmente ocorrem⁴¹. (HALLIDAY; HASAN, 1985, p.5, aspas do original, tradução nossa).

A partir dessa concepção, texto e contexto são considerados elementos fundamentais de um único processo, o processo de construir sentido, de criar significados:

[...] o termo "texto" refere-se a qualquer instância de linguagem, em qualquer meio, que faça sentido para alguém que conheça a linguagem; podemos caracterizar o texto como o funcionamento da linguagem em contexto (cf. Halliday & Hasan, 1976: Ch. 1; Halliday, 2010). A linguagem é, na primeira instância, um recurso para o significado principal; então o texto é um processo de construir sentido no contexto⁴². (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 3, tradução nossa).

O meio pelo qual a linguagem produz sentido, a que Halliday e Matthiessen se referem, pode ser o modo falado, o escrito ou qualquer outro meio de expressão que possa ser compreendido em uma interação social. Essa perspectiva aponta para o entendimento de que, “quando as pessoas falam ou escrevem, elas produzem texto⁴³” (Ibidem, p. 3, tradução nossa), o que significa que os leitores e os ouvintes de determinado idioma interpretam e interagem com textos o tempo todo.

Retomando brevemente o ponto de vista semiótico da linguagem, Halliday afirma que o texto, apesar de parecer que é feito de palavras e sentenças, é, na verdade, feito de significados que, por sua vez, são expressos e decodificados em palavras e estruturas para, depois, serem recodificados em sons e símbolos gráficos. Nesse sentido, o texto é concebido essencialmente como uma unidade semântica, independentemente de sua extensão.

Devido a sua natureza semântica, o texto pode ser concebido tanto como um produto quanto como um processo:

O texto é um produto no sentido de que é um resultado, algo que pode ser gravado e estudado, com certa construção que pode ser registrada em termos sistemáticos. É um processo no sentido de uma ação contínua de escolha semântica, um movimento através da rede de potencial de significado, com

⁴¹ No original: “There is text and there is other text that accompanies it: text that is ‘with’, namely the context. This notion of what is ‘with the text’, however, goes beyond what is said and written: it includes other non-verbal goings-on – the total environment in which a text unfolds. So it serves to make a bridge between the text and the situation in which texts actually occur”.

⁴² No original: “The term ‘text’ refers to any instance of language, in any medium, that make essence to someone who knows the language; we can characterize text as language functioning in context (cf. Halliday & Hasan, 1976: Ch. 1; Halliday, 2010). Language is, in the first instance, a resource for making meaning; so text is a process of making meaning in context”.

⁴³ No original: “When people speak or write, they produce text”.

conjunto de escolhas que constituem o ambiente para um conjunto adicional⁴⁴. (HALLIDAY, HASAN, 1985, p. 10, tradução nossa).

Conforme o exposto, a diferença entre as duas formas do texto situa-se no ângulo de visão: a do texto visto pelo falante e a do texto analisado pelo ponto de vista do gramático.

Do ponto de vista do falante, o texto é um evento único cujas características constitutivas atuam simultaneamente, indiferentemente do ponto de vista pelo qual ele esteja sendo observado. Em contrapartida, do ponto de vista do gramático, "o texto é um fenômeno rico e multifacetado que 'significa' de muitas maneiras diferentes" e, por isso, "Pode ser explorado de vários pontos de vista diferentes"⁴⁵. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 3, tradução nossa). Diante disso, Halliday e Matthiessen (2014) propõem dois principais ângulos de visão para o gramático: o *texto como objeto* e o *texto como instrumento*.

Se o vir como objeto, o gramático deverá investigar o texto a partir das seguintes perguntas: "Por que o texto significa o que significa (para mim ou para qualquer outro)? Por que tem o valor que lhe é atribuído?"⁴⁶ (Ibidem, p. 3, tradução nossa). Caso o veja como instrumento de significação, o pesquisador deverá se perguntar: "o que o texto revela sobre o sistema da língua em que é falado ou escrito?"⁴⁷ (Ibidem, p. 3, tradução nossa). Portanto, para cada caso, o texto carrega um *status* diferente, a saber: produto ou processo.

Partindo dessas duas concepções de texto, os linguistas estabelecem duas diretrizes. Sob o ponto de vista do produto, é necessário que se descreva o sistema da linguagem de maneira que seja possível de as pessoas a usarem para produzir textos. Na perspectiva do processo, é fundamental que se veja o texto como um evento de interação, uma troca de significados entre falantes ou usuários de determinada língua. A partir dessas concepções, o texto é considerado, então, "uma instância do processo e um produto do significado social em um particular contexto de situação"⁴⁸. (HALLIDAY; HASAN,

⁴⁴ No original: "The text is a product in the sense that it is an output, something that can be recorded and studied, having a certain construction that can be recorded in systematic terms. It is a process in the sense of a continuous process of semantic choice, a movement through the network of meaning potential, with each set of choices constituting the environment for a further set".

⁴⁵ No original: "Text is a rich, many-faceted phenomenon that 'means' in many different ways. It can be explored from many different points of view".

⁴⁶ No original: "Why does the text mean what it does (to me, or to anyone else)? Why is it valued as it is?"

⁴⁷ No original: "what the text reveals about the system of the language in which it is spoken or written."

⁴⁸ No original: "is an instance of the process and product of social meaning in a particular context of situation".

1985, p. 11, tradução nossa).

Nesta pesquisa, propomos olhar para o texto como um processo, ou seja, como um evento de interação social em um contexto de situação específico. Nossa análise, contudo, é realizada no nível do discurso. Por isso, é fundamental, para a compreensão da presente investigação, a apropriação do conceito de discurso, bem como o entendimento da relação texto-discurso segundo a perspectiva da LSF.

Conforme estamos indicando, a concepção de texto aparece descrita de forma clara e definida nos escritos hallidayanos. O mesmo não acontece com a noção de discurso. Entretanto, a sua relação com o texto figura em diversos escritos do linguista britânico e, principalmente, está incluída na terminologia utilizada por Martin e Rose (2003/2007) para designar o estrato semântico-discursivo da língua (cf. capítulo 2). Essa observação nos leva a dedicar especial atenção ao discurso.

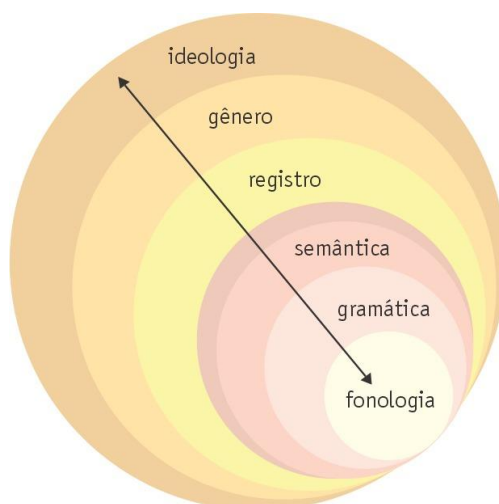
Em sua obra publicada em 1992, o linguista canadense James Martin aborda o modelo dos três planos semióticos da linguagem – contexto de cultura, contexto de situação e língua –, acrescentando à interpretação de contexto dois planos de comunicação: o *gênero*, atrelado ao contexto de cultura, e o *registro*, relacionado ao contexto de situação. A essa formulação, o linguista adiciona o que ele denomina de quarto plano comunicativo: a ideologia. Neste caso, ideologia aparece como representação dos diversos discursos ideológicos que permeiam a cultura:

O acesso ao gênero, registro e língua como recursos semióticos são mediados por discursos de etnicidade, classe, sexo e geração, cujos discursos estão em um processo contínuo de negociação entre si (ver Cranny-Francis 1990, Kress 1985/1989). Não só esse processo de negociação se manifesta em todo o texto, mas funciona tão bem quanto fonte de semogênese, contextual e linguística. É por esse motivo que um quarto plano comunicativo, a ideologia, será articulado aqui, com gênero e, portanto, registro e língua como sua forma de expressão⁴⁹. (MARTIN, 1992, p. 496-497, tradução nossa).

Nessa formulação, o linguista reconhece a presença desses diversos discursos que compõem o estrato ideológico, porém não os coloca em evidência, tampouco discrimina um plano específico para o discurso, conforme demonstrado na Figura 9:

⁴⁹ No original: “Access to genre, register and language as semiotic resources is mediated through discourses of ethnicity, class, gender and generation, which discourses are in a continual process of negotiation with each other (see Cranny-Francis 1990, Kress 1985/1989). Not only is this process of negotiation manifest in all text, but it functions as well as the source of semogenesis, both contextual and linguistic. It is for this reason that a fourth communicative plane, ideology, will be articulated here, with genre, and hence register and language as its expression form”.

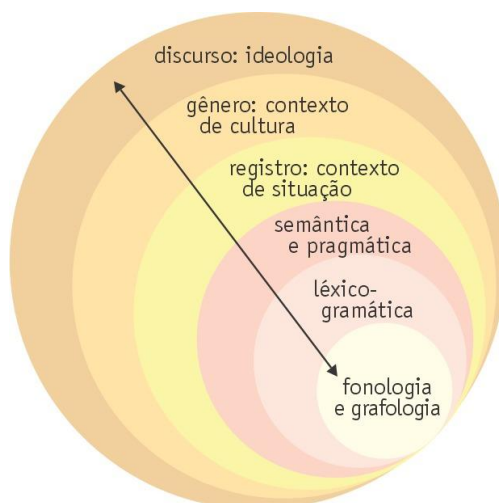
Figura 9 - Linguagem e seu ambiente semiótico.



Fonte: Adaptada pela autora de Martin (1992, p. 496, tradução nossa).

Em contexto brasileiro, Motta-Roth e Scherer (2012) apresentam uma proposta de interpretação dos planos comunicativos da linguagem, adaptada de Martin (1992, p. 496). Nessa proposta de representação, o termo discurso passa a figurar, então, ao lado de ideologia:

Figura 10 - Estratificação dos planos comunicativos (linguístico e contextual).



Fonte: Adaptado pela autora de Motta-Roth (2008, apud MOTTA-ROTH; SCHERER, 2012, p. 645).

Nessa configuração, o discurso e a ideologia são considerados igualmente abstratos e gerais⁵⁰ e figuram no plano contextual da linguagem. Essa é uma das concepções de discurso presentes na LSF.

Entretanto, Martin e Rose (2003/2007) apontam para outra visão de discurso, a do discurso como um extremo na oposição entre gramática e semântica, a qual eles chamam de semântica do discurso – que são os recursos de significação orientados para o texto (MOTTA-ROTH; SCHERER, 2012).

Em sua obra, Martin e Rose (2003/2007) definem os pontos de vista sobre o discurso conforme o representado na Figura 11:

Figura 11 - Pontos de vista sobre o discurso: da atividade social e da gramática.



Fonte: Adaptado de Martin e Rose (2003/2007, p. 5, tradução nossa).

Nessa concepção, o discurso estabelece relação tanto com o campo da atividade social quanto com o âmbito da gramática. Isso evidencia que, considerando a demarcação da fronteira abstrata entre os níveis do texto e os do contexto, demonstrada na Figura 11, o discurso no qual Martin e Rose (2003/2007) estão interessados está situado no nível do texto.

O trabalho com o discurso em nível textual apresenta alguns desafios. Dentre eles, está o reconhecimento dos limites entre texto e discurso. Segundo aponta Ninin (2016):

⁵⁰ "O discurso racista, por exemplo, pode se encontrar atuante em um texto do gênero reportagem de um jornal diário, publicado no contexto de cultura contemporâneo de 2012, em uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, e também em um romance ficcional escrito por um autor do século XX, na Alemanha"(MOTTA-ROTH; SCHERER 2012 p. 645).

[...] pesquisadores da LSF têm estabelecido uma relação entre texto e discurso na medida em que o texto é definido pelo próprio Halliday (1994) como algo criado por um contexto marcado pelo ambiente semiótico dos sujeitos e por suas atividades, mas, por outro lado, é também criador desse contexto, a partir de uma relação dialética entre os níveis de realização do texto na situação e na cultura. (NININ, 2016, p. 170).

Essa relação dialética de realização entre texto e atividade social faz com que texto e discurso sejam tomados como um fenômeno único, o que, muitas vezes, conduz a uma análise que não distingue um termo do outro.

Em nossa pesquisa, porém, procuramos considerar a sutil distinção entre texto e discurso, qual seja: "o discurso é o conjunto de afirmações que, articuladas através da linguagem, expressam os valores e significados das diferentes instituições; o texto é a realização linguística na qual se manifesta o discurso" (MEURER, 1997, p. 16 apud NININ, 2016, p. 170). Nesse sentido, buscamos olhar para o texto como uma entidade física – uma materialização do sistema da linguagem – e, para o discurso, como o conjunto dos valores e dos significados sociais subjacentes ao texto.

Apresentados os pressupostos teóricos da LSF, que formulam as concepções de linguagem, contexto e texto, sobre os quais fundamentamos a presente dissertação, passamos ao capítulo dedicado à apresentação da perspectiva semântico-discursiva, de Martin e Rose (2003/2007), utilizada como ponto de vista de análise do *corpus* desta pesquisa.

CAPÍTULO 2

O ESTRATO SEMÂNTICO-DISCURSIVO

Este capítulo, organizado em três seções, tem por objetivo discorrer sobre o estrato semântico-discursivo da linguagem, pelo viés da metafunção interpessoal. Na primeira seção, apresentamos, em linhas gerais, a forma de organização e de funcionamento do estrato semântico-discursivo⁵¹ e sua relação com a léxico-gramática. Na segunda e na terceira seções, abordamos a organização e o funcionamento dos recursos dos sistemas semântico-discursivos de NEGOCIAÇÃO e de AVALIATIVIDADE, de Martin e Rose (2003/2007).

2.1 A semântica do discurso e sua relação com a léxico-gramática a partir da metafunção interpessoal

A linguagem é um tipo particular de sistema de significação: um sistema semiótico de ordem superior, baseado na gramática, caracterizado pela organização estratal de (sub)sistemas interligados e pela diversidade metafuncional (cf. capítulo 1). Além disso, ela é a instanciação de um potencial ilimitado de significados que interpretam a experiência humana e promulgam relações sociais, simultaneamente, através de textos produzidos em situações reais de interação (HALLIDAY; WEBSTER, 2009). Dentre os diversos (sub)sistemas semióticos que compõem a rede de sistemas da linguagem, está o sistema semântico-discursivo.

Segundo Halliday e Webster (2009, p. 5, tradução nossa), o sistema semântico-discursivo é "um sistema de significado que se distingue dos demais sistemas semióticos pelo fato de se basear na gramática. É um sistema de significado de uma linguagem natural, um sistema de fraseados"⁵². Nesse sentido, olhar para o estrato semântico é olhar para o sistema linguístico pela perspectiva de cima⁵³, ou seja, para o que a léxico-gramática pode significar em textos.

⁵¹ A partir deste capítulo, empregaremos também o termo *semântico-discursivo* para nomear o estrato semântico da linguagem, seguindo a terminologia utilizada por Martin e Rose (2007).

⁵² No original: "is a system of meaning which is distinguished from other semiotic systems by the fact that it is founded on grammar. It is a system of meaning of a natural language, a system of wordings".

⁵³ "Não podemos esperar para entender a gramática só de olhar para ela a partir do seu próprio nível; nós também olhar para ela 'de cima' e 'de baixo', tendo uma perspectiva trinocular (Halliday, 1978: 130-131; 1996) (HALLIDAY 2014, p. 48, aspas do original). No original: "We cannot expect to understand the grammar just by looking at it from its own level; we also look into it 'from above' and 'from below', taking a trinocular perspective" (HALLIDAY, 1978: 130-131; 1996).

O ponto de vista da concretização dos significados em textos é compreendido nessa ordem porque é por intermédio do sistema semântico-discursivo que a gramática interage com a experiência e com as relações que ocorrem fora da língua. Logo, a experiência e os relacionamentos humanos são transformados em texto a partir de duas etapas:

No primeiro passo, a parte de interface, a experiência e os relacionamentos interpessoais são transformados em significado; esse é o estrato da semântica. No segundo passo, o significado é posteriormente transformado em fraseado; este é o estrato de léxico-gramática. Isto é, naturalmente, expressando-o do ponto de vista de um falante, ou escritor; para um ouvinte ou leitor, os passos são o contrário⁵⁴. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 25, tradução nossa).

Diante do exposto, compreende-se que a análise semântico-discursiva de um texto deve ser baseada na gramática. De acordo com a teoria sistêmico-funcional, uma análise discursiva que não esteja baseada na gramática é apenas uma opinião sobre o discurso. Por conseguinte, o trabalho de análise realizado pelo analista de discurso, no âmbito da LSF, é um trabalho de análise gramatical. Isto é, uma investigação linguística que procura analisar o que as escolhas léxico-gramaticais revelam sobre os significados que estão por trás do texto ou, ainda, uma análise das categorias léxico-gramaticais funcionando como a realização de padrões semântico-discursivos. Entretanto, o fato de o analista do discurso recorrer à léxico-gramática para o estudo do texto no âmbito semântico-discursivo não quer dizer que ele se utiliza dos mesmos critérios de análise empregados para o estudo dos recursos da léxico-gramática. Isso ocorre por dois motivos básicos: a diferença do ponto de vista da análise e a estrutura própria que cada estrato apresenta.

Sobre a diferença do ponto de vista de análise, vejamos o que dizem Martin e Rose (2003/2007):

[...] estamos preocupados com a interpretação do discurso, analisando-o. Para nós, isso significa tratar o discurso como mais do que palavras nas orações; queremos focar no que ele significa para além da oração, sobre os recursos semânticos que nos levam de uma oração à outra, ao passo que o texto se desenrola. E isso também significa que nós tratamos o discurso como mais do que uma manifestação acidental de atividade social; queremos focar o social, como é construído por meio de textos, sobre o papel constitutivo de

⁵⁴ No original: “In step one, the interfacing part, experience and interpersonal relationships are transformed into meaning; this is the stratum of semantics. In step two, the meaning is further transformed into wording; this is the stratum of lexicogrammar. This is, of course, expressing it from the point of view of a speaker, or writer; for a listener, or reader, the steps are the other way round”.

significados na vida social⁵⁵. (MARTIN; ROSE, 2003/2007, p. 1, tradução nossa).

Nessa passagem, ao mesmo tempo em que definem o ponto de vista de sua análise do discurso, Martin e Rose (2003/2007) colocam luz sobre a estrutura e o funcionamento do estrato semântico-discursivo: um sistema que produz significados para além da oração, quer dizer, que constrói significados sociais pelo texto.

Enquanto olhar para o estrato semântico-discursivo da linguagem é focalizar o significado para além da oração, olhar para o texto a partir do estrato léxico-gramatical é considerar como o significado é construído no nível oracional. Segundo Halliday e Matthiessen (2014, p. 30, tradução nossa), "não há faceta da experiência humana que não possa ser transformada em significado⁵⁶", e o significado, no âmbito da léxico-gramática, é realizado pela oração – que é ponto de origem na rede do sistema da língua.

Essas duas perspectivas marcam a relação entre o texto e a oração, conforme exposta por Halliday e Webster (2009, p. 7, tradução nossa):

A oração como unidade léxico-gramatical mais básica cria e dá sentido ao texto do qual é um constituinte [...]. A oração não só é um constituinte do texto: é também a atualização do texto, herdando propriedades do texto-como-modelo que se realizou em relação ao contexto da situação [...] ⁵⁷ (Ibidem, p. 7, tradução nossa).

De acordo com essa relação exposta pelos linguistas, é possível compreender que as orações criam textos, esses eventos intersubjetivos nos quais falantes e ouvintes trocam significados em um contexto de situação específico.

Retomando o ponto de vista da análise do discurso no nível do texto, Martin e Rose (2003/2007) consideram sua abordagem sistêmico-discursiva como um convite aos gramáticos a reconsiderar o significado na oração a partir da perspectiva do significado em textos. Eles também a consideram um convite aos pesquisadores sociais a olhar para a atividade social pela maneira como ela é negociada no discurso. Para Martin e Rose

⁵⁵ No original: "we are concerned with interpreting discourse by analysing it. For us this means treating discourse as more than words in clauses; we want to focus on meaning beyond the clause, on semantic resources that lead us from one clause to another as a text unfolds. And it also means that we treat discourse as more than an incidental manifestation of social activity; we want to focus on the social as it is constructed through texts, on the constitutive role of meanings in social life".

⁵⁶ No original: "there is no facet of human experience that cannot be transformed into meaning".

⁵⁷ No original: "The clause as most basic lexicogrammatical unit creates and gives meaning to the text of which it is a constituent (...). Not only is the clause a constituent of the text, it is also the actualization of the text, inheriting properties from the text-as-model which is itself realized in relation to the context of situation".

(2003/2007), o ponto de partida para a interpretação do discurso é o texto produzido em contextos sociais.

O segundo motivo pelo qual os critérios de análise dos recursos semântico-discursivos são diferentes dos critérios utilizados para o estudo com foco nos recursos léxico-gramaticais é a estrutura própria que cada um dos estratos contém. Cada (sub)sistema conta com uma organização própria, e o sistema semântico-discursivo tem sua organização baseada nas três metafunções principais da linguagem – metafunção ideacional, metafunção interpessoal e metafunção textual (cf. seção 1.3). Nessa organização, cada uma das metafunções produz sua própria dimensão distinta de padrões de significados.

A organização desses padrões se dá a partir de seis conjuntos de significados que compõem o estrato semântico da linguagem, denominados sistemas semântico-discursivos. São eles: Ideação, Conjunção, NEGOCIAÇÃO, AVALIATIVIDADE⁵⁸, Periodicidade e Identificação. Tais sistemas, ligados especificamente a uma das metafunções, desempenham funções semânticas distintas.

Os sistemas de Ideação e Conexão são desenvolvidos no âmbito da metafunção ideacional. O sistema de Ideação é utilizado para representar a experiência, enquanto o sistema de Conjunção serve para conectar os eventos contidos no discurso. Na esfera da metafunção interpessoal, encontram-se os sistemas de NEGOCIAÇÃO e de AVALIATIVIDADE, utilizados para promover trocas de papéis e negociação de atitudes entre os interlocutores de uma interação social, respectivamente. Já o sistema de Periodicidade, utilizado para rastrear pessoas e coisas no discurso, bem como o sistema de Identificação, empregado para instituir o fluxo de informação, fazem parte da metafunção textual e ajudam a organizar o discurso no texto.

No Quadro 2, a seguir, é possível verificar a relação entre os sistemas semântico-discursivos e sua relação com as metafunções da linguagem:

⁵⁸ Os termos NEGOCIAÇÃO e AVALIATIVIDADE são grafados diferentemente, pois designam os sistemas abordados nesta pesquisa.

Quadro 2 - Sistemas Semântico-discursivos e as Metafunções da Linguagem.

Sistema semântico-discursivo		Metafunção	
Identificação	Rastrear pessoas e coisas	Textual	Organizar os textos
Periodicidade	Fluxo de informação		
Negociação	Promover trocas	Interpessoal	Estabelecer relações sociais
Avaliatividade	Negociar atitudes		
Conjunção	Conectar eventos	Ideacional	Representar a experiência
Ideação	Representar a experiência		

Fonte: Adaptado de Martin e Rose (2003/2007) por Vian Jr. e Mendes (2015).

Ajustando nosso foco para a metafunção interpessoal e seus sistemas de NEGOCIAÇÃO e de AVALIATIVIDADE, constatamos que essa é a dimensão que diz respeito à linguagem como recurso para criar significados interpessoais. Em outras palavras, ela está relacionada à forma como utilizamos a linguagem para interagir com as pessoas. Logo, a metafunção interpessoal nos permite interagir com os outros de determinadas maneiras, principalmente por meio de trocas de informações, ações, avaliações e papéis sociais.

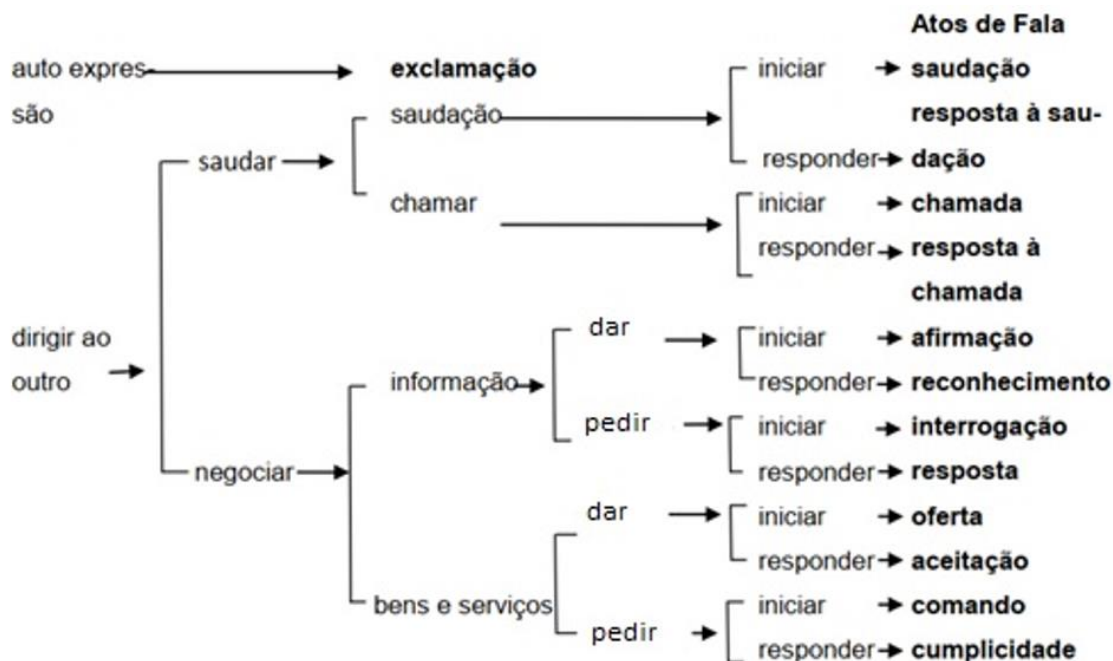
Essas trocas e negociações são possíveis devido a sua realização através dos recursos semântico-discursivos que atuam nos sistemas de NEGOCIAÇÃO e de AVALIATIVIDADE, os quais são apresentados nas seções subsequentes.

2.2 O sistema de NEGOCIAÇÃO

O sistema de NEGOCIAÇÃO envolve a forma "como os falantes assumem e atribuem papéis uns aos outros nos diálogos e a como as trocas de diálogos são organizadas com relação umas às outras"⁵⁹. (MARTIN; ROSE, 2003/2007, p. 219, tradução nossa). Logo, a NEGOCIAÇÃO é um sistema que trata da interação como trocas entre os falantes. Essas trocas, de modo geral, são relativas a saudações e a determinados valores, sendo realizadas por doze Atos de Fala, conforme demonstrado na Figura 12:

⁵⁹ No original: "how speakers adopt and assign roles to each other in dialogue, and how moves are organized in relation to one another".

Figura 12 - Sistemas de trocas e atos de fala.



Fonte: Traduzido e adaptado de Martin e Rose (2007, p. 226) por Cooper (2012, p. 86).

De acordo com o exposto na Figura 12, a **NEGOCIAÇÃO** contempla especificamente a troca de bens e serviços. Logo, para a análise empreendida nesta dissertação, colocamos em foco apenas os oito Atos de Fala que dizem respeito a esses dois valores, quais sejam: (1) afirmação; (2) reconhecimento; (3) interrogação; (4) resposta; (5) oferta; (6) aceitação; (7) comando; (8) cumplicidade.

As informações e os bens e serviços são os tipos de valores que podem ser trocados entre os participantes em uma interação social. Quanto às informações, essas estão relacionadas a informações e conhecimentos próprios dos interlocutores. Já os bens e os serviços abarcam as ações e as atividades que podem ser empreendidas pelos participantes. Ambos são negociados a partir de quatro funções de fala responsáveis por dar início à troca, a saber: (1) dar e (2) pedir informações (conhecimento); (3) dar e (4) pedir bens e serviços (ações).

De acordo com a perspectiva de análise de *NEGOCIAÇÃO*, proposta por Martin e Rose (2003/2007), há três dimensões que devem ser consideradas em uma interação⁶⁰. São elas: (i) os tipos de trocas que os falantes fazem; (ii) como essas trocas são sequenciados; e (iii) o que acontece quando as coisas não funcionam como planejado.

Quanto aos (i) tipos de movimentos realizados em uma interação social, esses podem ser caracterizados pelas quatro funções de fala apresentadas anteriormente: dar e pedir informações; dar e pedir bens e serviços.

Com relação a (ii) como essas trocas são sequenciados, Martin e Rose (2003/2007) afirmam que eles aparecem em pares – pares de adjacência –, mas também podem aparecer em sequência. Nesse caso, a interação é caracterizada pelo movimento inicial e pelo movimento de resposta, conforme demonstrado no Quadro 3:

Quadro 3 - Funções básicas de fala.

	Iniciar	Responder
Dar informação	Declaração (afirmação)	Reconhecimento
Pedir informação	Pergunta (questão)	Resposta
Oferecer bens e serviços	Oferta	Aceitação
Pedir bens e serviços	Comando	Cumplicidade

Fonte: Traduzido de Martin e Rose (2003/2007, p. 224).

No caso da troca de informação, o falante realiza uma troca inicial de **afirmação** ou **interrogação** e espera o **reconhecimento** de sua afirmação ou a **resposta** para sua questão. Nesse caso, o falante que inicia a troca é denominado Conhecedor Principal (C1) e o falante que realiza a troca de resposta, Conhecedor Secundário (C2). Já na troca de ações, o falante inicia a interação com uma troca de **oferta** ou de **comando** e aguarda a **aceitação** ou **cumplicidade** (cumprimento) de seu troca inicial. Nesse tipo de interação, os participantes envolvidos nas trocas iniciais e de respostas são denominados Ator Principal (A1) e Ator Secundário (A2), respectivamente.

Importa ressaltar que, na negociação de informação, o Conhecedor Principal (C1) aguarda uma resposta verbal ou um gesto, ao passo que na troca de bens e serviços o Ator Principal (A1) espera uma ação (MARTIN; ROSE, 2003/2007). Essa perspectiva é imprescindível para a compreensão da análise empreendida nesta pesquisa, por meio da

⁶⁰ Em Martin e Rose (2003/2007), as três dimensões apresentadas são tratadas no âmbito do diálogo, isto é, no âmbito das interações orais. Entretanto, para fins desta dissertação, alteramos o termo "diálogo" para "interação", visto que aplicamos tais conceitos em interações instanciadas no modo escrito.

qual olhamos para os textos também como troca de cumplicidade à solicitação de uma escrita específica, como apresentamos adiante (cf. capítulo 4).

A terceira dimensão a ser considerada em uma interação está relacionada a (iii) o que acontece quando as coisas não funcionam como planejado. Ela ocorre porque as trocas de resposta podem nem sempre ser compatíveis com o troca inicial, o que gera a interrupção da troca. Nesta dissertação, as formas de interrupção não são abordadas. Atentamos somente para as reações de respostas esperadas e para as reações de respostas alternativas, como exemplificado no Quadro 4:

Quadro 4 - Funções de Fala e Reações.

Iniciação	Reações	
	Resposta esperada (apoio)	Resposta alternativa (confronto)
<i>Oferta</i> Você quer um café?	Aceitação Sim, por favor.	Rejeição Não, obrigada.
<i>Comando</i> Sirva-me um café.	Empreendimento Aqui está./É pra já.	Recusa Eu não. /Não farei isso. / Esqueça.
<i>Declaração</i> Ele serviu-me um café.	Reconhecimento Ah, sim. / Humm / É ele?	Contradição Não é verdade. / Não foi ele.
<i>Pergunta</i> O que ele lhe serviu?	Resposta Ele serviu-me café.	Desconsideração Não sei. Desaprovação Por que me pergunta isso?

Fonte: Fuzer e Cabral (2014, p. 106).

O Quadro 4 demonstra que as diferentes reações de respostas, tanto as de apoio quanto as de confronto, formam as trocas interativas no diálogo, os chamados atos de fala. Observados pelo ponto de vista léxico-gramatical, os atos de fala são realizados pelos três modos oracionais típicos do português brasileiro: o modo interrogativo, o modo declarativo e o modo imperativo (FUZER; CABRAL, 2014). Os modos interrogativo e declarativo realizam as proposições, enquanto que os modos interrogativo e imperativo realizam as propostas, que são as formas assumidas pela oração durante a troca de informações (preposições) ou de bens e serviços (propostas). Vejamos, no Quadro 5, os exemplos das funções básicas de fala e os modos oracionais que as realizam:

Quadro 5: Funções de fala e seus modos oracionais mais típicos

Proposições	modo oracional	Propostas	modo oracional
<i>Declaração</i> Ele serviu-me um café.	Declarativo	<i>Oferta</i> Você quer um café?	Interrogativo
<i>Pergunta</i> O que ele lhe serviu?	Interrogativo	<i>Comando</i> Sirva-me um café.	Imperativo

Fonte: Fuzer e Cabral (2014, p. 108).

Conforme observado no Quadro 5, esses são os componentes interpessoais da oração, pelos quais falantes e escritores realizam as trocas de informações e de bens e serviços.

Na presente pesquisa, examinamos as trocas tanto de informação (conhecimento) quanto de bens e serviços (ações). No entanto, empreendemos nossa análise em textos estritamente escritos e do tipo monólogo e não em interações concretizadas através de diálogos, conforme Martin e Rose (2003/2007) o fazem. Dessa forma, recorreremos também a outro trabalho de Martin e Rose (2007), no qual os linguistas apresentam os recursos do sistema de *NEGOCIAÇÃO* instanciando trocas através de interações no modo escrito.

No Quadro 6, organizamos duas sequências de textos, apresentadas por Martin e Rose (2007), pelos quais os interlocutores – aluno e professor (a) – realizam movimentos de troca por meio de textos que, mesmo sendo do tipo monólogo, implicam alguma réplica. Nomeamos as sequências de *INTERAÇÃO A* e *INTERAÇÃO B*:

Quadro 6: A realização de troca em Interação em textos escritos.

MOVIMENTOS DE TROCA	INTERAÇÃO A	INTERAÇÃO B
INÍCIO (aluno)	AS CRIANÇAS DUFF No interior de Vicktorya, em 1918, havia três pessoas: isack, jane e frank isack tinham 4 anos, Jane tinha 7 e frank tinha 9 anos. A mãe disse para eles irem a alguns arbustos de camélias, para que a mãe pudesse fazer alguns arranjos. Eles foram embora na sexta-feira e não voltaram !!!!!	NOSSO PLANETA O núcleo da Terra é tão quente quanto a camada mais externa do sol. Ambos estão a 6000° C. A Terra começou como uma bola de fogo. Lentamente, esfriou. Mas ainda estava quente demais para a vida. A água se formou lentamente quando então os primeiros sinais de vida: células microscópicas. Então vieram árvores. Cerca de sete bilhões de anos depois, veio o primeiro homem.
RESPOSTA (professora)	Um bom começo, Conal. O que vem depois?	Onde estão as margens? Isto não é uma história. “Acabe por favor” (A professora escreveu na figura do planeta que acompanha o texto).

Fonte: Organizado e traduzido pela autora a partir de Martin e Rose (2007).

Os textos que realizam o início da troca entre aluno e professora, apresentados no Quadro 6, foram escritos por alunos de uma escola primária, na Austrália, durante a década de 1980. O texto “As crianças Duff”, apresentado na Interação A, foi escrito por um menino chamado *Conal*, com idade entre 7 e 10 anos. Já o texto intitulado “Nosso Planeta” foi escrito por *Ben*, no ano de 1988, quando ele tinha 8 anos de idade.

Na Interação A, o texto de *Conal* inicia a troca de significados, enquanto o parecer da professora responde a esse movimento. A resposta da professora se dá por meio de uma afirmação de reconhecimento e, também, de uma pergunta que pode ser compreendida como um comando para que continue desenvolvendo seu texto.

Na interação B, por sua vez, a resposta da professora ao texto de *Ben* se dá através de movimentos de pergunta, afirmação e comando que são realizados pelos modos oracionais interrogativo, declarativo e imperativo, respectivamente. Vejamos: “*Onde está sua margem?* [interrogativo] / *Isto não é uma história.* [declarativo] / *Termine por favor.* [imperativo]”⁶¹ (p. 38). De acordo com Martin e Rose (2007), essas diferentes formas oracionais de respostas constituem comandos dados a Ben. Segundo os linguistas, “apesar

⁶¹ No original: “Where is your margin? [interrogative]/ This is not a story. [declarative]/ Finish please [imperative]”.

de sua variedade gramatical, tudo isso pode ser interpretado como comandos, já que cada um diz a Ben para fazer algo ao seu texto e imagem (literalmente falando ela diz '*Adicione uma margem, mude de gênero e termine sua foto*')⁶². (MARTIN; ROSE, 2007, p.38, tradução nossa).

Essas observações feitas pelos linguistas são pertinentes para evidenciar as inúmeras opções léxico-gramaticais de realização dos recursos do sistema de NEGOCIAÇÃO. Atentar para as diferentes realizações gramaticais de comando auxilia o analista do discurso a identificar tanto os papéis assumidos pelos escritores quanto os papéis por eles atribuídos a seus interlocutores.

Para Martin e Rose (2003/2007), um comando situa o interlocutor na posição daquele que deverá executar uma ação. O modo interrogativo, por sua vez, situa o interlocutor como aquele que sabe a resposta, ou seja, situa-o como uma autoridade na interação, além de mascarar a desigualdade no *status*, implicada pelo comando. No entanto, uma pergunta, ainda assim, é considerada uma demanda para o interlocutor (MARTIN; ROSE, 2003/2007), diferentemente da realização de um comando por intermédio do modo declarativo. A declaração, por seu troca, é uma forma bem mais indireta de realização que, por não caracterizar nem mesmo uma demanda, aproxima-se mais do fornecimento de informações.

Todas essas diferentes realizações gramaticais de respostas apontam para os distintos papéis discursivos que estão sendo desempenhados pelos participantes de uma interação social. Por esse motivo, são detalhadamente analisados nos textos constituintes do *corpus* desta pesquisa (cf. capítulo 4, seções 4.2.1, 4.2.2, 4.2.3 e 4.2.4).

Caracterizado o sistema de NEGOCIAÇÃO, passemos à apresentação do sistema de AVALIATIVIDADE.

2.3 O sistema de AVALIATIVIDADE

A AVALIATIVIDADE é o sistema semântico-discursivo relacionado ao modo como avaliamos o mundo, expressamos sentimentos e apreciamos as coisas que nos rodeiam.

⁶² No original: “Despite their grammatical variety, these can all arguably be interpreted as commands, since each tells Ben to do something to his text and image (literally speaking she says ‘*Add a margin, switch genres and finish your picture*’)”.

Além disso, tal sistema concerne ao jogo de vozes estabelecido em nossos discursos, mais especificamente às vozes utilizadas como fontes para as nossas avaliações.

De acordo com a conceituação expressa em Martin e Rose (2003/2007), o sistema de AVALIATIVIDADE diz respeito a "os tipos de atitudes que são negociadas em um texto, a força dos sentimentos envolvidos e os modos pelos quais valores são obtidos e os leitores alinhados"⁶³ (MARTIN; ROSE 2003/2007, p. 25, tradução nossa). Essas características fazem da AVALIATIVIDADE um importante conjunto de recursos interpessoais de avaliação.

Como categorização dos recursos interpessoais de avaliação, o sistema de AVALIATIVIDADE já havia sido apresentado anteriormente por Martin (2003). Entretanto, o sistema ficou consolidado, sobretudo, em Martin e White (2005), cuja obra marcou fortemente o início dos estudos em AVALIATIVIDADE NO Brasil, desde a sua publicação (ALMEIDA; VIAN Jr., 2018).

Em contexto brasileiro, muitos estudos têm sido realizados nesse campo. Inclusive, alguns autores brasileiros já se tornaram importantes referências na descrição dos recursos de AVALIATIVIDADE em português brasileiro. Dentre eles, destacamos Vian Jr., Souza e Almeida (2010), cuja obra fundamenta a presente pesquisa, juntamente com Martin e White (2005) e Martin e Rose (2003/2007).

Como conjunto de recursos interpessoais de avaliação, o sistema semântico-discursivo da AVALIATIVIDADE é constituído por três subsistemas, a saber: Atitude, Gradação e Engajamento.

O subsistema de Atitude relaciona-se especificamente aos recursos responsáveis pela realização de nossos sentimentos, reações, avaliações e julgamentos. Conforme Martin e White (2005, p. 42, tradução nossa), "esse sistema envolve três regiões semânticas que cobrem o que é tradicionalmente referido como emoção, ética e estética"⁶⁴. Dessa forma, ele é organizado em três tipos distintos de Atitudes, quais sejam: o Afeto, relacionado à emoção; o Julgamento, concernente à ética; e a Apreciação, relativo à estética.

O Afeto diz respeito às emoções e aos sentimentos construídos pelos interlocutores em uma interação social. Tais emoções podem ser expressas de maneira positiva ou negativa, direta ou indireta e, até mesmo, por metáfora. Entretanto, as emoções estão

⁶³ No original: "the kinds of attitudes that are negotiated in a text, the strength of the feelings involved and the ways in which values are sourced and readers aligned".

⁶⁴ No original: "This system involves three semantic regions covering what is traditionally referred to as emotion, ethics and aesthetics".

basicamente ligadas aos polos positivo e negativo dos sentimentos, visto que, culturalmente, os sentimentos são considerados positivos e negativos (VIAN JR; SOUZA; ALMEIDA, 2010).

Para a categorização da realização dos sentimentos, os recursos de Afeto foram agrupados nas seguintes categorias, apresentadas no Quadro 7:

Quadro 7: Categorias de Afeto.

CATEGORIAS DE AFETO		EXEMPLOS POSITIVOS / NEGATIVOS	
(IN) FELICIDADE	Envolve as emoções relacionadas ao coração, tais como tristeza, ódio, felicidade e amor.	Alegre Exultante Feliz Amando	Triste Abatido Melancólico Desanimado
(IN) SEGURANÇA	Diz respeito às emoções relacionadas ao bem-estar social: ansiedade, temor, confiança.	Confiante Seguro Confortável Confiante	Inquieto Ansioso Assustado Surpreso
(IN) SATISFAÇÃO	Abrange as emoções relacionadas aos objetivos realizados: tédio, desprazer/desagrado, curiosidade, respeito.	Envolvido Satisfeito Encantado Emocionado	Monótono Estagnado Cansado Zangado

Fonte: Organizado pela autora a partir de Vian Jr., Souza e Almeida (2010) e Martin e White (2005).

Da mesma forma que ocorre com o Afeto, os recursos de Julgamento também são categorizados em positivos ou negativos e podem ser expressos de maneira direta ou indireta. Todavia, por ser um sistema responsável pelos recursos utilizados para julgar o caráter das pessoas a partir de comportamentos humanos, o sistema de Julgamento tem seus polos positivo e negativo categorizados de maneira diferente.

A primeira diferença consiste no fato de as Atitudes de Julgamento serem divididas em estima social e sanção social. Os juízos de estima social diferem entre Julgamentos pessoais de admiração (positivo) ou de crítica (negativo), enquanto os juízos de sanção social diferem entre Julgamentos morais de louvor (positivo) ou de condenação (negativo).

Para a categorização da realização das avaliações de comportamentos humanos, os recursos de julgamento foram agrupados nas seguintes categorias, exemplificadas no Quadro 8:

Quadro 8: Categorias de Julgamento.

CATEGORIAS DE JULGAMENTO			EXEMPLOS POSITIVOS / NEGATIVOS	
ESTIMA SOCIAL	Normalidade	Diz respeito ao comportamento do indivíduo: se é pouco usual, especial, comum.	Sortudo Afortunado Normal Na moda	Azarado Infeliz Estranho Excêntrico
	Capacidade	Diz respeito ao quanto o indivíduo é capaz, competente.	Poderoso Experiente Competente Bem-sucedido	Fraco Imaturo Desamparado Incompetente
	Tenacidade	Diz respeito ao quanto o indivíduo é confiável, pode-se contar com ele/a.	Corajoso Cauteloso Paciente Meticuloso	Covarde Precipitado Impaciente Distráido
SANÇÃO SOCIAL	Veracidade	Diz respeito ao quanto o indivíduo é honesto.	Sincero Honesto Franco Diplomático	Desonesto Enganoso Mentiroso Manipulador
	Propriedade	Diz respeito ao quanto o indivíduo é ético.	Bom Cumpridor da lei Justo Generoso	Mau Imoral Corrupto Injusto

Fonte: Sistematizado pela autora a partir de Vian Jr, Souza e Almeida (2010) e Martin e White (2005).

Ligada à esfera do Julgamento e do Afeto, a Apreciação surge como o último elemento a compor o subsistema de Atitude. Na esfera da Apreciação, o foco das avaliações desloca-se das pessoas para as coisas. Trata-se, portanto, do valor que é dado a estas.

Conforme Martin e Rose (2003/2007, p. 37, tradução nossa), a Apreciação inclui nossas Atitudes sobre "programas de TV, filmes, livros, CDs; sobre pinturas, esculturas, casas, edifícios públicos, parques; sobre peças de teatro, recitais, desfiles ou espetáculos e performances de qualquer tipo"⁶⁵. Ela inclui também a avaliação de relacionamentos de modo geral. Quanto à categorização desses recursos, eles são organizados em Apreciação positiva ou negativa, da mesma forma que o Afeto e o Julgamento.

Para a categorização da realização das avaliações referentes ao valor das coisas, os recursos de Apreciação foram agrupados nas seguintes categorias, de acordo com o Quadro 9, que ilustra suas características:

⁶⁵ No original: "about TV shows, films, books, CDs; about paintings, sculptures, homes, public buildings, parks; about plays, recitals, parades or spectacles and performances of any kind".

Quadro 9: Categorias de Apreciação.

CATEGORIAS DE APRECIÇÃO			EXEMPLOS POSITIVOS / NEGATIVOS	
REAÇÃO	Impacto: Isso te cativou?	Diz respeito ao 'impacto' que os objetos provocam nas pessoas.	Cativante Excitante Intenso Notável	Chato Árido Monótono Comum
	Qualidade: Isso te agradou?	Diz respeito à 'qualidade' dos objetos.	Bom Adorável Atraente	Ruim Grotresco Repulsivo
COMPOSIÇÃO	Proporção: Isso se sustenta?	Diz respeito ao equilíbrio das coisas.	Harmônico Simétrico Consistente Bem feito	Desproporcional Contraditório Amorfo
	Complexidade: Isso é difícil?	Diz respeito ao nível de complexidade dos objetos.	Simples Claro Preciso	Extravagante Vago Simplista
VALORAÇÃO	Valoração: Isso é útil?	Diz respeito a nossa avaliação da significação social do texto/processo; corresponde ao valor que se atribui às coisas ou objetos.	Profundo Original Único Útil Verdadeiro	Raso Convencional Comum Falso Sem valor

Fonte: Sistematizado pela autora a partir de Vian Jr., Souza e Almeida (2010) e Martin e White (2005).

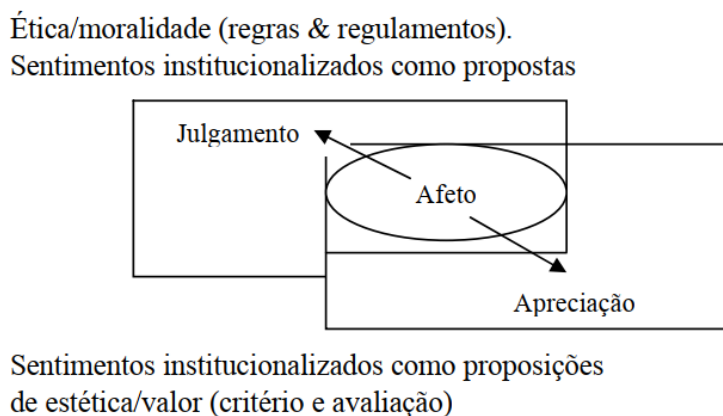
Os três recursos avaliativos do subsistema de Atitude realizam, de certa forma, sentimentos e emoções. Por meio de suas avaliações, o escritor/falante imprime seus sentimentos em relação ao alvo de sua avaliação, ao mesmo tempo em que constrói os sentimentos que deseja transmitir a seus interlocutores acerca de seus objetos de avaliação.

Sobre esse tema, Martin e White (2005) afirmam que o Afeto se encontra no centro de nossas Atitudes, sendo o coração desse subsistema. Assim, tanto o Julgamento quanto a Apreciação são recursos igualmente permeados de emoções e, por isso, podem ser compreendidos como sentimentos institucionalizados.

Tal compreensão vem do fato de os Julgamentos e Apreciações estarem vinculados a valores compartilhados socialmente por uma comunidade. No caso do Julgamento, trata-se de valores relacionados a propostas sobre comportamento, sendo algumas dessas propostas formalizadas como regras e regulamentos administrados por instituições sociais como a Igreja e o Estado (MARTIN; WHITE, 2005). No que tange à Apreciação, essa se refere ao universo das proposições sobre o valor das coisas. Nesse caso, o valor é, muitas vezes, formalizado em sistemas como preço, prêmios etc. (MARTIN; WHITE, 2005).

Na Figura 13, é possível verificar a inter-relação entre Afeto, Julgamento e Apreciação:

Figura 13 - Julgamento e Apreciação como Afeto institucionalizado.



Fonte: Traduzido de Martin e White (2005) por Vian Jr. (2010).

Visto o funcionamento do subsistema de Atitude e sua importância para a compreensão e a análise de discurso, importa compreendermos a contribuição dos sistemas de Gradação e de Julgamento para a construção e a negociação das Atitudes instanciadas no conjunto dos textos que constituem o *corpus* da presente pesquisa (cf. capítulo 3, seção 3.3).

O sistema de Gradação trata da gradatividade dos fenômenos em que os sentimentos são ampliados ou suavizados (MARTIN; WHITE, 2005). Isto é, esse sistema atua de forma paralela e simultânea ao sistema de Atitude. O papel desse sistema é justamente ampliar ou suavizar as avaliações negociadas entre os participantes de uma interação social. De acordo com que apontam Vian Jr., Souza e Almeida (2010),

o conceito de gradação pressupõe a existência de uma escala, ou contínuo, de intensidade virtual com valores que variam entre um pólo constituído de termos que expressam avaliações socialmente consideradas como menos intensas e um outro pólo constituído de itens que indicam avaliações consideradas mais intensas (p. 191).

Essa escala, mencionada pelos linguistas, é exemplificada pelas palavras “gostar”, “amar” e “adorar”. Todas essas palavras indicam, dentre outros significados, “afeição a alguém”. No entanto, cada uma delas representa um grau diferente de afeição: “gostar é o termo que indica o menor grau de intensidade. Em seguida vem amar que (...) significa

‘gostar muito de’. E, finalmente, no ponto positivo extremo da escala, está adorar, que significa ‘amar de maneira extrema’(VIAN JR.; SOUZA; ALMEIDA, 2010, p. 191).

Conforme posto, a característica do funcionamento do sistema de Gradação é a de escala de intensidade, que torna os julgamentos, as Apreciações e os Afetos menos ou mais intensos.

Para dar conta de todos esses tipos categorias de avaliação, o sistema de Gradação é cosntituído por dois tipos de subsistemas, quais sejam: Força e Foco. Cada um desses subsistema realciona-se com categorias semânticas distintas:

O subsistema de força oferece recursos para graduar qualidades (p. ex.: inteligente, bonito, feio, medroso) e processos (p. ex.: andar, correr, comer, pedir). O subsistema de foco, por sua vez, oferece recursos para graduar categorias semânticas prototípicas que em princípio não são passíveis de serem graduadas (p. ex.: pai, professora, cadeira, livro) (Ibidem, p. 192).

De acordo com o que é posto nessa citação, cada um desses subsistemas se desdobra em outros recursos de gradação. O subsistema de Força, por exemplo, se categoriza em intensificação e quantificação. Já o subsistema de Foco se divide em acentuação e atenuação. Para fins desta dissertação, a atenção de nossa análise não leva em conta esse desdobramento, recaindo apenas sobre os primeiros níveis do sistema, a saber: a graduação das Atitudes em escala de intensidade de Força e Foco.

Posto isso, passamos a discorrer sobre o terceiro e último subsistema do sistema de Atitude, o Engajamento, que é, por sua vez, o recurso que lida com o jogo de vozes envolvidas no discurso. Martin e White (2005) se referem ao subsistema de Engajamento discursivo como posicionamento dialógico. Tal posicionamento pode ser contraído ou expandido no decorrer do discurso.

Por *expansão dialógica*, entende-se o fato de o produtor textual fazer com que “a proposição contida em sua voz seja apenas uma das diferentes possibilidades de posições que pode assumir, propiciando, desse modo, a abertura de posicionamentos alternativos, de aceitação ou rejeição” (VIAN JR.; SOUZA; ALMEIDA, 2010, p. 33). A *contração dialógica*, por sua vez, acontece quando se reduz o potencial de diálogo, desencorajando-se, assim, a negociação de sentidos. Em outros termos, a expansão dialógica ocorre quando o falante faz uma afirmação de maneira que o seu interlocutor possa ponderá-la, reconhecê-la ou distanciar-se dela. Ou, ainda, quando o falante traz em seu discurso a voz do senso comum a fim de reconhecer ou afastar-se dela. Já no caso da contração dialógica, o falante anula o potencial jogo de vozes. Um exemplo disso é quando o falante formula

uma proposição que considera que seu interlocutor concorda plenamente com o seu discurso.

No Quadro 10, podemos identificar as opções do subsistema de Engajamento que realizam esses movimentos de expansão e contração.

Quadro 10: Opções do subsistema de Engajamento.

EXPANSÃO DIALÓGICA: aceitação da validade ou reconhecimento da plausibilidade de alternativas dialógicas.	Ponderação: reconhece a possibilidade de alternativas dialógicas. Ex: formas modais
	ATRIBUIÇÃO: discurso relatado direto ou indireto. a. Reconhecimento: a voz autoral relata, de forma neutra, a alternativa dialógica. Ex: verbos <i>dizer, falar, comentar</i> . b. Distanciamento: voz autoral não valida o discurso relatado. Ex: verbos <i>alegar, ouvir dizer</i> .
CONTRAÇÃO DIALÓGICA: rejeição parcial ou total de alternativas dialógicas.	CONTRAPOSIÇÃO: anula alternativas dialógicas a. Negação b. Contra-expectativa ⁵ . Ex: operadores concessivos e adversativos.
	PROPOSIÇÃO: rejeição parcial de alternativas dialógicas a. Expectativa confirmada: constrói leitor/ouvinte que partilha da posição autoral. Ex: expressões como <i>É óbvio que, evidentemente</i> . b. Pronunciamento: constrói leitor/ouvinte como portador de um posicionamento polêmico em relação ao autoral. Ex: expressões como <i>A verdade é que, O fato é que</i> . c. Endosso: forma de discurso relatado em que a voz autoral valida e ratifica o discurso de outrem. Ex: verbos <i>mostrar, provar</i> .

Fonte: Gonçalves-Segundo (2016).

Para Vian Jr., Souza e Almeida (2010), é por meio desses recursos, acima apresentados, que os produtores textuais assumem posicionamentos em relação a seus interlocutores e em relação aos textos que produzem. Segundo eles, “o engajamento está associado às origens de nossas Atitudes, onde estão centradas, o que estamos avaliando, bem como a articulação da noção de diálogo” (VIAN JR.; SOUZA; ALMEIDA, 2010, p. 33).

Devido a sua importância para a negociação de significados avaliados em textos, os recursos do sistema de Engajamento são abordados em nosso estudo.

Apresentada a perspectiva semântico-discursiva da linguagem, passamos ao capítulo dedicado à apresentação da metodologia utilizada nesta pesquisa.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, organizado em quatro seções, delineamos a metodologia utilizada nesta dissertação. Na primeira seção, discorremos sobre a natureza qualitativa e interpretativa dos procedimentos metodológicos adotados. Na segunda seção, apresentamos o contexto em que os dados foram gerados. Na terceira seção, tratamos das características dos dados em termos de sua geração e organização. Por fim, na quarta e última seção, explicamos os critérios de análise dos dados constituintes da pesquisa.

3.1 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa tem natureza qualitativo-descritiva e insere-se nos estudos de linguagem da LSF. A pesquisa de cunho qualitativo alinha-se à LSF a partir das seguintes características: “tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12); apresenta preocupação maior com o processo do que com o produto; procura sempre capturar a perspectiva dos participantes no que diz respeito ao significado que as pessoas dão às coisas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

No que diz respeito ao caráter descritivo, o propósito principal de um estudo dessa natureza é o estabelecimento de relações entre determinadas variáveis ou, ainda, a descrição das características de determinada população ou fenômeno (GIL, 2002). Tendo em vista que o propósito deste estudo é descrever e interpretar o fenômeno de troca e de avaliação de significados gerados em contexto real de interação social, a abordagem qualitativo-descritiva atende, de maneira satisfatória, as necessidades metodológicas desta investigação.

Com base nos procedimentos técnicos utilizados para a geração e a análise dos dados, esta é também uma pesquisa de análise documental, visto que os dados analisados consistem em documentos extraídos de um blogue, que constitui um banco de dados para textos produzidos em contexto acadêmico. Segundo Lüdke e André (1986):

[...] são considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (Phillips, 1974, p. 187). Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares. (LÜDKE; ANDRÉ, p. 38).

Conforme posto, os textos que compõem o *corpus* desta pesquisa, interpretados pelo ponto de vista da análise documental, podem representar o comportamento linguístico de um grupo específico de indivíduos: os alunos ingressantes no curso de Letras da UFRGS. Tal interpretação alinha-se à abordagem da LSF, que compreende esses documentos como sendo as formas linguísticas das interações sociais vivenciadas por esses alunos no contexto do curso.

Uma das vantagens da análise documental é “o fato de que os documentos constituem uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39). Nesse sentido, o estudo do texto, em seu modo escrito, é de grande relevância para os estudos sistêmicos em contexto brasileiro, visto que privilegiam o caráter documental da manifestação social dessa comunidade de falantes.

Segundo Vian Jr. (2014, p. 426), a LSF “procura desenvolver uma teoria sobre a língua como processo social e uma metodologia analítica para a descrição de padrões linguísticos”. Em vista disso, adotamos, para essa investigação, a metodologia de análise própria da teoria, mais especificamente a metodologia de análise semântico-discursiva desenvolvida em Martin e Rose (2003/2007) e Martin e White (2005).

3.2 Contexto de pesquisa

Os textos analisados nesta pesquisa são produtos das atividades realizadas na disciplina de Leitura e Produção Textual, oferecida aos alunos ingressantes no curso de Letras da UFRGS, durante o primeiro semestre de 2014.

Na referida disciplina, os estudantes realizam cinco propostas de produção escrita, quais sejam: (1) Apresentação pessoal; (2) Relato de uma emoção forte; (3) Descrição de processo; (4) Memorial de leitura e (5) Dissertação. Cada uma das propostas tem um propósito comunicativo específico, conforme apresentado no Quadro 11:

Quadro 11: Propostas de produção escrita da disciplina de Leitura e Produção Textual.

PROPOSTA	TEMA	PROPÓSITO COMUNICATIVO
1	Apresentação pessoal	Apresentar-se a partir de uma peculiaridade que lhe constitui.
2	Relato de uma emoção forte	Escrever sobre uma situação ou acontecimento que provocou uma emoção forte
3	Descrição de processo	Descrever detalhadamente um processo.
4	Memorial de leitura	Refletir sobre experiências pessoais de leitura.
5	Dissertação	Argumentar sobre um tema específico.

Fonte: Traduzido e adaptado pela autora de Rottava e Santos (2019, p. 94).

No decorrer das aulas, os alunos realizam uma primeira versão e uma reescrita de texto referente a cada proposta, respectivamente. Além disso, um parecer descritivo da primeira versão, realizado pelo monitor, e um comentário de algum colega a respeito de sua produção final também são oferecidos aos alunos. Esse conjunto de textos, produzidos no decorrer do primeiro semestre de 2014, está disponibilizado no blogue “Leitura e Produção Textual”, apresentado na Figura 14, criado exclusivamente para interação dos alunos da disciplina.

Figura 14 - Blogue Leitura e Produção Textual.



Fonte: <http://textosletras1sem.blogspot.com/p/blog-page.html>. Acesso em 23/08/2019.

Conforme representado na Figura 14, a dinâmica do blogue funciona da seguinte forma: o aluno realiza a primeira versão da escrita e recebe um parecer do monitor. A

partir desse parecer, ele realiza a reescrita do texto, recebendo, por último, o comentário de um colega. Tal organização faz do blogue um banco de dados rico e relevante para a realização desta pesquisa, visto que, além de a natureza dos dados envolver seres humanos atuando em contexto real de interação, possibilita a análise de todo o processo de produção de textos.

Ressaltamos, ainda, que os dados contidos no blogue foram previamente submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, obtendo parecer favorável. Assim, os dados analisados nesta dissertação integram o projeto de pesquisa “A Linguística Sistêmico-Funcional e a Escrita/Reescrita Acadêmica”, coordenado pela Profa. Dra. Lucia Rottava, docente vinculada ao Instituto de Letras e ao Programa de Pós-Graduação da UFRGS. Tal projeto está integrado à rede de pesquisa SAL – Sistemas, Ambientes e Linguagem – e tem por objetivo desenvolver, do ponto de vista da LSF de Halliday, uma perspectiva teórico-metodológica de análise da reescrita de textos produzidos em contextos acadêmicos.

3.3 Características dos dados – geração e organização

Para esta pesquisa, foram selecionados textos que representam os momentos de interação e de negociação do autor e sua produção, correspondentes à Proposta 1, a saber: (i) Apresentação pessoal (primeira versão); (ii) Parecer; (iii) Apresentação pessoal (Reescrita) e (iv) Comentário. O critério para a escolha dos textos relacionados à Proposta 1 foi o potencial para instanciar os recursos interpessoais de NEGOCIAÇÃO e de AVALIATIVIDADE.

O texto de apresentação pessoal é a primeira produção escrita solicitada aos alunos na disciplina. Além disso, essa proposta trata de um tema com grande potencial para a exposição de emoções e sentimentos, o que faz do texto de (i) Apresentação Pessoal uma escrita relevante para o estudo dos sistemas de NEGOCIAÇÃO e de AVALIATIVIDADE.

Outro fator relevante sobre a escolha dos textos relaciona-se às diferentes possibilidades de negociação e de avaliação que requereram as produções escritas subsequentes: o (ii) parecer ou bilhete orientador consiste em um texto escrito pelos monitores, alunos do curso de Letras que já haviam participado da disciplina e que tinham o papel de dar um retorno por escrito para as produções da turma, indicando mudanças ou adequações que orientassem a reescrita; a (ii) reescrita da Apresentação Pessoal, por sua vez, foi efetuada com apoio desse retorno dos monitores; o (iii) comentário consistiu

em observações por escrito de colegas da própria turma, indicando pontos positivos e negativos das versões dos textos apresentadas. Em vista disso, os textos de Parecer e Comentário são escritos ricos em avaliações e negociação de opiniões e julgamentos, sendo, da mesma maneira, de grande relevância para o estudo empreendido nesta dissertação.

Isso posto, apresentamos, no Quadro 12, os quatro textos constituintes do *corpus* da pesquisa, organizados de acordo com seus respectivos autores e com o código utilizado para identificá-los nesta dissertação:

Quadro 12: Textos que compõem o corpus de pesquisa.

TEXTO	AUTOR-Participante da interação	CÓDIGO
Apresentação pessoal - 1ª versão	Aluna	T01-ESCRITA
Parecer	Monitor	T02-PARECER
Apresentação pessoal - 2ª versão	Aluna	T03-REESCRITA
Comentário	Colega	T04-COMENTÁRIO

Fonte: Organizado pela autora.

3.4 Critérios de análise

Do ponto de vista da teoria dos gêneros desenvolvida por Martin (1992), com base na LSF de Halliday, os textos de Apresentação Pessoal, Parecer e Comentário são alguns dos inúmeros gêneros discursivos que constituem nossa cultura.

Segundo essa perspectiva, o gênero é "um processo social organizado em etapas e orientado para um objetivo, realizado através do registro (ver MARTIN, 1984b, 1985a, 1985b, MARTIN, et al. n.d., VENTOLA, 1987, p. 63-66)"⁶⁶. (MARTIN, 1992, p. 505, tradução nossa). Ou seja, o gênero é um fenômeno social que ocorre no âmbito do contexto de cultura (cf. capítulo 1, seção 1.), sendo realizado no contexto de situação através de um tipo de registro, que, por sua vez, é instanciado em texto. Nesse sentido, o gênero é concebido como "um nível de semiose que não é ele próprio organizado metafuncionalmente"⁶⁷ (Ibidem, p. 505, tradução nossa), sendo considerado um fenômeno mais genérico.

⁶⁶ No original: "as a staged, goal-oriented social process realised through register (see Martin 1984b, 1985a, 1985b, Martin, et al. n.d., Ventola 1987:63-66)".

⁶⁷ Genre as a level of semiosis which is not itself metafunctionally organized.

Entretanto, para o linguista, a estrutura⁶⁸ de um texto é gerada desde o nível do gênero, relacionando-se tanto ao propósito social da interação quanto à forma como o gênero é organizado em suas etapas e fases⁶⁹. Essa informação é tomada como ponto de apoio para a análise do presente trabalho, a fim de melhor se compreender o funcionamento dos sistemas semântico-discursivos de *NEGOCIAÇÃO* e de *AVALIATIVIDADE*, respectivamente.

Considerando as especificidades dos inúmeros propósitos sociais que são concretizados nas interações, Martin (1992) propõe a organização dos gêneros em redes:

As redes de gênero seriam assim formuladas com base em semelhanças e diferenças entre estruturas de texto que definem tipos de texto. Como parte do processo de realização, as escolhas genéricas pré-selecionariam o campo, o modo e as opções de relações associadas a elementos específicos da estrutura do texto⁷⁰. (MARTIN, 1992, p. 505, tradução nossa).

As redes de gêneros, assim formuladas, constituem a rede de opções disponíveis aos falantes/escritores de determinada Cultura. Os diversos gêneros que compõem esse sistema de redes são organizados, de acordo com seu propósito social principal, em Famílias de Gêneros. Segundo apontado por Santos (2016, p. 49), "é o *propósito social* que configura as etapas de um texto e determina a *família de gêneros* à qual ele pertence". No Quadro 13, é possível verificar o propósito social de cada família de gênero e os seus respectivos gêneros discursivos.

⁶⁸ Esse termo diz respeito à estrutura esquemática do texto.

⁶⁹ As fases e as etapas dos gêneros discursivos não serão abordadas nesta pesquisa. Para o estudo aprofundado desse tema, sugerimos o trabalho de Rose e Martin (2012).

⁷⁰ No original: "Genre networks would thus be formulated on the basis of similarities and differences between text structures which thereby define text types. As part of the realization process, generic choices would preselect field, mode and tenor options associated with particular elements of text structure".

Quadro 13: Famílias e Respectivos Gêneros.

Propósito Social	Família de Gêneros	Gêneros
ENVOLVER	Estórias (eventos em sequência ou não)	Relato, narrativa, exemplum, anedota/episódio, notícia jornalística
INFORMAR	Histórias /Estruturas históricas (etapas no tempo)	Relatos autobiográficos, relatos biográficos, relatos históricos, relato/explicação histórica
	Explicações (causas & efeitos)	Explicação sequencial, Explicação condicional, Explicação fatorial, Explicação consequencial
	Procedimentos (instruções)	Procedimento, relato de procedimentos
	Relatórios (descrição de coisas)	Descritivo, classificativo e composicional
AVALIAR	Argumentos (persuadir)	Exposição e discussão
	Respostas a textos (criticar)	Resenha, interpretação, resposta crítica

Fonte: Adaptado de Rose e Martin (2012, p. 130) por Santos (2016, p. 50).

A partir do exposto na Quadro 13, são três os principais propósitos sociais realizados pelas Famílias de gêneros, quais sejam: envolver, informar e avaliar. Acerca disso, atentar para o propósito social que constitui os textos que compõem o *corpus* desta pesquisa, a partir da perspectiva dos gêneros discursivos, faz-se fundamental para a interpretação dos dados analisados.

Para a execução da análise proposta, organizamos o *corpus* do trabalho de maneira que favorecesse a interpretação dos dados segundo a perspectiva do propósito social do discurso, ou seja, a partir do que a linguagem pode vir a significar em texto. Em vista disso, empreendemos este estudo segundo o movimento de realização característico do sistema da linguagem, isto é, desde o contexto de cultura (gênero) até a léxico-gramática (sistema de Modo).

Seguindo essa perspectiva, com o objetivo de estabelecer as bases para a interpretação dos dados analisados, nosso **primeiro passo metodológico** foi atrelar o *corpus* da pesquisa a seus respectivos gêneros, conforme demonstrado no Quadro 14:

Quadro 14: Corpus de pesquisa visto sob o ponto de vista do Gênero.

TEXTO	PROPÓSITO SOCIAL	FAMÍLIA DE GÊNEROS	GÊNERO
Escrita – Apresentação Pessoal	Informar	Histórias	Relato autobiográfico
Parecer	Avaliar	Respostas a Textos (criticar)	Resposta Crítica (avaliar um texto)
Reescrita – Apresentação Pessoal	Informar	Histórias	Relato autobiográfico
Comentário	Avaliar	Respostas a Textos (criticar)	Resposta Crítica (avaliar um texto)

Fonte: Organizado pela autora.

Como apresentado no Quadro 14, o *corpus* desta pesquisa é constituído por famílias de gêneros distintas: a família das Histórias e a família das Respostas a textos. Em nossa análise, não consideramos as características próprias da estrutura esquemática de cada gênero, por não ser esse o foco do nosso estudo. Entretanto, levamos em conta o propósito social que cada gênero representa.

Levando em conta as duas famílias de gêneros que constituem o *corpus* examinado, compreendemos que a Interação instanciada nessa sequência de textos apresenta dois propósitos sociais distintos, a saber: (1) informar (T01-ESCRITA e T03-REESCRITA) e (2) avaliar textos (T02-PARECER e T04-COMENTÁRIO). A partir dessa compreensão, identificamos a possibilidade de dois pontos de vista de análise, cada um deles voltado para o exame mais aprofundado do uso dos recursos interpessoais de NEGOCIAÇÃO e de AVALIATIVIDADE.

No caso dos textos do gênero Relato Autobiográfico, nossa análise é orientada pelo propósito social da família de gêneros das Histórias – o propósito de informar. Dessa forma, observamos o funcionamento dos recursos interpessoais na maneira como o aluno avalia e negocia os significados nos textos T01-ESCRITA e T03-REESCRITA.

Com relação aos textos do gênero Resposta Crítica, orientamos nossa análise a partir do propósito social da família de gêneros das Respostas a textos – o propósito de avaliar. A partir desse ângulo de análise, observamos o funcionamento dos recursos interpessoais utilizados no texto T02-PARECER e T04-COMENTÁRIO, para a realização da avaliação dos textos T01-ESCRITA e T03-REESCRITA, respectivamente.

O **segundo passo metodológico** foi relacionar os textos do *corpus* da pesquisa a seus respectivos Registros. A organização, a análise e a problematização dos achados referentes ao Registro estão expostas no capítulo 4, seção 4.1.

O **terceiro passo metodológico** foi a definição da ordem pela qual os textos seriam examinados. Para tanto, tomamos a sequência de textos relacionada à Proposta 1 como uma Interação. Desse modo, empreendemos a análise no campo da semântica-discursiva seguindo a ordem cronológica/sequencial na qual os textos foram inseridos no blogue. Em outras palavras, examinamos os recursos de NEGOCIAÇÃO e de AVALIATIVIDADE, respectivamente, utilizados em cada texto individualmente, seguindo o "fluxo" da Interação (Escrita → Parecer → Reescrita → Comentário), conforme exposto na Figura 15:

Figura 15 - Ordem de análise do corpus de pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora.

O **quarto passo metodológico** foi a execução da análise dos sistemas de NEGOCIAÇÃO e de AVALIATIVIDADE, respectivamente. A análise desses sistemas foi realizada a partir das seguintes etapas:

- **Etapa 1:** Quantificação e classificação das ocorrências de realização dos sistemas de trocas e atos de fala realizados nos textos. Nessa etapa, foram verificadas as ocorrências dos modos⁷¹ oracionais (declarativo, interrogativo e imperativo) e suas respectivas Polaridades⁷². Tais manifestações linguísticas foram destacadas no texto a partir da legenda apresentada no Quadro 15:

Quadro 15: Legenda para indicar os modos oracionais e as polaridades.

RECURSOS LINGUÍSTICOS	CONVENÇÃO GRÁFICA
modo declarativo	Destaque em azul
modo interrogativo	Destaque em verde
modo imperativo	Destaque em vermelho
Polo positivo	(+)
Polo negativo	(-)

Fonte: Elaborado pela autora.

- **Etapa 2:** Verificação dos papéis assumidos pelo participante/escritor (Conhecedor Principal - C1/ Ator Principal - A1) bem como os papéis por ele atribuídos a seu interlocutor na interação (Conhecedor Secundário - C2/Ator secundário - A2), a partir das realizações verificadas na Etapa 1.

⁷¹ Nessa análise, serão verificados somente os modos oracionais que figuram no componente Finito da oração, vale dizer, na "parte do grupo verbal que carrega o tempo ou a opinião do falante e inclui polaridade positiva ou negativa" (FUZER; CABRAL, 2014, p. 109).

⁷² A Polaridade diz respeito à escolha do falante entre o positivo e o negativo. Logo, está situada na forma verbal de sentenças afirmativas e negativas. Conforme abordado por Fuzer e Cabral (2014), a Polaridade "se expressa tipicamente por um elemento finito, que pode ter uma forma positiva (é, foi, está, tem, pode) ou negativa (não é, não foi, não está, não tem, não pode) ou por adjunto modal de polaridade (sim, claro, não)" (FUZER; CABRAL, 2014 p. 112). Tanto as opiniões quantos as reações dos falantes podem se situar entre o polo positivo e o negativo, em níveis intermediários desde o menos negativo ao menos positivo dos polos.

- **Etapa 3:** Quantificação e classificação das ocorrências de realização dos recursos avaliativos dos subsistemas de Atitude, Gradação e Engajamento. Nessa etapa, buscamos verificar o que, de fato, estava sendo avaliado no discurso e de que maneira estava sendo avaliado. As ocorrências dos padrões de realização do sistema de AVALIATIVIDADE foram destacadas no texto a partir da legenda apresentada no Quadro 16:

Quadro 16: Legenda para indicar os padrões de realização do sistema de AVALIATIVIDADE

RECURSOS SEMÂNTICOS	CONVENÇÃO GRÁFICA
Atitude de afeto	Vermelho
Atitude de apreciação	Verde
Atitude de julgamento	Azul
Engajamento	<u>Sublinhado</u>
Gradação de força	<i>Itálico</i>
Gradação de foco	<i><u>Itálico e sublinhado</u></i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Concluídas as etapas de análise, o **quinto passo metodológico** foi a organização e a discussão dos resultados, às quais passamos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 04

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Este capítulo, organizado em três seções, tem por objetivo analisar o funcionamento dos recursos interpessoais dos sistemas de NEGOCIAÇÃO e de AVALIATIVIDADE nos textos relativos à Proposta 1, da disciplina de Produção Textual, do curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (cf. capítulo 3, seção 3.3).

Na primeira seção, organizamos os textos de acordo com seus respectivos registros, a fim de balizar a interpretação dos dados coletados, de acordo com os pressupostos teóricos da LSF (HALLIDAY; HASAN, 1985; HALLIDAY; MATTHIESSEN 1994; HALLIDAY; WEBSTER, 2009).

Na segunda seção, dividida em quatro subseções, analisamos os recursos dos sistemas de NEGOCIAÇÃO e de AVALIATIVIDADE, buscando elucidar, respectivamente, (1) os valores negociados nos textos – conhecimento ou ações – e (2) a relação estabelecida entre os participantes da interação – conhecedores principais (A1) ou secundários (A2); atores principais (A1) ou secundários (A2). Nessa seção, cada uma das subseções que a compõem diz respeito à análise de um dos textos, separadamente.

Na terceira e última seção, organizada em três subseções, empreendemos um olhar transversal para os recursos semântico-discursivos instanciados nos textos. Dessa forma, na primeira subseção, comparamos a maneira como os recursos de NEGOCIAÇÃO e de AVALIATIVIDADE são instanciados nos textos T01-ESCRITA e T03-REESCRITA. Na segunda subseção, ponderamos sobre as evidências linguísticas que apontam para importantes movimentos de negociação instanciados na interação. Por fim, a terceira e última seção, analisamos os movimentos de negociação presentes no processo de escrita, a partir das trocas concretizadas nos textos T02-PARECER e T04-COMENTÁRIO – ambos referentes ao gênero de resposta a textos.

4.1 O propósito social e as variáveis contextuais constituintes do *corpus* da pesquisa

Os dados desta pesquisa foram previamente organizados em termos de seus respectivos gêneros (cf. capítulo 3, seção 3.3), a fim de clarificar o propósito social de cada um dos textos. Tal organização, que constituiu nosso **primeiro passo metodológico**, representa nosso olhar para um dos aspectos do contexto de cultura realizado no discurso.

Seguindo a direção natural de realização da linguagem (contexto de cultura → contexto de situação → semântica → léxico-gramática → fono/grafologia), atentamos também para as variáveis contextuais, que figuram no estrato de contexto de situação. Assim, como resultado do nosso **segundo passo metodológico**, organizamos os textos de acordo com as variáveis de Registro, conforme apresentamos no Quadro 17:

Quadro 17: Corpus da pesquisa visto sob o ponto de vista do Registro.

TEXTO	CAMPO 'O que está acontecendo?'	RELAÇÕES 'Quem está envolvido?'	MODO 'Qual é o canal de comunicação?'
ESCRITA Apresentação pessoal	Apresentação pessoal	Aluno – monitor – colega	Texto Escrito
PARECER	Manifestação especializada sobre o texto do aluno	Monitor - aluno	Texto Escrito
REESCRITA Apresentação pessoal	Apresentação pessoal – (e, também, resposta às expectativas/orientações sugeridas pelo monitor/interlocutor)	Aluno – monitor – colega	Texto Escrito
COMENTÁRIO	Manifestação não especializada sobre o texto do aluno	Colega - aluno	Texto Escrito

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir dessa categorização, é possível verificar que os textos estão contextualmente situados sob distintas perspectivas quanto às variáveis *campo* e *relações*⁷³. A variável *modo*, por sua vez, permanece a mesma para todos os textos: o modo escrito. Essas distintas características indicam certa dinamicidade na negociação dos significados, confirmando, dessa maneira, a premissa de que “a relação entre o contexto e o sistema da linguagem é dinâmica”⁷⁴ (DEREWIANKA; JONES, 2016, p. 4, tradução nossa).

Conforme exposto no capítulo 1, seção 1.2, desta dissertação, os escritores podem inserir-se em determinado contexto com certas expectativas quanto às variáveis de Registro, ou seja, quanto ao tópico a ser discutido, à natureza do relacionamento a ser estabelecido e ao canal de comunicação a ser utilizado na interação (DEREWIANKA; JONES, 2016). Logo, atentar para essas categorias contextuais implica reconhecer que o

73 O professor da disciplina na qual os textos foram produzidos, através de discussões e orientações promovidas em sala de aula, desempenha papel fundamental no processo de escrita dos participantes desta pesquisa. Logo, também faz parte da variável *relações*, do contexto de situação. No entanto, por não participar diretamente dessa interação, através de texto escrito, não será abordado neste estudo.

74 No original: A relationship between context and language system is accessible.

parecer de um monitor pode ser considerado, de certa forma, uma manifestação bem mais especializada do que o comentário de um colega de classe, por exemplo. De igual modo, envolve reconhecer que a reescrita de uma apresentação pessoal objetiva não somente atender às expectativas próprias da Proposta, mas, sobretudo, às solicitações e às observações estabelecidas no parecer do monitor, dentre outras particularizações. A importância de tais especificidades nos leva a colocar luz sobre as categorias contextuais, realizadas pela semântica do discurso, e norteia a interpretação dos dados examinados nas seções subsequentes.

4.2 A natureza semântico-discursiva dos dados

Nesta seção, é empreendida a análise semântico-discursiva do *corpus* da presente pesquisa. Tal análise é desenvolvida em quatro subseções, separadamente. Assim, a subseção 4.2.1 apresenta a análise do texto T01-ESCRITA; a subseção 4.2.2 trata do exame do texto T02-PARECER; a subseção 4.2.3 demonstra o estudo do texto T03-REESCRITA; e, por fim, a subseção 4.2.4 expõe a análise do texto T04-COMENTÁRIO.

4.2.1 Análise semântico-discursiva do texto T01-ESCRITA

De acordo com o sistema de trocas e atos de fala (MARTIN; ROSE, 2003/2007) apresentados no capítulo 2, seção 2.2, são dois os tipos de valores que podem ser negociados pelos participantes em uma interação social: (1) o conhecimento (informação) e (2) as ações (bens e serviços). Tendo em vista que a troca de conhecimento se dá a partir de proposições e a troca de ações, por meio de propostas, buscamos verificar as ocorrências preponderantes dos modos oracionais típicos do português brasileiro que as realizam. O mapeamento e a classificação dessas ocorrências, bem como de suas respectivas polaridades, encontram-se no Apêndice A desta dissertação e são discutidos no que segue.

A quantificação dos modos oracionais constituintes do texto T01-ESCRITA apontam para 46 casos de modos oracionais típicos do português brasileiro. Desse total de ocorrências, todas as 46 estão no modo declarativo. De acordo com Fuzer e Cabral (2014), o modo oracional declarativo realiza linguisticamente as proposições e instancia a troca de informações, logo, os resultados obtidos no mapeamento desses modos

oracionais evidenciam que o valor oferecido no texto T01-ESCRITA é o conhecimento/informação.

Conforme apontado em Martin e Rose (2003/2007), o escritor que inicia a troca de conhecimento/informação por meio de afirmações é denominado Conhecedor Principal (C1). Nesse caso, o resultado dessa análise também indica que o papel discursivo assumido pela aluna, escritora do texto, é o de Conhecedor Principal (C1), sendo o papel atribuído a seu interlocutor, o monitor, o de Conhecedor Secundário (C2).

As ocorrências dos Atos de Fala, realizadas pelo modo oracional declarativo, e seus respectivos papéis discursivos presentes no texto estão resumidos no Quadro 18:

Quadro 18: Ocorrências de Atos de Fala e papéis discursivos no texto T01-ESCRITA.

TROCAS	ATOS DE FALA	N. CORRÊNCIAS	PAPÉIS ALUNA	PAPÉIS MONITOR
INICIAR	AFIRMAÇÕES	46	C1	C2

Fonte: Elaborado pela autora.

Após posicionarmos os participantes nos papéis discursivos de Conhecedor Principal (C1) e Conhecedor Secundário (C2) e identificarmos que o tipo de valor por eles negociado é o conhecimento/informação, buscamos especificar qual tipo de conhecimento está sendo oferecido pela aluna. Para a verificação desse aspecto do discurso, que caracteriza a segunda parte de nossa análise, recorreremos ao estudo dos recursos do sistema semântico-discursivo de AVALIATIVIDADE. O mapeamento e a categorização geral dos recursos presentes no texto estão disponíveis no Apêndice B e servem como base para a categorização detalhada de todos os elementos avaliados pela aluna em sua escrita, conforme demonstrado no Quadro 19:

Quadro 19: Categorização dos elementos avaliados no texto T01-ESCRITA.

	Elemento avaliado	Realização linguística	Categoria
1º P A R Á G R A F O	Letreiro	Luminoso	Apreciação/Reação-impacto (+)
	Tarefa	é uma tarefa complexa	Apreciação/Composição – complexidade (-)
	Tarefa	Exige que eu pare de olhar e apontar os defeitos dos outros e analise mais os mais [meus]	Apreciação/Composição – complexidade (-)
	Tarefa	Não é simples	Apreciação/Composição – complexidade (-)
	Olhar para os outros	ver com <i>mais</i> clareza quem sou	Julgamento/estima social-normalidade (+)
	Os defeitos dos outros	Que <i>mais</i> me incomodam são os mesmos que os meus	Afeto/Infelicidade

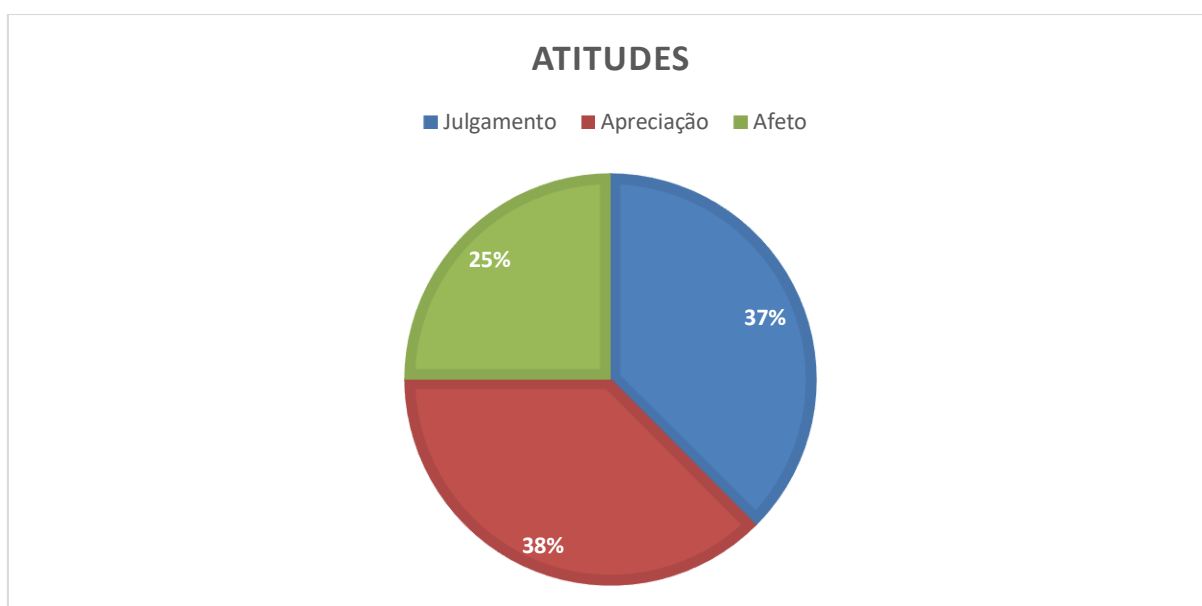
	Conhecimento sobre si	Ao fim dessa tarefa, adquirir um grande conhecimento sobre eu mesma	Apreciação/Valoração (+)
2° P A R Á G R A F O	Existência da autora	O fato de eu existir me torna especial	Julgamento/Estima social – normalidade (+)
	Outras pessoas	Todos os seres existentes São únicos	Julgamento/Estima social – normalidade (+)
	Outras pessoas	Cada um com suas qualidades	Julgamento/Estima social – normalidade (+)
	Coisas	boas	Apreciação
	Vontade da autora de tentar ajudar as pessoas e ser útil para o mundo	De certa forma, isso justifica a minha decisão pela área da educação	Julgamento / sanção social-propriedade (+)
3° P A R Á G R A F O	tentar mudar o mundo	não é tarefa para uma pessoa realizar sozinha	Julgamento/estima social-capacidade (-)
	Mundo	Há tanta miséria e pobreza	Apreciação/Reação – Qualidade (-)
	Mãos atadas	Me deixa frustrada e triste	Afeto/Infelicidade
	Mãos	<i>De certa forma, atadas</i>	Afeto/insatisfação
	Sentimentos da Autora	Na <u>maioria das vezes</u> , não consigo esconder os meus sentimentos	Afeto/Insatisfação
	Letreiro	luminoso	Apreciação/Reação-impacto (+)
4° P A R Á G R A F O	Amiga	muito próxima	Julgamento/Estima social – Tenacidade (+)
	Maria (autora)	É um livro aberto	Julgamento
	Livro	aberto	Apreciação/Reação-qualidade (+)
	Maria (autora) ser um livro aberto	melhor definição	Apreciação/composição-proporção (+)
	Forma como a autora expõe seus sentimentos	Sem querer	Afeto/Insegurança
	As pessoas saberem como foi o dia da autora	não me importo	Afeto/Segurança
	Autora	Nervosa ou feliz	Afeto/(in)felicidade
	Como as pessoas se sentem	gostaria de saber	Afeto/felicidade
5° P A R Á G R A F O	Conhecer os outros	é uma forma de me conhecer, é uma forma de saber que há outras pessoas que também querem um lugar melhor para se viver.	Julgamento/estima social-veracidade (+)
	Outras pessoas	Também querem um lugar melhor para se viver.	Julgamento/sanção social-propriedade (+)
	Mundo (lugar)	melhor	Apreciação/Reação-qualidade
	Conhecer os outros	É meu jeito de me aproximar do mundo de forma mais humana	Julgamento/Sansão social-propriedade
	Forma <i>mais</i> humana	com defeitos, qualidades e, sobretudo, transparência.	Julgamento/Sanção social- veracidade (+)
	Conhecer os outros para se aproximar de forma mais humana (autora)	E é dessa forma que, hoje, eu posso me descrever.	Apreciação/Composição-complexidade (+)

Fonte: Elaborado pela autora⁷⁵.

⁷⁵ O quadro está organizado com os dados da pesquisa, a partir do modelo apresentado em Almeida, Vian Jr. (2010, p. 123).

De acordo com os dados expostos no Quadro 19, dos 32 elementos avaliados no texto, 12 estão relacionados a comportamentos humanos (julgamentos), 12 dizem respeito a objetos e coisas (apreciações) e, por fim, 8 dos elementos avaliados correspondem aos sentimentos da aluna em relação a coisas e pessoas (afetos). Baseados nessas evidências, podemos verificar, por meio do Gráfico 1, a porcentagem das categorias do subsistema de Atitude – Julgamento, apreciação e Afeto – instanciadas no texto:

Gráfico 1: Porcentagem das ocorrências das categorias do subsistema de Atitude instanciadas no texto T01-ESCRITA.



Fonte: Dados da pesquisa.

O Gráfico 1 apresenta as porcentagens baseadas nos números de ocorrências dos recursos do subsistema de Atitude, em que a categoria de Apreciação obtém a maior porcentagem com 38%, seguida pela categoria de Julgamento com 37% e pela categoria de Afeto com 25% das ocorrências. Apesar de os dados demonstrarem certo equilíbrio nas escolhas semânticas feitas pela autora, constatamos que suas avaliações estão mais voltadas para coisas e comportamentos humanos do que para suas emoções em relação a esses elementos. Logo, trata-se de um discurso menos pautado nos sentimentos da escritora.

Considerando que o tópico da proposta de escrita do texto de Apresentação Pessoal trata de contemplar uma peculiaridade que constitui a aluna (variável *campo*), uma das expectativas geradas pelo contexto de situação é a de que a informação a ser oferecida

no discurso seja o seu próprio conhecimento acerca de sua peculiaridade. No entanto, os dados até aqui analisados indicam que a aluna oferece também outros tipos de informações, no decorrer do texto, que não se relacionam necessariamente com sua peculiaridade. Um exemplo de informação oferecida no primeiro parágrafo é a complexidade da execução da tarefa. Vejamos:

1º PARÁGRAFO	Parar para me descrever é uma tarefa complexa . Exige que eu pare de olhar e apontar os defeitos dos outros e analise mais os meus . Não é simples , entretanto, se olhar para os outros como meu espelho consigo ver com mais clareza quem sou. Eu costumo fazer isso, e, percebo que, muitas vezes, os defeitos dos outros que mais me incomodam são os mesmos que os meus, mas que não consigo ver . Ao fim dessa tarefa, adquiri um grande conhecimento sobre eu mesma. ⁷⁶
--------------	--

Os trechos “Parar para me descrever é uma **tarefa complexa**. **Exige que eu pare de olhar e apontar os defeitos dos outros e analise mais os meus**” e “**não é simples**” realizam uma avaliação, de certa forma, negativa da tarefa. Conforme o parágrafo vai se desdobrando, no entanto, a aluna introduz Atitudes positivas, também relacionadas à execução da tarefa, através de julgamentos e apreciações como “**consigo ver com mais clareza quem sou**” e “**adquiri um grande conhecimento sobre eu mesma**”. A partir dessas escolhas léxico-gramaticais, a aluna avalia, inclusive, o resultado final da ação de se descrever, ao afirmar: “Ao fim dessa tarefa, adquiri um **grande conhecimento** sobre eu mesma”.

No terceiro parágrafo, a informação oferecida pela aluna relaciona-se tanto à tarefa de mudar o mundo quanto a seu próprio sentimento em relação ao que precisa ser mudado. Vejamos:

3º PARÁGRAFO	Mas tentar mudar o mundo não é tarefa para uma pessoa realizar sozinha , e ver que há tanta miséria e pobreza em todo e qualquer lugar sabendo que eu estou com as mãos, de certa forma, atadas , me deixa frustrada e triste . E na maioria das vezes , não consigo esconder os meus sentimentos , então ando com um letreiro luminoso acima da minha cabeça dizendo como eu estou me sentindo naquele dia ou naquele momento.
--------------	--

O trecho “[...] tentar mudar o mundo **não é tarefa para uma pessoa realizar sozinha**” realiza, de maneira negativa, o sentimento institucionalizado da aluna em relação à tarefa de tentar mudar o mundo. Já os fragmentos: “e ver que há tanta **miséria**

⁷⁶ Legenda: **Vermelho**: Atitude de Afeto; **Verde**: Atitude de Apreciação; **Azul**: Atitude de Julgamento; **Itálico**: Gradação de Força; **Itálico sublinhado**: Gradação de Foco; **Sublinhado**: Engajamento.

e **pobreza** em todo e qualquer lugar sabendo que eu estou **com as mãos, de certa forma, atadas**, me deixa **frustrada e triste**” expressam os sentimentos pessoais da aluna em relação ao mundo. A expressão “mãos, de certa forma, atadas” pode ser considerada a realização implícita de Afeto negativo, pois realiza a sensação de impotência da aluna. Em seguida, pelo uso de avaliação negativa de Julgamento instanciada no trecho “e na maioria das vezes, não consigo esconder os meus sentimentos”, a aluna apresenta uma característica pessoal retomando, pela primeira vez, a imagem do letreiro luminoso apresentada no título do texto.

Os parágrafos acima analisados exemplificam as diferentes informações negociadas pela autora. Fundamentados em Almeida e Vian Jr (2018), segundo os quais é por meio de nossas avaliações que negociamos nossas atitudes em textos, sistematizamos as informações efetivamente negociadas no discurso da aluna no decorrer do texto. A sistematização foi feita a partir das ocorrências dos recursos semântico-discursivos do subsistema de Atitude verificados até aqui e estão organizadas de acordo com os parágrafos em que ocorrem, no Quadro 20:

Quadro 20: Resumo dos valores negociados no texto T01-ESCRITA.

PARÁGRAFO	RESUMO DAS INFORMAÇÕES NEGOCIADAS NO TEXTO T01-ESCRITA
1	Execução da tarefa e os sentimentos nela envolvidos.
2	Sentimentos da aluna/escritora relacionados a sua própria existência e a das pessoas em geral.
3	Tarefa de mudar o mundo e os sentimentos nela envolvidos/ Característica da aluna/escritora (letreiro luminoso).
4	Definição da aluna/escritora e descrição de sentimentos a ela relacionados (um livro aberto).
5	Sentimentos da aluna/escritora com relação aos outros, ao mundo e a própria descrição de si.

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme mostrado no Quadro 20, o texto T01-ESCRITA instancia informações diversas ao longo do discurso, não focalizando uma única peculiaridade da autora. Levando em conta que a temática da Proposta 1 é a Apresentação Pessoal (cf. capítulo 4, seção 4.1), e baseados nas ocorrências semântico-discursivas instanciadas no texto, podemos inferir que o texto T01-ESCRITA pode não ter atendido às expectativas do interlocutor acerca do *campo* da Interação.

4.2.2 Análise semântico-discursiva do texto T02–PARECER

O texto T02-PARECER é característico do gênero Resposta Crítica e compõe a rede da família de respostas a textos, cujo propósito social principal é avaliar (cf. capítulo 3, seção 3.4). Tendo em vista essa especificidade, o objetivo desta análise é identificar evidências linguísticas que demonstrem os Atos de Fala característicos de textos avaliativos, instanciados no texto T02-PARECER. Para tanto, empreendemos nossa busca a partir da verificação das ocorrências dos modos oracionais típicos do português brasileiro que realizam os Atos de Falas no discurso. O mapeamento dos dados pode ser verificado no Apêndice A da presente dissertação.

A quantificação dos modos oracionais constituintes do texto T02-PARECER apontam para 44 ocorrências de modos oracionais típicos do português brasileiro. Desse total de ocorrências, 33 estão no modo declarativo, 2 estão no modo interrogativo e 9 estão no modo imperativo. Os modos oracionais declarativo e interrogativo realizam linguisticamente as proposições, logo, instanciam a troca de informações. Já o modo interrogativo realiza as propostas por meio de comandos, instanciando, assim, a troca de bens e serviços. Os resultados obtidos nesse estudo apontam para os dois tipos de valores negociados no texto T01-ESCRITA: as informações e o s bens e serviços.

A partir do levantamento dos modos oracionais presentes no texto, é possível também identificarmos os movimentos de troca que compõem o discurso. Considerando a variedade dos Atos de Fala instanciados no texto, organizamos os dados por (1) tipo de valor negociado (conhecimento e/ou ações), (2) tipo de movimento realizado (início e/ou resposta) e (3) tipo de resposta oferecida (reconhecimento e/ou confronto). No Quadro 21 é possível conferir o resultado da análise dos dados:

Quadro 21 - Movimentos de troca instanciados no texto T02-PARECER.

	TROCAS (ATOS DE FALA)	REALIZAÇÃO
INFORMAÇÕES	INICIAR (DECLARAÇÃO)	1. Uma coisa importante que tu entendas é que a tarefa é de apresentação pessoal; 2. Com as imagens tu fazes que o leitor consiga imaginar o que tu estás fazendo em certo momento do texto; 3. Nada pode ficar subjetivo, para que o leitor obtenha a imagens que tu queres passar, não a que ele quiser; 4. O questionamento está junto com a unidade temática; 5. Sempre o problema está ligado ao assunto que o texto está sendo tratado; 6. O leitor não compartilha da tua realidade, e pode não ter conhecimento prévio para entender o que tu queres passar;
	INICIAR (PERGUNTA)	1. O que tu consideras como qualidades? 2. Ø Como defeitos?
	RESPONDER (RECONHECIMENTO)	1. Teu texto está muito bem escrito; 2. Senti que tu tevês uma tentativa de questionamento, que seria o fato de tu olhares os defeitos dos outros; 3. Teu texto está bem escrito;
	RESPONDER (CONFRONTO)	1. [O texto] não tem uma unidade temática; 2. [O texto] não possui um fio condutor que ligue todos os fatos do texto; 3. [O texto] Ele não te apresenta . Não sabemos um fato peculiar que te caracteriza; 4. Não consegui fazer ligação entre os dois [texto e título]; 5. Senti falta de imagens ao longo do teu texto; 6. [O texto] não apresenta problemas maiores de escrita;
BENS E SERVIÇOS	TROCAS (ATOS DE FALA)	REALIZAÇÃO
	INICIAR (COMANDO)	1. Procure selecionar uma qualidade tua e descrevê-la ao longo do texto, conectando-a com os fatos que ocorrerem no texto; 2. Observe teu texto; 3. Tente explicar mais alguns termos que tu colocaste no texto; 4. Lembre que o leitor não compartilha da tua realidade, e pode não ter conhecimento prévio para entender o que tu queres passar; 5. Explique [O que tu consideras como qualidades? Ø Como defeitos?]; 6. Também tente conectar o teu título com o teu texto; 7. Desenvolva-o mais; 8. Cuide sempre com a digitação errada; 9. Mas não se esqueça (-) de explicar tudo;

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da categorização dos diversos Atos de Fala instanciados no texto, é possível verificar que:

1. Quanto ao tipo de valor negociado no discurso, estão sendo trocados tanto informações quanto bens e serviços. As informações dizem respeito ao conhecimento do monitor em relação às características do texto de apresentação pessoal e, também, ao conhecimento da aluna/autora em relação a sua própria apresentação pessoal. Os bens e os serviços, por sua vez, relacionam-se à ação de reescrita a ser empreendida pela aluna, a partir dos Comandos oferecidos pelo monitor.

2. Com relação ao tipo de movimento executado, é empreendido tanto o troca inicial quanto o troca de resposta, por parte do monitor. As trocas iniciais referem-se às Afirmações e Perguntas do conhecimento negociado e, também, aos Comandos de ações de escrita. As trocas de resposta, por sua vez, são realizadas pelo Confronto e pelo Reconhecimento das informações apresentadas pela aluna no texto anterior.

No que tange às respostas, o tipo de resposta oferecida pelo monitor é tanto de Reconhecimento quanto de Confronto, o que demonstra que ele acolheu algumas das informações fornecidas pela aluna, e confrontou outras.

A partir da constatação dos dados acima demonstrados, a organização dos Atos de Fala nos permite identificar também os papéis desempenhados pelo monitor durante essa Interação. Os resultados desse estudo estão sistematizados no Quadro 22:

Quadro 22: Ocorrências de Atos de Fala e papéis discursivos no texto T02-PARECER.

TROCAS	ATOS DE FALA	N. OCORRÊNCIAS	PAPÉIS MONITOR	PAPÉIS ALUNA
INICIAR	AFIRMAÇÕES	06	C1	C2
RESPONDER	RECONHECIMENTOS	03	C2	C1
RESPONDER	CONFRONTOS	06	C2	C1
INICIAR	QUESTIONAMENTOS	02	C2	C1
INICIAR	COMANDOS	09	A1	A2

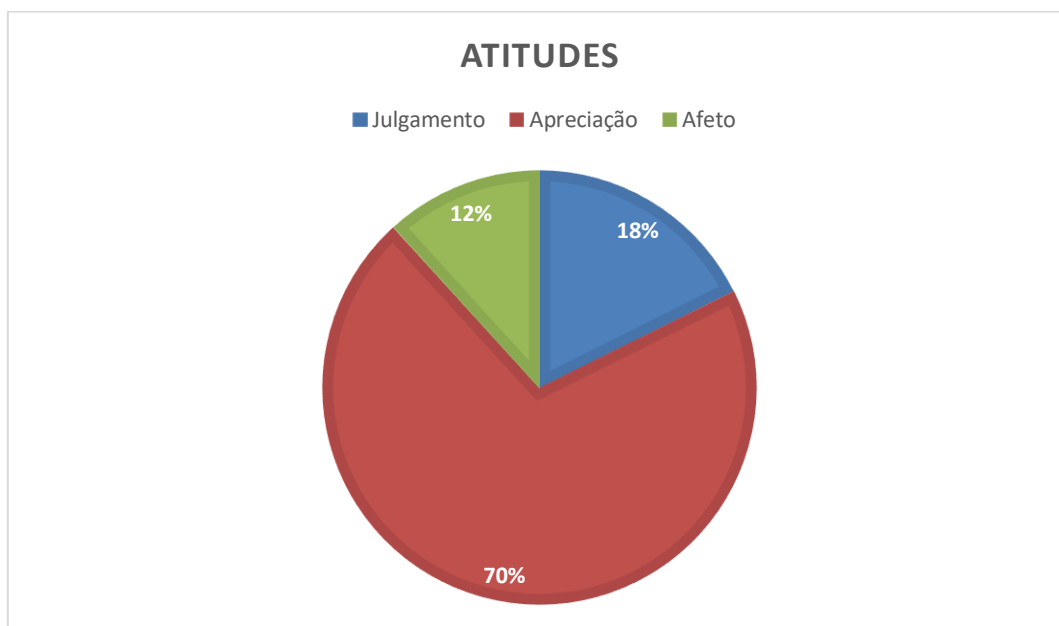
Fonte: Elaborada pela autora.

De acordo com o Quadro 22, a partir dos Atos de Fala de Reconhecimento, Confronto e Questionamento, o monitor assume o papel de Conhecedor Secundário (C2) das informações negociadas em seu discurso, atribuindo à aluna o papel de Conhecedor Principal (C1). Além da função de Conhecedor Secundário (C2), o monitor posiciona-se como Conhecedor Principal (C1) e Ator Principal (A1) através dos Atos de Fala de Afirmações e Comandos, respectivamente. A aluna, por sua vez, é colocada no lugar de Conhecedor Secundário (C2) e Ator Secundário (A2), reciprocamente.

Vistos os tipos de trocas instanciados no texto e os papéis estabelecidos pelos participantes na Interação, passemos à verificação das informações que estão sendo negociadas no texto T02-PARECER. Para tanto, vejamos, no Gráfico 2, as porcentagens do uso dos recursos do subsistema de Atitude, verificados a partir do mapeamento de suas ocorrências no texto⁷⁷:

⁷⁷ O mapeamento detalhado encontra-se no Apêndice B.

Gráfico 2: Porcentagem das ocorrências das categorias do subsistema de Atitude instanciadas no texto T02-PARECER.



Fonte: Dados da pesquisa.

O Gráfico 2 demonstra as porcentagens baseadas nas ocorrências dos recursos do subsistema de Atitude, instanciados no texto. A categoria de Apreciação aparece em maior porcentagem com 73%, seguida pela categoria de Julgamento com 18% e pela categoria de Afeto com 9% das ocorrências. Esses dados indicam que as escolhas semânticas feitas pelo autor estão em consonância com o propósito social do gênero instanciado no texto, o propósito de avaliar (textos). Nesse caso, a preponderância de recursos semânticos de Apreciação mostra-se apropriada para o gênero resposta crítica a textos, considerando tratar-se de um objeto a ser avaliado.

Identificadas as ocorrências dos recursos semântico-discursivos instanciados no texto, passemos para a verificação dos tipos de informações negociados pelos interlocutores. Tal verificação é apresentada no Quadro 23, por meio da sistematização dos elementos avaliados pelo monitor:

Quadro 23: Sistematização dos elementos avaliados no texto T02-PARECER.

	Elemento avaliado	Realização	Categoria/Polaridade
1º PARÁGRAFO	Texto	muito bem escrito	Apreciação/Valoração (+)
	Texto	não tem uma unidade temática	Apreciação/Composição-proporção (-)
	Texto	não possui um fio condutor que ligue todos os fatos	Apreciação/Composição-proporção (-)
	Tarefa	é de apresentação pessoal	Apreciação/Valoração (+)
	Texto	não te apresenta	Apreciação/Valoração (-)
	Avaliador	Não sabemos um fato peculiar que te caracteriza	Julgamento/Estima social – capacidade (-)
	Fato	Peculiar	Apreciação/Valoração (+)
2º PARÁGRAFO	Leitor	não compartilha da tua realidade, e pode não ter conhecimento prévio para entender o que tu queres passar	Julgamento/Estima social – capacidade (-)
	Título e texto	não consegui fazer ligação entre os dois	Apreciação/Composição-proporção (-)
3º PARÁGRAFO	Avaliador	Senti falta de imagens ao longo do teu texto	Afeto/Insatisfação
4º PARÁGRAFO	Avaliador	Senti que tu teves uma tentativa de questionamento	Afeto/Satisfação
	Tentativa de questionamento	É o fato de tu olhares os defeitos dos outros	Julgamento/estima social – capacidade (+)
	O questionamento	está junto com a unidade temática	Apreciação/Composição-proporção (+)
	O problema	está ligado ao assunto	Apreciação/Composição-proporção (+)
5º PARÁGRAFO	Aspectos	formais	Apreciação
	Texto	está bem escrito e não apresenta problemas maiores de escrita	Apreciação/Valoração (+)
	Digitação	errada	Apreciação/Reação-Qualidade (+)

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir dos dados analisados no Quadro 23, selecionamos algumas ocorrências que ilustram o tipo de conhecimento que está sendo trocado entre os participantes da interação. Tais ocorrências são analisadas na sequência.

No primeiro parágrafo, o monitor realiza sete avaliações, sendo cinco delas relacionadas diretamente ao texto T01-ESCRITA. Nesse caso, entendemos que a informação que está sendo negociada no discurso é a própria avaliação do texto. Tal constatação mostra-se compatível ao *campo* do Registro, do qual se espera uma manifestação especializada sobre o texto da aluna. Vejamos:

1º PARÁGRAFO	<p>Teu texto está verde muito bem escrito, porém verde não tem uma unidade temática. Ele verde não possui um fio condutor que ligue todos os fatos do texto. Procure selecionar uma qualidade tua e descrevê-la ao longo do texto, conectando-a com os fatos que ocorrerem no texto. Uma verde coisa importante que tu entendas é que a tarefa verde é de apresentação pessoal. Observe teu texto, ele verde não te apresenta. verde Não sabemos um fato peculiar que te caracteriza.⁷⁸</p>
--------------	---

Outra evidência que merece destaque é a relação estabelecida entre os Atos de Fala de resposta e os polos dos recursos semântico-discursivos de *NEGOCIAÇÃO*. No trecho “teu texto está muito bem escrito, porém não tem uma unidade temática”, a Apreciação de Valoração positiva (muito bem escrito) alinha-se ao movimento de resposta esperada, isto é, ao movimento de Reconhecimento da informação oferecida no texto T01-*ESCRITA*. A Apreciação de Composição/proporção negativa, por sua vez, nivela-se ao movimento de resposta de Confronto.

4.2.3 Análise semântico-discursiva do texto T03–*REESCRITA*

Quanto ao texto T03-*REESCRITA*, no que concerne ao sistema de *NEGOCIAÇÃO*, identificamos o total de 81 ocorrências de modos oracionais típicos brasileiros, que realizam os Atos de Fala instanciados no texto⁷⁹. Dos 81 casos, 77 estão no modo declarativo e realizam as afirmações, 1 encontra-se no modo imperativo e realiza o comando e 3 dessas ocorrências realizam perguntas, no modo interrogativo. Cada uma dessas ocorrências realiza o movimento inicial de troca entre os interlocutores, atribuindo tanto à aluna quanto ao colega funções distintas na construção do discurso, conforme apresentamos a seguir.

Antes de discorrermos sobre a análise dos dados destacados, importa ressaltar que, observada em relação ao texto T02-*PARECER*, essa escrita pode ser considerada um movimento de Cumplicidade ao Comando de reescrita instanciado no texto T02-*PARECER*. Sendo assim, o primeiro papel desempenhado pela aluna nesse discurso é o de Ator Secundário (A2). Simultaneamente a esse papel, a aluna assume a função de Conhecedor Principal (C1), ao reescrever sua apresentação pessoal, principalmente, a partir de Atos de Fala de Afirmações, conforme apresentado na Quadro 24:

⁷⁸ Legenda: **Vermelho**: Atitude de Afeto; **Verde**: Atitude de Apreciação; **Azul**: Atitude de Julgamento; *Itálico*: Gradação de Força; *Itálico sublinhado*: Gradação de Foco; Sublinhado: Engajamento.

⁷⁹ O Análise detalhada das ocorrências dos modos oracionais encontra-se no Apêndice A.

Quadro 24: Ocorrências de Atos de Fala e papéis discursivos no texto T03 – REESCRITA.

TROCAS	ATOS DE FALA	N. OCORRÊNCIAS	PAPÉIS ALUNA	PAPÉIS COLEGA
INICIAR	AFIRMAÇÕES	77	C1	C2
INICIAR	PERGUNTAS	01	C2	C1
INICIAR	COMANDOS	03	A1	A2

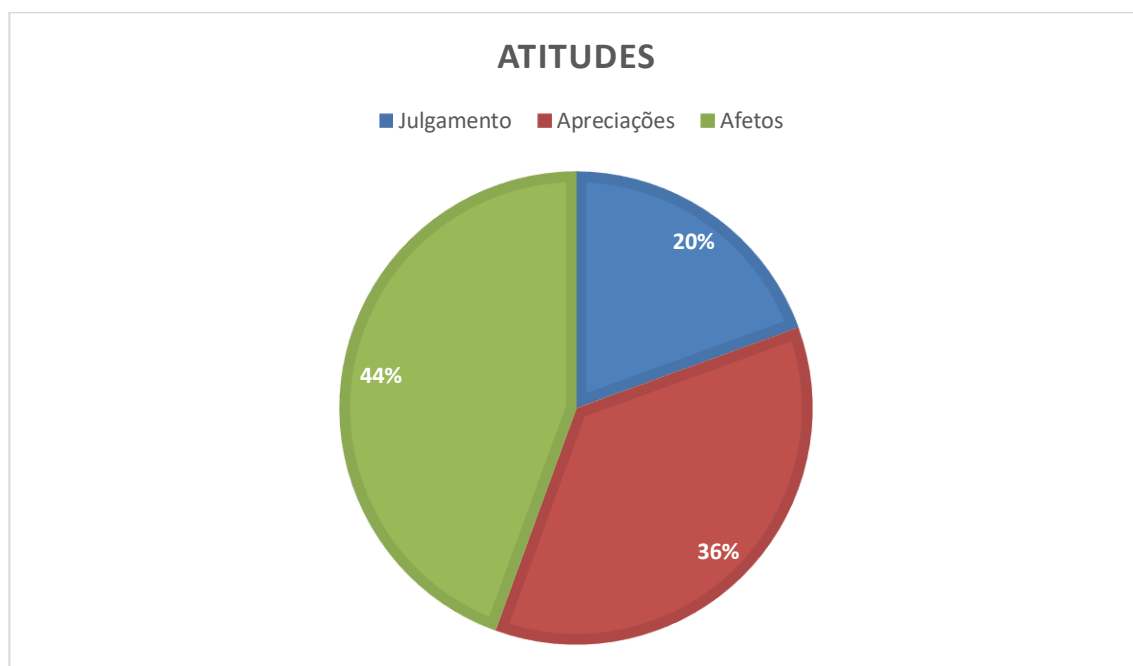
Fonte: Elaborada pela autora.

Os dados apresentados no Quadro 24 demonstram, ainda, os valores negociados entre os participantes da interação: as informações e os bens e serviços. As 77 ocorrências do Ato de Fala de afirmação bem como a única ocorrência de pergunta, realizam a troca de informações. Já as três ocorrências de comando realizam a troca de bens e serviços, ou seja, de ações.

Após identificarmos que o valor negociado no discurso é o conhecimento/informação, buscamos especificar qual tipo de conhecimento está sendo oferecido pela aluna. Para a verificação desse aspecto do discurso, recorremos ao estudo dos recursos do sistema semântico-discursivo de AVALIATIVIDADE. O mapeamento e a categorização geral dos recursos presentes no texto estão disponíveis no Apêndice B e servem como base para a categorização detalhada de todos os elementos avaliados bem como dos recursos semântico-discursivos do subsistema de Atitude, utilizados pela aluna em sua escrita.

O Gráfico 3 apresenta as porcentagens das ocorrências das categorias do subsistema de Atitude instanciadas no texto. Vejamos:

Gráfico 3: Porcentagem das ocorrências das categorias do subsistema de Atitude instanciadas no texto T03-REESCRITA.



Fonte: Dados da pesquisa.

O Gráfico 3 apresenta as porcentagens embasadas nas ocorrências dos recursos do subsistema de Atitude. A categoria de Afeto aparece em maior porcentagem com 44%, seguida pela categoria de Afeto com 36% e pela categoria de Julgamento com 20% das ocorrências. Esses dados indicam que as avaliações instanciadas estão mais voltadas para as emoções da autora.

Com relação aos demais valores negociados no discurso, destacamos, no Quadro 25, os recursos linguísticos do sistema de AVALIATIVIDADE que apontam para os tipos de valores negociados:

Quadro 25: Sistematização dos elementos avaliados no texto T03-REESCRITA.

	Elemento avaliado	Realização	Categoria/Polaridade
1º PARÁGRAFO	Leteiro	Luminoso	Apreciação/Reação-impacto
	Amiga	Muito próxima	Julgamento/Estima social – Tenacidade (+)
	Maria (autora)	É um livro aberto	Julgamento/Estima social-Tenacidade (+)
	Livro	Aberto	Apreciação/Reação-qualidade (+)
	Livro aberto	Melhor definição	Apreciação/composição-proporção (+)
	Autora	Sem querer, exponho meus sentimentos	Afeto/Insatisfação

2º PARÁGRAFO	Autora	não me importo com que as pessoas saibam como foi meu dia, se estou nervosa ou feliz	Afeto/Segurança
	Autora	gostaria de saber como foi o dia delas também	Afeto/Felicidade
	Autora	estou quase sempre feliz	Afeto/Felicidade
	Dia	chuvoso ou ensolarado	Apreciação/Reação – Proporção (+)
	Autora	na maior parte dos dias vou estar sorrindo	Afeto/Felicidade
	Autora	quando fico triste ou chateada, é perceptível	Afeto/Infelicidade
	Autora	Fico de cara fechada	Afeto/Infelicidade
	Autora	dou respostas curtas	Afeto/Infelicidade
3º PARÁGRAFO	Autora	o que me deixa triste e chateada é ver a realidade do mundo	Afeto/Infelicidade
	Mundo	a frieza dele	Apreciação/Reação – Qualidade (-)
	Dia	de chuva	Apreciação/Reação – Qualidade (-)
	Mendigo	Sem proteção nenhuma, com frio e fome jogado embaixo de uma marquise	Julgamento/Estima social – Normalidade(-)
	Autora	me deixa frustrada	Afeto/Insatisfação
	Autora	de mãos atadas	Afeto/Insatisfação
	Moedinhas	umas moedinhas	Apreciação/Valoração (-)
	Mendigo	para ele comprar alguma coisa	Julgamento/estima social-capacidade (+)
	Bebida alcoólica ou comida, ou um pedaço de pão	Alguma coisa	Apreciação/Valoração (-)
	4º PARÁGRAFO	Autora	Sigo carregando comigo esses sentimentos de felicidade, tristeza ou frustração.
Sentimentos		Claro que eles variam	Apreciação/Composição o-proporção (+)
Autora		na maioria das vezes estou feliz	Afeto/Felicidade
Letreiro luminoso		não está sempre aceso	Apreciação/Composição o-Proporção (-)
5º PARÁGRAFO	Autora	O fato de eu ser um livro aberto ou de ter um letreiro luminoso (nem sempre aceso) em cima de mim não me faz ser totalmente compreensível, fácil de saber o que eu penso (às vezes nem eu mesma sei)	Julgamento/Estima social-tenacidade (-)
	Autora	Sou um letreiro luminoso nos dias em que estou triste, quando fico de canto	Afeto/Infelicidade
	Autora	Quando estou feliz, sorrio o tempo todo	Afeto/Felicidade
	Autora	Quando estou com nojinho de alguma coisa, cerro os olhos e encolho o rosto	Afeto/Insegurança
	Autora	Sou um livro aberto quando meu rosto traduz minhas emoções	Julgamento/Estima social-tenacidade (-)
	Rosto	traduz minhas emoções	Apreciação/Valoração
	Tradução das emoções	aí o letreiro acende.	Apreciação
6º PARÁGRAFO	Livro	Fechar	Apreciação/Reação-qualidade (-)
	Letreiro	Apagar	Apreciação/Reação-qualidade (-)
	Autora	Não diminui a minha capacidade de expressar o que sinto e nem a minha curiosidade de saber sobre como as pessoas estão	Julgamento/estima social-capacidade (+)
	Letreiro acender	É a minha cara de decepção	Afeto/Infelicidade
	Cara	De decepção	Afeto/Insatisfação
	Cabeça	Inclinada	Afeto/Insatisfação

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir das ocorrências linguísticas apresentadas no Quadros 25, empreendemos a análise de alguns dos recursos semântico-discursivos utilizados pela aluna, que consideramos importantes para a negociação do discurso, por tratarem da fonte utilizada pela autora para a avaliação de si mesma.

No primeiro parágrafo, por exemplo, a aluna inicia a reescrita de sua peculiaridade fazendo uso de um recurso do subsistema de Engajamento:

1º PARÁGRAFO	Uma vez uma <u>amiga muito próxima</u> me disse: a <i>Maria é um livro aberto</i> . E eu acho que essa é a <i>melhor definição</i> sobre mim, porque, <i>sem querer</i> , eu exponho meus sentimentos, mas não me importo com que as pessoas saibam como foi meu dia, se estou <i>nervosa ou feliz</i> , e até <i>gostaria de saber</i> como foi o dia delas também, como elas estão. ⁸⁰
--------------	---

Ao avaliar-se como um “livro aberto”, a aluna atribui a fonte de sua avaliação à voz de uma amiga próxima. Tal informação é avaliada pela aluna como sendo “*a melhor definição sobre mim*”. Analisando pelo ponto de vista do Registro, é possível identificarmos o esforço da aluna em atender à expectativa do *campo* e do propósito comunicativo da Tarefa, ao apresentar uma peculiaridade sua já no início do primeiro parágrafo do texto.

No decorrer do texto, a aluna utiliza recursos de Afeto para realizar avaliações pautadas em suas próprias emoções. No segundo parágrafo, por exemplo, com exceção da Apreciação relacionada ao “dia”, todas as demais ocorrências são de avaliação de Afeto, o que demonstra que a aluna se coloca no centro de suas avaliações:

2º PARÁGRAFO	O que eu quero dizer com isso? Bem, para início de história, estou <i>quase sempre feliz</i> , não importa se o dia está <i>chuvoso ou ensolarado</i> , <i>na maior parte dos dias vou estar sorrindo</i> . Sendo assim, quando fico <i>triste ou chateada</i> , é perceptível. Fico de <i>cara fechada</i> e dou <i>respostas curtas</i> às pessoas.
--------------	---

Com relação ao terceiro parágrafo, destacamos a utilização das três categorias do subsistema de Atitude para pautar o discurso em sentimentos negativos.

⁸⁰ Legenda: **Vermelho**: Atitude de Afeto; **Verde**: Atitude de Apreciação; **Azul**: Atitude de Julgamento; *Itálico*: Gradação de Força; *Itálico sublinhado*: Gradação de Foco; Sublinhado: Engajamento.

3º PARÁGRAFO	Geralmente o que me deixa triste e chateada é ver a realidade do mundo, a frieza dele . Caminhar na rua em um dia de chuva e ver um mendigo sem proteção nenhuma, com frio e fome jogado embaixo de uma marquise . Isso me deixa frustrada , ainda mais, sabendo que estou, de certa forma, de mãos atadas e não posso fazer muito para ajuda-lo, além de dar umas moedinhas para ele comprar alguma coisa , que não sei se vai ser bebida alcoólica ou comida, ou um pedaço de pão .
--------------	--

O Julgamento de estima social de pouca normalidade marca a avaliação negativa da aluna com relação à situação social do mendigo, no trecho “um mendigo **sem proteção nenhuma, com frio e fome jogado** embaixo de uma marquise”. Já as Apreciações de valoração negativa, com relação ao “mundo”, ao “dia” e às “moedinhas” utilizadas pelo mendigo para comprar “alguma coisa”, contribuem para a composição dos Afetos negativos de Infelicidade e Insatisfação da aluna em relação à situação social do mendigo. Logo, percebe-se que as avaliações realizadas nesse parágrafo continuam colocando a aluna no centro das informações negociadas no discurso.

Para a compreensão dos valores negociados pela aluna nos demais parágrafos do texto, os valores identificados em nossa análise foram organizados no Quadro 26:

Quadro 26: Valores negociados no texto T03–REESCRITA.

PARÁGRAFO	RESUMO DAS INFORMAÇÕES NEGOCIADAS NO TEXTO T03-ESCRITA.
1	Definição/característica da aluna (é um “livro aberto”).
2	Explicação sobre a definição de “livro aberto” como demonstração de sentimentos bons e ruins da aluna.
3	Outra característica da aluna (carrega um “letreiro luminoso”).
4	Relação entre a definição de “livro aberto” e “letreiro luminoso” / funcionamento do “letreiro luminoso”.
5	Avaliação da aluna a partir das características relacionadas ao “livro aberto” e ao “letreiro luminoso”.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados acima apresentados nos oferecem uma visão geral das informações negociadas na interação. A partir da compreensão das informações que estão sendo oferecidas em cada parágrafo, foi possível compormos a análise do discurso instanciado no T03-REESCRITA.

4.2.4 Análise semântico-discursiva do texto T04–COMENTÁRIO

O texto T04-Comentário é o quarto e último texto do *Corpus* analisado. De acordo com as variáveis *campo* e *relações*, a expectativa gerada pelo Registro é a de que encontremos no texto traços linguísticos que indiquem a Interação entre colegas de aula

(*relações*) referente à avaliação do texto T03-Reescrita (*campo*). No Apêndice A desta dissertação, destacamos as ocorrências dos modos oracionais típicos do português brasileiro, a fim de identificar os Atos de Fala instanciados no texto T04-COMENTÁRIO e os respectivos papéis discursivos assumidos pelos participantes da interação.

Com relação à análise dos dados, dos 19 casos de modos oracionais presentes no texto, verificamos a ocorrência exclusiva do modo oracional declarativo, o que demonstra que o valor negociado pelo colega é a informação/conhecimento. O movimento realizado pelo modo oracional declarativo é o de resposta, diferentemente do ocorrido no texto T01-Escrita, em que esse modo realizou um movimento inicial de troca. O movimento de resposta, empreendido pelo colega, é o Reconhecimento, conforme demonstrado no Quadro 27:

Quadro 27: Movimentos de troca instanciados no texto T04-Comentário.

	TROCAS (ATOS DE FALA)	REALIZAÇÃO
CONHECIMENTO	RESPONDER (RECONHECIMENTO)	1. Percebo uma boa evolução da sua primeira versão do texto para a reescrita; 2. Tua escolha de ter colocado o parágrafo sobre o "livro aberto" no primeiro parágrafo deixou o texto mais parecido com uma apresentação pessoal; 3. Tuas explicações mais detalhadas sobre o "leiteiro luminoso" em cima de ti facilitam a compreensão do texto e possibilitam um melhor entendimento; 4. O texto, com as tuas novas informações, adquiriu também uma melhor concretude (pude imaginar como tu pensas) e um melhor conhecimento sobre ti melhor; 5. Foi crucial, ainda, a tua explicação sobre o funcionamento do leiteiro - em quais situações esse acende apaga, melhor dizendo; 6. Percebo que tu tentaste muito ser bem entendida; 7. Tu deste mais uma informação sobre a tua personalidade, o que foi importante;

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o Quadro 27, o Reconhecimento do conhecimento oferecido pela aluna, no texto T03-Reescrita, posiciona o colega como Conhecedor Secundário (C2) e, a aluna como Conhecedor Principal (C1) do discurso. O Quadro 28 demonstra essa relação:

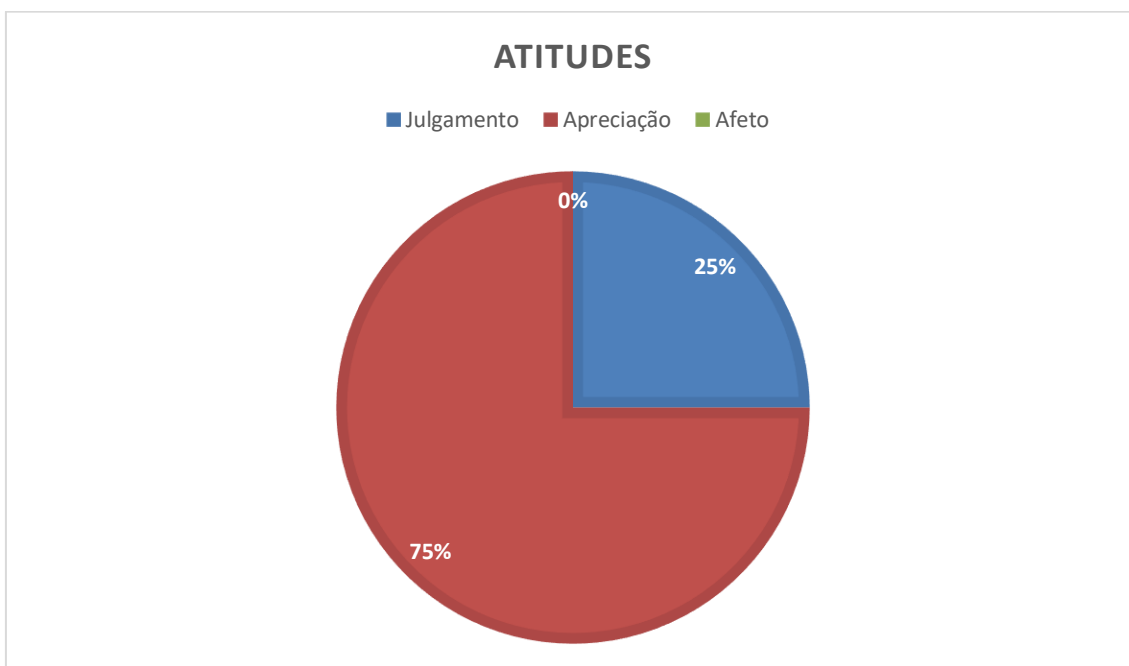
Quadro 28: Ocorrências de Atos de Fala e papéis discursivos no texto T04-Comentário.

TROCAS	ATOS DE FALA	N. CORRÊNCIAS	PAPÉIS COLEGA	PAPÉIS ALUNA
RESPONDER	RECONHECIMENTO	07	C2	C1

Fonte: Elaborada pela autora.

Após identificarmos os recursos do sistema de *NEGOCIAÇÃO* instanciados no texto, passemos ao exame dos elementos avaliados no discurso, que ajudam a compor o conhecimento negociado. A análise, que serve de base para esse estudo, encontra-se no Apêndice B e dá conta das ocorrências dos recursos de *AVALIATIVIDADE* instanciados no texto. As porcentagens baseadas nas ocorrências de uso das categorias do subsistema de Atitude estão expostas no Gráfico 4:

Gráfico 4: Porcentagem das ocorrências das categorias do subsistema de Atitude instanciadas no texto T04-COMENTÁRIO.



Fonte: Dados da pesquisa

No Gráfico 4, são apresentadas as porcentagens baseadas nas ocorrências das categorias do subsistema de Atitude, instanciadas no texto. A categoria de *Apreciação* aparece em maior porcentagem com 75%, seguida pela categoria de *Julgamento* com 25%. A categoria de *Afeto* não apresentou nenhuma ocorrência, o que indica que o colega não manifestou nenhuma emoção particular a respeito da escrita de *Apresentação Pessoal* da aluna. A predominância da categoria de *Apreciação* demonstra que as escolhas semânticas realizadas pelo colega estão voltadas para a avaliação de coisas, provavelmente do texto e da escrita da aluna propriamente dita.

Para uma análise mais detalhada das informações negociadas na interação, sistematizamos, no Quadro 29, os elementos avaliados ao longo do texto. Vejamos:

Quadro 29: Sistematização dos elementos avaliados no texto T04-COMENTÁRIO.

	Elemento avaliado	Realização	Categoria/Polaridade
1º PARÁGRAFO	Texto	uma boa evolução da sua primeira versão do texto para a reescrita	Apreciação/Reação-Qualidade (+)
	Evolução	boa	Apreciação/Reação-Qualidade (+)
	A autora ter deslocado o parágrafo sobre o "livro aberto" para o primeiro parágrafo	deixou o texto mais parecido com uma apresentação pessoal.	Julgamento/Estima social-Capacidade (+)
	Texto	mais parecido com uma apresentação pessoal	Apreciação/Composição o-Proporção (+)
	Explicações	mais detalhadas	Apreciação/Composição o – Complexidade (+)
	Explicações mais detalhadas	facilitam a compreensão do texto e possibilitam um melhor entendimento	Apreciação/Composição o – Complexidade (+)
	Entendimento	melhor	Apreciação/Reação - Qualidade (+)
	Informações	novas	Apreciação/ Valoração (+)
	Texto	adquiriu também uma melhor concretude (pude imaginar como tu pensas) e um melhor conhecimento sobre ti.	Apreciação/Valoração (+)
2º PARÁGRAFO	Concretude	melhor	Apreciação/Reação - Qualidade (+)
	Conhecimento	melhor	Apreciação/Reação - Qualidade (+)
	Explicação sobre o funcionamento do letreiro	foi crucial	Apreciação/Valoração (+)
	Autora	tu tentaste muito ser bem entendida	Julgamento/Estima social-Capacidade (+)
	Tentativa da autora de ser bem entendida	fica evidente	Apreciação/Composição o-complexidade (+)
	Autora	tu deste mais uma informação sobre a tua personalidade, o que foi importante.	Julgamento/Estima social-Capacidade (+)

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir das análises apresentadas no Quadro 29, chamamos a atenção para a recorrência dos recursos do sistema de Engajamento e da relevância da Gradação no primeiro parágrafo do texto:

1º PARÁGRAFO	Percebo uma boa evolução da sua primeira versão do texto para a reescrita. Tua escolha de ter colocado o parágrafo sobre o "livro aberto" no primeiro parágrafo deixou o texto mais parecido com uma apresentação pessoal . Tuas explicações mais detalhadas sobre o "letreiro luminoso" em cima de ti facilitam a compreensão do texto e possibilitam um melhor entendimento . <u>Na minha opinião</u> , o texto, com as tuas novas informações , adquiriu também uma melhor concretude (pude imaginar como tu pensas) e um melhor conhecimento sobre ti . ⁸¹
--------------	--

⁸¹ Legenda: **Vermelho**: Atitude de Afeto; **Verde**: Atitude de Apreciação; **Azul**: Atitude de Julgamento; **Itálico**: Gradação de Força; **Itálico sublinhado**: Gradação de Foco; **Sublinhado**: Engajamento.

No que diz respeito à ocorrência do subsistema de Engajamento, ao julgar a escolha da aluna “de ter colocado o parágrafo sobre o ‘livro aberto’ no primeiro parágrafo”, o colega afirma que esse procedimento “deixou o texto mais parecido com uma apresentação pessoal”. Tal afirmação, de alguma forma, traz consigo o entendimento de que antes, em sua primeira versão, o texto não estava parecendo uma apresentação pessoal. Considerando que uma das avaliações feitas pelo monitor, no texto T02-PARECER, foi de que a escrita da aluna não a apresentava (cf. seção 4.2.2, Quadro 23), inferimos que, de maneira implícita, o colega engaja-se com a voz do monitor a fim de fundamentar a sua avaliação. Entretanto, atentando para o uso do recurso de força “mais”, do subsistema de Gradação, supomos que o colega traz, em seu discurso, a voz do autor da avaliação negativa, a fim de distanciar-se dela. Ao afirmar que o texto está “**mais** parecido com uma apresentação pessoal”, o colega parece ter considerado a primeira versão da escrita, em certa medida, parecida com uma apresentação pessoal. O recurso de Engajamento utilizado pelo colega está ligado ao fenômeno de expansão dialógica e é classificado por nós como distanciamento de Atribuição (cf. capítulo 2, seção 2.3, Quadro 10).

O fenômeno de expansão dialógica é verificado também no seguinte trecho: “na minha opinião, o texto, com as tuas novas informações, adquiriu também uma melhor concretude (...)”. Ao ressaltar que essa avaliação diz respeito à sua opinião, o colega leva em conta a possibilidade de haver outras opiniões a esse respeito. Esse recurso é classificado como Ponderação e, junto com as demais ocorrências de engajamento instanciadas no parágrafo, demonstra a riqueza da negociação de opiniões estabelecida dentro do próprio texto T04-COMENTÁRIO.

Visto o funcionamento dos recursos de NEGOCIAÇÃO e de AVALIATIVIDADE em cada um dos textos, individualmente, passamos a analisar, na seção seguinte, o funcionamento desses recursos entre os textos.

4.3 A transversalidade dos sistemas de NEGOCIAÇÃO e de AVALIATIVIDADE NO PROCESSO de escrita e reescrita

Na seção anterior, examinamos a realização dos recursos semântico-discursivos instanciados em cada texto. Nessa etapa do estudo, buscamos comparar a realização

desses recursos ocorrendo entre os textos. Iniciemos comparando as ocorrências linguísticas identificadas nos textos T01-ESCRITA E T03-REESCRITA.

4.3.1 Análise comparativa dos textos de T01-ESCRITA e T03-REESCRITA

Olhar para as escolhas de padrões de significados instanciadas no texto T03-REESCRITA nos permite observar o funcionamento dos sistemas de *NEGOCIAÇÃO* e de *AVALIATIVIDADE* em todo o processo de escrita e reescrita do texto de *Apresentação Pessoal*. Partindo dessa perspectiva, elencamos algumas das diferentes escolhas feitas pela autora do texto, após a negociação feita com o monitor. Vejamos:

(1) Quanto aos papéis assumidos na interação, verificamos que a aluna assume novos papéis discursivos no texto T03-REESCRITA: Além de colocar-se como *Conhecedor Principal (C1)*, através da realização de afirmações, a aluna assume o lugar de *Conhecedor Secundário (C2)*, ao efetuar perguntas ao leitor de seu texto. No caso do uso do modo interrogativo na realização das proposições: “O que eu quero dizer com isso?” (l. 07); “Contraditório?” (l. 18); “Viu? Tradução de emoções através do meu rosto” (l. 29), a escritora coloca-se como questionadora, dando a seu interlocutor o papel de respondente, diferentemente do que ocorre em sua primeira versão de escrita em que não há a realização de proposições nesse modo oracional. Além desses dois papéis, a aluna assume também a função de *Ator Principal (A1)*, ao realizar o comando: “deixe-me explicar melhor” (l. 18). Essas ocorrências demonstram que, em sua reescrita, a aluna mobiliza maior variedade de recursos linguísticos de *NEGOCIAÇÃO* para posicionar-se de maneiras distintas no discurso, além de tornar o texto mais parecido com um diálogo, diminuindo a distância entre si e o leitor de seu texto.

(2) No que diz respeito aos valores negociados, constatamos que as informações oferecidas no texto T03-REESCRITA são diferentes das apresentadas no texto T01-ESCRITA. Enquanto o texto T01-ESCRITA trata de avaliar a complexidade da tarefa de escrita, a existência humana, a característica do *leteiro luminoso*, as relações humanas, dentre outras informações, o texto de T03-REESCRITA mantém certo padrão de significado. Tal padrão é identificado por meio das ocorrências avaliativas que giram em torno das informações: *livro aberto (aluna)* e *leteiro luminoso*. O Quadro 30 apresenta um resumo comparativo dos valores oferecidos em ambos os textos:

Quadro 30: Comparativo dos valores trocados em T01-ESCRITA e T03-REESCRITA.

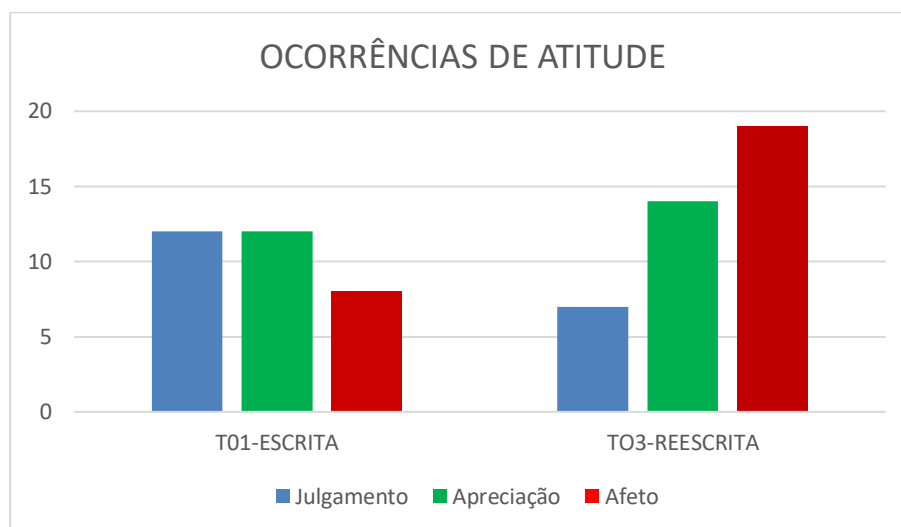
PARÁG.	T01-ESCRITA	T03-REESCRITA
1º	Tarefa de escrita	Livro aberto-definição
2º	Existência humana	Livro aberto-funcionamento (exposição de seus sentimentos)
3º	Tarefa de mudar o mundo/Letreiro luminoso	Exemplos de seus sentimentos
4º	Livro aberto	Letreiro luminoso-definição
5º	Relações humanas	Livro aberto e letreiro luminoso-relação
6º	////////////////////////////////////	Livro aberto e letreiro luminoso-avaliação

Fonte: Elaborado a autora

De acordo com essa comparação, o texto T03-REESCRITA apresenta uma maior recorrência de um tipo específico de informação. No primeiro parágrafo, a aluna apresenta-se como um livro aberto; no segundo parágrafo, ela explica o que significa ser um livro aberto, por meio de exemplos que demonstram a facilidade com que expõe seus sentimentos; no terceiro parágrafo, a autora apresenta situações que esclarecem os tipos de sentimentos que ela possui; no quarto parágrafo, insere o letreiro luminoso como um elemento que reforça a sua peculiaridade de expor sentimentos com facilidade; no quinto parágrafo, ela faz uma relação entre o livro aberto e o letreiro luminoso; por fim, no sexto parágrafo, faz uma breve reflexão sobre esses dois elementos, relacionando-os à tradução das emoções através de seu rosto. Todas essas informações, apresentadas nessa sequência, demonstram o empenho da autora em construir significados que giram em torno de uma característica que a constitui, conforme orientado pelo monitor.

Assim como identificamos diferenças na informação negociada nos textos, verificamos, também, significativas alterações na escolha dos recursos semântico-discursivos de AVALIATIVIDADE. No texto T01-ESCRITA, há uma menor incidência de avaliações de Atitude (32 ocorrências), no entanto, suas categorias de Atitude avaliativas aparecem de maneira equilibrada (12 julgamentos; 12 apreciações; 8 afetos). No texto T03-REESCRITA, por sua vez, ocorre o aumento tanto das ocorrências de recursos avaliativos (40 ocorrências) quanto dos índices de recursos de Afeto (19 ocorrências) e de Apreciação (14 ocorrências). Em contrapartida, há a diminuição do recurso de Julgamento (7 ocorrências), conforme demonstra o Gráfico 5:

Gráfico 5: Índice das ocorrências dos recursos do sistema de Atitude em T01-ESCRITA e T03-REESCRITA.



Fonte: Elaborado pela autora.

Essas alterações nas ocorrências avaliativas se justificam a partir da modificação das informações oferecidas no discurso do texto T03-REESCRITA. Informações relacionadas à “existência humana” e a “relações humanas”, presentes no texto T01-ESCRITA, requerem avaliações de Julgamento, pois esse é o sistema responsável pelos recursos que utilizamos para julgar o caráter das pessoas a partir de seus comportamentos (MARTIN; ROSE, 2003/2007). Já o fato de a aluna descrever o funcionamento do livro aberto e do letreiro luminoso como sendo a exposição de suas emoções implicou no aumento significativo das ocorrências de avaliações de Apreciação e de Afeto no texto T03-REESCRITA. A diferença mais significativa entre a primeira e a segunda versão do texto de Apresentação Pessoal foram as ocorrências de Afeto: 8 ocorrências no T01-ESCRITA e 19 ocorrências no T03-REESCRITA. Os dados demonstram que a reescrita da aluna está mais centrada na descrição de seus sentimentos.

4.3.2 As trocas instanciadas na interação

Conforme visto em Martin e Rose (2003/2007), na teoria dos atos de fala, quando se oferece uma informação, espera-se uma resposta verbal ou um gesto, ao passo que, quando se oferece bens e serviços, espera-se uma ação. Aplicando esses conceitos aos textos de nossa pesquisa, verificamos que esses critérios de interação permanecem os mesmos. Da mesma forma que não conseguimos resgatar, por meio de palavras, a resposta de cumplicidade a um comando feito no diálogo, nem sempre é possível

recuperar uma resposta de cumplicidade instanciada no texto escrito. No entanto, no contexto desta pesquisa, acreditamos ser possível resgatar a cumplicidade da aluna, a partir dos seguintes critérios: (a) ampliar brevemente o foco da análise, de modo a abarcar as demais etapas do processo de escrita da Tarefa; (b) organizar a negociação em grandes, médias e pequenas trocas.

Ao ampliarmos o foco de análise, olhando para os movimentos anteriores ao movimento de escrita da aluna, reconhecemos que o *corpus* do presente estudo é apenas o recorte de um universo maior de negociação: a disciplina de Leitura e Produção Textual. É nesse universo que se iniciam as trocas referentes à Proposta, isto é, à escrita de Apresentação Pessoal. A Figura 16 representa as etapas de interação que compreendem a referida disciplina:

Figura 16 - Etapas do processo de escrita do texto de Apresentação Pessoal.



Fonte: Elaborada pela autora.

Conforme demonstrado na Figura 16, a primeira etapa do processo de escrita do texto de Apresentação Pessoal é a aula expositivo-dialogada, executada pelo professor da disciplina de Leitura e Produção Textual. Nessa disciplina, o professor desempenha o papel fundamental de elaborar, junto com a turma, os critérios de escrita e de avaliação a serem seguidos pelos escritores, e de discutir como esses critérios se concretizam nos textos. Além disso, é ele quem faz a avaliação final dos textos, atribuindo-lhes uma nota ao final da tarefa, após observar como a escrita final (reescrita) dialoga com o parecer do monitor e com os critérios construídos em sala de aula.

Olhar para as etapas constituintes do processo de escrita da tarefa implica reconhecer que o texto T01-ESCRITA deriva de um movimento anterior de troca de significados. Logo, podemos descrever a negociação da escrita da tarefa a partir dos movimentos apresentados na Figura 17:

Figura 17 – Movimentos de troca



Fonte: Elaborada pela autora.

Conforme a Figura 17, é possível identificar duas grandes negociações ocorrendo simultaneamente: a troca de informação e a troca de bens e serviços. Ambas estão representadas pelas setas maiores.

Por se tratar de produções executadas em contexto acadêmico, a escrita dos alunos seguiu certos parâmetros conceituais e linguísticos, os quais foram previamente apresentados e discutidos em sala aula pelo professor, conforme visto anteriormente. Desse modo, seguindo o fluxo das duas grandes trocas expostas na Figura 17, posicionamos a aula expositivo-dialogada como o movimento inicial da sequência das trocas subsequentes, que representa o início da negociação de informações realizada por atos de fala como declaração e questionamentos, simultaneamente.

Na sequência da troca, encontra-se o aluno, que interage com as informações oferecidas pelo professor por meio dos atos de fala de reconhecimento ou de confronto. Ou seja, o aluno pode tanto reconhecer ou confrontar as informações (critérios e conceitos teóricos) oferecidas pelo professor. Esse movimento representa a segunda troca realizada na negociação da escrita de Apresentação Pessoal. Importa lembrar que, segundo Martin e Rose (2003/2007) a resposta “esperada” para uma troca de informação é sempre a de reconhecimento, pois ela indica que a interação seguiu o curso esperado pelo falante.

Após o reconhecimento do aluno, é iniciado, então, o terceiro movimento de troca da interação. Esse novo movimento pode ser compreendido tanto como um movimento de resposta às eventuais dúvidas dos alunos quanto um movimento de solicitação da escrita propriamente dita. A referida troca é retratada, na Figura 17, como Proposta de Escrita e simboliza um evento importante na negociação, visto que representa o início da troca da ação a ser executada pela aluna: a escrita da Apresentação Pessoal.

A Escrita, por sua vez, retrata o quarto movimento de troca estabelecido na interação. Representa, também, um marco para a interação e, conseqüentemente, para

nossa análise, uma vez que assinala a concomitância de trocas instanciadas em um único texto. Isso ocorre porque a Escrita da aluna concretiza tanto o oferecimento de informações acerca si mesma quanto a resposta de cumplicidade para a solicitação de escrita, realizada na troca anterior – essas trocas são representadas pelas pequenas setas, posicionadas acima e abaixo da sequência apresentada na Figura 17.

A simultaneidade de trocas (início/resposta) se mantém nos escritos subsequentes, analisados nesta dissertação. Dessa forma, o Parecer realiza tanto o troca de resposta ao conhecimento oferecido na Escrita – confronto e reconhecimento – quanto a troca de comando de reescrita do texto.

A Reescrita, da mesma forma que a Escrita, representa a resposta de cumplicidade ao comando da troca anterior e do oferecimento de novas informações, simultaneamente. Por fim, o Comentário do colega é considerado um troca de resposta à Reescrita da aluna. O Parecer, a Reescrita e o Comentário representam o quinto, o sexto e o sétimo movimento de troca, respectivamente.

O oitavo e último movimento de troca reconhecido na Interação está representado pelo Leitor do Blogue. Devido ao contexto de circulação dos textos, adicionamos o Leitor do Blogue como a representação de uma possível continuidade na troca de significados, ou seja, um troca em potencial. Essa hipótese é sustentada pela existência da seção *comentários*, presente no Blogue, a qual permite a interação de seus leitores através de uma postagem. Visto que essa seção está disponibilizada ao final da publicação de cada um dos textos, o leitor pode inserir-se na Interação a partir de qualquer etapa do processo de escrita.

Esse entendimento da negociação em grandes, médios e pequenos movimentos de troca nos permite analisar se houve, enfim, efetividade na negociação entre a T03-REESCRITA e o T02-PARECER. Dito em outras palavras, permite-nos verificar se a reescrita da aluna atendeu às observações feitas pelo monitor.

Para este estudo, buscamos comparar as ocorrências linguísticas de atos de fala, identificadas no T02-PARECER e no T04-COMENTÁRIO (cf. subseções 4.2.3 e 4.2.4 deste capítulo), a fim de verificar o que as escolhas linguísticas feitas pelo colega, em seu comentário sobre o texto da aluna, pode nos revelar sobre a efetividade da negociação entre o parecer do monitor e a reescrita da aluna. A análise comparativa é apresentada no que segue.

4.3.3 Os movimentos de *NEGOCIAÇÃO* no processo de escrita

A análise empreendida nesta subseção está centrada nos textos T02-PARECER e T04-COMENTÁRIO, em virtude do caráter avaliativo do gênero neles instanciado. Ambos são classificados como gênero Resposta Crítica a textos (cf. capítulo 3, seção 3.4) e instanciam movimentos de troca que são importantes para a negociação da escrita do texto de Apresentação Pessoal. Entretanto, seguindo a ordem cronológica da interação, compreendemos o T02-PARECER como sendo o ponto de referência da aluna para a execução da T03-REESCRITA.

Ao examinarmos os pequenos movimentos de troca identificados no T02-PARECER (cf. capítulo 4, seção 4.2.2, Quadro 21), constatamos três importantes movimentos empreendidos pelo monitor, a que podemos chamar de trocas médias. Nessas trocas, ele negocia os valores que considera importantes para o sucesso da interação, os quais apontaremos no decorrer desta seção.

Observadas pela sequência cronológica da interação, espera-se que as negociações iniciadas no texto T02-PARECER sejam atendidas (ou não) no texto T03-REESCRITA e atestadas (ou não) no texto T04-COMENTÁRIO. Assim, tomando a sequência de interações como referência, verificamos, no texto T04-COMENTÁRIO, ocorrências linguísticas que corroboram as negociações estabelecidas no texto T02-PARECER. Tal fenômeno é demonstrado graficamente na Figura 18. Na referida figura, as negociações, identificadas na interação, estão organizadas na ordem em que foram instanciadas nos textos. Os Quadros pelos quais as negociações foram dispostas estão representados por cores distintas, a fim de facilitar a relação das ocorrências. Ao lado de cada realização, adicionamos, entre parênteses, o número da linha onde os trechos estão localizados no texto⁸². Vejamos:

⁸² Os textos encontram-se no Anexo A desta dissertação.

Figura 18 - Negociações instanciadas nos textos T02-PARECER e T04-COMENTÁRIO.

T02 - PARECER	TROCAS (ATOS DE FALA)	REALIZAÇÃO	
NEGOCIAÇÃO 1	INICIAR (COMANDO)	Procure selecionar uma qualidade tua e descrevê-la ao longo do texto (l. 4 e 5).	
	INICIAR (COMANDO)	Observe teu texto (l. 6).	
	RESPONDER (CONFRONTO)	Ele não te apresenta (l. 6).	
	INICIAR (DECLARAÇÃO)	Não sabemos um fato peculiar que te caracteriza (l. 7).	
	NEGOCIAÇÃO 2	INICIAR (COMANDO)	Em questão de objetividade, tente explicar mais alguns termos que tu colocaste no texto (l. 8).
		INICIAR (COMANDO)	Lembre... (l. 9)
		INICIAR (DECLARAÇÃO)	...que o leitor não compartilha da tua realidade, e pode não ter conhecimento prévio para entender o que tu queres passar (l. 9, 10).
	NEGOCIAÇÃO 3	RESPONDER (CONFRONTO)	Senti falta de imagens ao longo do teu texto (l. 12).
		INICIAR (DECLARAÇÃO)	Com as imagens tu fazes que o leitor consiga imaginar o que tu está fazendo em certo momento do texto (l. 12, 13).
INICIAR (COMANDO)		Mas não se esqueça de explicar tudo (l.13).	
T04 - COMENTÁRIO	TROCAS (ATOS DE FALA)	REALIZAÇÃO	
1º	RESPONDER (RECONHECIMENTO)	Tua escolha de ter colocado o parágrafo sobre o "livro aberto" no primeiro parágrafo deixou o texto mais parecido com uma apresentação pessoal (l. 4, 5 e 6).	
2º	RESPONDER (RECONHECIMENTO)	Tuas explicações mais detalhadas sobre o "letreiro luminoso" em cima de ti facilitam a compreensão do texto e possibilitam um melhor entendimento (l. 6 e 7).	
3º	RESPONDER (RECONHECIMENTO)	(...) o texto, com as tuas novas informações, adquiriu também uma melhor concretude (pude imaginar como tu pensas) e um melhor conhecimento sobre ti (l. 8 e 9).	

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da organização dos dados, representada na Figura 18, as negociações são caracterizadas pelos seguintes valores:

- **NEGOCIAÇÃO 1:** a inadequação do texto em relação ao propósito comunicativo da Tarefa 01.
- **NEGOCIAÇÃO 2:** a escassez de explicações sobre alguns termos utilizados no texto.
- **NEGOCIAÇÃO 3:** a escassez de informações que auxiliem o leitor na construção de imagens ao longo do texto.

Ao analisarmos as ocorrências linguísticas relacionadas às três negociações, constatamos que a sua realização segue padrões semântico-discursivos convergentes. No texto T02-PARECER, por exemplo, cada uma das negociações é formada por pequenas trocas que instanciam atos de fala como reconhecimento, confronto e comando. Já no texto T04-COMENTÁRIO, as negociações se dão a partir de uma única resposta de reconhecimento. Em vista da recorrência desses padrões de realização, selecionamos a Negociação 01 para detalhamento e discussão de resultados.

Como observamos anteriormente, a Negociação 01 diz respeito ao propósito comunicativo da Tarefa 01, que é a de o escritor apresentar-se a partir de uma peculiaridade que lhe constitui (cf. capítulo 3, seção 3.2, Quadro 11). Alguns trechos extraídos do T02-PARECER indicam essa negociação, conforme demonstramos na sequência.

Os trechos “procure selecionar uma qualidade tua e descrevê-la ao longo do texto” (l. 4 e 5) e “observe teu texto” (l.6) realizam dois comandos dados pelo monitor referentes ao propósito da escrita. Para embasar sua orientação, o monitor efetua duas respostas de confronto, as quais foram concretizadas nas seguintes sentenças: “ele não te apresenta” (l.6); “não sabemos um fato peculiar que te caracteriza” (l. 6 e 7).

Ao examinarmos os atos de fala realizados no T04-COMENTÁRIO, identificamos ocorrências linguísticas que apontam que houve uma resposta de cumplicidade, por parte da aluna, aos comandos do monitor. Ou seja, a aluna realizou não somente a ação de reescrever o texto, mas, também, a ação de atender às solicitações feitas pelo monitor. Esse movimento é confirmado pelo colega através da seguinte afirmação: “tua escolha de ter colocado o parágrafo sobre o ‘livro aberto’ no primeiro parágrafo deixou o texto mais parecido com uma apresentação pessoal” (l. 4, 5 e 6). Nessa parte do texto, o colega instancia as seguintes trocas: o seu (i) reconhecimento (troca de resposta) da (ii) cumplicidade da aluna (troca de resposta) em relação ao (iii) comando

do monitor (troca inicial). O movimento desses pequenos movimentos de troca indica que a negociação relativa ao propósito comunicativo da Tarefa foi bem-sucedida. O mesmo ocorreu para as demais negociações.

A partir do mapeamento desses pequenos, médios e grandes movimentos de troca, foi possível acompanhar todas as etapas que envolveram a execução da tarefa de escrita do texto de apresentação pessoal. Foi possível, também, compreender o papel desempenhado pelos sistemas de NEGOCIAÇÃO e de AVALIATIVIDADE nesse processo de apropriação da escrita: além de instanciar as relações estabelecidas entre os participantes da interação, esses recursos interpessoais influenciaram na construção e na organização do discurso, ou seja, nas escolhas da aluna em relação aos recursos semântico-discursivos ideacionais e textuais, respectivamente. Isso ocorre porque as metafunções da linguagem funcionam sempre simultaneamente, independentemente de qual delas esteja sendo utilizada como foco de análise.

Ao ser orientada pelo monitor a escolher uma única característica sua para, então, discorrer sobre ela no decorrer do texto, a aluna desloca o recurso de engajamento instanciado no trecho “uma amiga muito próxima me disse uma vez: a Maria é um livro aberto” do quarto parágrafo para o início do primeiro parágrafo. Dessa forma, há uma reorganização dos significados, no âmbito da metafunção textual, em que a informação do livro aberto passa a ser tema do discurso. No campo da metafunção ideacional, também ocorrem alterações significativas na construção dos significados do texto, visto que mudam alguns dos participantes e dos processos. No quinto parágrafo do texto T03-REESCRITA, por exemplo, ao inserir a descrição do funcionamento do livro aberto e do letreiro luminoso, a autora utiliza verbos que instanciam a noção de processos relacionais (*ser/estar*) como em “*sou* um letreiro luminoso nos dias em que *estou* triste, quando fico de canto. Quando *estou* feliz sorrio o tempo todo e quando *estou* com nojinho de alguma coisa, cerro os olhos e encolho o rosto. *Sou* um livro aberto quando meu rosto traduz minhas emoções, aí o letreiro acende” (l. 21 a 24).

Conforme visto em Martin e Rose (2003/2007), os sistemas semântico-discursivos se relacionam diretamente com as metafunções da linguagem. Logo, os novos padrões de significados verificados na reescrita do texto da aluna demonstram a indissociabilidade do funcionamento dos seis sistemas semântico-discursivos – Ideação, Conjunção, Negociação, Avaliatividade, Periodicidade e Identificação (cf. Cap. 2, seção 2.1).

Demonstram, ainda, como a proposta de análise do discurso sistêmico-funcional, enfim, se concretiza: uma análise que não é uma mera opinião sobre o discurso, mas, sim,

um estudo baseado nas escolhas léxico-gramaticais feitas pelos participantes da interação social analisada, visto que o sistema semântico-discursivo se distingue dos demais sistemas semióticos por se basear na gramática língua (Cf. Cap. 2, seção 2.1). Logo, ao olharmos para as escolhas léxico-gramaticais, que realizam as escolhas semântico-discursivas que, por sua vez, realizam as variáveis do contexto de situação em que a interação acontece, empreendemos a análise do discurso com o objetivo de compreender o que ele revela sobre os significados negociados no conjunto de textos constituintes do *Corpus* desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou investigar a atribuição de papéis sociais e a negociação de significados estabelecida entre textos escritos por alunos ingressantes no curso de Letras da UFRGS. O estudo foi instituído a partir do arcabouço teórico da LSF (HALLIDAY; HASAN, 1985; HALLIDAY; WEBSTER, 2009; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) e baseou-se na análise semântico-discursiva da linguagem, proposta em Martin e Rose (2003/2007) e Martin e White (2005).

Conforme vimos nesta dissertação, a LSF surgiu da busca do professor e linguista M. A. K. Halliday pelo desenvolvimento de uma compreensão de como a linguagem funciona. A linguagem, de acordo com a abordagem sistêmica, funciona como uma rede de sistemas semióticos, uma rede de opções de recursos dos quais lançamos mão para construir e trocar significados em contextos sociais (HALLIDAY; HASAN, 1985; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Dividida em estratos que vão do mais abstrato (semântico) ao menos abstrato (fono/grafológico), a linguagem, cujo centro de processamento de significados é a gramática, é organizada a partir de suas três metafunções principais: a metafunção ideacional, a metafunção interpessoal e a metafunção textual.

O estrato semântico-discursivo, foco desta pesquisa, é constituído por seis sistemas semântico-discursivos concebidos por Martin e Rose (2003/2007). Nesta pesquisa, examinamos o funcionamento dos dois sistemas que estão relacionados à metafunção interpessoal da linguagem: o sistema de *NEGOCIAÇÃO* e o de *AVALIATIVIDADE*. É por meio desses dois sistemas que os usuários de determinado idioma negociam informações e bens e serviços, ao mesmo tempo em que desempenham e atribuem papéis sociais por meio da língua.

Seguindo a metodologia de análise própria à LSF, empreendemos a análise do discurso proposta em Martin e Rose (2003/2007), com o objetivo geral de **investigar a atribuição de papéis sociais e a negociação de significados entre textos escritos por alunos da disciplina de Leitura e Produção Textual do curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.**

Para tanto, adotamos como *corpus* de pesquisa os textos relativos à tarefa de escrita de uma Apresentação Pessoal, *corpus* este que representou os momentos de interação entre os participantes durante a execução da tarefa em voga. São eles: (1) Apresentação Pessoal (escrita pela aluna); (2) Parecer (do monitor); (3) Apresentação

Pessoal (reescrita pela aluna) e (4) Comentário (pelo colega). A organização e a análise do *corpus* se deram do seguinte modo: após atrelarmos os textos do *corpus* de pesquisa a suas respectivas Famílias de gêneros e a seus gêneros, relacionamos os textos a seus devidos registros. Em seguida, definimos a ordem pela qual os textos seriam analisados. Após isso, iniciamos a execução da análise dos sistemas de NEGOCIAÇÃO e de AVALIATIVIDADE, respectivamente, a partir das seguintes etapas:

- **Etapa 1:** Levantamento e classificação das ocorrências de realização dos sistemas de trocas e atos de fala realizado nos textos.
- **Etapa 2:** Verificação dos papéis assumidos pelos participantes, bem como dos papéis por eles atribuídos a seus interlocutores, na interação, a partir das realizações verificadas na Etapa 1.
- **Etapa 3:** Levantamento e classificação das ocorrências de realização dos recursos avaliativos dos subsistemas de Atitude, Gradação e Engajamento.

Essas três etapas de análise correspondem ao nosso primeiro objetivo específico: **analisar, sob o ponto de vista dos sistemas de NEGOCIAÇÃO e de AVALIATIVIDADE, os papéis sociais assumidos e os tipos de significados negociados nos textos de escrita, parecer, reescrita e comentário.**

Após a execução dessas etapas, organizamos os dados resultantes das análises, de maneira a comparar as evidências linguísticas encontradas tanto na escrita quanto na reescrita da aluna escolhida como participante focal da pesquisa. Tal verificação corresponde ao nosso segundo objetivo específico: **examinar, à luz dos sistemas de NEGOCIAÇÃO e de AVALIATIVIDADE, os diferentes recursos semântico-discursivos instanciados na escrita e na reescrita do texto de Apresentação Pessoal, como resultado da avaliação do parecer.**

Os resultados deste estudo demonstram que:

- (1) A disciplina de Leitura e Produção Textual representa o universo em que ocorre a negociação tanto dos parâmetros conceituais e linguísticos da escrita do texto de Apresentação Pessoal (informações), quanto da execução da escrita propriamente dita (bens e serviços).
- (2) A negociação da escrita do texto de Apresentação Pessoal (Tarefa 1) se dá a partir de várias etapas. Algumas destas, inclusive, antecedem a Escrita da aluna, como a aula expositivo-dialogada, a interação entre alunos e professor e a proposta de escrita.

- (3) As etapas dessa interação (aula expositivo-dialogada/interação com os alunos/proposta de escrita/escrita/parecer/reescrita/comentário) são compreendidas como grandes movimentos de troca. Uma sequência de trocas na qual cada texto, como um todo, representa um grande troca.
- (4) Essas grandes trocas são compostas por trocas menores, as trocas médias. As trocas médias são realizadas no nível do discurso. Ou seja, são unidades de sentido instanciadas no texto, realizadas no nível acima da oração.
- (5) As trocas médias, por sua vez, são formadas por pequenos movimentos de troca, caracterizados pelos atos de fala que os realizam no nível da oração.
- (6) A análise do movimento de todas essas trocas tornou possível a constatação do sucesso da negociação da escrita do texto de Apresentação Pessoal empreendida pela aluna.

Os resultados acima apresentados apontam para a viabilidade de análise dos recursos de *NEGOCIAÇÃO* utilizados em textos estritamente escritos e do tipo monólogo, bem como para a influência de tais recursos na reorganização da escrita no âmbito do sistema de *AVALIATIVIDADE*. Esses resultados apontam também para a importância do sistema de *NEGOCIAÇÃO* e de *AVALIATIVIDADE* para apropriação da escrita em contexto acadêmico, visto que, conforme demonstrado neste estudo, é por meio desses sistemas que os alunos negociam os significados propostos nas atividades de escrita e assumem papéis discursivos que contribuem para o sucesso desse processo de apropriação.

Isso posto, consideramos que o objetivo geral de investigar a atribuição de papéis sociais e a negociação de significados entre textos escritos por alunos da disciplina de *Leitura e Produção Textual* do curso de Letras da UFRGS foi atingido, dado que mapeamos os diversos papéis assumidos pelos participantes da interação e identificamos os diferentes movimentos de troca pelos quais os significados foram negociados entre eles.

Os resultados obtidos neste estudo nos permitem ainda responder à pergunta de pesquisa formulada na introdução desta dissertação: **qual o papel dos sistemas de *NEGOCIAÇÃO* e *AVALIATIVIDADE* no processo de apropriação da escrita em contexto acadêmico?** Os resultados indicam que os recursos semântico-discursivos do sistema de *NEGOCIAÇÃO* e de *AVALIATIVIDADE* desempenham papel fundamental para a apropriação da escrita nesse contexto, na medida em que possibilitam aos alunos: (1) assumirem papéis diversificados e de maneira simultânea, tal como conhecedores principais e secundários, o que os situa no lugar de detentores e, ao mesmo tempo, no lugar de aprendizes do

conhecimento negociado; (2) negociarem os significados através de apreciações, julgamentos e afetos.

A partir dos resultados obtidos, esta pesquisa espera contribuir para a expansão dos estudos voltados para a análise de textos produzidos em contextos acadêmicos brasileiros, à luz da LSF, uma vez que revela o funcionamento da linguagem como importante recurso de troca e de avaliação de significados nesses contextos. Outra possível contribuição é a utilização de uma metalinguagem que permite não somente a compreensão do fenômeno, mas, também, o desenvolvimento de ferramentas e procedimentos de análise de textos, aplicáveis ao contexto brasileiro.

A escassez de estudos voltados para a aplicação do sistema de trocas e de atos de fala em textos estritamente escritos e do tipo monólogo, da maneira como nos propomos a aplicar, foi uma das dificuldades encontradas para o desenvolvimento desta pesquisa. Em consequência disso, limitamos a coleta de dados a apenas uma interação linguística, embora futuras pesquisas possam contemplar uma amostra mais ampla, incluindo a interação advinda da produção de outros alunos, para fins de comparação.

Finalizamos este trabalho cientes de que ele representa um importante passo, ainda que inicial, tanto para o desenvolvimento de novas pesquisas no campo da semântica do discurso quanto para o desenvolvimento de uma metodologia de ensino de escrita em contexto acadêmico baseada nos sistemas semântico-discursivos, em especial os de NEGOCIAÇÃO e de AVALIATIVIDADE.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F.; VIAN JR, O. **Estudos em avaliatividade no Brasil: panorama 2005-2017**. *Signótica*, v. 30, n. 2, p. 273-295, 24 abr. 2018.
- APROPRIAÇÃO. In: MICHAELIS, **Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa**. Editora Melhoramentos, 2019. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/apropriacao/>. Acesso em: 22 fev. 2019.
- COOPER, J. S. **O macrogênero “drama norte-rio-grandense”**: uma análise de gênero e de discurso sob a perspectiva da linguística sistêmico-funcional. Doutorado em Estudos da Linguagem - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.
- CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da. **Avaliação e Avaliatividade em discursos de alunos surdos à luz da LSF**. *DELTA* [online]. 2018, vol.34, n.1, pp.205-234
- CUNHA, Patrícia Sousa da Silva; SILVA-FONSECA, Vilma Nunes da. **A Avaliatividade na representação discursiva do professor em relatórios de estágio supervisionado**. 10º Seminário de Iniciação Científica da UFT. Palmas, 2014, pág. 1-5.
- DEREWIANKA, Beverly. JONES, Pauline. **Teaching language in context**. Oxford: Oxford University Press, 2016.
- ESCREVER. In: MICHAELIS, **Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa**. Editora Melhoramentos, 2019. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/escrever/>. Acesso em: 22 fev. 2019.
- FIGUEREDO, Giacomo. **Introdução ao perfil metafuncional do português brasileiro: contribuições para os estudos multilíngues**, 2011. 383p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) -Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2011.
- _____. **Uma descrição sistêmico-funcional dos marcadores discursivos avaliativos em português brasileiro: a gramática das partículas modais**. *Alfa, rev. linguíst.*, (São José Rio Preto) [online]. v.59, n.2, p.281-308, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-5794-1504-3>. Acesso em: 4 nov. 2019.
- FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GHIO, E.; FERNANDEZ, M. D. **Linguística Sistêmico Funcional**. Aplicaciones a la lengua española. 2. ed. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. Waldhuter Editorial, 2008.
- GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. **Engajamento e processamento discursivo: diálogos entre a Linguística Sistêmico-Funcional e a Linguística Cognitiva**. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 45, n.1, p. 153-169, 2016.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita**. 1. Ed., Parábola, 2009.

HALLIDAY, M. A. K. **Sobre la “arquitectura” del lenguaje humano**. In: GHIO, E.; NAVARRO, F (comps). In: Obras esenciales de MAK Halliday, 2017 [2003]. Trad.: LUKIN, Annabelle.

_____. **Cómo significas?** In: GHIO, E.; NAVARRO, F (comps). In: Obras esenciales de MAK Halliday, 2017 [2003]. Trad.: PICONE, Muriel.

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.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An Introduction to Functional Grammar**. 4. ed. London: Arnold, a member of the Hodder Headline Group, 2014.

HALLIDAY, M. A.K; WEBSTER, Jonathan J. **Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics**. Continuum, 2009.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTIN, J.R.; ROSE, David. **Working with Discourse**. Meaning beyond the clause. 2. Ed. London, New York: Continuum, 2003/2007.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Genre Relations: Mapping Culture**. Equinox: London and Oakville, 2007.

MARTIN, J.; WHITE, P. **The language of evaluation: appraisal in English**. New York/Hampshire: PalgraveMacmillan, 2005.

MARTIN, J.R. **English Text: System and Structure**. Amsterdam: Benjamins, 1992.

MOTTA-ROTH, Désirée; SCHERER, Anelise Scotti. **Expansão e contração diálogo na mídia: intertextualidade entre ciência, educação e jornalismo**. DELTA, 28: Especial, 2012, p. 639-672.

NININ, Maria Otilia Guimarães. **Investigação sobre o texto acadêmico: engajamento em trabalhos de mestrado**. Anais do SIELP, Vol. 2, N. 1: EDUFU, 2012, pág. 1-17.

NININ, Maria Otilia Guimarães. **Linguística Sistêmico-Funcional e discurso**. Um olhar para a escrita acadêmica. In: GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; MODOLO, Artur Daniel Ramos; FERREIRA, Filipe Mantovani; MAREGA, Larissa Minuesa Pontes; MUNHOZ, Renata Ferreira; CAVALCANTE FILHO, Urbano. (Orgs.). **Discurso e Linguística: diálogos possíveis**. 1ed. São Paulo: Paulistana, 2016, v. 1, p. 166-177.

ROSE, D. **Building a pedagogic metalanguage II: knowledge genres**. (no Prelo) To appear in J Martin [Ed.] **Applicable Linguistics and Academic Discourse**. Shanghai Jiao Tong University. 2018b.

ROTTAVA, L. **A construção de portfólio para compreensão do processo de escrita em contexto acadêmico.** In: II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais. Caxias do Sul, RS, 2014. p. 914- 920.

ROTTAVA, L.; SANTOS, S. **The effects of metaphorical constructions in texts written in academic context.** 27º CONGRESSO EUROPEO LINGÜISTICA (2ª).indd, pág. 91-99.

SANTOS, Sulany Silveira dos. **A Retextualização em Inglês/Língua Estrangeira em Contexto Acadêmico na Perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional.** Porto Alegre: UFRGS, 2016. 181f. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

VIAN, O. J. **Linguística Sistêmico-Funcional.** In: GONÇALVES, A. V.; GÓIS, M. L. de S. (Org.) *Ciência da Linguagem: O fazer científico.* v.2 Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

VIAN, O. J.; MENDES, W. V. **O sistema de conjunção em textos acadêmicos: os mecanismos de sequenciamento e de explicação.** *Letras, Santa Maria*, v. 25, n. 50, p. 163-186, jan./jun. 2015.

VIAN Jr, Orlando; SOUZA, Anderson Alves de; ALMEIDA, Fabíola A.S.D.P. **A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

APÊNDICE A – OCORRÊNCIAS DOS MODOS ORACIONAIS CONSTITUINTES DO TEXTO

T01-ESCRITA

	Tem (+) um letreiro luminoso em cima de mim.
1º PARÁGRAFO	Parar (+) para me descrever é (+) uma tarefa complexa. Exige (+) que [eu pare (+) de olhar e apontar os defeitos dos outros e analise (+) mais os[meus]. Não é (-) simples, entretanto, se olhar (+) para os outros como meu espelho consigo ver (+) com mais clareza quem sou. Eu costumo fazer isso, e, percebo (+) que, [muitas vezes, os defeitos dos outros que mais me incomodam são os mesmos que os meus, mas que não consigo ver (-)]. Ao fim dessa tarefa, adquiri (+) um grande conhecimento sobre eu mesma.
2º PARÁGRAFO	Acredito (+) que, [o fato de eu existir (+) já me torna especial]. Todos os seres existentes são (+) únicos, cada um com suas qualidades. Basta com que descubramos (+) essas qualidades e possamos (+) aplicá-las em coisas boas. Tenho (+) muito isso em mim, a vontade de tentar (+) ajudar as pessoas, de tentar (+) ser útil de alguma forma para o mundo. Acho (+) que [de certa forma isso justifica (+) a minha decisão pela área da educação].
3º PARÁGRAFO	Mas tentar (+) mudar o mundo não é (-)(tarefa para uma pessoa realizar (+) sozinha, e ver (+) que há tanta miséria e pobreza em todo e qualquer lugar sabendo (+) que [eu estou (+) com as mãos, de certa forma, atadas], me deixa (+) frustrada e triste. E na maioria das vezes, não consigo esconder (-) os meus sentimentos, então ando (+) com um letreiro luminoso acima da minha cabeça dizendo (+) como eu estou me sentindo (+) naquele dia ou naquele momento.
4º PARÁGRAFO	Uma amiga muito próxima me disse (+) uma vez: a Maria ⁸³ é (+) um livro aberto. E eu acho (+) que [essa é (+) a melhor definição sobre mim]. Sem querer (-), eu exponho (+) meus sentimentos, mas não me importo (-) que as pessoas saibam como foi meu dia, se estou (+) nervosa ou feliz, e até gostaria de saber (+) como foi o dia delas também, como elas estão.
5º PARÁGRAFO	Conhecer (+) os outros é uma forma de me conhecer, é (+) uma forma de saber que há outras pessoas que também querem (+) um lugar melhor para se viver. É (+) meu jeito de me aproximar do mundo de forma mais humana, com defeitos, qualidades e, sobretudo, transparência. E é (+) dessa forma que, hoje, eu posso [me descrever (+)].
<p>Legenda de análise:</p> <p>Destaque em azul: modo declarativo; Destaque em verde: modo interrogativo; Destaque em vermelho: modo imperativo; (+): Polaridade positiva; (-): Polaridade negativa;</p>	

⁸³ O nome foi alterado para preservar a identidade da aluna.

T02-PARECER

	Parecer_Aluno1
1º PARÁGRAFO	Teu texto está (+) muito bem escrito, porém não tem (-) uma unidade temática. Ele não possui (-) um fio condutor que ligue (+) todos os fatos do texto. Procure (+) seleccionar uma qualidade tua e descrevê-la (+) ao longo do texto, conectando-a (+) com os fatos que ocorrerem (+) no texto. Uma coisa importante que tu entendas é que a tarefa é (+) de apresentação pessoal. Observe (+) teu texto, ele não te apresenta (-). Não sabemos (-) um fato peculiar que te caracteriza (+).
2º PARÁGRAFO	Em questão de objetividade, tente (+) explicar mais alguns termos que tu colocaste (+) no texto. Lembre (+) que o leitor não compartilha (-) da tua realidade, e pode (-) não ter conhecimento prévio para entender (+) o que tu queres (+) passar. O que tu consideras (+) como qualidades? O Como defeitos? Explique (+). Também tente (+) conectar o teu título com o teu texto; não consegui (-) fazer ligação entre os dois.
3º PARÁGRAFO	Senti (+) falta de imagens ao longo do teu texto. Com as imagens tu fazes (+) que o leitor consiga (+) imaginar o que tu está (+) fazendo em certo momento do texto. Mas não se esqueça (-) de explicar tudo; nada pode (-) ficar subjetivo, para que o leitor obtenha (+) a imagens que tu queres (+) passar, não a que ele quiser (+).
4º PARÁGRAFO	Senti (+) que tu tevês (+) uma tentativa de questionamento, que seria (+) o fato de tu olhares (+) os defeitos dos outros. Se fores (+) este o teu problema no texto, desenvolva-o (+) mais. O questionamento está (+) junto com a unidade temática. Sempre o problema está (+) ligado ao assunto que o texto está (+) sendo tratado.
5º PARÁGRAFO	Na questão dos aspectos formais, teu texto está (+) bem escrito e não apresenta (-) problemas maiores de escrita. Cuide (+) sempre com a digitação errada.
<p>Legenda de análise:</p> <p>Destaque em azul: modo declarativo; Destaque em verde: modo interrogativo; Destaque em vermelho: modo imperativo; (+): Polaridade positiva; (-): Polaridade negativa;</p>	

T03-REESCRITA

	Tem (+) um letreiro luminoso em cima de mim.
1º PARÁGRAFO	Uma vez uma amiga muito próxima me disse (+) : a Maria é (+) um livro aberto. E eu (+) que essa é (+) a melhor definição sobre mim, porque, sem querer (-) , eu exponho (+) meus sentimentos, mas não me importo (-) com que as pessoas saibam (+) como foi (+) meu dia, se estou (+) nervosa ou feliz, e até gostaria (+) de saber como foi (+) o dia delas também, como elas estão (+) .
2º PARÁGRAFO	O que eu quero (+) dizer com isso? Bem, para início de história, estou (+) quase sempre feliz, não importa (-) se o dia está (+) chuvoso ou ensolarado, na maior parte dos dias vou (+) estar sorrindo. Sendo assim, quando fico (+) triste ou chateada, é (+) perceptível. Fico (+) de cara fechada e dou (+) respostas curtas às pessoas.
3º PARÁGRAFO	Geralmente o que me deixa (+) triste e chateada é (+) ver a realidade do mundo, a frieza dele. Caminhar (+) na rua em um dia de chuva e ver (+) um mendigo sem proteção nenhuma, com frio e fome jogado (+) embaixo de uma marquise. Isso me deixa (+) frustrada, ainda mais, sabendo (+) que estou (+) , de certa forma, de mãos atadas e não posso (-) fazer muito para ajuda-lo (+) , além de dar (+) umas moedinhas para ele comprar (+) alguma coisa, que não sei se vai (-) ser bebida alcoólica ou comida, ou um pedaço de pão.
4º PARÁGRAFO	Sigo (+) carregando comigo esses sentimentos de felicidade, tristeza ou frustração. Claro que eles variam (+) e, como disse, na maioria das vezes estou (+) feliz. É (+) como se eu tivesse (+) um letreiro luminoso em cima de mim que demonstram (+) como estou (+) naquele dia, mas que não está (-) sempre aceso. Ø Contraditório? Um pouco, mas deixe-me (+) explicar melhor.
5º PARÁGRAFO	O fato de eu ser (+) um livro aberto ou de ter (+) um letreiro luminoso (nem sempre aceso) em cima de mim não me faz ser totalmente compreensível, fácil de saber (+) o que eu penso (+) (às vezes nem eu mesma sei). Sou (+) um letreiro luminoso nos dias em que estou (+) triste, quando fico (+) de canto. Quando estou (+) feliz, sorrio (+) o tempo todo e quando estou (+) com nojinho de alguma coisa, cerro (+) os olhos e encolho (+) o rosto. Sou (+) um livro aberto quando meu rosto traduz (+) minhas emoções, aí o letreiro acende (+) .
6º PARÁGRAFO	O fato do livro fechar (+) e de o letreiro apagar (+) não diminui (-) a minha capacidade de expressar (+) o que sinto (+) e nem a minha curiosidade de saber (+) sobre como as pessoas estão (+) , se me perguntarem (+) algo sobre minha vida, e me deixarem (+) , conto (+) toda a minha história e depois espero (+) a pessoa me contar (+) a dela, se ela não me contar (-) , “puf!” o letreiro acende (+) , é (+) a minha cara de decepção, olho (+) pra pessoa com a cabeça inclinada, esperando (+) que ela me responda. Viu? (+) Tradução de emoções através do meu rosto.
<p>Legenda de análise:</p> <p>Destaque em azul: modo declarativo; Destaque em verde: modo interrogativo; Destaque em vermelho: modo imperativo; (+): Polaridade positiva; (-): Polaridade negativa;</p>	

T04-COMENTÁRIO

	Comentário por Aluno 33 Aluno 1,
1º PARÁGRAFO	Percebo (+) uma boa evolução da sua primeira versão do texto para a reescrita. Tua escolha (+) de ter (+) colocado o parágrafo sobre o "livro aberto" no primeiro parágrafo deixou (+) o texto mais parecido com uma apresentação pessoal. Tuas explicações mais detalhadas sobre o "letreiro luminoso" em cima de ti facilitam (+) a compreensão do texto e possibilitam (+) um melhor entendimento. Na minha opinião, o texto, com as tuas novas informações, adquiriu (+) também uma melhor concretude (pude (+) imaginar como tu pensas (+)) e um melhor conhecimento sobre ti.
2º PARÁGRAFO	Foi (+) crucial, ainda, a tua explicação sobre o funcionamento do letreiro - em quais situações esse acende (+) ou apaga (+), melhor dizendo. Percebo (+) que tu tentaste (+) muito ser bem entendida, o que fica (+) evidente nas frases em que tu explicas (+) mais sobre o letreiro luminoso ou quando diz (+) que " é (+) feliz na maior parte do tempo". Nessa última parte, inclusive, tu deste (+) mais uma informação sobre a tua personalidade, o que foi (+) importante.
<p>Legenda de análise:</p> <p>Destaque em azul: modo declarativo; Destaque em verde: modo interrogativo; Destaque em vermelho: modo imperativo; (+): Polaridade positiva; (-): Polaridade negativa;</p>	

APÊNDICE B: MAPEAMENTO E CATEGORIZAÇÃO DOS RECURSOS DO SISTEMA DE AVALIATIVIDADE INSTANCIADOS NOS TEXTOS

T01-ESCRITA

	Tem um letreiro luminoso em cima de mim.
1º PARÁGRAFO	Parar para me descrever é uma tarefa complexa . Exige que eu pare de olhar e apontar os defeitos dos outros e analise mais os meus . Não é simples , entretanto, se olhar para os outros como meu espelho consigo ver com mais clareza quem sou. Eu costumo fazer isso, e, percebo que, muitas vezes, os defeitos dos outros que mais me incomodam são os mesmos que os meus, mas que não consigo ver . Ao fim dessa tarefa, adquiri um grande conhecimento sobre eu mesma.
2º PARÁGRAFO	<u>Acredito</u> que, o fato de eu existir já me torna especial . Todos os seres existentes são únicos , cada um com suas qualidades . Basta com que descubramos essas qualidades e possamos aplica-las em coisas boas . Tenho muito isso em mim, a vontade de tentar ajudar as pessoas , de tentar ser útil de alguma forma para o mundo . <u>Acho</u> que de certa forma isso justifica a minha decisão pela área da educação .
3º PARÁGRAFO	Mas tentar mudar o mundo não é tarefa para uma pessoa realizar sozinha , e ver que há tanta miséria e pobreza em todo e qualquer lugar sabendo que eu estou com as mãos, de certa forma, atadas , me deixa frustrada e triste . E na maioria das vezes, não consigo esconder os meus sentimentos , então ando com um letreiro luminoso acima da minha cabeça dizendo como eu estou me sentindo naquele dia ou naquele momento.
4º PARÁGRAFO	<u>Uma amiga muito próxima me disse uma vez</u> : a Maria é um livro aberto . E eu acho que é essa é a melhor definição sobre mim. Sem querer , eu exponho meus sentimentos, mas não me importo que as pessoas saibam como foi meu dia, se estou nervosa ou feliz , e até gostaria de saber como foi o dia delas também, como elas estão.
5º PARÁGRAFO	Conhecer os outros é uma forma de me conhecer, é uma forma de saber que há outras pessoas que também querem um lugar melhor para se viver. É meu jeito de me aproximar do mundo de forma mais humana, com defeitos, qualidades e, sobretudo, transparência . E é dessa forma que, hoje, eu posso me descrever.
<p>Legenda de análise:</p> <p>Vermelho: Atitude de Afeto; Verde: Atitude de Apreciação; Azul: Atitude de Julgamento; <i>Itálico:</i> Gradação de Força; <i>Itálico sublinhado:</i> Gradação de Foco; Sublinhado: Engajamento;</p>	

T02-PARECER

	Parecer_Aluno1
1º PARÁGRAFO	Teu texto está muito bem escrito , porém não tem uma unidade temática . Ele não possui um fio condutor que ligue todos os fatos do texto . Procure selecionar uma qualidade tua e descrevê-la ao longo do texto, conectando-a com os fatos que ocorrerem no texto. Uma coisa importante que tu entendas é que a tarefa é de apresentação pessoal . Observe teu texto, ele não te apresenta . Não sabemos um fato peculiar que te caracteriza .
2º PARÁGRAFO	Em questão de objetividade, tente explicar mais alguns termos que tu colocaste no texto. Lembre que o leitor não compartilha da tua realidade, e pode não ter conhecimento prévio para entender o que tu queres passar. O que tu consideras como qualidades? Ø Como defeitos? Explique. Também tente conectar o teu título com o teu texto; não consegui fazer ligação entre os dois .
3º PARÁGRAFO	Senti falta de imagens ao longo do teu texto. Com as imagens tu fazes que o leitor consiga imaginar o que tu está fazendo em certo momento do texto. Mas não se esqueça de explicar tudo; nada pode ficar subjetivo, para que o leitor obtenha a imagens que tu queres passar, não a que ele quiser .
4º PARÁGRAFO	Senti que tu tivêes uma tentativa de questionamento, que seria o fato de tu olhares os defeitos dos outros . Se fores este o teu problema no texto, desenvolva-o mais. O questionamento está junto com a unidade temática . Sempre o problema está ligado ao assunto que o texto está sendo tratado.
5º PARÁGRAFO	Na questão dos aspectos formais, teu texto está bem escrito e não apresenta problemas maiores de escrita . Cuide sempre com a digitação errada .
<p>Legenda de análise:</p> <p>Vermelho: Atitude de Afeto; Verde: Atitude de Apreciação; Azul: Atitude de Julgamento; <i>Itálico:</i> Gradação de Força; <i>Itálico sublinhado:</i> Gradação de Foco; <u>Sublinhado:</u> Engajamento;</p>	

T03-REESCRITA

	Tem (+) um letreiro luminoso em cima de mim.
1º PARÁGRAFO	Uma vez uma amiga muito próxima me disse: a Maria é um livro aberto . E eu acho que essa é a melhor definição sobre mim, porque, sem querer , eu exponho meus sentimentos, mas não me importo com que as pessoas saibam como foi meu dia, se estou nervosa ou feliz , e até gostaria de saber como foi o dia delas também, como elas estão.
2º PARÁGRAFO	O que eu quero dizer com isso? Bem, para início de história, estou quase sempre feliz , não importa se o dia está chuvoso ou ensolarado , na maior parte dos dias vou estar sorrindo . Sendo assim, quando fico triste ou chateada , é perceptível. Fico de cara fechada e dou respostas curtas às pessoas.
3º PARÁGRAFO	Geralmente o que me deixa triste e chateada é ver a realidade do mundo, a frieza dele . Caminhar na rua em um dia de chuva e ver um mendigo sem proteção nenhuma , com frio e fome jogado embaixo de uma marquise . Isso me deixa frustrada , ainda mais, sabendo que estou, de certa forma, de mãos atadas e não posso fazer muito para ajuda-lo, além de dar umas moedinhas para ele comprar alguma coisa , que não sei se vai ser bebida alcoólica ou comida, ou um pedaço de pão .
4º PARÁGRAFO	Sigo carregando comigo esses sentimentos de felicidade, tristeza ou frustração . Claro que eles variam e, como disse, na maioria das vezes estou feliz . É como se eu tivesse um letreiro luminoso em cima de mim que demonstram como estou naquele dia, mas que não está sempre aceso . Contraditório? Um pouco, mas deixe-me explicar melhor .
5º PARÁGRAFO	O fato de eu ser um livro aberto ou de ter um letreiro luminoso (nem sempre aceso) em cima de mim não me faz ser totalmente compreensível, fácil de saber o que eu penso (às vezes nem eu mesma sei) . Sou um letreiro luminoso nos dias em que estou triste , quando fico de canto . Quando estou feliz, sorrio o tempo todo e quando estou com nojinho de alguma coisa, cerro os olhos e encolho o rosto . Sou um livro aberto quando meu rosto traduz minhas emoções , aí o letreiro acende .
6º PARÁGRAFO	O fato do livro fechar e de o letreiro apagar não diminui a minha capacidade de expressar o que sinto e nem a minha curiosidade de saber sobre como as pessoas estão , se me perguntarem algo sobre minha vida, e me deixarem, conto toda a minha história e depois espero a pessoa me contar a dela, se ela não me contar, “puff!” o letreiro acende , é a minha cara de decepção , olho pra pessoa com a cabeça inclinada , esperando que ela me responda. Viu? Tradução de emoções através do meu rosto.
<p>Legenda de análise:</p> <p>Vermelho: Atitude de Afeto;</p> <p>Verde: Atitude de Apreciação;</p> <p>Azul: Atitude de Julgamento;</p> <p>Itálico: Gradação de Força;</p> <p>Itálico sublinhado: Gradação de Foco;</p> <p>Sublinhado: Engajamento;</p>	

T04-COMENTÁRIO

	Comentário por Aluno 33 Aluno 1,
1º PARÁGRAFO	Percebo uma boa evolução da sua primeira versão do texto para a reescrita. Tua escolha de ter colocado o parágrafo sobre o "livro aberto" no primeiro parágrafo deixou o texto mais parecido com uma apresentação pessoal . Tuas explicações mais detalhadas sobre o "letreiro luminoso" em cima de ti facilitam a compreensão do texto e possibilitam um melhor entendimento . Na minha opinião , o texto, com as tuas novas informações , adquiriu também uma melhor concretude (pode imaginar como tu pensas) e um melhor conhecimento sobre ti .
2º PARÁGRAFO	Foi crucial, ainda, a tua explicação sobre o funcionamento do letreiro - em quais situações esse acende ou apaga, melhor dizendo. Percebo que tu tentaste muito ser bem entendida , o que fica evidente nas frases em que tu explicas mais sobre o letreiro luminoso ou quando diz que "é feliz na maior parte do tempo" . Nessa última parte, inclusive, tu deste mais uma informação sobre a tua personalidade, o que foi importante .
<p>Legenda de análise:</p> <p>Vermelho: Atitude de Afeto; Verde: Atitude de Apreciação; Azul: Atitude de Julgamento; <i>Itálico:</i> Gradação de Força; <i>Itálico sublinhado:</i> Gradação de Foco; <u>Sublinhado:</u> Engajamento;</p>	

ANEXO A – TEXTOS NA ÍNTEGRA

T01-ESCRITA:

01 Tem um letreiro luminoso em cima de mim

02

03 Parar para me descrever é uma tarefa complexa. Exige que eu pare de olhar e apontar os defeitos
04 dos outros e analise mais os mais. Não é simples, entretanto, se olhar para os outros como meu
05 espelho consigo ver com mais clareza quem sou. Eu costumo fazer isso, e, percebo que, muitas
06 vezes, os defeitos dos outros que mais me incomodam são os mesmos que os meus, mas que não
07 consigo ver. Ao fim dessa tarefa, adquiri um grande conhecimento sobre eu mesma.

08 Acredito que, o fato de eu existir já me torna especial. Todos os seres existentes são únicos, cada
09 um com suas qualidades. Basta com que descubramos essas qualidades e possamos aplica-las em
10 coisas boas. Tenho muito isso em mim, a vontade de tentar ajudar as pessoas, de tentar ser útil de
11 alguma forma para o mundo. Acho que de certa forma isso justifica a minha decisão pela área da
12 educação.

13 Mas tentar mudar o mundo não é tarefa para uma pessoa realizar sozinha, e ver que há tanta
14 miséria e pobreza em todo e qualquer lugar sabendo que eu estou com as mãos, de certa forma,
15 atadas, me deixa frustrada e triste. E na maioria das vezes, não consigo esconder os meus
16 sentimentos, então ando com um letreiro luminoso acima da minha cabeça dizendo como eu estou
17 me sentindo naquele dia ou naquele momento.

18 Uma amiga muito próxima me disse uma vez: a Maria é um livro aberto. E eu acho que é essa é
19 a melhor definição sobre mim. Sem querer, eu exponho meus sentimentos, mas não me importo
20 que as pessoas saibam como foi meu dia, se estou nervosa ou feliz, e até gostaria de saber como
21 foi o dia delas também, como elas estão.

22 Conhecer os outros é uma forma de me conhecer, é uma forma de saber que há outras pessoas que
23 também querem um lugar melhor para se viver. É meu jeito de me aproximar do mundo de forma
24 mais humana, com defeitos, qualidades e, sobretudo, transparência. E é dessa forma que, hoje, eu
25 posso me descrever.

T02-PARECER:

01 Parecer_Aluno1

02

03 Teu texto está muito bem escrito, porém não tem uma unidade temática. Ele não possui um fio
04 condutor que ligue todos os fatos do texto. Procure selecionar uma qualidade tua e descrevê-la ao
05 longo do texto, conectando-a com os fatos que ocorrerem no texto. Uma coisa importante que tu
06 entendas é que a tarefa é de apresentação pessoal. Observe teu texto, ele não te apresenta. Não
07 sabemos um fato peculiar que te caracteriza.

08 Em questão de objetividade, tente explicar mais alguns termos que tu colocaste no texto. Lembre
09 que o leitor não compartilha da tua realidade, e pode não ter conhecimento prévio para entender o

10 que tu queres passar. O que tu consideras como qualidades? Como defeitos? Explique. Também
11 tente conectar o teu título com o teu texto; não consegui fazer ligação entre os dois.

12 Senti falta de imagens ao longo do teu texto. Com as imagens tu fazes que o leitor consiga
13 imaginar o que tu está fazendo em certo momento do texto. Mas não se esqueça de explicar tudo;
14 nada pode ficar subjetivo, para que o leitor obtenha as imagens que tu queres passar, não a que ele
15 quiser.

16 Senti que tu tivéssemos uma tentativa de questionamento, que seria o fato de tu olhares os defeitos dos
17 outros. Se fores este o teu problema no texto, desenvolva-o mais. O questionamento está junto
18 com a unidade temática. Sempre o problema está ligado ao assunto que o texto está sendo tratado.
19

20 Na questão dos aspectos formais, teu texto está bem escrito e não apresenta problemas maiores
21 de escrita. Cuide sempre com a digitação errada.

T03-REESCRITA:

01 Tem um letreiro luminoso em cima de mim.

02

03 Uma vez uma amiga muito próxima me disse: a Maria é um livro aberto. E eu acho que essa é a
04 melhor definição sobre mim, porque, sem querer, eu exponho meus sentimentos, mas não me
05 importo com que as pessoas saibam como foi meu dia, se estou nervosa ou feliz, e até gostaria de
06 saber como foi o dia delas também, como elas estão.

07 O que eu quero dizer com isso? Bem, para início de história, estou quase sempre feliz, não importa
08 se o dia está chuvoso ou ensolarado, na maior parte dos dias vou estar sorrindo. Sendo assim,
09 quando fico triste ou chateada, é perceptível. Fico de cara fechada e dou respostas curtas às pessoas.

10 Geralmente o que me deixa triste e chateada é ver a realidade do mundo, a frieza dele. Caminhar
11 na rua em um dia de chuva e ver um mendigo sem proteção nenhuma, com frio e fome jogado
12 embaixo de uma marquise. Isso me deixa frustrada, ainda mais, sabendo que estou, de certa forma,
13 de mãos atadas e não posso fazer muito para ajudá-lo, além de dar umas moedinhas para ele
14 comprar alguma coisa, que não sei se vai ser bebida alcoólica ou comida, ou um pedaço de pão.

15 Sigo carregando comigo esses sentimentos de felicidade, tristeza ou frustração. Claro que eles
16 variam e, como disse, na maioria das vezes estou feliz. É como se eu tivesse um letreiro luminoso
17 em cima de mim que demonstram como estou naquele dia, mas que não está sempre aceso.
18 Contraditório? Um pouco, mas deixe-me explicar melhor.

19 O fato de eu ser um livro aberto ou de ter um letreiro luminoso (nem sempre aceso) em cima de
20 mim não me faz ser totalmente compreensível, fácil de saber o que eu penso (às vezes nem eu
21 mesma sei). Sou um letreiro luminoso nos dias em que estou triste, quando fico de canto. Quando
22 estou feliz, sorrio o tempo todo e quando estou com nojinho de alguma coisa, cerro os olhos e
23 encolho o rosto. Sou um livro aberto quando meu rosto traduz minhas emoções, aí o letreiro
24 acende.

25

26 O fato do livro fechar e de o letreiro apagar não diminui a minha capacidade de expressar o que
27 sinto e nem a minha curiosidade de saber sobre como as pessoas estão, se me perguntarem algo
28 sobre minha vida, e me deixarem, conto toda a minha história e depois espero a pessoa me contar
29 a dela, se ela não me contar, “puf!” o letreiro acende, é a minha cara de decepção, olho pra pessoa
30 com a cabeça inclinada, esperando que ela me responda. Viu? Tradução de emoções através do
meu rosto.

T04-COMENTÁRIO

01 Comentário por Aluno 33

02 Aluno 1,

03

04 Percebo uma boa evolução da sua primeira versão do texto para a reescrita. Tua escolha de ter
05 colocado o parágrafo sobre o "livro aberto" no primeiro parágrafo deixou o texto mais parecido
06 com uma apresentação pessoal. Tuas explicações mais detalhadas sobre o "letreiro luminoso" em
07 cima de ti facilitam a compreensão do texto e possibilitam um melhor entendimento. Na minha
08 opinião, o texto, com as tuas novas informações, adquiriu também uma melhor concretude (pude
09 imaginar como tu pensas) e um melhor conhecimento sobre ti.

10 Foi crucial, ainda, a tua explicação sobre o funcionamento do letreiro - em quais situações esse
11 acende ou apaga, melhor dizendo. Percebo que tu tentaste muito ser bem entendida, o que fica
12 evidente nas frases em que tu explicas mais sobre o letreiro luminoso ou quando diz que "é feliz na
13 maior parte do tempo". Nessa última parte, inclusive, tu deste mais uma informação sobre a tua
14 personalidade, o que foi importante.