

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

SARA THAÍS HOERLLE

**ONDAS SEMÂNTICAS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ACADÊMICO:
UMA ANÁLISE DE TEXTOS INICIAIS DE GRADUANDOS**

Porto Alegre

2024

SARA THAÍS HOERLLE

**ONDAS SEMÂNTICAS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ACADÊMICO:
UMA ANÁLISE DE TEXTOS INICIAIS DE GRADUANDOS**

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

2024

CIP - Catalogação na Publicação

Hoerlle, Sara Thaís

Ondas semânticas na construção do conhecimento acadêmico: uma análise de textos iniciais de graduandos / Sara Thaís Hoerlle. -- 2024.

75 f.

Orientadora: Lucia Rottava.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2024.

1. Ondas semânticas. 2. Teoria do Código de Legitimação. 3. Escrita e reescrita acadêmica. 4. Linguística Sistêmico-Funcional. I. Rottava, Lucia, orient. II. Título.

SARA THAÍS HOERLLE

**ONDAS SEMÂNTICAS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ACADÊMICO:
UMA ANÁLISE DE TEXTOS INICIAIS DE GRADUANDOS**

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, 22 de março de 2024.

Resultado:

BANCA EXAMINADORA:

Profª Dra. Francieli Matzenbacher Pinton
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Prof. Dr. Antonio Marcio da Silva
University of Essex

Profª Dra. Jane da Costa Naujorks
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação foi um processo desafiador que não teria sido possível sem o apoio e a colaboração de diversas pessoas. A todos, expresso minha sincera gratidão.

Primeiramente, agradeço aos meus pais, Cledi e Pércio, e ao meu irmão, Cristian, minha gratidão pelo amor incondicional, compreensão e incentivo em todos os momentos desta jornada acadêmica.

Em especial, agradeço aos meus amigos, Leonardo e Débora, pelas palavras de encorajamento, pelas conversas que aliviaram a tensão dos momentos difíceis e pelo companheirismo ao longo dessa jornada.

À minha orientadora, professora Lucia Rottava, agradeço por sua orientação, paciência e valiosas contribuições ao longo deste trabalho. Seu conhecimento e dedicação foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos membros da banca examinadora, Francieli Matzenbacher Pinton, Antonio Marcio da Silva e Jane da Costa Naujorks, agradeço pelas críticas construtivas e sugestões que enriqueceram significativamente este trabalho.

Agradeço também aos meus colegas do Grupo de Pesquisa Sistêmico-Funcional – GPESF pelo apoio e pelas discussões que tanto contribuíram para o meu crescimento acadêmico e pessoal.

Finalmente, agradeço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho. A todos, o meu muito obrigado.

RESUMO

Esta dissertação investiga o desenvolvimento da escrita acadêmica no início de um curso de graduação a partir dos movimentos de ondas semânticas. O estudo foi instruído pelo viés teórico da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1978; Halliday; Hasan, 1985; Halliday; Matthiessen, 2014) e baseou-se na Teoria do Código de Legitimação (Bernstein, 1971, 1975, 1990, 2000) em especial na dimensão semântica (Maton, 2013, 2014, 2020). Centrada na Teoria das Ondas Semânticas de Maton (2013, 2014, 2020), a ênfase da pesquisa está nos conceitos de *gravidade semântica* e *densidade semântica*. Esses conceitos permitem observar a profundidade e complexidade dos significados em um texto, assim como a concentração de significados em um espaço linguístico específico, respectivamente. Muitos trabalhos têm sido desenvolvidos sob o viés das Ondas Semânticas (Maton, 2013; Matruggio et al., 2013; Macnaught et al., 2013; Maton, 2020), entretanto, em contexto brasileiro, as pesquisas ainda são recentes, principalmente no contexto acadêmico (Andrade, 2022; Santos e Mortimer; 2019; Bocheco, 2021; Pires, 2022; Silva e Rottava, 2023). Assim, esta pesquisa busca contribuir para a expansão dos estudos ligados à TCL (Teoria do Código de Legitimação) bem como à compreensão do letramento acadêmico por alunos recém-ingressantes em curso de graduação em contexto brasileiro. Para isso, a metodologia da pesquisa segue a perspectiva da LSF de analisar produtos autênticos de interação social considerando seu contexto cultural e social em que são negociados. Assim, o corpus é formado por textos resultantes de uma tarefa desenvolvida na disciplina de Leitura e Produção Textual, componente curricular do primeiro semestre de graduação em Letras da UFRGS. A tarefa é desenvolvida de forma que crie uma interlocução entre textos dos alunos (escrita e reescrita) e monitores (parecer). Para esse estudo, foram selecionados trechos da primeira versão, do parecer e da reescrita dos textos de três alunos com o objetivo de identificar os movimentos de onda semântica entre a primeira versão do texto e sua reescrita, além de verificar o impacto do parecer no movimento de onda. Os resultados apontam para uma mudança significativa na construção dos significados na segunda versão do texto, criando um movimento de onda semântica; também demonstraram a importância da interlocução promovida pelo parecer do texto no processo de reescrita.

Palavras-chave: Escrita e reescrita acadêmica; Ondas semânticas; Teoria do Código de Legitimação; Linguística Sistêmico-Funcional.

ABSTRACT

This dissertation investigates the development of academic writing at the beginning of an undergraduate course based on the movements of semantic waves. The study was guided by the theoretical bias of Systemic-Functional Linguistics (Halliday, 1978; Halliday; Hasan, 1985; Halliday; Matthiessen, 2014) and was based on the Legitimation Code Theory (Bernstein, 1971, 1975, 1990, 2000) especially in the semantic dimension (Maton, 2013, 2014, 2020). Centered on Maton's Semantic Wave Theory (2013, 2014, 2020), the research emphasis is on the concepts of semantic gravity and semantic density. These concepts allow us to observe the depth and complexity of meanings in a text, as well as the concentration of meanings in a specific linguistic space, respectively. Many works have been developed under the perspective of Semantic Waves (Maton, 2013; Matruggio et al., 2013; Macnaught et al., 2013; Maton, 2020), however, in the Brazilian context, research is still recent, especially in the context academic (Andrade, 2022; Santos and Mortimer; 2019; Bocheco, 2021; Pires, 2022; Silva and Rottava, 2023). Thus, this research seeks to contribute to the expansion of studies linked to the LCT (Legitimation Code Theory) as well as the understanding of academic literacy by students recently entering an undergraduate course in the Brazilian context. To achieve this, the research methodology follows the SFL perspective of analyzing authentic products of social interaction considering the cultural and social context in which they are negotiated. Thus, the corpus is made up of texts resulting from a task developed in the Reading and Text Production class, a curricular component of the first semester of the Modern Language and Brazilian Literature degree at UFRGS. The task is developed in a way that creates a dialogue between student texts (writing and rewriting) and monitors (opinion). For this study, excerpts from the first version, the opinion and the rewriting of the texts of three students were selected with the aim of identifying the semantic wave movements between the first version of the text and its rewriting, in addition to verifying the impact of the opinion on the movement wave. The results point to a significant change in the construction of meanings in the second version of the text, creating a semantic wave movement; also demonstrated the importance of the dialogue promoted by the opinion of the text in the rewriting process.

Keywords: Academic writing and rewriting; Semantic waves; Legitimation Code Theory; Systemic-Functional Linguistics.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Conteúdo e expressão em semáforos e na língua.....	18
Figura 2: Níveis da língua.....	19
Figura 3: Estratos da língua.....	23
Figura 4: O plano semântico.....	31
Figura 5: Ilustração de 3 perfis semânticos.....	32
Figura 6: Um perfil de escada rolante descendente.....	33
Figura 7: Blogue Leitura e Produção Textual.....	42
Figura 8: Movimento de onda semântica do texto do Aluno 102.....	50
Figura 9: Movimento de onda semântica do texto do Aluno 95.....	53
Figura 10: Movimento de onda semântica do texto do Aluno 149.....	57

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1: Estudos desenvolvidos - ondas semânticas.....	34
Quadro 1: Propostas de produção escrita da disciplina de Leitura e Produção Textual.....	41
Quadro 2: Etapas do gênero Memorial de Leitura.....	43
Quadro 3: Trecho 01 da primeira versão do texto do Aluno 102.....	45
Quadro 4: Trecho 01 do parecer do texto do Aluno 102.....	46
Quadro 5: Trecho 01 da reescrita do texto do Aluno 102.....	47
Quadro 6: Trecho 02 da primeira versão do texto do Aluno 102.....	47
Quadro 7: Trecho 02 do parecer do texto do Aluno 102.....	48
Quadro 8: Trecho 02 da reescrita do texto do Aluno 102.....	48
Quadro 9: Trecho da primeira versão do texto do Aluno 95.....	50
Quadro 10: Trecho do parecer do texto do Aluno 95.....	51
Quadro 11: Trecho reescrita do texto do Aluno 95.....	52
Quadro 12: Trecho da primeira versão do texto do Aluno 149.....	53
Quadro 13: Trecho do parecer do texto do Aluno 149.....	54
Quadro 14: Trecho reescrita do texto do Aluno 149.....	55

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DS: Densidade Semântica

GS: Gravidade Semântica

LSF: Linguística Sistêmico-Funcional

PIBID: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

TCL: Teoria do Código de Legitimação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 A ABORDAGEM SISTÊMICO-FUNCIONAL PARA A LÍNGUA.....	15
1.1 A Linguística Sistêmico-Funcional - LSF.....	15
1.2 Uma abordagem semântica da língua.....	16
1.3 A língua como sistema semiótico.....	17
1.4 Língua e contexto.....	20
2 ONDAS SEMÂNTICAS.....	26
2.1 O estudo de Maton.....	26
2.2 Teoria do Código de Legitimação: a dimensão semântica.....	28
3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	40
3.1 Natureza da pesquisa.....	40
3.2 Contexto de geração de corpus de pesquisa.....	41
3.3 Natureza do corpus - Memorial de Leitura.....	43
4 ANÁLISE DOS DADOS: Memorial de Leitura.....	45
4.1. Memorial de leitura: a revolução dos bichos.....	45
4.2. Memorial de leitura: a complexidade de uma leitura.....	50
4.3 Memorial de leitura: o impacto de um conto.....	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	60
ANEXO.....	65

INTRODUÇÃO

A finalização dos estudos na educação básica e o acesso ao ensino superior são desafios para os estudantes. A transição da escola básica para um curso de graduação frequentemente introduz os acadêmicos a um desafio significativo: o letramento acadêmico. Muitos estudantes ingressam no ensino superior com habilidades de leitura e escrita desenvolvidas no âmbito escolar, mas se deparam com uma nova dimensão da língua e de práticas discursivas. O letramento acadêmico implica a compreensão e a produção de textos recorrentes em diferentes áreas do conhecimento, caracterizados por uma linguagem técnica, estrutura argumentativa complexa e normas específicas de citação e referência. A transição para essa forma de letramento pode ser desafiadora, uma vez que os estudantes precisam se familiarizar não apenas com o conteúdo das disciplinas, mas também com as expectativas linguísticas e discursivas do ambiente acadêmico, assim afirma Rottava: "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). A necessidade de desenvolver habilidades de leitura crítica, escrita acadêmica e compreensão de gêneros textuais específicos torna-se, assim, uma etapa crucial no percurso acadêmico, demandando esforço e orientação para superar as dificuldades iniciais.

Meu primeiro contato com a escrita acadêmica foi como aluna de graduação em Letras na disciplina de Leitura e Produção Textual no ano de 2014, e passei por toda a dificuldade de adequação que esse tipo de escrita exige. Durante o período de 2015 a 2018, participei do Subprojeto de Língua Portuguesa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), projeto fomentado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). No PIBID, além das leituras teóricas e dos documentos que norteiam o ensino na educação básica, a orientação que recebíamos era de trabalhar com textos que circulavam no mundo e que ativavam a atitude responsiva dos alunos que, dessa forma, refletissem sobre o uso dos recursos linguísticos nas suas próprias produções, e encontrassem um propósito para estudar a língua.

Ao ter contato com a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), percebi tanto a proximidade com o que fazíamos no PIBID, quanto ao olhar que essa teoria tem sobre a linguagem, uma vez que a LSF se preocupa com os usos da língua no contexto social (Halliday, 1978). A partir de então, no ano de 2018, surgiu o interesse em pesquisar a escrita em contexto acadêmico sob o viés da LSF. Como pesquisadora PIBIC/CNPq, desenvolvi a

pesquisa *Os recursos semântico-discursivos no letramento acadêmico*, que buscava investigar como os recursos semântico-discursivos apareciam nos textos de graduandos do primeiro semestre do curso de Letras. A pesquisa motivou a escrita do trabalho de conclusão de curso intitulado *A estrutura esquemática e os recursos semântico-discursivos de textos de graduandos: um estudo preliminar* (Hoerlle, 2019). Esse trabalho, por sua vez, buscou identificar os principais recursos semântico-discursivos de quatro propostas textuais, além de mapear os gêneros textuais daqueles textos.

Afastada do contexto acadêmico, agora como professora da rede pública de ensino, me vi mais uma vez no dilema educacional: como construir o conhecimento linguístico em alunos ingressantes nos anos finais do ensino fundamental que passaram por um período afastados da escola por conta da pandemia do COVID-19? Foi esta a motivação que me fez retornar ao contexto acadêmico, agora como pós-graduanda. A justificativa pela escolha da linha teórica se deu pela minha familiaridade com a LSF Hallidayana (Halliday 1978; Halliday e Hasan, 1985; Halliday e Matthiessen, 2014) e por ser uma abordagem teórica que examina a língua como um sistema organizado, sendo especialmente relevante na análise de textos.

Ligada à LSF, a Teoria do Código de Legitimação (TCL), de Bernstein (1971, 1975, 1990, 2000), é uma teoria orientada sociologicamente que interpreta o conhecimento socialmente produzido e real, explorando os efeitos das diferentes formas assumidas pelas práticas de conhecimento (Maton, 2020). Essa teoria se destaca por oferecer uma lente analítica valiosa para compreender as mudanças recorrentes na dependência e na complexidade do contexto na construção de diferentes formas de conhecimento (Maton, 2020). Para isso, a TCL fornece um conjunto de ferramentas conceituais multidimensionais, os códigos de legitimação, entre eles a *dimensão semântica*.

A dimensão semântica da TCL, teoria das *Ondas Semânticas* (Maton, 2013, 2014, 2020), trata os campos sociais de prática como estruturas semânticas que são organizadas por códigos semânticos. Dois conceitos-chave discutidos nessa dimensão são a *gravidade semântica* e a *densidade semântica*. A *gravidade semântica* (GS) refere-se ao grau em que o significado se relaciona com o seu contexto (Maton, 2013). Quanto maior a *gravidade semântica*, mais profunda é a compreensão necessária para interpretar o texto. Já a *densidade semântica* (DS) diz respeito ao grau de condensação de significados em um espaço linguístico específico (Maton, 2013). Textos com alta *densidade semântica* apresentam uma multiplicidade de significados em uma área restrita, exigindo uma compreensão detalhada e aprofundada para interpretar as nuances presentes. Em conjunto, esses conceitos oferecem

uma abordagem para analisar a complexidade e a sofisticação dos textos, revelando diferentes camadas de significado e exigindo distintos níveis de competência interpretativa.

Uma gama crescente de estudos têm explorado as bases do desempenho educacional por meio da análise dos perfis semânticos das avaliações dos alunos. Práticas de conhecimento que expressam ondas semânticas, ou seja, o fortalecimento e enfraquecimento da dependência de contexto e a condensação de significado, são recompensadas em todas as áreas disciplinares e níveis de educação, como Biologia, História, Ciências, Química, Física, Odontologia, Serviço Social, Língua Inglesa e formação de professores da escola básica (cf. Capítulo 2). Estes estudos abordam práticas intelectuais, currículo, pedagogia e avaliação.

Assim, a LSF e os códigos de legitimação da TCL oferecem uma perspectiva para analisar como a língua é empregada na construção de textos. Para esta pesquisa, foram selecionados textos acadêmicos, de forma a entender quais os movimentos semânticos os alunos apresentam entre uma primeira versão do texto para segunda versão a partir do suporte dado no parecer (cf. Capítulo 3, Metodologia).

Diante de tais justificativas, esta pesquisa, orientada pelo viés da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) (Halliday, 1978; Halliday; Matthiessen, 2014) e dos códigos de legitimação (Maton, 2013, 2014, 2020) tem como objetivo compreender, a partir das *Ondas Semânticas*, como são construídos textos acadêmicos por iniciantes do curso de graduação em Letras. A partir dessa perspectiva, examinamos como determinados conhecimentos são valorizados e legitimados em um contexto acadêmico. Ao explorar os significados criados nos textos dos alunos, podemos identificar quais códigos de legitimação estão em jogo, revelando como o conhecimento é negociado e construído nos discursos acadêmicos.

Para alcançar tal objetivo, buscamos responder às seguintes perguntas de pesquisa: (1) como se caracterizam comparativamente a primeira e segunda versões dos textos em termos de ondas semânticas? (2) como as sugestões do parecer impactaram a forma como os movimentos de onda semântica se manifestam na reescrita?

Dessa forma, a pesquisa proposta busca contribuir significativamente para a compreensão do desenvolvimento do letramento acadêmico por alunos recém-ingressantes em um curso de graduação. Ao aplicar os conceitos de *gravidade* e *densidade semânticas* à análise de textos acadêmicos produzidos pelos alunos, espera-se oferecer perspectivas sobre como esses textos são construídos e como o conhecimento é negociado e legitimado no contexto acadêmico. Por meio da investigação dos movimentos de onda semântica entre as primeiras e segundas versões dos textos, bem como do impacto das sugestões do parecer na reescrita, a pesquisa visa não apenas entender as mudanças na forma dos textos, mas também

revelar como a intenção comunicativa dos autores é refletida e aprimorada por meio dessas transformações. Espera-se que os resultados desta pesquisa forneçam orientações para o desenvolvimento de estratégias de ensino que promovam uma compreensão mais clara e eficaz para a produção de textos acadêmicos por parte dos alunos iniciantes em cursos de graduação.

Para atingir tais objetivos, adotamos procedimentos metodológicos específicos para analisar o corpus de pesquisa. Este corpus é composto por três textos¹, e seus respectivos pareceres, escritos em Língua Portuguesa e produzidos por alunos ingressantes no curso de Letras em contexto acadêmico, conforme capítulo 3.

Quanto à disposição, esta dissertação está organizada em quatro capítulos além desta introdução e das considerações finais. O capítulo 1, dividido em quatro seções, apresenta os princípios teórico-metodológicos da LSF que fundamentam essa pesquisa. Na primeira seção apresentamos a abordagem sistêmico-funcional da língua. Na segunda seção, exploramos a abordagem semântica da língua. Na terceira seção, discorremos sobre a língua segundo a perspectiva sociosemiótica. Por fim, na quarta e última seção do capítulo, tratamos da relação da língua com o contexto.

O capítulo 2, organizado em duas seções, discorre sobre os estudos de Maton (2013, 2014, 2020) acerca da construção cumulativa do conhecimento por estudantes por meio das ondas semânticas. Na primeira seção, discorremos sobre os desafios educacionais para a construção do conhecimento identificados por Maton (2013). Na segunda seção, apresentamos a Teoria dos Códigos de Legitimação (TCL), com foco na dimensão semântica: os conceitos de *gravidade e densidade semântica*. Ao final da seção, sintetizamos, em uma tabela, os principais trabalhos desenvolvidos na área.

O capítulo 3, estruturado em três seções, descreve a metodologia utilizada nesta dissertação. Na primeira seção, discutimos a natureza descritivo-qualitativa da pesquisa. Na segunda seção, mostramos o contexto de produção dos dados que compõem o corpus da pesquisa. Na terceira e última seção, esclarecemos a natureza do corpus da pesquisa.

O capítulo 4, composto também por três seções, trata da análise e da discussão dos dados da pesquisa. Na primeira seção, analisamos dois trechos do texto do Aluno 102 que aborda a leitura a partir de uma experiência com a leitura de "A Revolução dos Bichos". Na seção dois, tratamos de um trecho do texto do Aluno 95 que fala sobre a complexidade de uma leitura. Na última seção, discutimos um trecho do texto do Aluno 149 que descreve o

¹ Para análise, foram selecionados fragmentos dos textos.

impacto que o conto “O Aniversário” teve na sua vida; além de discutir a relação dos códigos semânticos com os critérios avaliativos trabalhados na disciplina.

Por fim, nas considerações finais, retomamos o objetivo e as perguntas de pesquisa e abordamos os principais resultados obtidos nesta pesquisa, com vista a refletir sobre suas contribuições.

CAPÍTULO 1

1 A ABORDAGEM SISTÊMICO-FUNCIONAL PARA A LÍNGUA

Este capítulo expõe os princípios teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional que embasam esta pesquisa e algumas ferramentas analíticas para explorar como os significados são construídos nos textos. Para isso, ele está organizado em quatro seções. Na primeira seção apresentamos a abordagem sistêmico-funcional da língua. Na segunda seção, exploramos a abordagem semântica da língua. Na terceira seção, discorremos sobre a língua segundo a perspectiva sociosemiótica. Por fim, na quarta e última seção do capítulo, tratamos da relação da língua com o contexto.

1.1 A Linguística Sistêmico-Funcional - LSF

A abordagem sistêmico-funcional (LSF), desenvolvida pelo linguista Michael Halliday (1978), enfatiza a análise de textos autênticos em seu contexto cultural e social e se concentra na compreensão de como e por que um texto significa o que significa e por que é valorizado. Essa abordagem surge em virtude de um interesse de teóricos em concentrar-se na análise de textos, questionando como funcionam, como são produzidos, como podem ter interpretações diferentes e como se relacionam com a cultura.

Michael Halliday desenvolveu uma gramática funcional detalhada da Língua Inglesa Moderna (Halliday, 1994), mostrando como cadeias simultâneas de significados (as metafunções ideacionais, interpessoais e textuais) são expressas em estruturas oracionais. A gramática (meta)funcional de Halliday é acessível não apenas através do próprio texto de Halliday (Halliday, 1994, ampliado em Halliday e Matthiessen, 2004), mas também por meio de diversos livros que introduzem e exploram a gramática das metafunções e a relação da linguagem com contexto (por exemplo, Halliday e Hasan, 1985; Bloor e Bloor, 1995; Thompson, 2004; Martin et al, 1997; Halliday e Matthiessen, 1999; Butt et al., 2001; Droga e Humphrey, 2003; Martin e Rose, 2003).

A abordagem sistêmico-funcional da língua dispõe de uma série de aplicações, desde educacional até linguística computacional, discurso midiático e análise de outros modos semióticos, como visuais, arte e som. O que todas essas aplicações têm em comum é o foco na análise de produtos autênticos de interação social (textos), considerados em relação ao contexto cultural e social em que são negociados. Conseqüentemente, a principal aplicação da

LSF é “compreender a qualidade dos textos: por que um texto significa o que faz e por que é valorizado como é”² (Halliday, 1994; xxix).

Os linguistas sistêmicos, mesmo com diferentes ênfases de investigação ou contextos de aplicação, compartilham um interesse comum na linguagem como uma forma de semiótica social (Halliday, 1978), ou seja, como as pessoas usam a língua na vida social cotidiana. Estes estudiosos, então, apresentam quatro afirmações teóricas sobre a língua: que seu uso é funcional, que sua função é produzir significados, que esses significados são influenciados pelo contexto social e cultural, e que o uso da língua é um processo semiótico de construção de significados por meio de escolhas. Esses quatro pontos, de que o uso da língua é funcional, semântico, contextual e semiótico, mostram que essa é uma perspectiva funcional-semântica da língua.

1.2 Uma abordagem semântica da língua

A definição de que a abordagem sistêmica da linguagem é funcional parte de dois principais aspectos: “1. porque levanta questões funcionais sobre a linguagem: os sistemistas perguntam como as pessoas usam a linguagem? 2. porque interpreta o sistema linguístico funcionalmente: os sistemistas perguntam como a linguagem é estruturada para uso?”³ (Eggins, 2004, p. 3). Para responder à primeira pergunta, os estudiosos da abordagem sugerem que as pessoas interagem para criar significados em conjunto, tornando a função geral da linguagem semântica. Ao reinterpretar semanticamente as questões funcionais, os sistemistas exploram a diferenciação entre os tipos de significados na língua e a estrutura dos textos para a produção de significados. Conceber a língua a partir desses aspectos implica em compreender sua estrutura sob o ponto de vista social e semiótico.

A LSF concebe a linguagem como um sistema semiótico complexo que vai além da mera transmissão de informações e se estende à construção de significados sociais. Segundo Halliday (1978), “a linguagem é uma maneira de construir significado e interação em nosso ambiente”. Nessa perspectiva, a linguagem é vista como uma ferramenta social, um meio pelo qual os seres humanos constroem e compartilham significados, desempenhando papéis cruciais na comunicação e na expressão de ideias.

² Original: “to understand the quality of texts: why a text means what it does, and why it is valued as it is”.

³ Original: “1. because it asks functional questions about language: systemicists ask how do people use language? 2. because it interprets the linguistic system functionally: systemicists ask how is language structured for use?”

A perspectiva social da língua diz respeito à natureza intrinsecamente social e interativa da linguagem. Segundo Halliday (1978), a linguagem não é apenas um meio de expressar pensamentos individuais, mas é, essencialmente, uma ferramenta social utilizada para construir significados e interagir em contextos sociais específicos. Nesse sentido, a LSF compreende a linguagem como um sistema de escolhas semânticas e gramaticais que são moldadas pelas demandas sociais e culturais.

No que diz respeito à perspectiva semiótica, Halliday (1989, 1994) argumenta que a língua é estruturada para produzir simultaneamente três tipos principais de significados: ideacionais, interpessoais e textuais. Essa complexidade semântica é viabilizada pela natureza semiótica da língua, um sistema de codificação convencionalizado organizado por meio de escolhas. Cada escolha no sistema adquire significados em relação às outras escolhas possíveis que poderiam ter sido feitas. Essa interpretação semiótica permite avaliar a adequação de escolhas linguísticas em diferentes contextos, vendo a língua como um recurso para criar significados através de escolhas em contextos específicos. Os conceitos serão abordados em seguida.

1.3 A língua como sistema semiótico

Uma língua é um sistema de significado – um sistema semiótico. Halliday (2017) esclarece que, em seus escritos, "semiótico" é usado para se referir a algo relacionado ao significado, dessa forma, “um sistema de significado é um sistema pelo qual significados são criados e trocados.”⁴ (Halliday, 2017 [2003], p.184). Os seres humanos utilizam diversos sistemas semióticos, alguns mais simples (por exemplo, os semáforos) e outros mais complexos, como afirma Eggins sobre a língua:

De longe, o mais sofisticado e elaborado de todos os nossos sistemas semióticos é o sistema da linguagem. O que confere à linguagem o seu status privilegiado é que outros sistemas semióticos podem geralmente ser traduzidos para a linguagem. Embora possamos usar a linguagem para falar sobre os sistemas semióticos de roupas ou carros, não podemos usar roupas ou carros para criar *todos* os significados que a linguagem produz.⁵ (Eggins, 2014, p. 15)

⁴ Original: “un sistema de significación es un sistema por el cual se crean y se intercambian significados.”

⁵ Original: “By far the most sophisticated and elaborate of all our semiotic systems is the system of language. What gives language its privileged status is that other semiotic systems can generally be translated into language. While we can use language to talk about the semiotic systems of clothing or cars, we cannot use clothing or cars to make *all* the meanings language makes.”

A língua é considerada um sistema semiótico mais elaborado, pois envolve conjuntos de escolhas ou oposições significativas, ela é um sistema mais complexo do que o tipo de dois níveis que encontramos, por exemplo, nos semáforos.

Assim como nos semáforos, onde a cor não precisa ter uma relação direta com o significado, as palavras na língua não têm uma correspondência inerente com os objetos ou conceitos que representam, por exemplo, uma criança de sexo não especificado e a sequência sonora c-r-i-a-n-ç-a é arbitrária. A arbitrariedade da relação conteúdo/expressão é evidente ao considerar que diferentes idiomas utilizam sons distintos para se referirem a crianças (por exemplo, “kid” no inglês).

A importância das oposições em detrimento da substância nos signos linguísticos deve ser ressaltada, uma vez que, da mesma forma que a cor exata do semáforo não é crucial, a pronúncia exata das letras em uma palavra não é vital, desde que evite confusão com outros sons que possam ter significados diferentes.

A diferença crucial entre a linguagem como sistema semiótico e sistemas mais simples, como semáforos, está na possibilidade de decompor os itens em sons componentes, por exemplo, a palavra "criança" que é realizada por uma sequência específica de sons (c-r-i-a-n-ç-a), proporcionando uma camada adicional de complexidade, enquanto nos semáforos, as luzes coloridas não podem ser divididas dessa maneira. Portanto, na linguagem, não apenas os significados são expressos por palavras, mas as próprias palavras são realizadas por sequências específicas de sons, como demonstrado na Figura 1. Isto significa que para descrever a língua são necessários três níveis ou estratos.

Figura 1: Conteúdo e expressão em semáforos e na língua.

	Semáforos	Linguagem
Conteúdo	Significado ↘	Significado ↘
		Palavras ↘
Expressão	Cores das luzes	Sons

Fonte: Eggins (2004, p. 17) adaptado pela autora.

Entretanto, a língua não é limitada apenas a sistemas lexicais, mas também incorpora sistemas gramaticais que organizam a produção de orações de maneiras específicas. Este sistema estabelece que, ao produzir uma oração, ela deve ser uma entre três opções: declarativa, interrogativa ou imperativa. Cada escolha é realizada por meio da disposição

particular de elementos gramaticais, os elementos **Sujeito**, **Finito** e **Predicador**, ou seja, em cada tipo de oração esses elementos estarão presentes, seja nessa ordem, na ordem oposta ou ainda com a omissão do sujeito.

Logo, ao contrário dos sistemas lexicais, as escolhas gramaticais não dependem de palavras específicas, mas sim da ordem e disposição dos papéis gramaticais que as palavras desempenham. Essas escolhas são expressas por meio de estruturas gramaticais, que acabam sendo percebidas como palavras e, finalmente, como sons. Essa estrutura é expressa na Figura 2, abaixo:

Figura 2: Níveis da língua

	Nomes populares	Termos técnicos
Conteúdo	Significado ↘	(Discurso) Semântica ↘
	Palavras ↘ (palavras e estruturas)	Léxico-gramática ↘
Expressão	Sons/letras	Fonética/Fonologia

Fonte: Eggins (2004, p. 19) adaptado pela autora.

A Figura 2 ilustra o modelo sistêmico dos níveis da língua (estratos), indicando que os significados são realizados como palavras, as quais são realizadas por sons ou letras. Nesse sentido, a realização é “a relação interestratal entre os planos de conteúdo e expressão e entre os estratos que compõem esses planos - entre semântica e léxico-gramática, entre léxico-gramática e fonologia e entre fonologia e fonética”⁶ (Matthiessen; Teruya; Lam, 2010, p. 171 apud Nonemacher, 2019). O modelo destaca três níveis: semântica, léxico-gramática e fonologia ou grafologia, sendo a semântica o nível superior, seguido pela léxico-gramática e, por fim, a fonologia ou grafologia. Dessa forma, fica visível como a linguagem consegue produzir três tipos de significados simultaneamente.

Ademais, o próprio texto reflete essa expressão simultânea de diferentes tipos de significados e, uma vez que as três vertentes de significados entram no texto em grande parte através das orações que o compõem, Eggins (2004) enfatiza a importância da descrição gramatical na análise de texto, citando Halliday ao afirmar que uma análise do discurso desvinculada da gramática é meramente um comentário contínuo sobre um texto:

⁶ Original: —Inter-stratal relationship between the content and expression planes, and between the strata that make up these planes—between semantics and lexicogrammar, between lexicogrammar and phonology, and between phonology and phonetics.

às vezes supõe-se que (análise do discurso, ou 'linguística textual') pode ser realizada sem gramática - ou mesmo que é de alguma forma uma alternativa à gramática. Mas isso é uma ilusão. Uma análise do discurso que não se baseia na gramática não é uma análise, mas simplesmente um comentário contínuo sobre um texto.⁷ (Halliday, 1994: XVI apud Eggins, 2004, p. 20)

A ideia de sistema semiótico oferece uma perspectiva poderosa para interpretar o comportamento linguístico como escolha, onde o uso da linguagem é visto como um processo de criação de significados por meio dessas escolhas. Ao fazer uma escolha a partir do sistema linguístico, o significado é construído em relação ao que poderia ter sido dito ou escrito naquele contexto, mas não foi.

Portanto, em uma abordagem sistêmica-funcional, a preocupação é em descrever duas dimensões do uso da língua: delimitar as escolhas possíveis que as pessoas podem fazer para, então, descrever o sistema linguístico; em seguida, questionar a função das escolhas feitas. Dessa forma, é possível descrever como a linguagem é usada em diferentes contextos sociais, para atingir vários objetivos culturais, evitando abordagens prescritivas tradicionais que categorizam escolhas como "certas" ou "erradas". Em vez disso, a LSF aborda escolhas como "apropriadas" ou "inapropriadas" para um contexto específico.

1.4 Língua e contexto

Eggins (2004) destaca que qualquer uso da língua é motivado por um propósito, seja claro e pragmático (como a necessidade de escrever uma carta para se candidatar a um emprego) ou interpessoal (como conversar com amigos depois de um dia de trabalho). As pessoas não produzem textos simplesmente para mostrar suas habilidades linguísticas, elas produzem textos porque querem usar a língua para atingir um propósito, algum objetivo para o qual estava usando a língua.

Consequentemente, fazer perguntas funcionais sobre a língua requer a análise de mais do que apenas frases isoladas, uma vez que é muito difícil distinguir qual é a motivação para a produção daquele texto, assim como para quem produz o texto é muito difícil atingir os objetivos através de uma única frase, muito poucos objetivos comunicativos podem ser alcançado com apenas uma frase. O simples objetivo de fazer com que outra pessoa execute

⁷ Original: it is sometimes assumed that (discourse analysis, or 'text linguistics') can be carried on without grammar - or even that it is somehow an alternative to grammar. But, this is an illusion. A discourse analysis that is not based on grammar is not an analysis at all, but simply a running commentary on a text. (Halliday 1994: xvi)

uma ação normalmente envolve pelo menos dois movimentos comunicativos, por exemplo, o comando de fechar uma porta é estruturado para provocar uma resposta. Essa resposta pode ser verbal (Por quê?), ou não verbal (o fechamento da porta). Em qualquer um dos casos, para compreender o que a língua está pretendendo na situação, é necessário descrever o comportamento comunicativo como envolvendo não apenas uma frase, mas pelo menos duas: tanto o comando como a resposta.

Ainda, a comparação de diferentes textos sobre um mesmo assunto demonstra que, mesmo abordando temas semelhantes, os textos podem ser destinados a públicos diferentes encontrados em locais distintos. Ao ler ou ouvir um texto podemos deduzir o contexto de uso da língua a partir dos padrões linguísticos presentes, isso confirma que o contexto está no texto: “o texto carrega consigo, como parte dele, aspectos do contexto em que foi produzido e, presumivelmente, dentro do qual seria considerado adequado.”⁸ (Eggins, 2014, p. 7). Esta é uma questão de particular interesse para os linguistas sistêmicos: a relação entre língua e contexto.

A inter-relação entre língua e contexto é evidenciada pela capacidade humana de deduzir o contexto de um texto e prever a linguagem apropriada a partir desse contexto. Por exemplo, ao ler uma receita, é esperado que haja uma lista de ingredientes e o modo de preparo. A escolha de palavras e orações é influenciada pelo contexto, tornando algumas expressões inadequadas para determinados contextos, como dar à receita um título inadequado ou incluir palavras irrelevantes ao tema.

O conceito de contexto na LSF parte de duas teorias sociais da língua em desenvolvimento: o modelo de Halliday, que concebe a língua como “texto em contexto” (1978, 1989), e o modelo de Bernstein, que aborda os contextos sociais da língua como “códigos” (1971, 1990, 1996). Halliday se baseia em Firth (1957) para definir o contexto social como “o ambiente total em que um texto se desenrola”, e em Malinowski para quem “o significado de qualquer palavra, frase ou frase significativa é a mudança efectiva provocada pelo enunciado dentro do contexto da situação com a qual está vinculado” (1935, p. 213). Malinowski, ainda, interpretou os contextos sociais de interação como estratificados⁹ em dois níveis: “contexto de situação” e “contexto de cultura”. A compreensão de um texto é dependente de ambos os níveis.

⁸ Original: “...text carries with it, as a part of it, aspects of the context in which it was produced and, presumably, within which it would be considered appropriate.”

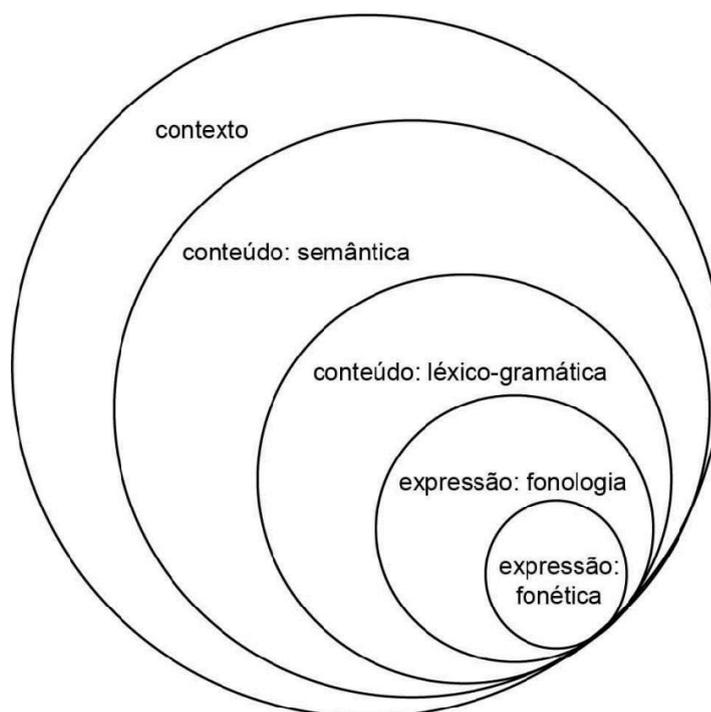
⁹ A estratificação, para LSF, refere-se à organização hierárquica dos elementos linguísticos em diferentes camadas ou estratos, cada um desempenhando uma função específica na construção do significado textual, Halliday (1985).

Halliday, por sua vez, liga o contexto de situação a três funções sociais da língua – a representação das relações dos falantes, a construção da sua experiência de atividade social e a tecelagem destas representações e interpretações como um discurso significativo. Essas três dimensões principais, identificadas pela LSF como *modo*, *relações* e *campo*, têm impacto previsível nas situações linguísticas, variando na forma como usamos a língua em diferentes contextos, como a diferença entre falar e escrever (variação de modo), a forma de comunicação com diferentes interlocutores (variação de relação), ou na função que está sendo exercida pela língua e por outros sistemas semióticos na situação (variação de campo). Nesse sentido, as combinações de valores de *campo*, *relações* e *modo* determinam diferentes usos da linguagem, ou seja, os diferentes significados que estão sendo criados em um determinado tipo de situação (Halliday, 2014).

Essas três dimensões em conjunto em uma situação particular constituem o registro de um texto. O registro é definido como “o conjunto de significados, a configuração de padrões semânticos, que são tipicamente desenhados sob condições especificadas, juntamente com as palavras e estruturas que são usadas na realização desses significados” (Halliday; Hasan, 1976), logo, quanto mais especificadamente caracterizado o contexto de situação, mais especificamente podemos prever as propriedades de um texto em determinada situação.

Do ponto de vista semiótico, esses três conjuntos de variáveis contextuais - *campo*, *relações* e *modo* - delimitam o contexto dos significados como um espaço semiótico multidimensional em que a língua e outros sistemas semióticos atuam. Sob a perspectiva da estratificação, esse espaço multidimensional é integrado ao sistema linguístico, sendo considerado como um sistema extralinguístico, conforme mostra a Figura 3:

Figura 3: Estratos da língua



Fonte: Halliday e Matthiessen (2014, p. 26). Adaptado.

O conceito de gênero textual está relacionado ao contexto de cultura e é usado pela LSF para “descrever o impacto do contexto da cultura na língua, explorando a estrutura encenada e passo a passo que as culturas institucionalizam como formas de atingir objetivos.¹⁰” (Eggins, 2014, p. 9). Para atingir esses objetivos, a maioria das interações linguísticas requer uma série de movimentos, mesmo em situações aparentemente simples, por exemplo, perguntar as horas. Dessa forma, ao utilizar a língua para fazer coisas, é necessário fazê-las em vários estágios, como ao contar uma história, por exemplo, alguns passos são necessários: “você tem que definir o cenário (hora, local, participantes); desenvolver as ações; relatar o evento dramático; dar o final feliz; expressar um julgamento sobre o resultado; e encerrar a história.¹¹” (Eggins, 2004, p. 10). A descrição dessa estrutura pela qual as pessoas alcançam objetivos usando a linguagem apresenta um gênero textual. A teoria dos gêneros¹², na LSF, é utilizada para explicar a organização de textos específicos.

¹⁰ Original: “(...) to describe the impact of the context of culture on language, by exploring the staged, step-by-step structure cultures institutionalize as ways of achieving goals.

¹¹ Original: “You have to set the scene (time, place, participants); develop the actions; relate the dramatic event; give the happy ending; express a judgment on the outcome; and wrap the story up.”

¹² O foco desta dissertação não está na teoria dos gêneros (Martin; Rose, 2012), o conceito será usado apenas para fins metodológicos no capítulo destinado para tal.

Como destacado anteriormente (cf. seção 1.2), a abordagem da LSF não consiste apenas em fazer perguntas funcionais sobre o uso da língua, mas também em interpretar o sistema linguístico de uma perspectiva semântica funcional. O foco dessa abordagem é compreender como a língua é estruturada para o uso, destacando a natureza fundamental da linguagem como um meio para construir significados entre as pessoas. Nas palavras de Eggins:

“As pessoas interagem para construir significados: para dar sentido ao mundo e uns aos outros. O propósito geral da língua, então, pode ser descrito como semântico, e cada texto do qual participamos é um registro dos significados que foram criados em um contexto particular.¹³” (Eggins, 2004, p. 11).

Dessa forma, os textos linguísticos são vistos como registros dos significados criados em contextos específicos. A escolha do termo "significados" em vez de simplesmente "significado" destaca a complexidade da análise sistêmica, que argumenta que os textos linguísticos geralmente transmitem vários significados simultaneamente. Assim, de acordo com Halliday (1978, 1994), as unidades de linguagem (textos, sentenças, orações, etc.) estão simultaneamente criando três tipos de significados: ideacionais (sobre a representação da experiência), interpessoais (sobre relacionamentos e atitudes) e textuais (sobre a organização do texto) simultaneamente. Essa complexidade semântica só é possível por se tratar a linguagem de um sistema semiótico.

Na visão da LSF, a compreensão da língua é alcançada por meio da análise de textos, assim, o conceito de texto é central nessa abordagem. Inicialmente, o termo "texto" era identificado como "um produto autêntico de interação social". No entanto, Halliday e Hasan (1976) propõem uma reflexão mais aprofundada sobre o que realmente constitui um texto e como diferenciá-lo de um não-texto.

Um texto pode ter diversas formas a depender de seu propósito comunicativo, mas para que ele seja assim definido, deve ter uma unidade. Essa unidade não é gramatical, simplesmente orações e períodos, e também não é definida por seu tamanho, como muitas vezes o texto é definido. O texto não pode ser definido por sua unidade gramatical ou como simplesmente uma sentença longa, ele deve ser definido por sua unidade semântica, pela

¹³ Original: People interact in order to make meanings: to make sense of the world and of each other. The overall purpose of language, then, can be described as a semantic one, and each text we participate in is a record of the meanings that have been made in a particular context.

capacidade de formar significado. Assim, as orações não formam simplesmente uma sentença longa, mas elas realizam seus significados em forma de texto.

Ainda no que diz respeito à análise de textos, a LSF possui uma relação muito próxima com a teoria do código de legitimação (Maton, 2013), fundamental para a análise textual, pois ambas oferecem perspectivas complementares na compreensão da linguagem. Enquanto a LSF destaca a função social da linguagem e como ela é usada para realizar diferentes propósitos em contextos específicos, a teoria do código de legitimação (Maton, 2013) concentra-se na distribuição e valoração do conhecimento nos textos, considerando a *gravidade* e a *densidade semântica* como indicadores da legitimação de determinados saberes.

Na análise textual, a LSF fornece ferramentas para compreender como os recursos linguísticos são empregados para criar significado e realizar funções específicas no discurso. Ela explora como as escolhas linguísticas refletem as intenções comunicativas e a estrutura social subjacente. Por sua vez, a teoria dos códigos de legitimação (Maton, 2013) complementa essa abordagem, focalizando a hierarquia e a legitimação de diferentes formas de conhecimento no texto. Identificar os códigos de legitimação em um texto permite entender como certos saberes são valorizados e reconhecidos em contextos específicos.

Ao combinar essas abordagens, é possível não apenas desvelar os mecanismos linguísticos usados para comunicar, mas também examinar como o conhecimento é estruturado e legitimado nos discursos, fornecendo uma compreensão mais abrangente da complexidade textual.

Apresentados os pressupostos teóricos da LSF, passamos ao capítulo dedicado à apresentação da Teoria do Código de Legitimação, em especial no que diz respeito à dimensão semântica, utilizada como ponto de vista de análise do corpus desta pesquisa.

CAPÍTULO 2

2 ONDAS SEMÂNTICAS

Este capítulo, organizado em 2 seções, tem como foco o Código de Legitimação (Maton, 2013), em particular os conceitos de gravidade e de densidade semântica. Para tanto, reporta os estudos de Maton (2013, 2014, 2020) acerca da construção cumulativa do conhecimento. Para isso, a primeira seção discorre sobre os desafios educacionais para a construção do conhecimento entre estudantes. A segunda seção, apresenta a Teoria do Código de Legitimação (TCL), com foco na dimensão semântica, além de apresentar uma tabela com uma síntese dos principais trabalhos desenvolvidos sobre a teoria.

2.1 O estudo de Maton

É notória na formação de professores a preocupação com o desenvolvimento do conhecimento e a construção cumulativa desse conhecimento entre os estudantes, independente do contexto. O foco se dá principalmente porque há um grande desafio educacional de fazer com que os alunos “construam sobre entendimento anteriores e transfiram o que aprenderam para contextos futuros” (Maton, 2013, p. 8). Dessa forma, é imprescindível que a educação forneça aos estudantes a capacidade de construir conhecimento ao longo de suas vidas.

Foi essa preocupação que levou um grupo de pesquisadores australianos a desenvolver um projeto interdisciplinar que “investiga a questão de como melhor capacitar o ensino cumulativo na escola usando abordagens da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e da Teoria do Código de Legitimação (TCL)” (Matruglio et al, 2013, p. 38). O projeto intitulado “Disciplinary, Knowledge and Schooling (DISKS)” explora a construção cumulativa do conhecimento na educação, destacando a importância das ondas semânticas para o ensino cumulativo.

Outro ponto que inquietava os pesquisadores era o segmentarismo, que é “quando o conhecimento está tão fortemente ligado ao seu contexto que só faz sentido dentro desse contexto” (Maton, 2013, p. 8), ou seja, quando o conhecimento escolar fica preso apenas a um objeto de estudo e falha em construir o conhecimento.

Maton (2013) destaca que há dois principais obstáculos na pesquisa educacional: a cegueira do conhecimento, que obscurece a própria questão da construção do conhecimento,

e a teorização segmentar, que não consegue capturar práticas empíricas nem abraçar a mudança ao longo do tempo. O autor apresenta então a Teoria do Código de Legitimação, a partir de Basil Bernstein (1971, 1975, 1990, 2000), como uma abordagem que permite conceituar as práticas de conhecimento de maneira não segmentada. Os conceitos de *gravidade semântica* (explorando a dependência do contexto) e de *densidade semântica* (explorando a complexidade) são apresentados como elementos-chave da dimensão semântica da TCL. Esses conceitos são aplicados para examinar a prática de sala de aula, mostrando como as ondas semânticas podem ser um meio potencial de atravessar a lacuna entre o conhecimento contextualizado e o conhecimento descontextualizado esperado nas avaliações educacionais.

Maton (2013) afirma que existe uma “cegueira do conhecimento”, uma vez que as pesquisas em educação não se preocupam em ter o conhecimento como objeto da pesquisa. Esse fenômeno decorre, em parte, da influência que a psicologia e a sociologia têm sobre a pesquisa educacional, uma vez que algumas abordagens da psicologia exploram as formas do conhecimento e não o conhecimento. Já as abordagens sociológicas “tendem a focar nos efeitos das relações de poder” (Maton, 2013), ou seja, o conhecimento acaba sendo reduzido a um reflexo do poder social.

A questão que Maton (2013) levanta é de que a pesquisa educacional geralmente se concentra apenas nos processos de aprendizagem e nas relações de poder em relação ao conhecimento, deixando de lado “o que está sendo aprendido e como isso molda esses processos de aprendizagem” (Maton, 2013, p. 9), criando uma cegueira ao conhecimento. Logo, os debates sobre ensino oscilam entre pedagogias “tradicionais” e “construtivistas” e há pouca consideração sobre como as formas assumidas pelo conhecimento educacional podem permitir ou restringir o ensino e a aprendizagem cumulativos, que deveriam ser o cerne da discussão.

Apesar de prevalecer a cegueira ao conhecimento, isso não significa que não existam modelos de conhecimento. Há uma série de pensadores que propuseram modelos que trazem o conhecimento como objeto de estudo, incluindo Bourdieu, Foucault, Habermas e Piaget. Entretanto, não basta apenas superar a cegueira do conhecimento, é necessário também teorizar o conhecimento para que a sua construção seja explorada na pesquisa. Para Maton (2013), as tipologias (modelos) de conhecimento são um primeiro passo valioso, e o passo seguinte é conceituar os princípios organizadores que geram esses diversos tipos de práticas de conhecimento.

A partir de então, o autor apresenta o modelo de ‘discursos’ e ‘estruturas de conhecimento’ de Bernstein (2000) como um exemplo relevante, uma vez que privilegia formas de desenvolvimento. Bernstein (2000) distinguiu o conhecimento cotidiano do conhecimento educacional, bem como estruturas de conhecimento hierárquico e horizontal. No entanto, ressalta que esse modelo ainda requer a conceituação dos principais organizadores subjacentes a essas formas de conhecimento.

A Teoria do Código de Legitimação (TCL) é apresentada como uma abordagem que enfatiza a análise dos princípios organizadores do conhecimento, permitindo a compreensão da diferença, variação e semelhança nas práticas de conhecimento e explorando a mudança ao longo do tempo. Maton (2013) enfatiza a importância de desenvolver conceitos que sejam representativos em pesquisas e capazes de abranger a ampla gama de fenômenos dentro de uma estrutura conceitual mais econômica. Ainda, é ressaltada a necessidade de construção cumulativa do conhecimento, desenvolvendo teorias que possam captar de forma mais abrangente as complexidades e diversidades das práticas de conhecimento. A TCL é apresentada em seguida.

2.2 Teoria do Código de Legitimação: a dimensão semântica

A Teoria do Código de Legitimação (TCL) é uma abordagem sociológica que faz parte do realismo social, uma série de abordagens que consideram o conhecimento como socialmente produzido e real, com efeitos observáveis. A TCL utiliza a teoria do código de Bernstein (1971, 1975, 1990, 2000) como sua estrutura fundamental e oferece novos conceitos a ferramentas já existentes. É uma estrutura prática que é aplicada na pesquisa, especialmente em educação, tanto de forma independente quanto em conjunto com outras estruturas complementares, como a LSF, conforme Maton (2013) destaca ao reportar os estudos de, por exemplo, Hood (2010, 2013), Matruglio, Maton e Martin (2013b). A esse respeito, Maton (2013) enfatiza que a TCL é um trabalho em andamento, continuamente refinado e aprofundado através de relações dialéticas com estudos empíricos e outras abordagens. A TCL fornece um conjunto de ferramentas conceituais multidimensionais, os códigos de legitimação. A semântica foi a dimensão mais recente desenvolvida.

A dimensão semântica da TCL “constrói campos sociais de práticas como estruturas semânticas cujos princípios organizadores são conceituados como códigos semânticos, compreendendo forças de gravidade e densidade semântica.” (Maton, 2013, p. 11). A

gravidade semântica está relacionada à dependência do contexto, enquanto a *densidade semântica* está relacionada à complexidade das práticas.

A *gravidade semântica* (GS), segundo Maton:

(...) refere-se ao grau em que o significado se relaciona com seu contexto e pode ser mais forte (+) ou mais fraco (-) ao longo de um *continuum* de forças. Quanto mais forte a gravidade semântica (GS+), mais o significado depende de seu contexto, quanto mais fraca a gravidade semântica (GS-), menos o significado depende de seu contexto. (Maton, 2020, p. 63)¹⁴

A *gravidade semântica* diz respeito aos significados que dependem do contexto em que estão inseridos para fazer sentido: um significado com GS+ é concreto em relação ao seu contexto, enquanto um significado GS- tem uma relação mais abstrata com o contexto. (Cranwell; Whiteside, 2019, apud Da Silva; Rottava, 2023).

Já a *densidade semântica*, de acordo com Maton:

(...) refere-se ao grau de condensação de significado dentro das práticas, sejam símbolos, termos, conceitos, frases, expressões, gestos, roupas, etc. A densidade semântica pode ser relativamente mais forte (+) ou mais fraca (-) ao longo de um *continuum* de pontos fortes. Quanto mais forte for a densidade semântica (DS+), mais os significados serão condensados nas práticas, quanto mais fraca for a densidade semântica (DS-), menos os significados serão condensados (Maton, 2020, p. 63).¹⁵

A *densidade semântica* relaciona-se à complexidade de um termo em contextos diferentes. O conceito terá maior DS+ quando mais abstrato e menor relação com o contexto, pois “o significado pode ser condensado em graus que envolvem símbolos e conceitos abstratos e, portanto, conferem maior complexidade a um texto ou a uma prática pedagógica.” (Da Silva; Rottava, 2023, p. 3).

Destaca-se que as forças da *gravidade* e da *densidade semântica* não são intrínsecas a uma prática, mas relacionadas às estruturas semânticas nas quais elas estão inseridas. Essas forças sempre serão analisadas de acordo com o objeto de estudo específico, por exemplo, o significado de um termo em Biologia pode ter maior *gravidade semântica* do que o significado de um termo em História. Da mesma forma, a *densidade semântica* de conceitos

¹⁴ Original: (...) refers to the degree to which meaning relates to its context and may be stronger (+) or weaker (-) along a continuum of strengths. The stronger the semantic gravity (SG+), the more leaning is dependent on its context; the weaker the semantic gravity (SG-), the less meaning is dependent on its context.

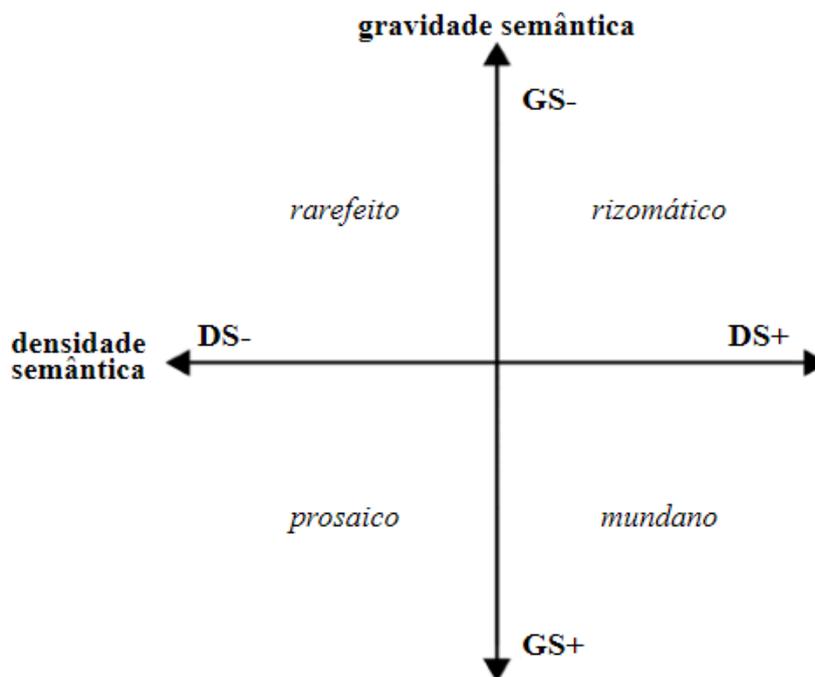
¹⁵ Original: (...) refers to the degree of condensation of meaning within practices, whether symbols, terms, concepts, phrases, expressions, gestures, clothing, etc. Semantic density may be relatively stronger (+) or weaker (-) along a continuum of strengths. The stronger the semantic density (SD+), the more meanings are condensed within practices; the weaker the semantic density (SD-), the fewer meanings are condensed.

publicados em pesquisas acadêmicas será mais forte do que a que caracteriza o mesmo termo em um contexto diferente, como nos livros didáticos, e poderá ser mais forte ainda no discurso de sala de aula ou nos trabalhos dos alunos (Maton, 2013).

A partir desses conceitos é possível traçar um *continuum* de forças com infinita capacidade de gradação que permitem analisar a variação e a mudança nas formas assumidas pelo conhecimento ao longo do tempo. A *gravidade semântica* pode enfraquecer (GS↓) à medida que se passa de particularidades concretas para generalizações abstratas e pode fortalecer (GS↑) à medida que se passa de ideias abstratas para casos concretos. Da mesma forma, a *densidade semântica* pode fortalecer (DS↑) ao condensar um maior número de significado em constelações de significados relacionados, por exemplo, relacionar diversos termos dentro de um mesmo campo semântico; ou enfraquecer (DS↓) ao reduzir a gama de significados, como a técnica de “desempacotar” um conceito, tornando-o mais simples para a compreensão.

Maton (2020) afirma ainda que “todas as práticas são caracterizadas tanto pela *gravidade semântica* quanto pela *densidade semântica*; o que difere são seus pontos fortes.” (Maton, 2020, p. 64). A forma como essas forças variam independente gera códigos semânticos (GS+/-, DS +/-) que conceituam um conjunto de princípios organizadores de práticas. Esses códigos não se enquadram em categorias fixas, mas abrangem quatro diferentes modalidades principais: GS-, DS+ quando o objeto é complexo e independente do contexto; GS+, DS-, quando o objeto é dependente do contexto e mais simples; GS-, DS-, objeto independente do contexto e mais simples; GS+, DS+, objeto dependente do contexto e mais complexo. O *continuum* de forças de gravidade e densidade semântica pode ser visualizado como eixos no plano semântico como mostra a Figura 4. A dinamização desses conceitos ao longo do tempo permite rastrear o perfil semântico das práticas educacionais e identificar intervalos de forças mais altas e mais baixas (GS+/- e DS +/-).

Figura 4: O plano semântico



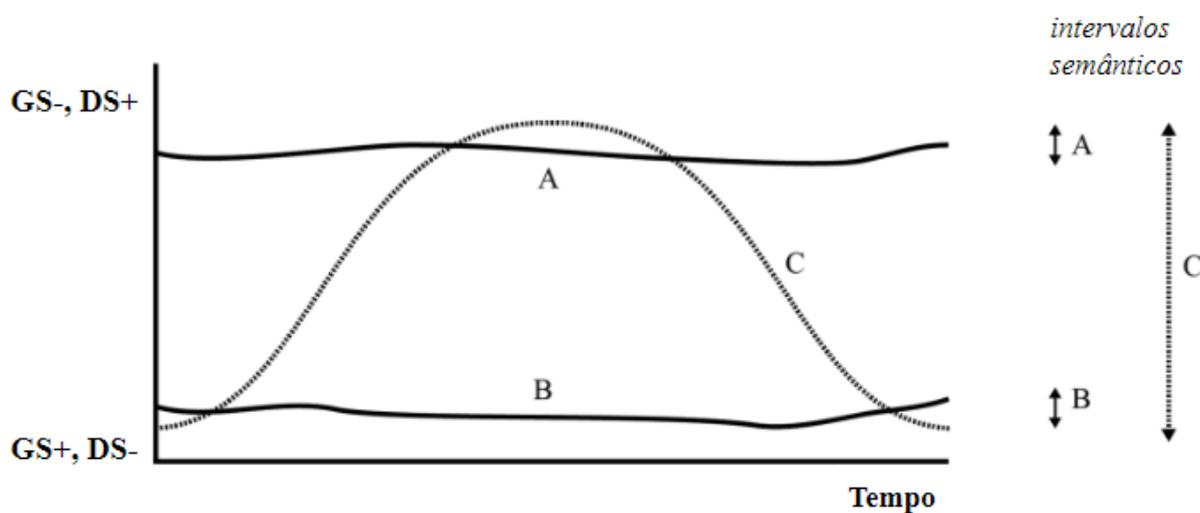
Fonte: Maton (2020, p. 64) traduzida pela autora.

Os códigos semânticos (*gravidade e densidade*) oferecem uma abordagem mais rica e poderosa para entender diferentes práticas de conhecimento, evitando dicotomias simplistas presentes em debates educacionais entre conhecimento “teórico” e “prático”. Essas oposições podem ser representadas, respectivamente, como códigos rizomáticos (GS-, DS+) e códigos prosaicos (GS+, DS-), ou seja, práticas de conhecimento mais complexas e independentes do contexto com práticas de conhecimento mais simples e dependentes do contexto. Ao ser analisada a Figura 4, destacam-se os códigos rizomáticos e prosaicos que mostram apenas dois quadrantes do plano semântico, excluindo as outras duas possibilidades: os códigos rarefeitos (GS-, DS-), que são independentes do contexto, mas condensam poucos significados, como o jargão; e os códigos mundanos (GS+, DS+), que são dependentes do contexto, mas complexos, como o conhecimento profissional.

Maton (2020) conclui, então, que os códigos semânticos nos permitem ver o que foi escondido pelas formas dominantes de pensar a educação. Portanto, esses conceitos fornecem uma perspectiva mais aprofundada e possibilitam uma análise mais precisa das práticas de conhecimento em diversas áreas, auxiliando a superar os obstáculos na construção do conhecimento.

Assim, os códigos semânticos possibilitam teorizar as práticas de conhecimento indo além das tipologias tradicionais. Eles permitem conceituar diferenças e movimentos não apenas entre, mas também dentro das formas de práticas de conhecimento, de forma que é possível analisar o fortalecimento e o enfraquecimento da *gravidade* ou *densidade semântica* (GS $\uparrow\downarrow$, DS $\uparrow\downarrow$) entre códigos semânticos (entre quadrantes) assim como dentro de códigos semânticos (dentro de um quadrante). O plano semântico representa um número potencialmente infinito de posições relacionais, evitando categorias homogeneizantes e delimitações rígidas.

Figura 5: Ilustração de 3 perfis semânticos

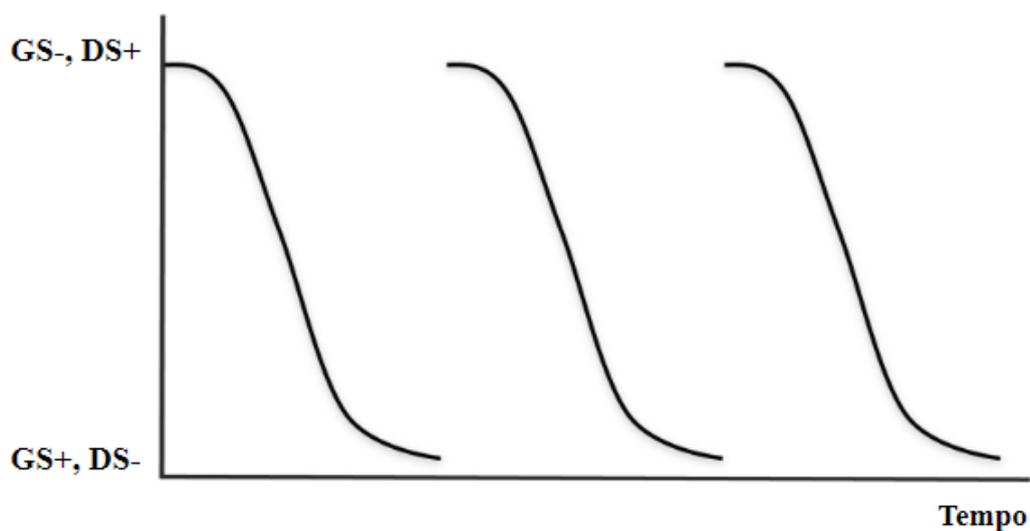


Fonte: Maton (2020, p. 67) traduzido pela autora.

A capacidade de examinar mudanças ao longo do tempo é aprimorada ao traçar os pontos fortes da *gravidade semântica* e *densidade semântica* das práticas (sala de aula, currículo ou texto) ao longo do tempo para revelar um *perfil semântico* e um *intervalo semântico* associado entre seus pontos fortes mais altos e mais baixos. A Figura 5 ilustra três perfis: uma linha plana semântica alta (A), uma linha plana semântica baixa (B) e uma onda semântica (C). O exemplo ilustrado na Figura 5 apresenta perfis relativamente simples, traçados como uma única linha, com suas forças movendo-se juntamente, porém as forças podem mudar independentemente e nem sempre se movem juntas. Ao observar as forças de forma separada, é possível observar mais atentamente onde ambas são fortes ou fracas, abrangendo os quatro códigos semânticos.

As análises de interações em sala de aula feitas por Maton (2020) apresentaram diversos perfis semânticos, um deles, muito recorrente, compreende mudanças semânticas descendentes: ideias altamente condensadas e descontextualizadas (GS-, DS+) para entendimentos mais simples e concretos, como exemplos do dia a dia (GS+, DS-). A prática representa um perfil semântico de “escada rolante”, retratado na Figura 6, em que os professores “desempacotam” e exemplificam significados de fontes escritas, formando apenas uma força descendente. Para que a construção do conhecimento aconteça, é necessário que o professor retome o discurso pedagógico do sujeito de forma que os significados explicados e os exemplos sejam “reempacotados” em direção a um conhecimento mais condensado e tecnicizado que está conectado às constelações de significados que constituem o conhecimento educacional. Assim, é possível observar a formação de uma onda semântica.

Figura 6: Um perfil de escada rolante descendente.



Fonte: Maton (2020, p.72) traduzido pela autora.

A compreensão de códigos predominantes em práticas pedagógicas permite delinear a configuração de ondas semânticas em determinado contexto. Como afirma Maton (2013, p.14):

(...) ondas semânticas, adicionalmente, oferecem a possibilidade de modelar as transições do conhecimento a partir de um entendimento contextualizado e mais simples para um mais integrado, diverso e profundo. Ademais, elas modelam como os significados podem ser transformados ao tecer semanticamente diferentes formas de conhecimento dentro da prática.¹⁶

¹⁶ Original: “(...) semantic waves thereby offer the possibility of additionally modelling transitions of knowledge from contextualized and simpler understandings towards more integrated, manifold and deeper meanings. Moreover, they model how meanings may be transformed through semantically weaving together different forms of knowledge within practice.”

As ondas mostram como os significados podem ser transformados ao tecer diferentes formas de conhecimento na prática. Estudos recentes estão revelando que as ondas semânticas são mais abrangentes e complexas do que se pensava anteriormente, e os conceitos para analisá-las são mais produtivos. Esses estudos mostram que as ondas semânticas estão presentes não apenas nas salas de aula, mas em diferentes contextos, assumindo várias formas e interagindo com outros princípios subjacentes às práticas. Além disso, essas ondas estão relacionadas às disposições dos participantes. Do ponto de vista teórico, a análise do perfil semântico pode explorar uma ampla gama de práticas, abraçar a diversidade, fazer parte de análises multidimensionais de práticas e incorporar uma agenda de justiça social.

Dessa forma, Maton (2020) sugere que as práticas do conhecimento que expressam *ondas semânticas* - fortalecimento e enfraquecimento recorrentes da dependência e complexidade do contexto - são recompensadas em todas as áreas disciplinares e níveis de educação como evidência da construção do conhecimento. Por isso, um número crescente de estudos está investigando os fundamentos do desempenho na educação, examinando os perfis semânticos das avaliações feitas pelos alunos. Os principais estudos desenvolvidos na área foram sintetizados na Tabela 1¹⁷.

Tabela 1: Estudos desenvolvidos - ondas semânticas

Autor	Assunto	Objeto de análise	Dados	Resultado
Maton 2013	Construção cumulativa de conhecimento.	Aulas de História e Biologia em turmas do ensino médio.	Textos de alunos do ensino médio, avaliações de alunos, interações/práticas em sala de aula.	Princípios organizadores das práticas de conhecimento e sua evolução ao longo do tempo.
Matruglio et al. 2013	Construção cumulativa do tempo na sala de aula de História.	Aulas de História no ensino médio.	Exemplos de linguagem pedagógica.	Manipulação do tempo - modernização da linguagem vinculação de eventos a conceitos específicos.
Macnaught et al. 2013	Metalinguagem - Construção Conjunta.	Aula de Biologia.	Exemplos de prática pedagógica, projeto DISKS.	Potencial do “power trio” ¹⁸ e das ondas semânticas na construção de metalinguagem compartilhada.

¹⁷ Os trabalhos citados na Tabela 1 foram organizados por data de publicação, partindo dos estudos de Maton (2013) até os estudos mais recentes.

¹⁸ O “power trio” são os recursos linguísticos que os atores mobilizam para alcançar ondas semânticas no ensino, identificando um trio de complexos que Martin (2013) chama de 'palavras de poder', 'gramática de poder' e 'composição de poder'.

Maton 2014	Construção de um conhecimento poderoso.	Aula de Inglês, aula de graduação em Negócios, aula de História.	Avaliações de alunos, práticas de sala de aula e estruturas teóricas.	O estudo mostra como a TCL pode contribuir para a exploração do conhecimento, currículo e pedagogia na educação.
Blackie 2014	Uso do código semântico da TCL no ensino de química.	Conteúdos das aulas de Química orgânica.	Exemplos químicos.	A TCL contribui para a reflexão da prática docente.
Clarence 2016	Construção de conhecimento cumulativo em contexto acadêmico.	Alunos do primeiro ano do curso de Direito.	Observações de aulas, anotações das aulas e anotações de vídeos das aulas.	A TCL pode fornecer aos professores acadêmicos e alunos um conjunto de ferramentas conceituais e analíticas para compreender as maneiras pelas quais o conhecimento pode ser adquiridos e utilizados cumulativamente.
Jimenez et al. 2016	Ondas semânticas na interação professor-aluno	Discurso de um professor de ciências em duas turmas de 6º ano.	Discurso pedagógico em atividades típicas de sala de aula.	Identificação de outras estratégias que aumentaram a Gravidade Semântica: formulação de hipóteses contra questões condicionais. Mesmo sem conhecimento da teoria das ondas semânticas, o professor observado consegue mediar o conhecimento abstrato da ciência em busca do letramento científico dos seus alunos.
Brooke 2017	Uso de ondas semânticas para orientar os alunos no processo de escrita acadêmica.	Alunos do primeiro e segundo ano de graduação que fizeram a disciplina eletiva “Esporte e Socialização” ofertada a diversos cursos.	Observação da escrita dos alunos e feedback informal em discussões presenciais e por e-mail com os alunos.	São apresentadas descobertas sobre a eficácia do uso de uma parte da noção de ondas semânticas chamada <i>onda gravitacional</i> como um guia tanto no design do currículo quanto no nível da tarefa do texto. O estudo resultou em um modelo educacional intitulado “Modelo instrucional para facilitar a ondulação por gravidade” ¹⁹ .
Kirk 2017	Inglês para fins acadêmicos - escrita reflexiva.	Estudantes de Mestrado Integrado em Antropologia.	Textos dos alunos.	Desenvolvimento de um kit de ferramentas pedagógicas que permite aos alunos visualizar a seleção e a organização do conhecimento por meio de um texto acadêmico.
Santos e Mortimer 2019	Estudo da dimensão epistêmica no discurso de sala de aula.	Dois professores de Química em aulas do ensino médio.	Análise ilustrativa de dois episódios de sala de aula.	O estudo sugere que estratégias de apresentação do conhecimento químico por meio do fortalecimento e do enfraquecimento de suas

¹⁹ Original: “Instructional model to facilitate gravity waving” (Brooke, 2017).

				dimensões semânticas podem ser mais acessíveis aos estudantes.
Pather 2019	Estratégias de ensino e aprendizagem em aula tutorial de Bacharelado em Saúde Bucal.	Aulas tutoriais ministradas por colegas tutores alunos do último ano da Faculdade de Medicina Dentária.	Entrevistas individuais semiestruturadas e de grupos focais de dois tutores e dos alunos da aula tutorial.	O estudo destacou que o uso inconsciente dos tutores na criação de “ondas semânticas” para transformar o conhecimento abstrato em exemplos de partículas cotidianas ajudou os alunos na compreensão de conceitos difíceis.
Mouton e Archer 2019	Revisão do currículo do primeiro ano do curso de Biologia.	Alunos que terminaram a escola básica e pretendem cursar Bacharelado em Biologia (EDP).	Análise do currículo do primeiro ano do curso de Biologia.	O estudo demonstrou eficiência na utilização da teoria das ondas semânticas para a construção de um conhecimento acadêmico em Biologia de alunos que estão fazendo a transição do contexto escolar para o acadêmico.
Boryczko 2020	Práticas de conhecimento em escritos reflexivos de estudantes usando perfis de <i>gravidade semântica</i> .	Estudantes de graduação em serviço social.	Movimentos na gravidade semântica nas tarefas escritas dos alunos.	O estudo provou que dominar a gravidade semântica, a capacidade de gerir o conhecimento que deve ser descontextualizado, transferido e recontextualizado, pode melhorar as competências de pensamento crítico.
Brooke 2020	Como a linguagem acadêmica pode ser potencialmente organizada na fala do professor aplicando a onda de <i>gravidade semântica</i> da TCL.	60 alunos de um programa acadêmico de língua inglesa em uma universidade asiática.	Três textos representando três perfis semânticos diferentes escritos por professores e fornecidos aos alunos para leitura.	Os resultados indicam que o conhecimento e o uso da ondulação semântica de gravidade podem, teoricamente, facilitar a compreensão dos alunos de forma mais eficaz e podem ser uma ferramenta útil para planejar a fala do professor.
Cranwell e Whiteside 2020	Complexidade das explicações orais.	Aulas de Química no ensino médio e no ensino superior.	Linguagem pedagógica utilizada para explicar um processo químico em duas situações.	<i>Densidade semântica</i> mais forte (DS+) nas duas situações em vista da complexidade de vocabulário específico em Química.
Maton e Howard 2020	Conceito de “Códigos de autonomia”.	Aulas de História no 7º ano.	Exemplos de discurso pedagógico.	O estudo sugere que integrar diversas formas de conhecimento requer autonomia: deixar uma forma de práticas de conhecimento e se envolver com outro conteúdo ou outros propósitos, para então conectar os conhecimentos.
Mouton	Acesso ao	Aulas de	Projeto com alunos	O projeto facilitou a

2020	conhecimento conceitual de biologia celular.	Biologia no primeiro ano de graduação em contexto universitário sul-africano.	do primeiro ano de graduação desenvolvido por Kift (2009).	compreensão de conceitos abstratos de biologia celular em uma variedade de aplicações do mundo real.
Bocheco 2021	Ferramenta de análise para a qualificação da abordagem Matemática no ensino de Física.	Três livros didáticos de Matemática.	Três discursos de matematização, referentes da segunda Lei de Newton - $F=m\vec{a}$, dispostos nos três livros didáticos mais distribuídos, nas duas últimas edições do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).	A ferramenta potencializa importantes reflexões para qualificar se um discurso inclina-se mais ao caráter técnico e/ou estruturante. Tanto em materiais didáticos quanto em salas de aula de Física.
Pinto e Wartha 2021	Perfis semânticos presentes nas interações dialógicas em sala de aula.	Aulas de Ciências de uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental.	Análise do discurso entre professor e aluno em rodas de conversa.	As Rodas de Conversa não permitiram a construção de ondas semânticas, tanto em relação à gravidade como em relação à densidade, mesmo apresentando fortes interações dialógicas entre os estudantes e a professora, porém foi possível observar que os valores estão inseridos nas relações em sala de aula.
Andrade 2022	Construção do conhecimento durante aulas remotas para auxílio na prática pedagógica	Vídeo aulas de química para os alunos das turmas do 1º ano e 3º ano do Ensino Médio.	Análise de vídeo aulas produzidas por uma professora de química, publicada no YouTube para os alunos das turmas do 1º ano e 3º ano do Ensino Médio.	Como recurso que possibilita a análise da prática, os perfis apresentados podem auxiliar a professora a refletir sobre a sua realidade, entendendo como pode auxiliar na construção do conhecimento dos seus alunos.
Pires 2022	Leitura compartilhada e leitura crítica.	Aulas de Língua Portuguesa em uma turma do 8º ano de uma escola pública federal.	Diário de Campo e gravações que constituem interações entre professora e alunos.	Indícios de que as interações pedagógicas privilegiam a construção do conhecimento ao situar a atividade pedagógica em planos dependentes e independentes do contexto (GS) e mais e menos complexos (DS) no ciclo de interação pedagógica.
Da Silva e Rottava 2023	Ondas semânticas no ensino de Português como Língua Adicional (PLA).	Alunos de cursos de bacharelado em línguas estrangeiras de universidade britânica.	Amostra de material didático de duas temáticas desenvolvidas no curso de PLA.	As ondas semânticas indicaram situações pelas quais foram verificadas a não familiaridade por parte do aprendiz a respeito de temáticas e também a falta de experiência na escrita acadêmica na língua de instrução.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os trabalhos citados na Tabela 1 exploram o conceito de ondas semânticas como meio para entender e analisar a construção cumulativa do conhecimento e o desenvolvimento de práticas pedagógicas. Para isso, os conceitos de *gravidade semântica* e *densidade semântica*, que são componentes da estrutura TCL, são amplamente utilizados. Esses conceitos permitem aos pesquisadores analisar e quantificar a força e a complexidade das práticas de conhecimento ao longo do tempo em contextos específicos.

A Tabela 1 confirma que as práticas pedagógicas que se organizam como ondas semânticas têm sido cada vez mais recorrentes em diversas áreas e diferentes níveis de ensino: História, Biologia, Ciências, Química, Matemática, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Odontologia. O trabalho de Matruggio et al. (2013) discorre sobre a importância das ondas semânticas na construção cumulativa de conceitos de História, enquanto Maton e Howard (2020) apresentam o conceito de códigos de autonomia no discurso pedagógico de professores de História. Na área da Biologia, uma série de trabalhos foram desenvolvidos, entre eles Maton (2013) que aborda a construção cumulativa de conhecimento; Macnaught et al. (2013) aborda a construção conjunta de conceitos da Biologia; Mouton e Archer (2019) e Mouton (2020) utilizam as ondas semânticas para fazer uma revisão do currículo do primeiro ano do curso de Bacharelado em Biologia.

No ensino de Química, Blackie (2014) e Cranwell e Whiteside (2020) usam a TCL para desenvolver o conhecimento sobre Química Orgânica e para refletir sobre a complexidade das explicações orais em sala de aula, respectivamente. Perfis semânticos presentes nas interações professor-aluno em aulas de Ciência foram analisados por Jiménez et al. (2016); Pinto e Wartha (2021); Andrade (2022) e Santos e Mortimer (2019). Boheco (2021) analisa a abordagem matemática em livros didáticos de Física.

Em contexto acadêmico há uma gama ainda maior de estudos. Maton (2014) aborda a construção de um conhecimento poderoso em contexto acadêmico. Clarence (2016) construção de conhecimento cumulativo no primeiro ano de Direito. Brooke (2017) uso de ondas gravitacionais no processo de escrita acadêmica. Kirk (2017); Brooke (2020) e Silva e Rottava (2023) escrita em inglês para fins acadêmicos; Pather (2019) utilizou as Ondas Semânticas para transformar conhecimentos abstratos nas aulas tutoriais de Bacharelado em Saúde Bucal. Boryczko (2020) escrita acadêmica na graduação de Serviço Social.

Dentre os trabalhos citados, Andrade (2022); Santos e Mortimer (2019); Boheco (2021) e Pires (2022) foram produzidos em contexto brasileiro, demonstrando um crescimento do interesse pela teoria das Ondas Semânticas nos últimos anos.

Os resultados dos estudos divulgados na Tabela 1 destacam a importância das ondas semânticas para a compreensão de como o conhecimento é construído. Ao rastrear as mudanças na *gravidade* e *densidade semânticas*, os pesquisadores mostram como diferentes formas de conhecimento (teórico e prático) interagem. O conceito de ondas semânticas fornece informações valiosas sobre a dinâmica da criação do conhecimento e pode ajudar pesquisadores e educadores a entender melhor o desenvolvimento de competências e processos de aprendizagem.

Apresentada a teoria das ondas semânticas, passamos ao capítulo dedicado à apresentação da metodologia utilizada nesta pesquisa.

CAPÍTULO 3

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, organizado em três seções, delineamos a metodologia utilizada nesta dissertação. Na primeira seção, discorremos sobre a natureza descritivo-qualitativa dos procedimentos metodológicos adotados. Na segunda seção, apresentamos o contexto em que os dados da pesquisa foram gerados. Na terceira e última seção, esclarecemos a natureza do corpus da pesquisa.

3.1 Natureza da pesquisa

A metodologia adotada nesta pesquisa é caracterizada como descritivo-qualitativa e insere-se nos estudos da linguagem pela perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional e da Teoria do Código de Legitimação. Segundo Gil (2002), as pesquisas descritivas têm como objetivo principal a descrição minuciosa das características de uma determinada população ou fenômeno, assim como o estabelecimento de relações entre variáveis. Logo, essa metodologia atende ao propósito desta pesquisa que tem como objetivo geral compreender, a partir das Ondas Semânticas, como são construídos textos acadêmicos por iniciantes do curso de graduação em Letras.

No que diz respeito ao caráter qualitativo, conforme delineado por Dörnyei (2007), a pesquisa qualitativa incorpora uma diversidade de dados, incluindo entrevistas gravadas, diversos tipos de textos (como notas de campo, registros de diários e documentos) e elementos visuais como fotos ou vídeos. Essa abordagem qualitativa destaca-se pela sua natureza interpretativa, indicando que os resultados obtidos são intrinsecamente produtos da interpretação subjetiva dos dados pelo pesquisador. Dessa forma, a abordagem da Teoria do Código de Legitimação em sua dimensão semântica, que é o principal foco deste estudo, apresenta-se como uma metodologia qualitativa, uma vez que serve como um "dispositivo de tradução" que vincula a teoria aos dados, permitindo a análise das relações presentes no objeto de estudo. Portanto, a combinação da abordagem descritiva e qualitativa contempla as características dos dados que constituem o corpus desta pesquisa e os procedimentos analíticos seguidos.

3.2 Contexto de geração de corpus de pesquisa

Os textos analisados nesta pesquisa foram produzidos por alunos do primeiro semestre do curso de Letras da UFRGS na disciplina de Leitura e Produção Textual. A disciplina exige que os estudantes realizem cinco propostas de produção escrita: 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 1:

Quadro 1: 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	Relatar alguma situação ou acontecimento que provocou uma emoção forte ou um aprendizado.
3	Descrição de processo	Descrever detalhadamente um processo.
4	Memorial de leitura	Remontar a experiência pessoal com a leitura com base em conceitos teóricos.
5	Dissertação	Argumentar sobre um tópico.

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

As propostas textuais foram desenvolvidas no decorrer do semestre de forma que os escritores e leitores se envolvessem no processo por meio da interlocução e interação. Para isso, os estudantes devem seguir os seguintes passos: (a) primeira versão do texto escrito; (b) feedback oral (leitura em sala de aula e comentários dos colegas); (c) parecer descritivo com base em critérios construídos coletivamente (colegas, monitores, professor); (d) reescrita do texto; (e) parecer final (Rottava, 2014). Esse conjunto de textos é disponibilizado no blogue “Leitura e Produção Textual”, criado para interação dos alunos da disciplina. Estão disponíveis no blogue as produções com suas primeiras versões e suas reescritas, bem como os pareceres dos monitores, os quais são supervisionados pela ministrante. Além disso, os estudantes também são encarregados de fazer comentários sobre as escritas dos colegas, mantendo sempre a relação dialógica e o respeito. A organização do blogue pode ser observada na Figura 7:

Figura 7: Blogue Leitura e Produção Textual.

Fonte: <http://textosletras1sem.blogspot.com/p/blog-page.html>. Acesso em: 01, março de 2024.

A organização do blogue está dividida por tarefas. Em cada uma das propostas consta a primeira versão do texto do aluno, o parecer orientador do monitor e a reescrita do texto feita a partir do parecer. Em alguns textos, consta, ainda, um comentário feito por um colega. Tal organização do blogue “Leitura e Produção Textual” apresenta um riquíssimo banco de dados de textos produzidos em contexto acadêmico cujo corpus foi previamente submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS e faz parte do projeto “A Linguística Sistêmico-Funcional e a Escrita/Reescrita Acadêmica”.

Cabe ressaltar a riqueza de trabalhos desenvolvidos a partir dos dados do blogue. São pesquisas desenvolvidas no âmbito da graduação (Iniciação Científica/IC, Trabalhos de Conclusão de Curso/TCC): Lopes (2016), Troian (2018) e Hoerlle (2019); pós-graduação Haag (2018) e Silva (2019); além de uma série de publicações, incluindo: Rottava e Santos (2017, 2018, 2019), Rottava e Haag (2019), Silva e Rottava (2020) e Rottava e Hoerlle (2020). Todos os trabalhos foram sistematizados em Silva et al. (2021).

3.3 Natureza do corpus - Memorial de Leitura

Para esta pesquisa foram selecionados três textos da Tarefa 4 - Memorial de Leitura. A escolha por essa tarefa se deve ao fato de que, por ser uma das últimas tarefas, os alunos já estão familiarizados com a escrita acadêmica e também por se tratar de um gênero textual que exige uma interlocução entre a trajetória de leitura do aluno e os textos teóricos abordados na disciplina, discutindo o conceito de leitura. A definição de gênero textual segue a definição adotada por Haag (2018) e adaptada do estudo de Muniz da Silva (2018), cuja autora utilizou exemplos de textos resultantes dessa mesma tarefa, porém, analisando tais textos da perspectiva da metafunção textual e o sistema temático (Halliday; Matthiessen, 2004, 2014). Tomando como conceitos o estudo desenvolvido por Haag (2018), o gênero Memorial de Leitura é um macrogênero, que tem por objetivos informar e avaliar, formado pelo gênero autobiografia, pertencente à família das histórias, porque relata eventos da própria vida; e pelo gênero exposição, da família dos gêneros argumentativos, pois defende pontos de vista. Conforme elucidado no Quadro 2:

Quadro 2: Etapas do gênero Memorial de Leitura.

	Gênero	Propósito	Etapas
Histórias	Autobiografia	Relatar eventos da própria vida	Orientação Registro de estágios
	Biografia	Relatar Etapas da vida de outrem	Orientação Registro de estágios
	Relato histórico	Relatar Etapas históricas	Background Registro de estágios
	Explicação histórica	Explicar Etapas históricas	Background Explicação de estágios
Argumentos	Exposição	Defender um ponto de vista	Tese Argumentos Reiteração da tese
	Discussão	Discutir dois ou mais pontos de vista	Questão Lados Resolução

Fonte: Muniz Da Silva (2018, p. 315-316) adaptado por Haag (2018, p. 40).

Visto que a proposta textual da disciplina exige uma interlocução com textos teóricos, muitos textos apresentam uma densidade semântica alta pois precisam trazer para o desenvolvimento do texto um construto conceitual a respeito da temática “leitura”; ao mesmo tempo, outros, uma gravidade semântica alta por também requerer que o memorial traga exemplos vivenciados pelo autor a respeito do assunto. Quanto à seleção dos textos, o

primeiro passo foi fazer uma leitura de todos os 104 textos desta tarefa que constam no blogue com o propósito de verificar quais deles possuem potencial para desenvolver ondas semânticas entre a primeira versão e a reescrita do texto. Para isso, o segundo passo foi a leitura dos pareceres, uma vez que esse tipo de texto tem como objetivo oferecer um feedback do texto do aluno, apontando pontos fortes, áreas de melhoria e possíveis correções necessárias, além disso, o parecer pode também sugerir direcionamento para o aprimoramento do texto. O parecer do Memorial de Leitura, muitas vezes, solicitava ao autor que explicasse melhor algum termo, trazendo exemplos do cotidiano. Ao fazer esse movimento, o parecerista buscava que o autor desempacotasse uma informação, ou seja, reescrever uma ideia complexa e independente de contexto (SG-, SD+) para que o leitor tenha um entendimento mais simples e concreto, muitas vezes incluindo exemplos da vida cotidiana (SG+, SD-), (Maton, 2020).

Portanto, a seleção dos textos, a partir da leitura dos pareceres, adotou os seguintes critérios: (1) textos seguidos de parecer que sugeriam alterações; (2) textos seguidos de parecer que claramente solicitavam alguma alteração semântica; (3) textos que requeriam a explicação de termos específico; (4) textos que mencionavam alguma alteração referente aos textos teóricos que abordavam leitura. Outro passo importante foi observar se a reescrita dos textos incorporava as sugestões do parecer. Assim, chegamos à seleção de três textos para análise. Os textos selecionados não serão analisados na íntegra, apenas alguns trechos que permitem compreender que movimentos de ondas semânticas podem ser verificados entre a primeira versão do texto e a reescrita feita a partir do parecer.

Cabe destacar que foram mantidos os textos no original, portanto as inadequações encontradas são parte do texto e não interferem na análise das ondas semânticas, uma vez que não alteram o significado do texto.

CAPÍTULO 4

4 ANÁLISE DOS DADOS: Memorial de Leitura

Neste capítulo apresentamos a análise dos textos selecionados para o corpus de pesquisa em que observamos os movimentos de ondas semânticas e como se desenrolam os conceitos de *gravidade* e *densidade semânticas*. Conforme exposto no Capítulo metodológico, o corpus está formado apenas por trechos dos textos produzidos por alunos do primeiro semestre do curso de Letras relativos à Proposta 4 - Memorial de Leitura - da disciplina de Leitura e Produção Textual, do curso de Letras da UFRGS.

O capítulo está organizado em três seções, cada uma relativa à análise de um dos textos identificados tal qual no blogue por um número. Dessa forma, na seção um analisamos dois trechos do texto, do parecer e da reescrita do Aluno 102 que aborda a leitura a partir de uma experiência com a leitura de "A Revolução dos Bichos". Na seção dois, tratamos de um trecho do texto, do parecer e da reescrita do Aluno 95 que fala sobre a complexidade de uma leitura. Finalmente, na seção três, discutimos um trecho do texto, do parecer e da reescrita do Aluno 149 que descreve o impacto que o conto "O Aniversário" teve na sua vida; além de discutir a relação dos códigos semânticos com os critérios avaliativos trabalhados na disciplina. Os textos na íntegra podem ser conferidos no Anexo (I).

4.1. Memorial de leitura: a revolução dos bichos

No primeiro texto analisado, o autor aborda a experiência de leitura que teve da obra "A Revolução dos Bichos", de George Orwell, aos 13 anos de idade. O participante é identificado por Aluno 102 e o primeiro trecho trazido é o início da escrita desse participante quando ele relata sua experiência ao ler:

Quadro 3: Trecho 01 da primeira versão do texto do Aluno 102

Aos 13 anos de idade ouvi um amigo de escola falar que o livro favorito dele era A Revolução dos Bichos, do autor George Orwell. Ao ouvir tantas coisas boas sobre a obra, resolvi ir até a biblioteca de minha escola e pegá-la. A leitura foi leve e agradável. De fato, a obra tem um tom muito inocente, quase como uma fábula. Quando cheguei ao final do livro, as últimas páginas haviam transformada **uma inocente história infantil em um pesadelo.**

Fonte: Organizado pela autora

Observa-se no trecho que o autor menciona que, inicialmente, ouviu elogios sobre a obra e, ao decidir lê-la, encontrou uma leitura leve e agradável com um tom quase inocente, comparando-o a uma fábula. No entanto, o autor destaca que, ao chegar ao final do livro, “as últimas páginas haviam transformado uma inocente história infantil em um pesadelo”. Ao fazer tal afirmação, o aluno não fornece detalhes sobre como essa transformação ocorre nem apresenta exemplos específicos que ilustrem essa mudança. Esse aspecto textual configura uma *densidade semântica* alta (DS+), uma vez que os significados estão condensados na expressão (Maton, 2020). A falta de detalhes específicos aumenta a complexidade do texto, demandando que o leitor preencha as lacunas com sua própria compreensão e experiência. Um texto com alta *densidade semântica* pode exigir mais esforço interpretativo por parte do leitor, tornando a comunicação menos eficaz para determinados públicos.

O parecer destaca a necessidade de aprimoramento do texto, sugerindo que a reescrita busque alcançar uma qualidade discursiva mais aprofundada, especialmente no que se refere à concretude, conforme trecho presente no Quadro 4:

Quadro 4: Trecho 01 do parecer do texto do Aluno 102

O seu texto tem potencial para ser um memorial melhor elaborado. Para que na reescrita, você esteja escrevendo realmente um memorial, lembre-se a parte mais importante: as memórias. Para isso, **você pode trabalhar mais com exemplos**, o que diz respeito à qualidade discursiva chamada concretude. **Você pode relatar quais foram suas primeiras impressões sobre o livro, explicar minimamente o contexto dela e qual foram as impressões depois da releitura, por exemplo.**

Fonte: Organizado pela autora

Do ponto de vista semântico, o parecerista sugere explorar exemplos mais detalhados, além de compartilhar as primeiras impressões sobre o livro para contextualizar a experiência. Ao solicitar que o autor do texto traga mais exemplos, o parecerista busca que essa *densidade semântica* seja desempacotada, ou seja, que os significados expressos pelos exemplos sejam mais simples e concretos. Segundo Maton (2013), os exemplos permitem desempacotar um texto, cujo significado é semanticamente denso para que o leitor possa ter acesso a informação.

Diante do movimento semântico que o parecer requer que o autor do texto contemple na reescrita do texto, é possível observar que o autor expandiu e detalhou significativamente sua experiência de leitura sob diferentes movimentos semânticos. O primeiro deles é verificado no trecho que segue:

Quadro 5: Trecho 01 da reescrita do texto do Aluno 102

Aos 13 anos de idade ouvi um amigo de escola falar que o livro favorito dele era A Revolução dos Bichos, do autor George Orwell. Ao ouvir tantas coisas boas sobre a obra, resolvi ir até a biblioteca de minha escola e pegá-la. A leitura foi leve e agradável. A obra continha um tom muito inocente, quase como uma fábula. **Estava encantada com o poder que os bichos exerceram a partir da força de vontade e trabalho duro.** Imaginava cada cena e lembrava cada mandamento dos “Sete Mandamentos do Animalismo”. Quando cheguei ao final do livro, as últimas páginas haviam transformada uma inocente história infantil em um pesadelo. **As cenas finais haviam me causado um grande estranhamento, pois não conseguindo analisar a metáfora proposta pela obra, acabei por ficar apenas muito assustada.**

Fonte: Organizado pela autora

Para contemplar as sugestões contidas no parecer o texto precisa aumentar a *gravidade semântica*. Para tanto, o autor do texto acrescentou elementos que enriqueceram a descrição, como seus sentimentos em relação aos personagens, proporcionando uma visão mais aprofundada de sua interação com o livro. A inclusão do estranhamento e medo diante das cenas finais ampliou a gama de emoções experimentadas durante a leitura, adicionando complexidade ao relato. Ao explicitar mais suas emoções e sentimentos em relação à leitura, o autor detalha expressões que não estavam muito claras na primeira versão. Esse movimento representa uma diminuição na *densidade semântica* em contrapartida o aumento da *gravidade semântica* (DS-, GS+).

Trazemos mais um exemplo desse mesmo texto para compreender se as mudanças semânticas seguem um único padrão ou se há um movimento semântico preponderante e que conduz a uma onda semântica de gravidade ou de densidade semânticas. O trecho que segue é o ponto de partida para compreender se há variação no movimento da onda:

Quadro 6: Trecho 02 da primeira versão do texto do Aluno 102

Esta experiência de leitura foi tão marcante para mim, que hoje a obra de Orwell é um dos meus livros favoritos e sempre faço questão de fazer esta comparação quando o explico para meus amigos. **O que posso concluir a partir daí é que ser alfabetizado não é o único pré-requisito para ler algo,** nossas experiências de vida e o modo como observamos o mundo são ferramentas fundamentais que precisam ser utilizadas ao iniciar a leitura de um texto.

Fonte: Organizado pela autora

No trecho, Quadro 6, o autor retoma a importância que a obra de Orwell teve em sua vida, a ponto de se tornar um dos livros favoritos. Em seguida ele faz a afirmação de “que ser alfabetizado não é o único pré-requisito para ler algo” e que as experiências de mundo são

fundamentais para a leitura do texto. É possível observar nesse trecho que o autor utiliza suas memórias literárias para construir o texto, mas aborda termos como “alfabetização” sem relacioná-lo de alguma forma com os textos teóricos discutidos na disciplina.

Diante desse significado construído pelo autor do texto, a leitura realizada pelo parecerista é no sentido de aumentar a *densidade semântica* (DS↑), conforme trecho que segue:

Quadro 7: Trecho 02 do parecer do texto do Aluno 102

Quanto às citações, é importante ressaltar que a do seu segundo parágrafo está muito bem articulada. **No último parágrafo há a palavra alfabetização: talvez uma referência teórica pudesse elucidar e articular essa sua ideia de “pré-requisitos” com o restante do texto.** Lembre-se do conceito de gancho. Você já o arma no segundo parágrafo, basta finalizar e fazer esse fechamento ao final do texto. Ademais, adicione as referências bibliográficas.

Fonte: Organizado pela autora

Chama a atenção do parecerista um conceito e sinaliza para o conceito de “alfabetização” e propõe a incorporação de uma referência teórica que possa elucidar e articular a ideia do autor sobre “pré-requisitos” com o restante do texto, dessa forma o parecerista está solicitando que o autor traga conceitos abstratos para o texto. Essa solicitação acontece porque, ao trazer a conceituação de um termo, o *densidade semântica* do texto aumentará, uma vez que o grupo de leitores do texto têm um conhecimento compartilhado ao longo das aulas e não um conhecimento cotidiano. O conhecimento cotidiano é típico de um conhecimento que tem *gravidade semântica* alta (GS+).

Por sua vez, na reescrita (Quadro 8), o autor menciona sua experiência ao ler o texto "Leitura: acepções, sentidos e valor" de Britto (2012). Observe:

Quadro 8: Trecho 02 da reescrita do texto do Aluno 102

Pude identificar esta minha experiência durante a leitura do texto Leitura: acepções, sentidos e valor de Britto (2012), que diz “Pode-se dizer, nessa direção, que a leitura tem a ver, mais que com decifração, com escolhas. E este parece ser, por outros e tortuosos caminhos, o sentido subjacente ao bastante difundido mote de que é o leitor quem dá sentido ao texto: seriam suas escolhas e projeções o cerne da significação ou significações que emergiriam no ato leitor.” O que posso concluir a partir daí é que ser alfabetizado não é o único pré-requisito para ler algo, nossas experiências de vida e o modo como observamos o mundo são ferramentas fundamentais que precisam ser utilizadas ao iniciar a leitura de um texto.

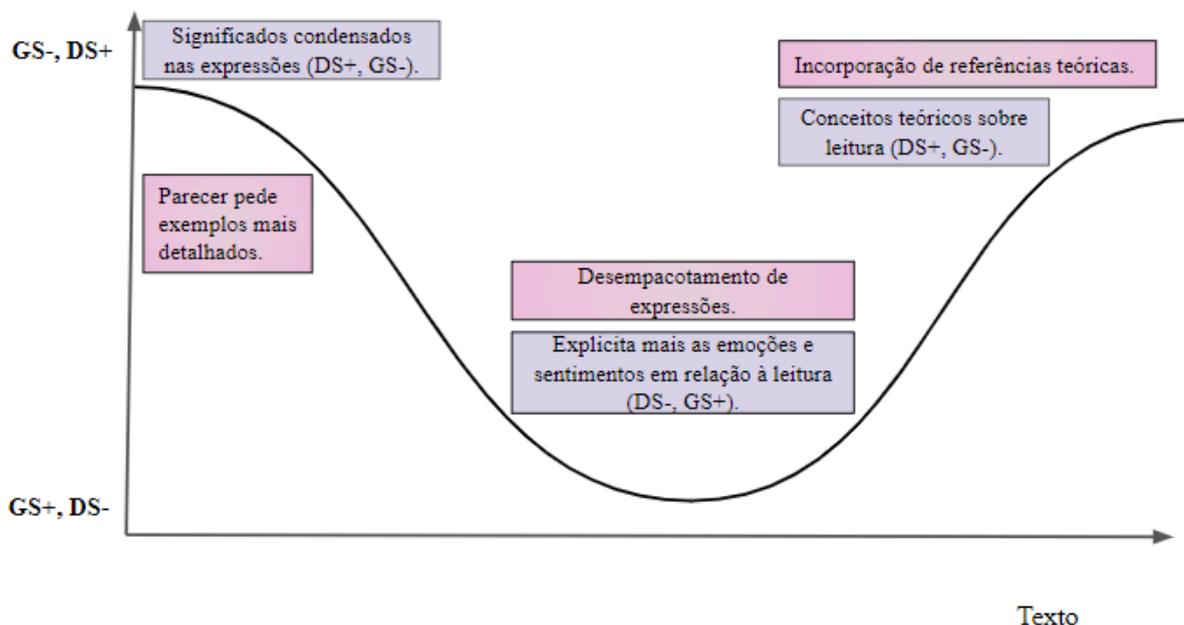
Fonte: Organizado pela autora

O movimento semântico verificado pela escolha do escritor é destacar/trazer uma citação do texto de Britto que aborda a ideia de que a leitura está mais relacionada a escolhas do que simplesmente à decifração. A citação sugere que o leitor desempenha um papel ativo ao dar sentido ao texto, e esse sentido emerge das escolhas e projeções feitas pelo leitor durante o ato da leitura. O autor conclui, a partir da citação, que ser alfabetizado não é o único pré-requisito para a leitura; em vez disso, destaca a importância das experiências de vida e da perspectiva com que observamos o mundo como ferramentas cruciais ao iniciar a leitura de um texto.

Quando o autor faz uma menção e uma citação de um teórico da área, essa citação aumenta a *densidade semântica*, visto que ela fala de acepções, sentidos e valores, principalmente a última frase “seriam suas escolhas e projeções o cerne da significação ou significações que emergiriam no ato leitor”. Dessa forma, a citação configura um reempacotamento das informações e uma *densidade semântica* alta na reescrita.

Ao olhar para o primeiro e segundo trecho do texto do Aluno 102, observamos que o no primeiro trecho há um movimento de desempacotar um conhecimento, ou seja, o parecer solicita que ele use termos mais simples e menos complexos (DS-) e que ele dê mais *gravidade semântica* para que o significado fique mais concreto (GS+). No segundo trecho do mesmo texto, o parecer pede que ele traga mais informações do ponto de vista teórico, uma conceituação, para, dessa forma, aumentar a *densidade semântica*, tornando o conhecimento mais complexo e condensado (DS+). Então o texto mantém uma relação com o que é esperado no memorial de leitura, hora faz um movimento de desempacotar, ou seja, chamar o leitor para si no texto e outros momentos busca mostrar um conhecimento mais formalizado, mais teórico. No contexto semântico, é necessário esse movimento de onda que hora oferece ao leitor exemplos práticos e também instrumentaliza o leitor com os conceitos trabalhados na disciplina. A Figura 8 ilustra a onda semântica que se estabelece nesse texto da primeira versão para a reescrita.

Figura 8: Movimento de onda semântica do texto do Aluno 102.



Fonte: A autora.

Para verificar se o padrão semântico observado na escrita e reescrita, tendo como base o parecer, se mantém, o segundo texto é analisado na sequência.

4.2. Memorial de leitura: a complexidade de uma leitura

O segundo texto sob análise relata por parte do participante sua experiência prévia com a leitura de um texto que lhe representou complexidade dos significados nele abordados. Percebe-se em princípio que se trata do relato de uma experiência prévia em leitura com *densidade semântica* alta (DS↑). O texto sob análise aborda por seu autor a sua experiência inicial ao ler um livro aos dezesseis anos de idade, conforme se observa no trecho:

Quadro 9: Trecho da primeira versão do texto do Aluno 95

A primeira vez que li, tinha dezesseis anos de idade,. O livro era demasiado complexo. Muito do conteúdo não fazia sentido, era cansativo e confuso. Faltava-me **conhecimento linguístico** para conceituar as palavras, muitas delas, desconhecidas.

Sobre **conhecimento de mundo**, era um zero à esquerda, pois possuía muito pouca experiência social. Como cresci em um sítio e não tinha muitos amigos, meu convívio com outras pessoas foi limitado até os dezesseis anos, quando entrei para a faculdade. Essa foi também a época que li o livro pela primeira vez.

Fonte: Organizado pela autora

No trecho, o autor expressa a dificuldade e a complexidade percebidas durante a leitura, apontando a “falta de conhecimento linguístico” como causa do problema. Além disso, o autor reconhece a limitação do seu “conhecimento de mundo” na época, destacando sua pouca experiência social devido ao ambiente rural em que cresceu. Ambos os conceitos destacados são foco na disciplina de Leitura e Produção Textual, especialmente nesta tarefa visando o desenvolvimento do letramento acadêmico na medida em que haveria a necessidade de também articular a experiência prática, significados com alta *gravidade semântica* (GS+), aos conceitos que estavam sendo construídos ao longo do semestre com base em leituras diversas que, do ponto de vista do participante, representava *densidade semântica* alta (DS+). Parece, pelo que se observa no trecho referente à primeira versão, que o escritor do texto não relacionou as expressões com os conceitos teóricos ou autores que discutem sobre o tema, tampouco exemplificou os significados dessas expressões. Esse trecho, portanto, configurou um conhecimento com *gravidade semântica* baixa (GS-), uma vez que os significados são abstratos e estão descontextualizados.

No parecer que o escritor desse trecho recebeu, há indicações para que ele incorpore citações para explicar e embasar termos específicos usados no texto, como "conhecimento linguístico" e "conhecimento de mundo". Observe o trecho:

Quadro 10: Trecho do parecer do texto do Aluno 95

A sugestão, no caso, faz referência às citações. **Você trabalha com diversos termos que poderiam ser explicados por meio de uma paráfrase ou de uma citação, como por exemplo, “conhecimento linguístico” e “conhecimento de mundo”.** Se você complementar o seu texto com esse **material teórico**, ele ficará totalmente de acordo com a proposta.

Fonte: Organizado pela autora.

A indicação no parecer é que o texto estabeleça uma interlocução com outras publicações que discutem o tema e então construa um campo semântico ligado à compreensão do que está envolvido ao abordar o conceito leitura. A sugestão é que ao introduzir material teórico através de paráfrases ou citações, o texto ganhe uma fundamentação mais sólida, ou seja, significados mais concretos em relação ao contexto, e esteja em conformidade com a proposta do memorial de leitura. Dessa forma, a inclusão de referências teóricas ajuda a elucidar e enriquecer os conceitos apresentados e portanto aumentaria ainda mais a *densidade semântica* (DS++).

Na reescrita do parágrafo (Quadro 11), o autor faz esse movimento semântico de aumentar a *densidade*, conforme se observa no trecho:

Quadro 11: Trecho reescrito do texto do Aluno 95

A primeira vez que li, tinha dezesseis anos de idade. O livro era demasiado complexo. Muito do conteúdo não fazia sentido; era cansativo e confuso. Faltava-me **conhecimento linguístico** para conceituar as palavras, muitas delas, desconhecidas.

De acordo com Ângela Kleiman, conhecimento prévio linguístico “abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar português, passando pelo conhecimento de vocabulário”. Como muitas palavras do livro eram novas durante a primeira leitura, esse foi um dos fatores que atrapalhou a construção de sentido do texto.

A autora também relaciona outro tipo de conhecimento prévio: o conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico. Para o livro que li, o mais importante seria o conhecimento de mundo informal que, conforme as palavras de Kleiman, trata-se do conhecimento adquirido “através de nossas experiências e convívio numa sociedade, conhecimento este cuja ativação no momento oportuno é também essencial para a compreensão de um texto”.

Fonte: Organizado pela autora.

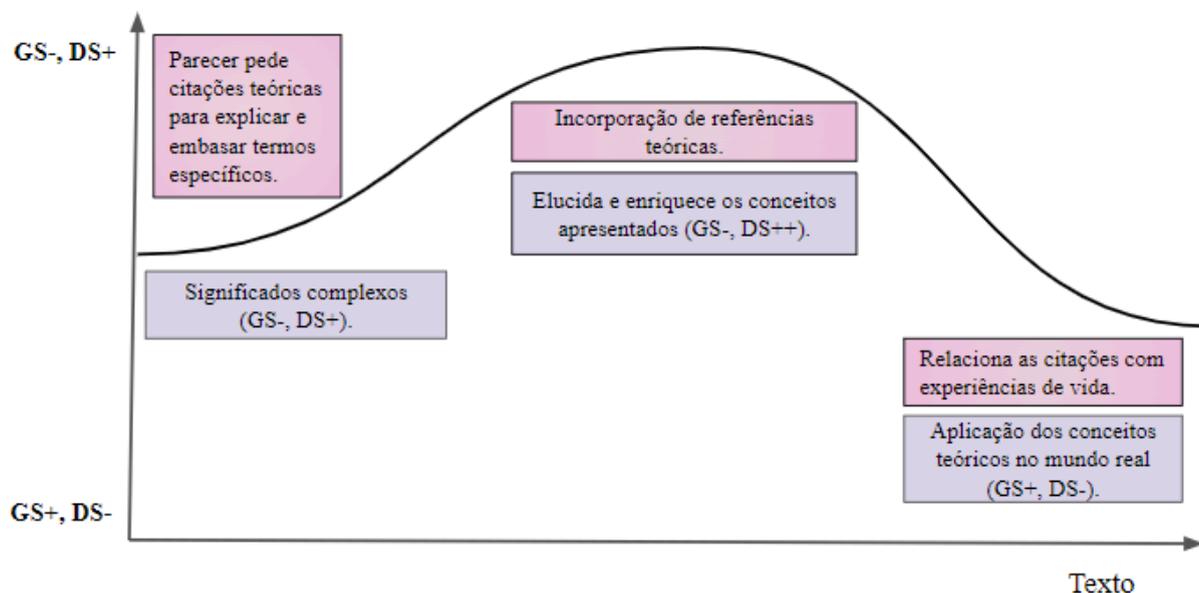
Observa-se que no texto são incorporadas as referências teóricas, neste caso, citando Ângela Kleiman²⁰ para embasar seus pontos sobre conhecimento linguístico e conhecimento de mundo. A inclusão dessas citações fortalece o argumento, proporcionando uma base teórica sólida para os conceitos apresentados. Além disso, o aluno reempacota as informações relacionando as citações com experiências de vida, no que diz respeito, Mouton (2020, p. 366) afirma: “aplicações dos conceitos (teóricos) no mundo real fortaleceriam a gravidade semântica”²¹.

Ao comparar a primeira e segunda versões do texto, é possível afirmar que o parecer cumpriu com o seu papel de sugerir sugestões de melhorias para o texto acadêmico. Outro aspecto que se destaca é que o parecer impacta significativamente nos movimentos semânticos observados na reescrita. A Figura 9 ilustra os movimentos de onda que se estabelecem nesse texto.

²⁰ A autora mencionada é abordada na disciplina para discutir uma concepção de leitura.

²¹ Original: “real-world applications of the concepts would strengthen semantic gravity.”

Figura 9: Movimento de onda semântica do texto do Aluno 95.



Fonte: Organizado pela autora.

4.3 Memorial de leitura: o impacto de um conto

O último memorial de leitura aborda a influência marcante de duas leituras específicas na formação literária e na percepção da importância da leitura (Aluno 149). Dentre essas leituras, o participante recorda que a primeira leitura significativa foi do conto "O Aniversário", que teve um impacto profundo na visão dele sobre literatura, especialmente por contrapor-se aos textos juvenis e romances simplificados que ele estava habituado a ler aos treze anos. O autor do texto relata que se sentiu impactado porque o livro conta a história de uma mulher que se suicida por amor e que, apesar de ser uma história simples, a narrativa o deixou impactado. O trecho que segue destaca esse impacto:

Quadro 12: Trecho da primeira versão do texto do Aluno 149.

Mesmo que muitas das leituras que fiz na infância tenham me marcado profundamente, duas delas foram aquelas que realmente deixaram seus rastros em minha memória literária. **A primeira foi a leitura do conto "O Aniversário"**. Lembro-me que o conto de uma maneira maravilhosa, fez mudar minha visão sobre literatura, já que com treze anos eu ainda estava acostumada a ler livros e textos extremamente juvenis, romances quase bobos, histórias sem relevância. **Ao ler o conto, me senti impactada pela história de uma mulher que se mata por amor.** Sentada no velho sofá da pequena sala de minha casa,

folheava cada uma das páginas, relendo-o diversas vezes até praticamente decorar cada palavra. **Poderia até ser uma história simples, mas a narrativa foi tão forte e inovadora em certos pontos que me deixou completamente extasiada.** A partir disso, ler tornou-se para mim algo de valor inestimável, e através da literatura, comecei a refletir e compreender o ato de ler como um processo de formação social e de identificação, criando sujeitos que através da leitura interpretem o mundo, dando a ele seus significados, pois segundo BRITTO (2012, pág. 24) “toma-se “mundo” como universo significativo a ser desvendado pela projeção subjetiva, sendo todas as expressões manifestações de ações interpretativas do sujeito.”

Fonte: Organizado pela autora.

No trecho sob análise, observa-se que o memorial de leitura destaca como a experiência transformou a leitura do participante/autor em algo de "valor inestimável". A partir desse momento, a leitura passou a ser percebida não apenas como entretenimento, mas como um processo de formação social e identificação. Ao trazer a citação de Britto (2012), de que o ato de interpretar o mundo através da leitura é uma projeção subjetiva, em que o leitor atribui significados ao universo que o rodeia, o autor consegue relacionar suas experiências como leitor ao seus conhecimentos sobre o assunto, demonstrando assim um equilíbrio entre a *densidade* e *gravidade semântica* que são esperados na tarefa de escrever um memorial de leitura.

Referente a esse trecho, o parecer destaca a importância da concretude na abordagem do conteúdo, enfatizando que é por meio das imagens apresentadas ao leitor que ele construirá sua compreensão sobre a experiência narrada, conforme se verifica no trecho:

Quadro 13: Trecho do parecer do texto do Aluno 149.

O ponto mais importante dessa abordagem será a concretude, afinal é a partir das imagens que você mostrar ao leitor que ele construirá uma ideia sobre a experiência que é narrada. Note, por exemplo, que, a partir do texto, **tudo que o leitor sabe sobre o conto O aniversário é que trata-se da história de uma mulher que se mata por amor. O leitor pode – e isso sempre deve ser levado em conta – desconhecer a autoria do conto, a linguagem (é impactante? É leve?). Você descreve a narrativa como forte e inovadora, procure explicitar melhor como e por quê ela tem essas características e como e por quê elas mudaram sua ideia sobre leitura. Você já faz isso, mas falta explorar mais, buscar exemplos concretos.**

(...)

Retomando: sugiro que você tome uma experiência de leitura apenas, para que possa explorá-la melhor e não perca unidade temática. **A partir disso, pense “como posso explicar ao leitor qual foi o impacto dessa leitura?” para que recorra a imagens que forneçam concretude ao texto. As citações que você utilizar no texto devem, então,**

conectar-se a essas imagens, só farão sentido ao texto se forem conectadas a alguma ideia. Além disso, esteja atenta à quantidade de informações em cada parágrafo e à necessidade de as citações “conversarem” com o texto.

Fonte: Organizado pela autora.

O critério exigido pelo parecerista se refere à capacidade de apresentar ideias de maneira clara e precisa, apoiada por detalhes específicos e exemplos tangíveis. Isso pode envolver evitar generalizações abstratas e focar em elementos que tornem o texto mais palpável para o leitor. Quando parecerista pede que o aluno crie imagens para o leitor, ele está buscando diminuir a densidade semântica, pois essas imagens vão facilitar o entendimento daquele texto.

De modo geral, o parecer aconselha a tornar mais explícitas as características que tornam a narrativa forte e inovadora, proporcionando uma mudança na percepção do leitor em relação à leitura. Além disso, há uma sugestão para que o autor escolha uma experiência de leitura específica para explorar mais profundamente, a fim de manter uma unidade temática. A ideia é que o autor se questione sobre como pode explicar ao leitor o impacto dessa leitura, recorrendo a imagens que ofereçam concretude ao texto. Além disso, é ressaltada a importância de conectar as citações utilizadas no texto a essas imagens, para que façam sentido e contribuam para transmitir ideias específicas. Todas essas sugestões do parecer fortaleceriam a *gravidade semântica* (GS↑+) do texto e diminuiriam sua *densidade* (DS↓-).

Na reescrita do texto, o participante incorpora as sugestões do parecer ao focar uma experiência de leitura específica, neste caso, o conto "O aniversário". Ao focar em apenas uma leitura, o autor consegue descrever detalhadamente sua experiência ao ler a obra, proporcionando concretude por meio de imagens e memórias específicas. Observe-se o trecho:

Quadro 14: Trecho reescrito do texto do Aluno 149.

(...) Embora a quantidade de leituras realizadas na infância tenha me causado enorme impacto, especialmente uma tem uma marca profunda em minha memória literária.

Foi a leitura do conto “O aniversário”. Tenho viva em minha memória as palavras desta história. Foi a partir da leitura desta obra que minha visão sobre literatura mudou completamente, já que aos treze anos, estava acostumada a ler histórias bobas, muito genéricas e sem importância para a contribuição da minha formação como leitora. Sentada no velho e aconchegante sofá da pequena sala da minha casa, folheava cada página e relia várias vezes até decorar cada palavra daquela história em minha memória. **Embora esta**

história possa ser considerada muito simples, a narrativa foi tão forte, e em determinados pontos, inovadora, que senti durante a leitura um profundo êxtase.

Um texto curto, de linguagem de fácil compreensão, mas, que me marcou profundamente com as imagens criadas em minha cabeça com as descrições da autora: a noite chuvosa, o amante que dá a devastadora notícia que vai abandonar a mulher que o ama intensamente por estar apaixonada por outra, a presença obscura do quadro *O aniversário*, de Marc Chagall, que dá o título do texto e ganha um significado peculiar, pois a mulher que é abandonada por seu amante deseja que os dois sejam apaixonados e sempre fiquem juntos, como o quadro da pintura. E, ao final, quando ela comete suicídio, o sangue respinga na obra de arte inteira, que ela tanto amava, assim como seu amante. Foi com a leitura desta história, que descobri que um texto, quando bem escrito, é capaz de formar imagens em nossa mente a partir da nossa interpretação da história, criando nossa própria forma de leitura:

Não há dúvida de que a imagem “fala” (às vezes, uma imagem vale mais que mil palavras) e que em muitas situações discursivas contemporâneas interage de forma estrita com o texto. A imagem não é a fala codificada, a não ser no caso de escritas pictográficas ou ideogramáticas, situação em que efetivamente se está diante de uma escrita. (BRITO, 2012, p. 26)

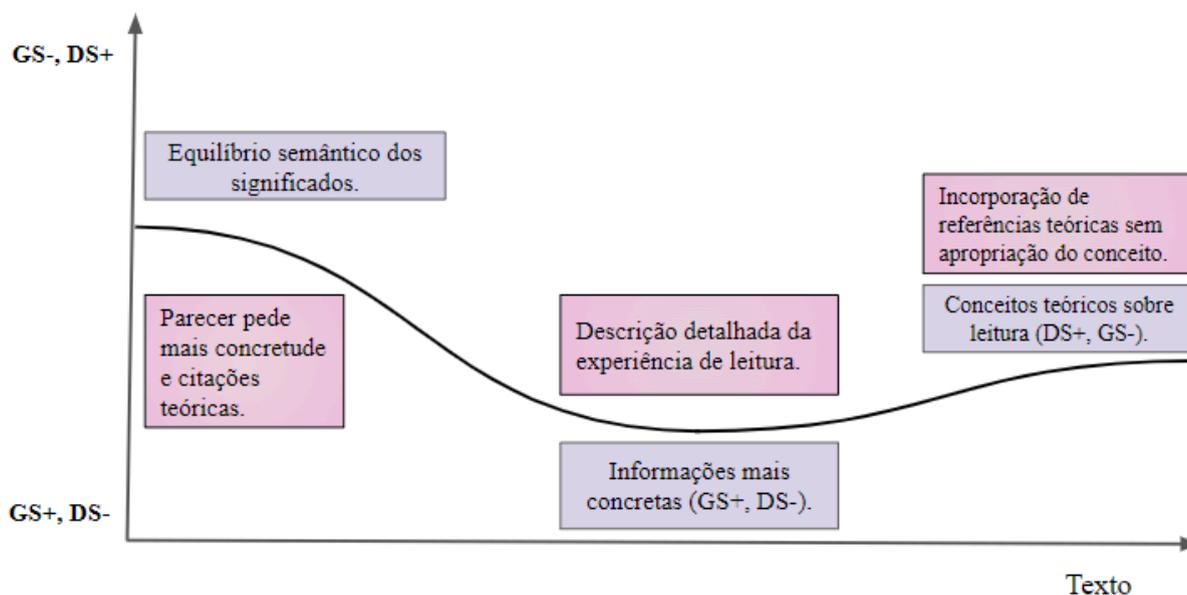
Fonte: Organizado pela autora.

A reescrita incorpora as imagens sugeridas no parecer, como a noite chuvosa, o amante que abandona a protagonista, a presença do quadro "O aniversário" de Marc Chagall e seu significado peculiar. O autor explora a ligação entre a obra de arte e a história, culminando no suicídio da protagonista, onde o sangue respinga na obra de arte, simbolizando a intensidade do amor e da tragédia. Assim, a reescrita busca transmitir a experiência de leitura de forma mais concreta, conectando a narrativa a imagens específicas e detalhes marcantes, como sugerido no parecer.

Entretanto, na reescrita, o autor novamente não consegue conectar as citações de teóricos com essas imagens, como pedia o parecer. O autor não se apropria dos conceitos abordados por Britto (2012) na citação utilizada, apenas traz a citação para o texto, de forma que não há um reempacotamento total das informações.

Apesar de não conseguir acatar todas as sugestões do parecerista, ainda fica evidente a relevância do parecer para a construção de ondas semânticas no conhecimento do aluno. Ao ter contato com o parecer feito por um colega, o aluno também tem uma compreensão maior dos critérios de avaliação da disciplina, e consegue visualizar de que forma exata pode aplicá-los em seu texto. A Figura 10 ilustra a onda semântica que se estabelece nesse texto da primeira versão para a reescrita.

Figura 10: Movimento de onda semântica do texto do Aluno 149.



Fonte: A autora.

A partir das análises foi possível observar como os estudantes organizaram os significados na reescrita e o quanto a interlocução promovida pelo parecer foi importante para a produção desse texto. A escrita acadêmica por muitas vezes é solitária e aqui ficou clara a importância de um interlocutor mais experiente no processo de escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou investigar o desenvolvimento da escrita acadêmica no início de um curso de graduação a partir dos movimentos de ondas semânticas. O estudo foi instruído pelo viés teórico da LSF (Halliday 1978; Halliday; Hasan, 1985; Halliday; Matthiessen, 2014) e baseou-se na Teoria dos Códigos de Legitimação, em especial na dimensão semântica (Maton, 2013, 2014, 2020).

A pesquisa, inserida em contexto acadêmico, teve como objetivo principal analisar como são construídos textos acadêmicos por iniciantes do curso de graduação em Letras a partir das ondas semânticas. Tal objetivo se desdobrou em duas perguntas de pesquisa: (1) como se caracterizam comparativamente a primeira e segunda versões dos textos em termos de ondas semânticas? (2) como as sugestões do parecer impactaram a forma como os movimentos de onda semântica se manifestam na reescrita?

Referente a caracterização das ondas entre a primeira e segunda versão dos textos, indicada pela primeira pergunta de pesquisa desta dissertação, observamos que as primeiras versões dos textos geralmente apresentam *densidade semântica* alta (DS+) por usarem expressões com significados muito condensados que podem dificultar a leitura por exigir mais esforço interpretativo. Da mesma forma, a *gravidade semântica* nesses textos é baixa (GS-) porque as ideias dispersas e sem conexão com outros elementos do texto tornam o texto abstrato. Por outro lado, as reescritas mostraram uma clara melhoria, desempacotando expressões muito condensadas e trazendo concretude por meio de exemplos, indicando uma evolução na capacidade dos alunos em estruturar suas ideias de forma mais clara e eficaz.

Quanto ao impacto das sugestões do parecer no parecer, referente à segunda pergunta de pesquisa, ficou clara a importância dessa interlocução para a escrita de um texto mais consistente e coeso, uma vez que os alunos incorporam muitas das indicações do parecerista. Ao incorporarem as indicações do parecerista, os alunos puderam reorganizar e aprimorar a estrutura de seus textos, resultando em um movimento de ondas semânticas entre as duas versões. Isso ressalta a importância de ter um interlocutor durante o processo de escrita, que forneça feedback contextualizado e auxilie na melhoria da qualidade do texto. Além disso, o texto se torna produto direto de uma interação social em um contexto particular de situação, desempenhando um papel comunicativo real e significativo.

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 e da TCL. Pesquisas relacionadas à dimensão semântica da TCL, sobretudo em

contexto brasileiro, ainda são escassas, mas demonstraram grande potencial para explorar quais tipos de significados promovem a formação do conhecimento e da aprendizagem, além de fornecer orientações para o desenvolvimento de estratégias de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, D.G. Análise de aulas remotas a partir da teoria do código de legitimação: a pesquisa como processo de formação continuada de professores de química. 2022. 245 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022.

BERNSTEIN, B. *Class, codes and control: Theoretical studies towards a sociology of language*, v. 1. London: Routledge and Kegan Paul, 1971.

BERNSTEIN, B. *Class, codes and control: Towards a theory of educational transmissions*, v. 3. London: Routledge and Kegan Paul, 1975.

BERNSTEIN, B. *Class, codes and control: The structuring of pedagogic discourse*, v. 4. London: Routledge, 1990.

BERNSTEIN, B. *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique* 2^a ed. Oxford: Rowman & Littlefield, 2000.

BOCHECO, O. A abordagem matemática no ensino de física e sua qualificação no viés semântico. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, UFSC, Florianópolis. 2021.

BORYCZKO, M. Critical thinking in social work education. A case study of knowledge practices in students' reflective writings using semantic gravity profiling, *Social Work Education*, 41:3, 317-332, 2020. DOI: 10.1080/02615479.2020.1836143

BROOKE, M. Using 'semantic waves' to guide students through the research process: From adopting a stance to sound cohesive academic writing. *Asian Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 7(1), 37-66, 2017.

BROOKE, M. Guiding teacher talk in the Content and Language Integrated Learning classroom using Semantics from Legitimation Code Theory, *Teaching in Higher Education*, 25:7, 812-824, 2020. DOI: 10.1080/13562517.2019.1598968

CLARENCE, S. 'Exploring the nature of disciplinary teaching and learning using Legitimation Code Theory Semantics', *Teaching in Higher Education*, 21(2): 123-37, 2016.

CRANWELL, P. B.; WHITESIDE, K. L. Investigation into the semantic density and semantic gravity wave profile of teachers when discussing electrophilic aromatic substitution (SEAr). *Journal of Chemical Education*, v. 97, n. 10, p. 3540-3550. 2020. <https://dx.doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00571>

DA SILVA, A. M.; ROTTAVA, Lucia. Ondas semânticas no ensino de português como língua adicional: gravidade e densidade semântica na construção do conhecimento. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 62, p. 307-321, 2023.

DÖRNYEI, Z. *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford University Press, 2007.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ªed. – São Paulo: Atlas S. A., 2002.

GUEDES, Paulo Coimbra. *Da redação à produção textual: O ensino da escrita*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

HAAG, D. P. A metafunção textual e os recursos de identificação e periodicidade na construção do fluxo informacional do texto. 2018. 96 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

HALLIDAY, M.A.K. *Language as a social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. Londres: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, M.A.K. *An Introduction to Functional Grammar* (2.ª ed.) Londres: Edward Arnold [1.ª ed., 1985; 2ª. Ed. 1994; 3.ª ed. Com C. M. I. M. Mathiessen 2004].

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.; HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman (English Language Series 9), 1976.

HOERLLE, S. T. A estrutura esquemática e os recursos semântico-discursivos de textos de graduandos: um estudo preliminar. 2019. 65 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

JIMÉNEZ, J.P.C., Melo G., Bacigalupo F. & Manghi D. Olas de significado en la interaction profesor-alumno: análisis de dos clases de ciencias naturales de um 6to. de primaria. *Ciência & Educação*, 22(2): 335–350, 2016. <http://doi.org/10.1590/1516-731320160020005>

KIRK, S. ‘Waves of reflection: Seeing knowledge(s) in academic writing’, in J. Kemp (ed.) *EAP in a Rapidly Changing Landscape*, Reading: Garnet, 2017.

LOPES, I. M. da S. *Escrita acadêmica e gêneros: uma análise sob o prisma da linguística sistêmico-funcional*. 51 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MACNAUGHT, L.; MATON, K.; MARTIN, J. R.; MATRUGLIO, E. Jointly constructing semantic waves: implications for teacher training. *Linguistics and Education*, v. 24, p. 50-63, 2013. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2012.11.008>

MARTIN, J. R. 'Embedded literacy: Knowledge as meaning', *Linguistics and Education*, 24(1): 23–37, 2013. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2012.11.006>

MATTHIESSEN, C.M.I.M, TERUYA, K. e LAM, M. *Key Terms in systemic functional linguistics*. London: Continuum, 2010.

MATON, K. Making semantic waves: A key to cumulative knowledge-building. *Linguistics and Education*, v. 24, p. 8-22. 2013. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2012.11.005>

MATON, K. Building powerful knowledge: the significance of semantic waves. In: E. Rata & B. Barrett (Eds.), *The future of knowledge and curriculum. International studies on social realism*. London, England: Palgrave Macmillan, 2014.

MATON, K. Semantic waves: Context, complexity, and academic discourse. In: MARTIN, J.; MATON, K.; DORAN, Y. J. (org.), *Assessing academic discourse: Systemic Functional Linguistics and Legitimation Code Theory*. London: Routledge, p. 59-85, 2020.

MATON, K.; HOWARD, S. K. Autonomy: the next phase of dialogue between systemic functional linguistics and Legitimation Code Theory. *Journal of World Languages*, v. 6, n. 1-2, p. 92-112, 2020. <https://doi.org/10.1080/21698252>.

MATRUGLIO, E.; MATON, K.; MARTIN, J. R. Time travel: The role of temporality in enabling semantic waves in secondary school teaching. *Linguistics and Education*, v. 24, p. 38-49, 2013. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2012.11.007>

MOUTON, M. A case for project based learning to enact semantic waves: towards cumulative knowledge building. *Journal of Biological Education*, v. 54, n. 4, p. 363-380, 2020. <https://doi.org/10.1080/00219266.2019.1585379>

MOUTON, M.; ARCHER, E. 'Legitimation code theory to facilitate transition from high school to first-year biology', *Journal of Biological Education*, 53(1): 2–20, 2019.

NONEMACHER, T. M. Gêneros instanciados em textos da área de edificações em contexto de Ensino Médio Técnico: mapeamento e análise sistêmico-funcional dos sistemas de Ideação e Periodicidade. 2019. 143 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

PATHER, S. Tutors Use of Semantic Waves as a Teaching Strategy to Guide Student Learning: A Case Study. *The Future of Education 9th Edition Proceedings*. 2019. <https://doi.org/10.18848/2327-7920/cgp/v25i01/1-10>.

PINTO, B. C. N.; WARTHA, E. J. Dimensão semântica na sala de aula de Ciências: rodas de conversa como promotor de ondas semânticas. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 26, n. 3, p. 220-236, 2021. <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2021v26n3p220>

PIRES, C. Z. *Leitura compartilhada e leitura crítica: a construção do conhecimento em contexto escolar orientada pela pedagogia com base em gêneros da escola de Sydney*. 2022. 200 f. Tese (doutorado). - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

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.; Da SILVA, A. M. Influência interlinguística no processo de escrita em português LE-adicional. In: K. A. da Silva; D. T. dos Santos (org.). *Português como língua (inter)nacional: faces e interfaces*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 275-297, 2013.

ROTTAVA, L.; HAAG, D.P. A metafunção textual e os recursos de identificação em memorial de leitura. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, v. 59, p. 201-219, 2019.

ROTTAVA, L.; HOERLLE, S. T. A linguística Sistêmico-Funcional e a escrita - recursos semântico-discursivos e seu potencial metodológico. In: *ENANPOLL*, 35, 2020, online. Anais [...]. [S. l.]: ANPOLL, 2020. Disponível em: <https://anpoll.org.br/enanpoll-2020-anais/resumos/digitados/0001/PPT-eposter-trab-aceito-1829-1.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2024.

ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. dos. Grammatical Metaphor a window to understand rewriting in academic contexts. In: NEUMANN, S.; WEGENER, R; FEST, J.; NIEMIETZ, P.; HÜTZEN, N. (Orgs.). *Challenging Boundaries in Linguistics: Systemic Functional Perspectives*. v. 1. 1. ed. Frankfurt: Peter Lang Verlag, 2017. p. 239-253.

ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. Os efeitos de construções metafóricas em textos produzidos em contexto acadêmico. *DELTA - Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 34, p. 55-79, 2018.

ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. dos. The Effects of Metaphorical Constructions in Texts Written in Academic Context. In: PÉREZ-VENEROS, M.; ELORZA, I. (Orgs.). *Systemic Functional Linguistics at the Crossroads: Intercultural and Contrastive Descriptions of Language*. 1. ed. v. 1. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2019. p. 91-98.

SANTOS, B. F. dos; MOTIMER, E. F. Ondas semânticas e a dimensão epistêmica do discurso na sala de aula de Química. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 24, n. 1, p. 62-80, 2019. <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2019v24n1p62>

SILVA, L. B. M. G. A escrita e a reescrita de textos em contexto acadêmico: um olhar para os recursos de Negociação e de Avaliatividade. 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

SILVA, L. B. M. G.; ROTTAVA, L. A escrita acadêmica e os recursos do subsistema de atitude. *Revista de Estudos Híbridos na Área da Linguagem (REHAL)*, Bagé, p. 13-35, 25 nov. 2020.

SILVA, L. B. M. G.; HAAG, D. P.; SANTOS, S. S.; ROTTAVA, L. Texto e a linguagem em perspectiva: as investigações científicas sob a luz da LSF na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). *Organon*, Porto Alegre, v.36, n. 71, p. 320-337, jan./jun. 2021. DOI: 10.22456/2238-8915.113453

TROIAN, I. C. Memorial em sala de aula: um olhar sistêmico-funcional para gêneros autobiográficos. 2018. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

VYGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ANEXO

MEMORIAL DE LEITURA

Aluno 102

1 Versão

Aos 13 anos de idade ouvi um amigo de escola falar que o livro favorito dele era *A Revolução dos Bichos*, do autor George Orwell. Ao ouvir tantas coisas boas sobre a obra, resolvi ir até a biblioteca de minha escola e pegá-la. A leitura foi leve e agradável. De fato, a obra tem um tom muito inocente, quase como uma fábula. Quando cheguei ao final do livro, as últimas páginas haviam transformada uma inocente história infantil em um pesadelo.

Acontece que, na inocência dos meus 13 anos de idade eu ainda não sabia identificar uma crítica existente em uma obra; e por ainda não chegar ao conteúdo de que a obra se tratava nas aulas de história, eu não tinha o conhecimento prévio que mudaria a minha percepção sobre a história. Conhecimento prévio, de acordo com o que a autora Angela Kleiman diz em seu livro *TEXTO E LEITOR: Aspectos Cognitivos da Leitura* (1995), é aquele cuja interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. Portanto, minha falta de conhecimento, principalmente histórico, foi o que me impediu de fazer uma leitura crítica e interativa do texto.

Mesmo não entendendo um dos fatores principais do livro, me foi despertada a vontade de ler *A Revolução dos Bichos* novamente. Ano passado, quatro anos após a primeira leitura, fui à mesma biblioteca e peguei o livro. O livro que peguei dessa vez não era o mesmo pego anteriormente e nele continham alguma anotações à lápis sobre o enredo da história. Assim, juntando os novos conhecimentos que adquiri durante os anos mais as dicas anotadas no livro, a minha compreensão da obra foi totalmente diferente. Desde o início desta nova leitura eu já sabia que a história era uma crítica a Revolução Russa; e somando ao meu novo conhecimento de mundo pude atribuir ao texto também a crítica não só a esta revolução em particular, mas também de todo o processo de um governo totalitário desde seu início.

Esta experiência de leitura foi tão marcante para mim, que hoje a obra de Orwell é um dos meus livros favoritos e sempre faço questão de fazer esta comparação quando o explico para meus amigos. O que posso concluir a partir daí é que ser alfabetizado não é o único pré-requisito para ler algo, nossas experiências de vida e o modo como observamos o mundo são ferramentas fundamentais que precisam ser utilizadas ao iniciar a leitura de um texto.

Parecer Aluno102

O seu texto tem potencial para ser um memorial melhor elaborado. Para que na reescrita, você esteja escrevendo realmente um memorial, lembre-se a parte mais importante: as memórias. Para isso, você pode trabalhar mais com exemplos, o que diz

respeito à qualidade discursiva chamada concretude. Você pode relatar quais foram suas primeiras impressões sobre o livro, explicar minimamente o contexto dela e qual foram as impressões depois da releitura, por exemplo.

Quanto às citações, é importante ressaltar que a do seu segundo parágrafo está muito bem articulada. No último parágrafo há a palavra alfabetização: talvez uma referência teórica pudesse elucidar e articular essa sua ideia de “pré-requisitos” com o restante do texto. Lembre-se do conceito de gancho. Você já o arma no segundo parágrafo, basta finalizar e fazer esse fechamento ao final do texto. Ademais, adicione as referências bibliográficas.

Boa reescrita!

MEMORIAL DE LEITURA

Aluno 102
Reescrita

Aos 13 anos de idade ouvi um amigo de escola falar que o livro favorito dele era *A Revolução dos Bichos*, do autor George Orwell. Ao ouvir tantas coisas boas sobre a obra, resolvi ir até a biblioteca de minha escola e pegá-la. A leitura foi leve e agradável. A obra continha um tom muito inocente, quase como uma fábula. Estava encantada com o poder que os bichos exerceram a partir da força de vontade e trabalho duro. Imaginava cada cena e relembra cada mandamento dos “Sete Mandamentos do Animalismo”. Quando cheguei ao final do livro, as últimas páginas haviam transformado uma inocente história infantil em um pesadelo. As cenas finais haviam me causado um grande estranhamento, pois não conseguindo analisar a metáfora proposta pela obra, acabei por ficar apenas muito assustada.

Acontece que, na inocência dos meus 13 anos de idade eu ainda não sabia identificar uma crítica existente em uma obra; e por ainda não chegar ao conteúdo de que a obra se tratava nas aulas de história, eu não tinha o conhecimento prévio que mudaria a minha percepção sobre a história. Conhecimento prévio, de acordo com o que a autora Angela Kleiman diz em seu livro *TEXTO E LEITOR: Aspectos Cognitivos da Leitura* (1995), é aquele cuja interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. Portanto, minha falta de conhecimento, principalmente histórico, foi o que me impediu de fazer uma leitura crítica e interativa do texto.

Mesmo não entendendo um dos fatores principais do livro, me foi despertada a vontade de ler *A Revolução dos Bichos* novamente. Ano passado, quatro anos após a primeira leitura, fui à mesma biblioteca e peguei o livro. O livro que peguei dessa vez não era o mesmo pego anteriormente e nele continham algumas anotações à lápis sobre o enredo da história. Assim, juntando os novos conhecimentos que adquiri durante os anos mais as dicas anotadas no livro, a minha compreensão da obra foi totalmente diferente. Desde o início desta nova leitura eu já sabia que a história era uma crítica a Revolução Russa; e somando ao meu novo conhecimento de mundo pude atribuir ao texto também a crítica não só a esta revolução em particular, mas também de todo o processo de um governo totalitário desde seu início.

Esta experiência de leitura foi tão marcante para mim, que hoje a obra de Orwell é

um dos meus livros favoritos e sempre faço questão de fazer esta comparação quando o explico para meus amigos.

Pude identificar esta minha experiência durante a leitura do texto *Leitura: acepções, sentidos e valor* de Britto (2012), que diz “Pode-se dizer, nessa direção, que a leitura tem a ver, mais que com decifração, com escolhas. E este parece ser, por outros e tortuosos caminhos, o sentido subjacente ao bastante difundido mote de que é o leitor quem dá sentido ao texto: seriam suas escolhas e projeções o cerne da significação ou significações que emergiriam no ato leitor.” O que posso concluir a partir daí é que ser alfabetizado não é o único pré-requisito para ler algo, nossas experiências de vida e o modo como observamos o mundo são ferramentas fundamentais que precisam ser utilizadas ao iniciar a leitura de um texto.

REFERÊNCIAS

KLEIMAN, A. *TEXTO E LEITOR: aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes, 4 ed. 1995.

BRITTO, L. *Leitura: acepções, sentidos e valor*. Nuances: estudos sobre Educação. Ano XVIII, v. 21, n. 22, p. 18-32, jan./abr. 2012.

Meu diário de bordo

Aluno 95
1 Versão

Quando era mais jovem, estava em dúvida em qual carreira seguir. Como gosto de línguas estrangeiras, um amigo sugeriu a carreira diplomática. Ao ouvir esta pela primeira vez, achei interessante, mas não sabia nada sobre a atividade. Para me inteirar sobre o assunto, pesquisei e descobri um livro chamado “Diário de bordo: um voo com destino à carreira diplomática”. Trata-se de um ensaio autobiográfico no qual a autora descreve sua jornada até tornar-se diplomata, depois de sete anos como aeromoça. Diário de bordo é o nome do documento em que os principais acontecimentos da viagem são anotados pelo comandante do transporte utilizado no trecho percorrido. A autora, Claudia Assaf, utiliza esse documento como metáfora para descrever sua vida.

A primeira vez que li, tinha dezesseis anos de idade,. O livro era demasiado complexo. Muito do conteúdo não fazia sentido, era cansativo e confuso. Faltava-me conhecimento linguístico para conceituar as palavras, muitas delas, desconhecidas.

Sobre conhecimento de mundo, era um zero à esquerda, pois possuía muito pouca experiência social. Como cresci em um sítio e não tinha muitos amigos, meu convívio com outras pessoas foi limitado até os dezesseis anos, quando entrei para a faculdade. Essa foi também a época que li o livro pela primeira vez. Há uma passagem no livro que a autora descreve sobre como as pessoas de Dacca faziam suas necessidades fisiológicas ao ar livre, no meio do campo (página 43). Nesse trecho até ri imaginando as cabeças de várias pessoas espalhadas ao longo dos campos, enquanto olhava-as de dentro do trem. Uma plantação de homens e mulheres.

Na segunda leitura, doze anos mais tarde, minha compreensão foi muito melhor. Sobre o conhecimento linguístico, já havia acrescentado muitas às palavras ao meu léxico, de modo que o biografia me pareceu mais coesa e clara. Contudo, o que mais vislumbrou-me

ao completar a segunda leitura foi como a mudança no meu conhecimento de mundo influenciou no meu aprendizado ao concluir a obra. Já tinha maior conhecimento adquirido ao longo da vida: ensino superior, especialização, tempo de convivência social (amigos, família, colegas de trabalho, entre outros) e muitos outros livros na bagagem.

A autora trata principalmente de problemas sociais em seu livro. Ela viajou o mundo todo, enquanto trabalhava como aeromoça em uma companhia árabe, descobrindo assim as desigualdades sociais a nível mundial. Aos dezesseis anos de idade, passava batido por esses assuntos, pois achava-os chatos. Envergonho-me de dizer, mazelas sociais como prostituição, por exemplo, na minha cabecinha infantilóide, era um emprego que algumas mulheres tinham por diversão. No trecho onde a autora fala sobre a grande quantidade de prostitutas em Amsterdam, achei engraçado na primeira vez. Na segunda, foi como se pudesse sentir a tristeza da autora ao ver que muitas mulheres precisavam submeter-se aquele tipo de tratamento. Senti-me um idiota de ter pensado diferente em algum momento da vida. Sobre o trecho de Daca, a autora reflete sobre a necessidade da conscientização para o dia mundial do banheiro, o qual eu achava ridículo. Pensava que era mais importante preocupar-se com terrorismo e acabar com guerras a dar banheiros para quem não tem. Hoje vejo que isso é uma questão de dignidade humana.

Desse modo, a segunda compreensão mexeu muito mais comigo. Agora sou, principalmente, mais atento às causas sociais.

Parecer_Aluno95

O seu texto se adequa mais ou menos a proposta. Esse memorial de leitura propõe que você possa aliar as suas experiências de leitura com o material teórico sugerido pela professora, que faz referência a termos trabalhados ao longo do semestre.

Em parte, você seguiu a proposta, tendo em vista que a sua experiência foi contada – de maneira bem positiva, aliás, atentando para os exemplos que dão muita concretude ao texto. Mantenha esse desenvolvimento na sua reescrita. A sugestão, no caso, faz referência às citações. Você trabalha com diversos termos que poderiam ser explicados por meio de uma paráfrase ou de uma citação, como por exemplo, “conhecimento linguístico” e “conhecimento de mundo”. Se você complementar o seu texto com esse material teórico, ele ficará totalmente de acordo com a proposta. Em um sentido mais formal, cuide da formatação das citações na reescrita e lembre-se das referências bibliográficas, além de utilizar o cabeçalho sugerido pela professora.

Boa reescrita!

Meu diário de bordo

Aluno 95
Reescrita

Quando era mais jovem, estava em dúvida em qual carreira seguir. Como gosto de línguas estrangeiras, um amigo sugeriu a diplomacia. Ao ouvir sobre o assunto pela primeira vez, achei interessante, mas não sabia nada sobre a atividade; precisava pesquisar mais sobre ela. Foi assim que descobri um livro chamado “Diário de bordo: um voo com destino à carreira diplomática”. Trata-se de um ensaio autobiográfico no qual a autora descreve sua jornada até tornar-se diplomata, depois de sete anos como aeromoça. Diário de bordo é o nome do documento em que os principais acontecimentos da viagem são anotados pelo comandante do transporte utilizado no trecho percorrido. A autora, Claudia Assaf, utiliza esse documento como metáfora para descrever sua vida.

A primeira vez que li, tinha dezesseis anos de idade. O livro era demasiado complexo. Muito do conteúdo não fazia sentido; era cansativo e confuso. Faltava-me conhecimento linguístico para conceituar as palavras, muitas delas, desconhecidas.

De acordo com Ângela Kleiman, conhecimento prévio linguístico “abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar português, passando pelo conhecimento de vocabulário”¹. Como muitas palavras do livro eram novas durante a primeira leitura, esse foi um dos fatores que atrapalhou a construção de sentido do texto.

A autora também relaciona outro tipo de conhecimento prévio: o conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico. Para o livro que li, o mais importante seria o conhecimento de mundo informal que, conforme as palavras de Kleiman, trata-se do conhecimento adquirido “através de nossas experiências e convívio numa sociedade, conhecimento este cuja ativação no momento oportuno é também essencial para a compreensão de um texto”².

Sobre este último tipo de conhecimento prévio, eu era um zero à esquerda, pois possuía muito pouca experiência social. Como cresci em um sítio e não tinha muitos amigos, meu convívio com outras pessoas foi limitado até os dezesseis anos, quando entrei para a faculdade. Essa foi também a época que li o livro pela primeira vez. Há uma passagem no livro que a autora descreve sobre como as pessoas de Daca faziam suas necessidades fisiológicas ao ar livre, no meio do campo (página 43). Nesse trecho até ri imaginando as cabeças de várias pessoas espalhadas ao longo dos campos, enquanto olhava-as de dentro do trem. Uma plantação de homens e mulheres.

Na segunda leitura, doze anos mais tarde, minha compreensão foi muito melhor. Sobre o conhecimento linguístico, já havia acrescentado muitas palavras ao meu léxico, de modo que a biografia pareceu-me mais coesa e clara. Além disso, algo que me vislumbrou ao completar a segunda leitura foi como a mudança no meu conhecimento de mundo influenciou em minha compreensão ao concluir a obra. Já tinha maior conhecimento adquirido ao longo da vida: ensino superior, especialização, tempo de convivência social (amigos, família, colegas de trabalho, entre outros) e muitos outros livros na bagagem. Em outras palavras, possuía mais conhecimento prévio enciclopédico.

Quando eu era mais novo, não era capaz de entender a dimensão dos problemas sociais, assunto principal do livro. A autora viajou o mundo todo, enquanto trabalhava como aeromoça em uma companhia árabe, descobrindo assim as desigualdades sociais a nível mundial. Aos dezesseis anos de idade, eu passava batido por esses assuntos, pois achava-os monótonos, entediantes. Envergonho-me de dizer, mazelas sociais como prostituição, por exemplo, na minha cabecinha infantiloides, era um emprego que algumas mulheres escolhiam por diversão. No trecho onde a autora comenta a grande quantidade de prostitutas em Amsterdam, achei cômico na primeira vez. Na segunda, foi como se pudesse sentir a tristeza da autora ao ver que muitas mulheres precisavam submeter-se àquele tipo de tratamento. Senti-me um idiota de ter pensado de modo diferente em algum momento da vida. Sobre o trecho de Daca, a autora reflete sobre a necessidade da conscientização para o

dia mundial do banheiro, o qual eu achava ridículo. Pensava que era mais importante preocupar-se com terrorismo e acabar com guerras a dar banheiros para quem não tem. Hoje vejo que isso é uma questão de dignidade humana.

Desse modo, a segunda e leitura – e a compreensão que construí a partir dela – mexeu muito mais comigo. Agora sou, principalmente, mais atento e crítico às causas sociais.

BIBLIOGRAFIA

KLEIMAN, Ângela. Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura. São Paulo, Editora Pontes, 1995.

Memórias Através das Palavras

Aluno 149

1 Versão

O ato de ler sempre esteve presente em minha vida. Desde pequena, fui introduzida ao universo mágico das palavras, um mundo extremamente encantador que fez com que eu me transportasse para histórias fascinantes, caminhando de mãos dadas com inúmeros personagens a caminho de seus destinos. Através das palavras, pude conhecer a mim mesma e ao mundo que me rodeava, e entrei fundo nos sentimentos que ficam guardados na alma. Mesmo que muitas das leituras que fiz na infância tenham me marcado profundamente, duas delas foram aquelas que realmente deixaram seus rastros em minha memória literária. A primeira foi a leitura do conto “O Aniversário”. Lembro-me que o conto de uma maneira maravilhosa, fez mudar minha visão sobre literatura, já que com treze anos eu ainda estava acostumada a ler livros e textos extremamente juvenis, romances quase bobos, histórias sem relevância. Ao ler o conto, me senti impactada pela história de uma mulher que se mata por amor. Sentada no velho sofá da pequena sala de minha casa, folheava cada uma das páginas, relendo-o diversas vezes até praticamente decorar cada palavra. Poderia até ser uma história simples, mas a narrativa foi tão forte e inovadora em certos pontos que me deixou completamente extasiada. A partir disso, ler tornou-se para mim algo de valor inestimável, e através da literatura, comecei a refletir e compreender o ato de ler como um processo de formação social e de identificação, criando sujeitos que através da leitura interpretam o mundo, dando a ele seus significados, pois segundo BRITTO (2012, pág. 24) “toma-se “mundo” como universo significativo a ser desvendado pela projeção subjetiva, sendo todas as expressões manifestações de ações interpretativas do sujeito.”

A segunda leitura que me marcou foi a do livro “Lolita”. Quando li o livro integralmente tinha por volta de catorze anos, e adorei-o tão intensamente que na época acabou tornando-se meu livro favorito. Por não ter uma visão literária crítica, ainda não entendia muito bem que o livro tratava a questão da pedofilia de modo extremamente escancarado, problema que hoje, depois de quase dez anos, percebo claramente. Quando o li primeiramente, acreditei tratar-se de uma história de amor entre um homem e uma menina que se vê só no mundo, e por isso, detalhes como esse não chamavam minha atenção. Na

adolescência, a leitura significava nada mais que entretenimento, era minha maneira de fugir dos problemas que enfrentava e de certa maneira, encontrar nas palavras minha própria liberdade.

“Lê-se para deleite pessoal, fruição, entretenimento, como quando se pega um livro ou uma revista e deixa-se que o pensamento flua sem compromisso ou objetivo além do prazer de ser e de experimentar situações, ambientes, acontecimentos. “ (BRITTO, 2012, pág 29).

As leituras de “O Aniversário” e “Lolita” foram determinantes na minha formação como leitora. Os personagens, suas falas, seus dilemas, acabaram por me incentivar a ler vorazmente e cada vez mais. Ainda que hoje meus gostos literários tenham mudado, sendo livros sobre cinema e história minhas grandes paixões, essas leituras marcaram não só minha adolescência, mas igualmente fizeram-me perceber a capacidade que o ato de ler possui em mudar nossa concepção da vida e do mundo.

O gosto não é a manifestação de determinações biológicas ou genéticas nem fruto de uma aprendizagem autodirigida e imanente; gosto se aprende, se muda, se cria, se ensina. Trata-se de um a questão delicada e tensa, uma vez que ninguém tem a verdade do gosto e do bom, as escolhas e as avaliações são sempre processos conflituosos, com múltiplas dimensões [...] (BRITTO, op. cit. , pág 31).

REFERÊNCIAS

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura: acepções, sentidos e valor. Nuances: estudos sobre Educação, São Paulo, Ano XVIII, v. 21, n. 22, p. 18-32, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1619/1555>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

Parecer_Aluno149
Proposta 4

São identificadas, ao longo de seu texto, duas experiências marcantes de leitura. Note, no entanto, que os episódios não se conectam por alguma peculiaridade, a não ser pelo fato de terem marcado sua trajetória como leitora. Primeiramente, sugiro que você fale sobre apenas uma delas, para que possa focar num segundo ponto: a abordagem do porquê o conto/a obra lhe marcou.

O ponto mais importante dessa abordagem será a concretude, afinal é a partir das imagens que você mostrar ao leitor que ele construirá uma ideia sobre a experiência que é narrada. Note, por exemplo, que, a partir do texto, tudo que o leitor sabe sobre o conto O aniversário é que trata-se da história de uma mulher que se mata por amor. O leitor pode – e isso sempre deve ser levado em conta – desconhecer a autoria do conto, a linguagem (é impactante? É leve?). Você descreve a narrativa como forte e inovadora, procure explicitar melhor como e por quê ela tem essas características e como e por quê elas mudaram sua

ideia sobre leitura. Você já faz isso, mas falta explorar mais, buscar exemplos concretos.

Além disso, ao recorrer a citações do autor referenciado, lembre-se sempre de relacionar ao conteúdo que está sendo abordado. Por mais que o trecho destacado no seu texto faça referência clara ao assunto, é necessário mais do que apenas colocá-los após cada parágrafo. Use frases que o conectem ao que foi dito.

Quanto à estrutura dos parágrafos, perceba que o primeiro parágrafo é muito extenso e traz informações que poderiam ser melhor estruturadas. Por exemplo, me parece que uma divisão possível seria o 1º parágrafo terminar em “(...) minha memória literária.”; o segundo em “(...) me deixou completamente extasiada.”; sendo o 3º o trecho que segue. Na reescrita, portanto, atente à divisão de informações.

Retomando: sugiro que você tome uma experiência de leitura apenas, para que possa explorá-la melhor e não perca unidade temática. A partir disso, pense “como posso explicar ao leitor qual foi o impacto dessa leitura?” para que recorra a imagens que forneçam concretude ao texto. As citações que você utilizar no texto devem, então, conectar-se a essas imagens, só farão sentido ao texto se forem conectadas a alguma ideia. Além disso, esteja atenta à quantidade de informações em cada parágrafo e à necessidade de as citações “conversarem” com o texto.

Boa reescrita!

Memórias Através das Palavras

Reescrita
Aluno 149

O ato de ler sempre me acompanhara durante minha vida. Desde a infância, adentrei neste universo mágico das palavras, um mundo encantador, que me transporta para inúmeros lugares e épocas apenas virando as páginas de uma boa leitura, embarcando junto com os personagens em suas jornadas, acompanhando seus passos e seus destinos, criando um elo especial com eles. Através das palavras, pude conhecer a mim mesma e ao mundo que me rodeava, e entrei fundo nos sentimentos que ficam guardados na alma. Embora a quantidade de leituras realizadas na infância tenha me causado enorme impacto, especialmente uma tem uma marca profunda em minha memória literária.

Foi a leitura do conto “O aniversário”. Tenho viva em minha memória as palavras desta história. Foi a partir da leitura desta obra que minha visão sobre literatura mudou completamente, já que aos treze anos, estava acostumada a ler histórias bobas, muito genéricas e sem importância para a contribuição da minha formação como leitora. Sentada no velho e aconchegante sofá da pequena sala da minha casa, folheava cada página e relia várias vezes até decorar cada palavra daquela história em minha memória. Embora esta história possa ser considerada muito simples, a narrativa foi tão forte, e em determinados pontos, inovadora, que senti durante a leitura um profundo êxtase.

Um texto curto, de linguagem de fácil compreensão, mas, que me marcou profundamente com as imagens criadas em minha cabeça com as descrições da autora: a noite chuvosa, o amante que dá a devastadora notícia que vai abandonar a mulher que o ama intensamente por estar apaixonada por outra, a presença obscura do quadro O aniversário, de Marc Chagall, que dá o título do texto e ganha um significado peculiar, pois

a mulher que é abandonada por seu amante deseja que os dois sejam apaixonados e sempre fiquem juntos, como o quadro da pintura. E, ao final, quando ela comete suicídio, o sangue respinga na obra de arte inteira, que ela tanto amava, assim como seu amante. Foi com a leitura desta história, que descobri que um texto, quando bem escrito, é capaz de formar imagens em nossa mente a partir da nossa interpretação da história, criando nossa própria forma de leitura:

Não há dúvida de que a imagem “fala” (às vezes, uma imagem vale mais que mil palavras) e que em muitas situações discursivas contemporâneas interage de forma estrita com o texto. A imagem não é a fala codificada, a não ser no caso de escritas pictográficas ou ideogramáticas, situação em que efetivamente se está diante de uma escrita. (BRITO, 2012, p. 26)

A partir daqui, ler se tornou algo essencial em minha vida, pois através da literatura, pude conhecer e questionar mais sobre minha própria pessoa, podendo assim, entender o ato de ler como um processo de formação social e de identificação, criando sujeitos que através da leitura interpretem o mundo, dando a ele seus significados, pois segundo BRITO (2012, p. 30): “Disso se pode concluir que promover a leitura seria promover uma forma de pertencimento crítico ao mundo. Um valor, portanto. Um valor que carrega um princípio de humanidade e que implica, mais que o simples hábito, uma atitude. ”

A leitura do conto “O aniversário” foi determinante na minha formação como leitora. Os aspectos desta história me incentivaram a ler intensamente e constantemente. Embora, minhas preferências literárias tenham mudado com o tempo, sendo a leitura de livros sobre Cinema e História minhas grandes paixões, esta leitura que fiz em minha adolescência não marcou só esta época que vivi, mas também me fez compreender a leitura como um ato que muda nossa visão sobre a vida e o mundo.

Ler o contexto, ler a mão, ler o jogo, ler o mundo, ler um quadro, ler um filme são ações culturais e intelectivas diferentes de ler o texto, com maiores ou menores aproximações. De fato, ao pôr-se como sujeito diante do mundo, a pessoa, na busca da compreensão dos fatos, realiza múltiplas ações, quase sempre de modo articulado. Ler é uma delas. (BRITO, op. cit., p. 28)

REFERÊNCIAS

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura: acepções, sentidos e valor. Nuances: estudos sobre Educação, São Paulo, Ano XVIII, v. 21, n. 22, p. 18-32, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1619/1555>>. Acesso em: 12 jul. 2017.