



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

TRANSITIVIDADE NO TEXTO OPINATIVO: DESCRIÇÃO
DE SEU USO E IMPLICAÇÕES PARA O ESTUDO DESTA
CATEGORIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Magna Simone Albuquerque de Lima

Campina Grande, Fevereiro de 2010

Magna Simone Albuquerque de Lima

**TRANSITIVIDADE NO TEXTO OPINATIVO: DESCRIÇÃO
DE SEU USO E IMPLICAÇÕES PARA O ESTUDO DESTA
CATEGORIA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (Mestrado), no Centro de Humanidades, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do grau de Mestre, na área de concentração "Ensino-aprendizagem de Língua e Literatura.

Orientadora: Prof^ª Dra Maria Auxiliadora Bezerra

Co-orientadora: Prof^ª Dra Maria Medianeira de Souza

2010

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

L732t

2010 Lima, Magna Simone Albuquerque de

Transitividade no texto opinativo : descrição de seu uso e implicações para o estudo desta categoria no ensino fundamental / Magna Simone Albuquerque de Lima. — Campina Grande, 2010.

194 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades.

Orientadores : Prof^ª. Dr^ª. Maria Auxiliadora Bezerra e Profa. Dra. Maria Medianeira de Souza.

Referências.

1. Gramática Sistêmico Funcional. 2. Transitividade. 3. Ensino. I. Título.

CDU 81-117(043)

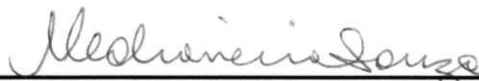
DIGITALIZAÇÃO:

SISTEMOTECA - UFCG

FOLHA DE APROVAÇÃO



Profª Dra Maria Auxiliadora Bezerra – UFCG
(Orientadora)



Profª Dra Maria Medianeira de Souza – UERN
(Co-orientadora)



Profª Dra Williany Miranda da Silva – UFCG
(Examinador)



Prof. Dr. Orlando Vian Júnior – UFRN
(Examinador)

**Ao meu filho lindo,
Juninho, minha
Vida maravilhosa,
meu sentido de
viver.**

AGRADECIMENTOS

A Deus, a força incondicional e o refúgio da alma.

Aos meus pais, Josivaldo (*in memoriam*) e Dôrinha, o alicerço primeiro do meu caminhar na vida. Aos meus irmãos, Fábio, Débora e Juliana, pela convivência de aprendizagem e pelo exemplo de vitórias.

À prof^a Maria Auxiliadora, que se dispõe a navegar junto comigo, sempre me guiando, nessa jornada de pesquisa. Obrigada pelas conversas que eram nossos encontros em sua sala e pela compreensão de sempre ao reconhecer os meus limites.

À prof^a Medianeira, que de pronto me aceitou como mais uma de suas orientandas, acho que em uma modalidade diferente de orientação— a distância— mas de enorme aprendizagem e companheirismo. Os nossos vários encontros virtuais foram a prova de sua capacidade em sintetizar suas ideias e clarear a minhas dúvidas. Sem falar nos encontros presenciais na praça de alimentação dos shoppings, na UFPB, tudo em João Pessoa e sempre na sua folga. Enfim, agradeço por sua contribuição incalculável e tenho a certeza de que, mais do que a conquista de um título em minha vida acadêmica, tive a conquista de uma amizade que espero perdurar por muito tempo. Quem sabe não nos encontraremos nas dependências da UFPE, eu (a orientanda) e você (a orientadora)?? *um abço...*

Aos professores Williany e Vian Júnior, pelas sugestões enriquecedoras apontadas no exame de qualificação, as quais me ajudaram a encaminhar com mais firmeza a minha pesquisa.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG, em especial, à prof^a Marta Nóbrega, pelo incentivo à minha carreira acadêmica e pelas boas notícias que sempre me dava.

Aos Professores da Unidade Acadêmica de Letras, cito alguns: Denise Lino (pelas leituras sugeridas ainda na redação do meu projeto), Karine Viana (pelas orientações desde a Prática I até a confecção do projeto de pesquisa), Augusta,

Edmilson, Hélder, Aloísio, Hebe (por me guiar quando me senti perdida no início do caminhar da pesquisa). A todos.

Aos colegas da turma 2008 do Mestrado, Joelma, Cícero, Manassés, Suzana, Karine, Mabel, Ana Paula. Nosso esforço será recompensado. Abraços carinhosos.

Aos colegas do curso de Direito da UEPB, Leonellea, Laryssa, Flaviana, Aloisio, Ivonete, que me ajudaram quando tinha que me ausentar das nossas famosas aulas pra cumprir os compromissos da Pós. Devo a vocês também essa conquista, agora dupla: o grau de Mestre e de bacharel em Direito.

Ao Mídias na Educação, nas figuras de Rebeca, Cristiane, Rosa, Keith, Andrea(s), Bruno, Carol, Karine, Sinara, pelas reuniões que terminavam em conversas divertidas.

Aos alunos, participantes da pesquisa, minha gratidão sincera. Essa pesquisa foi feita pensando em nossas aulas.

À Jacklaine Silva, pela disposição em participar da pesquisa e pelas contribuições para desenvolver esse estudo.

À Vé, a vida nos apresenta desafios, muitas vezes difíceis de superar, de encarar, mas você é muito especial para Deus, tenho a convicção de que melhores tempos estão reservados para você e sua filha. Expresso aqui minha extensa gratidão, talvez silenciosa, por sua dedicação e cuidado durante toda a minha infância.

À minha família, meu esposo e meu filho. A Adriano, pelo otimismo diário, pelas conversas na hora do jantar, do café, pela ajuda quando tinha que ficar com Juninho para que eu conseguisse realizar esse sonho, pelos confortos quando batia a insegurança, pelo companheirismo. Enfim, você sabe que essa conquista é nossa. E a Juninho, a quem dedico este *tabalho no contitador*. Sei que fiquei ausente, fazendo mais um *tabalho* e tinha momentos que você só queria uma atenção pequena, mas mamãe fez tudo por você e agora entendo porque estás tão fascinado pelo mundo do computador, ou melhor, *contitador*, como *meu anjo* mesmo fala. Acho que fui a responsável pelo seu interesse em ficar no *contitador* fazendo um *tabalho*. Você é minha vida maravilhosa. Te amo Vida!!!

RESUMO

Nesta pesquisa, objetivamos investigar o funcionamento da categoria léxico-gramatical da transitividade na construção de sentido em textos opinativos produzidos por alunos do Ensino Fundamental (EF) de uma escola da rede pública da cidade de Campina Grande, com vistas a sugerir abordagens de tratamento desse recurso gramatical nesse nível de ensino. Especificamente, procuramos atingir três objetivos: (i) investigar o papel do sistema de transitividade, em particular pelos elementos componenciais dos processos e participantes, na construção de opinião nos textos escritos; (ii) analisar os padrões semântico-gramaticais na caracterização textual; (iii) propor abordagens de ensino da transitividade no EF. Para tanto, tomamos por base teórica os pressupostos da Gramática Sistemico-Funcional, especialmente os estudos sobre a multifuncionalidade da língua e o sistema de transitividade. Nesta perspectiva, a língua é concebida como um sistema semiótico social que se organiza semanticamente para atender aos objetivos interacionais e a sua gramática é vista como uma fonte de significados. Trata-se de uma pesquisa descritivo-interpretativista de natureza quanti-qualitativa cujo *corpus* consiste em vinte e quatro cartas do leitor produzidas por alunos pertencentes a uma turma do 8º ano do EF. Nesses textos, selecionamos um total de dezenove processos, realizados em sessenta e três orações analisadas. A discussão dos dados revelou que a construção da opinião apresentada nos textos, feita por meio de uma padronização semântico-gramatical, mostra os processos e participantes com as seguintes funções: (i) os processos materiais servem, em sua maioria, para materializar ações tidas obrigatórias; (ii) os processos relacionais funcionam para qualificar a opinião e descrever o sujeito que escreve; (iii) os processos mentais expressam o posicionamento do sujeito diante do assunto abordado nos textos; (iv) os processos verbais são utilizados para marcar uma voz de autoridade e fundamentar os argumentos; (v) os processos existenciais construíram um fluxo de informações para arquitetar o quadro opinativo; (vi) os participantes representam tanto agentes coletivos pertencentes a uma classe social, como individuais que marcam o envolvimento do sujeito com o que enuncia, retratados, em grande medida, por uma conotação negativa. Dessa configuração linguística, constatamos movimentos apropriados de aproximação e distanciamento entre os textos opinativos dos alunos e o artigo de opinião, utilizado como contexto precedente de produção, o que indica a habilidade dos alunos em manusear os fenômenos linguísticos de acordo com o contexto de interação. Com isso, abordamos o tratamento da transitividade no ambiente escolar tomando como referência o contexto imediato de sua realização, a variável situacional Campo, enfatizando a dependência entre os níveis contextual e textual para a realização das escolhas linguísticas, no intento de oferecer uma possibilidade de estudo reflexivo da transitividade e, assim, aperfeiçoar o ensino de gramática.

Palavras-chave: Gramática Sistemico-Funcional, textos opinativos, transitividade, ensino.

ABSTRACT

In this study, we investigate the working of lexical-grammatical category of transitivity to build opinion in texts produced by elementary school students of a public school in Campina Grande, in order to suggest treatment approaches for grammatical feature at this level of education. Specifically, we attempted to reach three objectives: (i) to investigate the role of the transitivity system, especially the processes and participants elements, in building opinion in written texts, (ii) to analyze the semantic-grammatical patterns in textual characterization, (iii) to propose approaches to teach transitivity. For that, this study is based on Systemic Functional Grammar, especially those studies related to multifunctional language and Transitivity System. In this perspective, language is understood as a social semiotic system that is organized semantically to achieve communicative goals and grammar is seen as a source of meaning. This research is a descriptive-interpretative of quantitative and qualitative nature, whose *corpus* is composed by twenty-four texts produced by students belonged to 8th grade class. In these texts, we selected a total of nineteen processes, performed in sixty-three clauses analyzed. The discussion of data revealed that the in the construction of opinion presented in the texts, made by means of a semantic-grammatical patterning, processes and participants worked with the following functions: (i) material processes serve mostly to represent obligatory actions, (ii) relational processes work to qualify the opinion and describe the writer (iii) mental processes express the writer's position about the subject matter discussed, (iv) verbal processes are used to present an authority voice and support the arguments (v) existential processes built an flow of information to build the opinion, (vi) participants represent both collective actors belonging to social class and individual ones, showing writer's involvement with speech presented, mainly, by a negative connotation. From this language configuration, we could observe appropriate motions of approximation and distance between the students' text and the opinion article, used as previous production context, which indicates the students' ability to handle the linguistic phenomena according to the interaction context. With this, we tackled the treatment of transitivity in the school, based on the immediate production context, related to the contextual dimension of Field, emphasizing the dependence between the textual and contextual levels for the determination of linguistic choices, in an attempt to offer an opportunity for a reflexive study of transitivity and, as consequence, to improve grammar teaching.

Key words: Systemic Functional Grammar, opinion texts, transitivity, teaching.

LISTAS DE QUADROS, FIGURAS E GRÁFICOS

LISTA DE QUADROS

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro1 - Contexto e as metafunções | 27 |
| Quadro 2 - Funções da fala e respostas | 30 |
| Quadro 3 - Tipos de processos e participantes | 34 |
| Quadro 4 - Diferenças entre os modos atributivo e identificativo | 39 |
| Quadro 5 - Tipos de Circunstâncias | 43 |
| Quadro 6 - Resumo esquemático das aulas ministradas | 61 |
| Quadro 7 - Variáveis contextuais da produção textual | 63 |
| Quadro 8 – Tipos e número de Processos encontrados nas produções textuais | 68 |
| Quadro 9 - Processos materiais por número de ocorrências | 69 |
| Quadro 10 - Processos relacionais por número de ocorrências | 84 |
| Quadro 11 - Processos mentais por número de ocorrências | 90 |
| Quadro 12 - Processos verbais por número de ocorrências | 97 |
| Quadro 13 - Processos existenciais por número de ocorrências | 100 |
| Quadro 14 - Relação entre variável de registro Campo e texto para o estudo da transitividade | 110 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 - Contexto relacionado à linguagem | 26 |
| Figura 2 - Elementos centrais e periféricos na estrutura ideacional da oração | 32 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---------------------------------------------------------------------------|----|
| Gráfico 1 - Distribuição dos tipos de processos nas 24 produções textuais | 66 |
|---------------------------------------------------------------------------|----|

SUMÁRIO

| | |
|-------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| CAPÍTULO I | GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL: |
| Concepções, Transitividade e Ensino | 17 |
| 1.1 | A abordagem funcionalista e a GSF 17 |
| 1.2 | A Gramática Sistêmico-Funcional 22 |
| 1.3 | O sistema de transitividade 30 |
| 1.3.1 | Tipos de processos e participantes 35 |
| 1.3.2 | As circunstâncias 42 |
| 1.4 | O ensino da transitividade 44 |
| CAPÍTULO II | METODOLOGIA DA PESQUISA 52 |
| 2.1 | Tipo de pesquisa 52 |
| 2.2 | Descrição da pesquisa 56 |
| 2.2.1 | A escola 56 |
| 2.2.2 | Os participantes da pesquisa 58 |
| 2.2.2.1 | Professora da turma 58 |
| 2.2.2.2 | Alunos 59 |
| 2.3 | Instrumentos de levantamento de dados 59 |
| 2.4 | A situação de produção 62 |
| 2.5 | Procedimentos de análise 63 |
| CAPÍTULO III | ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS 66 |
| 3.1 | O perfil quantitativo dos tipos de processos nos textos opinativos 66 |
| 3.2 | Componentes da representação da experiência 69 |
| 3.2.1 | Fazer, aprender, educar.... o agir 69 |
| 3.2.2 | Ser, estar.... definindo, categorizando a experiência 83 |

| | | |
|-------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.2.3 | Achar, gostar, pensar.... modos de apreciar o mundo----- | 89 |
| 3.2.4 | Dizer, falar....a fundamentação da opinião----- | 96 |
| 3.2.5 | Ter... o existir----- | 99 |
| CAPÍTULO IV TRANSITIVIDADE NO CONTEXTO DE ENSINO----- | | 106 |
| 4.1 | Questões preliminares----- | 107 |
| 4.2 | Texto e contexto situacional: o Campo e os significados ideacionais----- | 108 |
| 4.3 | A padronização gramatical e o sistema de transitividade----- | 111 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS----- | | 127 |
| REFERÊNCIAS----- | | 132 |
| ANEXOS----- | | 137 |
| APÊNDICES----- | | 141 |

INTRODUÇÃO

Em aulas de língua materna, o objetivo do ensino dos fenômenos linguísticos consiste em desenvolver nos alunos a capacidade comunicativa com base no estudo analítico e reflexivo da língua, considerando o seu uso efetivo com vistas a atingir propósitos comunicativos diversificados.

Contudo, a tarefa de ensinar gramática parece ainda ser uma incógnita, um mistério a ser revelado para que possa oferecer caminhos pedagógicos capazes de diluir a complexidade da realização da linguagem a partir da própria reflexão de seu uso real em contextos de interação (FURTADO DA CUNHA & TAVARES, 2007). Isso ocorre porque a dinamicidade da língua, muitas vezes, não encontra explicação teórica nos moldes tradicionais de ensino dos fatos linguísticos, uma vez que esse tipo de ensino oferece um estudo prescritivo desses itens desvinculado do seu contexto de realização, contribuindo tanto para um distanciamento entre a língua que falamos e a que estudamos como para o fortalecimento da ideia de que estudar gramática gera uma insatisfação para professores e alunos.

Na tentativa de ofertar possibilidades de mudança desse quadro, várias pesquisas linguísticas, a exemplo dos trabalhos de Furtado da Cunha & Silva (2007); Costa (2007), Bispo (2007) e Silva (2006), vêm sendo desenvolvidas visando o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem. Com o foco em recursos linguísticos diferentes, o ponto comum que une essas pesquisas refere-se à busca pelo estabelecimento de uma aproximação entre a teoria e a

prática, a partir de estudos analíticos e reflexivos dos fenômenos linguísticos e suas implicações para o ensino de língua materna.

Apesar de muitos dos trabalhos nesta área seguirem os postulados funcionalistas dos estudos lingüísticos, constatamos que a análise de fenômenos linguísticos voltados para o ensino de língua materna com base na teoria sistêmico-funcional, vertente funcionalista a qual se filia nossa pesquisa, não havia sido abordado a contento nesse ramo teórico. No mesmo passo, chamou-nos a atenção o número variado de pesquisas na linha da sistêmica-funcional, a exemplo de Fuzer (2008), Moreira-Ferreira (2006), Marzari (2005), dentre outros, voltados para a análise de gêneros textuais diversos, a partir da investigação do uso da transitividade verbal nos textos.

Diante dessa realidade, surgiu nosso interesse em desenvolver uma investigação, de base funcionalista, que abarcasse teoria e prática, visando o aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem de língua materna, em especial dos recursos lingüísticos.

Assim, esta investigação insere-se no paradigma funcionalista dos estudos linguísticos por entender que as estruturas da língua organizam-se em função dos usos que desempenham nos variados contextos comunicativos.

Tendo como sustentáculo a perspectiva funcionalista, a presente pesquisa baseia-se especificamente na Gramática Sistêmico-Funcional (doravante GSF), abordagem linguística que encara a língua como sendo um sistema sócio-semiótico, produtor de significados a partir da motivação social dos fatos linguísticos. Por este ângulo, a língua é um fenômeno social que se organiza semântica e pragmaticamente para atender aos objetivos interacionais.

Assumindo ser a língua, como também a sua gramática, uma fonte de significados; o nosso propósito é inserir esses conceitos teóricos no contexto de ensino. Procuramos, então, estabelecer uma ponte entre teoria e prática que possa facilitar o processo de ensino do recurso gramatical responsável pela construção das experiências de mundo vivenciadas pelos participantes envolvidos e concretizadas pela linguagem: a transitividade.

Dessa forma, elegemos como elemento de análise a categoria léxico-gramatical da transitividade. A escolha por este foco de investigação se deu por dois motivos:

- O sistema de transitividade é fundamental para a representação da experiência de mundo do sujeito e, portanto, de sua opinião em determinado contexto comunicativo e
- A transitividade é um recurso gramatical capaz de converter a função experiencial da linguagem em significados expressos no texto.

Com essas motivações, nosso estudo ocupa-se do exame do funcionamento do sistema da transitividade no gênero opinativo Carta do Leitor produzido por alunos pertencentes a uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental (EF) de uma escola da rede pública da cidade de Campina Grande, no intento de sugerir propostas de ensino para o estudo dessa categoria léxico-gramatical nesse nível de ensino. Para isso, a presente pesquisa pretende responder a duas questões:

- De que forma os alunos de uma turma do 8º ano do EF utilizaram o recurso gramatical da transitividade para construir significados em textos produzidos em sala de aula?

- Como abordar o ensino da transitividade, por uma perspectiva funcionalista, no contexto escolar?

Para responder a essas questões de pesquisa, traçamos os seguintes objetivos:

Geral

- Analisar o uso do sistema de transitividade na construção de sentido dos textos opinativos;
- Contribuir com os estudos sobre a transitividade verbal no contexto do EF.

Específicos:

- Investigar o papel do sistema de transitividade, em especial pelos processos e participantes, na construção de sentido dos textos produzidos pelos alunos;
- Averiguar os padrões semântico-gramaticais recorrentes para a caracterização dos textos opinativos;
- Sugerir abordagens de tratamento da categoria léxico-gramatical da transitividade para o ensino de língua materna.

Para certificarmos que os objetivos sejam atingidos, valer-nos-emos de uma pesquisa descritivo-interpretativista de natureza quanti-qualitativa, pela qual descrevemos analiticamente os elementos componenciais da transitividade, particularmente os processos e participantes, utilizados pelos alunos para expressarem suas opiniões em textos opinativos delineados por uma situação comunicativa específica descrita na parte metodológica de nossa pesquisa.

A dissertação está organizada em quatro capítulos, além desta introdução, na qual contextualizamos a pesquisa, das considerações finais, das referências, dos anexos e apêndices.

No primeiro capítulo, apresentamos a linha teórica que fundamenta nossa pesquisa, a GSF, abordando os conceitos de linguagem, contexto e multifuncionalidade. Em seguida, detemo-nos aos elementos componenciais do sistema de transitividade e finalizamos com a discussão acerca da transitividade no contexto de ensino.

No segundo capítulo, realizamos a descrição do percurso metodológico da pesquisa, do *corpus*, dos instrumentos de construção dos dados, dos participantes envolvidos, do contexto de situação da produção textual e dos procedimentos de análise.

No terceiro capítulo, realizamos a análise e discussão dos dados, dividido em duas partes: na primeira, efetuamos uma análise quantitativa dos dados reunidos no *corpus* da pesquisa para averiguar a distribuição dos processos e nas orações e o número de suas ocorrências; em seguida, passamos para a análise qualitativa, interpretando o uso do sistema de transitividade nos textos dos alunos.

No quarto capítulo, apresentamos abordagens de tratamento da transitividade verbal no contexto de EF, por um viés funcionalista, caracterizando os textos por uma padronização semântico-gramatical.

Por fim, tecemos as considerações finais, avaliando o uso do sistema de transitividade feito pelos alunos em seus textos e as implicações para o ensino de língua portuguesa. Em seguida, listamos as referências, os anexos e os apêndices.

CAPÍTULO I

GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL: Concepções, Transitividade e Ensino

Esse capítulo apresenta a linha teórica que orienta esta pesquisa, iniciando com a discussão acerca da abordagem funcionalista, na qual se insere a GSF, e das raízes teóricas mais representativas que influenciaram a perspectiva sistêmica. O passo seguinte contempla os conceitos de linguagem, contexto e multifuncionalidade, construindo o cenário teórico que embasa a nossa investigação. Feito isto, avançamos no universo teórico, tratando do sistema da transitividade e seus elementos componenciais. Finalizamos com a inserção do estudo da transitividade no contexto de ensino de Língua Portuguesa.

1.1 A abordagem funcionalista e a GSF

Os modelos teóricos que se enquadram na perspectiva funcionalista dos estudos linguísticos concebem a linguagem como uma ferramenta para a interação social. É por sua função comunicativa que a linguagem se estrutura para atender aos propósitos comunicativos.

O enfoque funcionalista da linguagem procura, fundamentalmente, estabelecer a relação entre a linguagem e o seu uso em contextos específicos de comunicação. Assim, “o compromisso principal do enfoque funcionalista é descrever a linguagem não como um fim em si mesmo, mas como um requisito pragmático da interação verbal” (PEZATTI, 2007, p.168).

Ao inserir a questão do uso real da língua nas análises das estruturas linguísticas, os estudos de cunho funcionalista se afastam da tendência formalista de analisar a língua como um objeto autônomo, encerrado em si mesmo e dissociado da interação social. Noutra passo, a abordagem funcionalista sustenta-se na ideia de que a descrição das unidades gramaticais da língua depende da consideração de fatores sociais que influenciam na determinação das regularidades da língua (MARTELOTTA & AREAS, 2003).

Historicamente, o Funcionalismo na Linguística está baseado nas concepções desenvolvidas pela Escola Linguística de Praga, fundada nos primeiros anos do século XX. Esse grupo de estudiosos, inspirado nas ideias de sistema de Saussure, define a linguagem como um sistema que se articula aos usos e funções desempenhadas pela língua em uma situação comunicativa – *sistema funcional*. A língua, então, estrutura-se para cumprir a sua função comunicativa em conformidade com a intenção do falante.

Para explicar a ligação entre o paradigma funcionalista e a Escola de Praga, Neves (2004, p.13) destaca que o foco comum de reflexão centra-se na “multifuncionalidade” das estruturas linguísticas de acordo com a finalidade da comunicação.

Por essa orientação de análise, a linguagem é composta por dois componentes: o sistêmico e o funcional. Nesse sentido, a prioridade de estudo da linguagem é estabelecer a seguinte relação forma-função-comunicação, definindo a função da linguagem – comunicar; e o modo de observá-la enquanto objeto de estudo – pela função que desempenha na interação social.

A vertente funcionalista interessa-se pelo estudo da linguagem enquanto instrumento de comunicação, influenciado pelas diversas forças externas que compõem o ambiente social de interação dos falantes.

Conforme acentua Furtado da Cunha (2008, p.159), o Funcionalismo apresenta diferentes correntes teóricas que se distinguem a partir do “grau em que se considera o condicionamento do sistema linguístico pelas forças externas.”

Disso resulta que a linha funcionalista pode ser diferenciada em duas vertentes. A primeira, conhecida como a postura radical, defende que as unidades linguísticas são definidas essencialmente pelas funções sociais que assumem a comunicação. Por esse viés de consideração, o discurso delimita as categorias gramaticais, sem haver limitações sintáticas. O modelo de análise funcionalista de Hopper & Thompson (1980), que descreve as unidades gramaticais pela função discursivo-comunicativa, pode ser incluído entre os trabalhos de postura radical.

Outra vertente é a chamada moderada, que reconhece as lacunas das análises linguísticas de cunho formalista e propõe uma articulação entre forma e função, enfatizando a influência das forças externas no sistema linguístico, que se adapta estruturalmente para cumprir um propósito comunicativo. O trabalho de Halliday (1994) é exemplo desse funcionalismo moderado, por considerar a relação entre sintaxe, semântica e pragmática como um meio de investigação da linguagem.

Em face da existência modelos teóricos diversificados de cunho funcionalista, elegemos a GSF, proposta por Michael Halliday, como a teoria que fundamenta toda nossa pesquisa, por acreditar, assim como sustenta a

gramática sistêmica, que a língua é um fenômeno social materializada por sua forma linguística e que a relação dinâmica traçada entre forma e função é capaz de espelhar a maneira como a língua estrutura-se para o seu uso real em condições específicas de comunicação.

Adentrando na perspectiva sistêmico-funcional, Ghio & Fernandez (2008, p.31) mostram que o trabalho de Halliday insere o estudo da linguagem na cultura e na vida social, uma vez que

uma das preocupações na década de 70 foi a do homem enquanto ser social, que se relaciona não com uma entidade abstrata como a sociedade mas com os outros. E as relações que os homens estabelecem entre si (relações sociais) podem ser consideradas um aspecto da relação do ser humano com o seu ambiente social, mas neste caso o interesse não se centra no ambiente físico, mas no ambiente humano.¹

Vê-se, então, o desenvolvimento de uma perspectiva diferente sobre a linguagem, que a considera um meio autêntico de transmissão de um conjunto de valores, crenças, enfim, da cultura de uma sociedade. Nesse diapasão, o processo social de construção de uma realidade encobre a relação embaralhada entre os contextos social e cultural nos quais adquire-se a linguagem. A representação de uma realidade é codificada por um sistema semântico que se organiza e se revela pela linguagem.

A base do entendimento da existência de uma relação estreita entre linguagem e cultura, que influencia amplamente a GSF, vem dos estudos do linguista John Rupert Firth (1890-1960), como base nos trabalhos

¹ "una das preocupaciones de la década de 70 fue la del hombre como ser social, no en relación com una entidad abstracta como "la sociedad", sino el ser humano en su relación com otros." Y las relaciones que mantienen los seres humanos entre si (las relaciones sociales) pueden considerarse un aspecto de la relación de ser humano con su medio ambiente, sólo que en este caso el interés no se centra en el ambiente físico, sino en el ambiente humano." (tradução nossa).

desenvolvidos pelo antropólogo e fundador da Escola Funcionalista Bronislaw Malinowski (1884-1942).

Entendendo a linguagem como uma parte integrante e caracterizadora de uma cultura e considerando os seus aspectos funcionais (o uso da linguagem atende à um propósito) e semânticos (o que a linguagem significa), Malinowski (1935), citado por GHIO & FERNÁNDEZ (op. cit.), cunhou o termo *contexto de situação* para designar o ambiente vivo de interação que rodeia o texto e que inclui tanto o contexto verbal como a situação no qual se enuncia esse texto. Ao longo dos seus estudos, o antropólogo social percebeu a necessidade de inserir um contexto mais amplo que permitisse interpretar precisamente o que acontece, como acontece e o que se diz em determinada situação imediata de interação. Dessa necessidade, surge o termo *contexto de cultura*, para nomear a interação, através da qual a linguagem é usada, com o fito de alcançar um objetivo culturalmente adequado.

Para desenvolver sua teoria semântica, Firth (1935), comentado por Eggins (1994), baseia-se na ideia de contextualismo de Malinowski, aprimorando a concepção de *contexto de situação*. Para o britânico, impulsionador da Sociolinguística, o *contexto de situação* é visto como uma série de categorias abstratas capazes de apontar traços relevantes da interação, descritos por meio do perfil dos participantes, da ação verbal e não verbal, das características da situação e dos efeitos da ação verbal. Por esse enfoque, o contexto é parte integrante da linguagem, influenciando-a e, juntos, codificando significados.

Na visão firthiana, a linguagem é uma atividade social, um modo de agir. Nesse foco, o interesse reside em analisar a linguagem em uso real, realizada

em textos socialmente orientados para atingir um objetivo comunicativo. Sendo assim, a unidade maior de análise do significado é o texto, forma linguística que expressa a interação social.

Dessa forma, recebendo uma forte influência dos trabalhos do seu professor Firth na Universidade de Londres, Halliday reconhece a linguagem como uma prática social e considera que os dois contextos, o situacional e o cultural, são essenciais para uma análise apropriada de um texto inserido em uma determinada situação comunicativa.

A teoria linguística de Halliday utiliza esses conceitos de linguagem e de contextos, dentre outros, para formular uma gramática sistêmico-funcional, primordialmente desenvolvida a partir da gramática chinesa (VIAN Jr, 2001). Esse é o grande trabalho de Halliday, que complementa a investigação de Firth, uma vez que, com bem afirma seu aluno, "ele trabalhou muito no âmbito do contexto de situação, mas não abordou a gramática. Então, eu percebi que tinha que desenvolvê-la² (HALLIDAY, 2001, p.133). É para esse trabalho que nos dirigimos agora. O próximo momento é, então, reservado às especificidades da Gramática Sistêmico-Funcional desenvolvida por Michael Halliday e revisitada e discutida pelos seguidores da teoria sistêmica.

1.2 A Gramática Sistêmico-Funcional

A teoria funcional de Halliday, a GSF, centra-se no conceito de linguagem enquanto um sistema semiótico, um sistema de escolhas para produzir significados num determinado contexto.

² he did a lot of work at the context of situation end, but he didn't work with grammar. So I felt I had to develop that.

A GSF constitui uma abordagem sistêmico-funcional, cujo foco está em descrever como as pessoas usam a língua (funcional) e como a língua é estruturada para significar (sistêmico) numa interação social (EGGINS, 1994).

Para Halliday (1994, p. 16),

A linguagem é um recurso de produção de significados, uma fonte inesgotável de significados; as unidades linguísticas são os instrumentos para mapear diferentes tipos de significados e codificá-los em formas concretas.³

Dessa perspectiva, a linguagem é um recurso que constrói significados codificados pelas estruturas linguísticas. É nítida a relação estabelecida entre forma e função. Sublinha-se aqui o fato de que essa relação não se assenta numa correspondência direta entre os constituintes e suas funções. Isso significa que uma determinada forma linguística pode apresentar diferentes funções de acordo com o contexto no qual está sendo utilizado. A organização estrutural da língua deixa transparecer os diferentes significados, resgatados na especificidade de cada interação comunicativa.

Essa interação ocorre com o objetivo de atender a um propósito social e os participantes podem “alcançar finalidades particulares pelo uso da língua”⁴ (MANN, MATTHIESSEN & THOMPSON, 1992, p. 39). A finalidade particular encerrada em cada interação passa pelo sistema de opções que caracteriza a língua na perspectiva hallidayana. O sistema linguístico é tido como um sistema paradigmático, isto é, de escolhas. São as possibilidades de realizações de determinadas unidades linguísticas em um contexto específico.

Realizações que são sempre significativas e intencionais.

³ A language is a resource for making meaning, an indefinitely expandable source of meaning potential; constituent structure is a device for mapping different kinds of meaning onto each other and coding them in concrete form.

⁴ achieve particular ends by using language.

Sobre isso, Halliday & Matthiessen (2004, p. 21-22) situam distinções entre o sistema paradigmático e as estruturas sintagmáticas. Nesse sentido, o sistema refere-se a “o que pode aparecer no lugar de que”⁵ e as estruturas ligam-se a “o que aparece junto a que”⁶. Por esse ângulo, assume-se que as alternativas apresentadas no sistema paradigmático correspondem às possibilidades de escolhas que serão definidas pelo contexto e realizadas na cadeia sintagmática. Escolher uma ou outra possibilidade significa expressar um ou outro significado, delimitado pela situação interacional.

A esse respeito, os autores citados acima (idem, p. 24) admitem que

quando analisamos um texto, mostramos a organização funcional de suas estruturas, mostramos quais escolhas significativas foram feitas, cada uma vista pelo contexto do que poderia ter sido significado, mas não foi.⁷

Pelo dito, vê-se que a ênfase recai sobre o papel do contexto nas escolhas feitas a partir do sistema paradigmático e suas realizações na cadeia sintagmática. Uma gramática sistêmica permite, então, uma interpretação funcional das estruturas linguísticas, a partir da análise de suas combinações no estrato oracional para a produção de significados.

No dizer de Meurer (2004), a GSF, além de ser uma teoria linguística, apresenta-se também como um método de análise. Essa forma de análise “estabelece o texto como unidade maior de funcionamento da língua” (BOER, 2008). Toda interação social adota uma forma linguística autêntica chamada de texto.

⁵ what could go instead of what

⁶ what goes together with what

⁷ When we analyse a text, we show the functional organization of its structure; and we show what meaningful choices have been made, each one seen in the context of what might have been meant but was not.

Halliday (1994) entende o texto como um processo através do qual é possível se estudar o sistema linguístico. Nessa acepção, os textos produzidos (falados ou escritos) servem para expressar significados estreitamente relacionados ao contexto no qual foram elaborados.

A teoria sistêmica apresenta uma associação entre texto e o seu contexto imediato de produção - o contexto de situação e o seu contexto mais amplo – o contexto de cultura.

O contexto de cultura compreende todo o sistema semântico da língua. Refere-se ao conjunto de significados compartilhados por uma mesma comunidade linguística, resultando em uma uniformização do discurso em padrões léxico-gramaticais recorrentes e definidoras de uma interação social específica.

O contexto de situação, por sua vez, descreve a situação imediata de interação. É o contexto que comporta as características extralinguísticas relevantes para uma determinada situação comunicativa e que definem os padrões léxico-gramaticais utilizados pelos participantes na construção de diferentes gêneros. A diversificação desses gêneros origina-se da constituição de três variáveis de registro chamadas de: campo, relações e modo.

A variável Campo diz respeito à natureza da ação social, é o que acontece no momento em que os falantes estão envolvidos com o discurso. Ghio & Fernández (2008) afirmam que o campo do discurso inclui também o tópico da ação, aquilo que se fala ou escreve.

Já a de Relações compreende a natureza dos papéis desempenhados entre os participantes de uma interação. É a conexão entre os participantes da situação (MOTTA-ROTH & HEBERLE, 2005).

A de Modo, por sua vez, refere-se à natureza do meio de transmissão do discurso, se oral ou escrito. É o modo em que a linguagem organiza e processa o fluxo de informação (MOTTA-ROTH, 2008).

Esses componentes situacionais ativam e influenciam as escolhas semânticas, determinando um modelo de ação, uma configuração de gênero (HALLIDAY, 1994). A Figura 1 mostra a relação entre o contexto de cultura, o contexto de situação e a linguagem na especificação de um gênero.

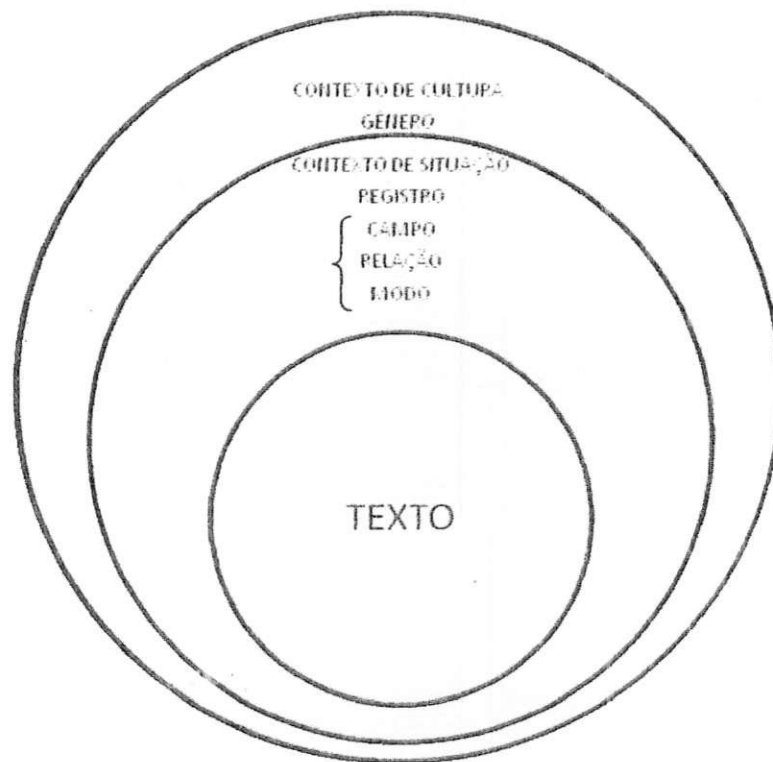


Figura 1: Contexto relacionado à linguagem (Adaptado de Eggins, 1994, p. 34)

Podemos observar que o contexto no qual a linguagem é produzida composto por dois níveis: "um mais abstrato, mais geral" que corresponde à mobilização do aspecto sócio-histórico da linguagem adequados à ação social praticada – o contexto de cultura - e outro mais concreto e específico,

responsável pela codificação do gênero por meio das variáveis do registro – o contexto de situação (EGGINS, 1994, p. 34).

Para explicar o impacto do contexto de situação no uso da língua, Halliday (1994) admite que os aspectos do registro (campo, relação e modo) relacionam-se a três diferentes funções da linguagem (ou metafunções): a ideacional, a interpessoal e a textual, como mostra o Quadro 1:

| Contexto de Situação Registro | Função Semântica Linguagem |
|----------------------------------|-------------------------------|
| Campo | Ideacional |
| Relações | Interpessoal |
| Modo | Textual |

Quadro1: Contexto e as metafunções (Adaptado de Ghio & Fernández, 2008; p. 92)

Pela proposta hallidayana, as metafunções da linguagem se manifestam simultaneamente no sistema linguístico e expressam um tipo de organização semântica.

A metafunção textual refere-se à variável de registro Modo e instancia a oração como uma mensagem. É responsável pelo fluxo e pela organização da informação (HALLIDAY, 1994). A oração é configurada através do sistema de Tema e Rema. A parte da oração enunciada como Tema mostra aquilo que é o ponto de partida da mensagem que se combina com a parte restante, o Rema, descrita como a nova informação sobre o que foi dito ou falado no ponto de partida da mensagem. Os dois, Tema e Rema, constituem a mensagem e esta organiza as duas outras metafunções: a interpessoal e a ideacional (Eggins, 1994).

A metafunção interpessoal está relacionada à variável Relações. É na interação social que os participantes assumem papéis, atitudes e definem um relação interpessoal. Por essa função, revela-se o grau de envolvimento do

participante com o conteúdo expresso (metafunção ideacional). A oração é codificada como troca e realizada gramaticalmente através do sistema de modo e modalidade.

O modo é tido como o sistema em que ocorrem as relações entre os participantes. Aqui, o sujeito pode oferecer, ordenar, cumprir uma ordem, perguntar, responder, etc. Segundo Halliday (1994; p. 68), esse movimento interativo ocorre porque “[...] o falante não está apenas fazendo algo a si próprio, mas está também exigindo algo do ouvinte.”⁸ O sistema de modo é, então, constituído de duas partes: o sujeito (grupo nominal) e o finito (grupo verbal). O sujeito é aquele sobre quem se predica algo, para quem se atribui a responsabilidade do sucesso ou do fracasso de uma asserção (Eggins, 1994). O finito tem a característica de fazer referência ao tempo do discurso (presente, passado ou futuro), à modalidade (probabilidades e obrigações implicadas o discurso) e à polaridade (positiva ou negativa).

A modalidade, na metafunção interpessoal, expressa o posicionamento do sujeito com relação à mensagem. Sobre isso, Ghio & Fernández (2008), com base em Halliday, explicam que há dois tipos de modalidade: a modalização ou modalidade epistêmica, que se refere ao grau de probabilidade e de frequência, codificados na esfera léxico-gramatical pelos modais *pode*, *conseguir*, *saber*, etc.; e a modulação ou a modalidade deontica, relacionada ao grau de obrigação e de inclinação, expressos pelos operadores modais finitos *dever*, *tem que*, etc. Discutindo a questão da modalidade com base na teoria sistêmica, Ravelli (2000, p.49) esclarece que ela pode ser enquadrada em dois grupos: uma que expressa um leve (*soft*) grau de modalidade, como

⁸ The speaker is not only doing something himself, he is also requiring something of the listener.

em ...Bom jovens de hoje pode sim ter um trabalho fixo... (PT10)⁹, no qual o modal *pode* desvela a possibilidade de adquirir algo no futuro; e outra que indica um alto (*high*) grau como o operador modal *tem que*, no exemplo ... eles tem que mudar... (PT1), que atribui uma obrigação diretamente orientada para o sujeito *eles*. Impende frisar que nos dois enquadres da modalidade, há sempre a expressão do posicionamento do sujeito em relação ao conteúdo proposto (significado ideacional).

A língua em uso refere-se a uma troca comunicativa através da qual os participantes assumem papéis, responsabilizam-se por eles e caracterizam o evento interativo. Halliday (1994) reconhece dois tipos de papéis de fala: dar e pedir. De forma objetiva e considerando a noção de troca, Ghio & Fernández (2008; p.122) explicam que “dar implica em receber, e pedir implica em dar uma resposta.”¹⁰. Ainda as autoras afirmam que o objeto a ser dado ou pedido, no momento da interação, pode ser bens e serviços ou informações. Dessa forma, definem-se quatro funções básicas da fala: (1) dar informação; (2) pedir informação; (3) dar bens e serviços e (4) pedir bens e serviços.

Para Halliday (1994), o cruzamento entre as duas dimensões dos papéis de fala e a troca de objetos determina as funções de fala: declaração, interrogação, oferta e comando. A contrapartida das funções da fala corresponde às respostas do participante envolvido na interação. O Quadro 2 explicita essas associações:

⁹ Alguns dos exemplos utilizados neste capítulo foram extraídos de nossos dados de análise, correspondendo às produções textuais (PT) reescritas pelos alunos.

¹⁰ 'dar' implica el recibir, y 'demandar' implica dar una respuesta

| | | Respostas | | |
|-------|-----------------|-----------------|--------------|-------------|
| | | Funções da fala | Apoio | Confronto |
| Dar | Bens e serviços | oferta | aceitação | rejeição |
| Pedir | | comando | conformidade | recusa |
| Dar | Informação | declaração | concordância | contradição |
| Pedir | | interrogação | resposta | rejeição |

Quadro 2: Funções da fala e respostas (Traduzido de Halliday & Matthiessen, 2004; p. 108)

Em resumo, pela metafunção interpessoal estabelecem-se as trocas comunicativas de bens e serviços ou informações e os participantes interagem. Nessa interação, é possível perceber como o participante posiciona-se, quais são as suas atitudes, de que forma apresenta sua opinião e em que grau engaja-se e responsabiliza-se pelo conteúdo expresso.

A terceira metafunção a ser descrita é a ideacional que está ligada à variável situacional Campo. A oração, nessa metafunção, é tida como representação da experiência humana e é expressa pelo sistema de transitividade. O próximo subitem de nosso capítulo teórico é reservado exclusivamente para a discussão acerca dessa metafunção. Essa separação se justifica pelo fato de que a nossa pesquisa, como já explicitado na Introdução, tem como um dos focos averiguar o uso do sistema de transitividade nas produções textuais de alunos. Por isso, efetuamos uma descrição detalhada desse sistema que nos dará um suporte teórico adequado para as análises.

1.3 O sistema de transitividade

De acordo com Halliday (1994, p. 106), é por meio da linguagem que construímos, representamos a nossa experiência de mundo. Usamos a língua para falar sobre o mundo externo - *eventos, qualidades, coisas, etc.* - e o

mundo interno - *pensamentos, crenças, sentimentos, etc.*- (THOMPSON, 1996, p. 76). Por essa perspectiva, a experiência/a realidade é organizada pela linguagem como um recurso para se referir ao mundo. A realidade, para Halliday e Matthiessen (2004, p. 170), consiste em eventos ou acontecimentos: "acontecer, fazer, sentir, dizer, ser ou ter".¹¹ Esses modelos de experiência são codificados pela gramática da oração, entendida como um modo de ação, de reflexão e de organização do fluxo de eventos (HALLIDAY, 1994).

Segundo Martin, Matthiessen & Painter (1997), a transitividade, relacionada à função ideacional da linguagem, é o recurso gramatical pelo qual se constrói a representação de ideias e experiências de mundo. Com base em Halliday, os autores mostram que a língua reflete a nossa experiência de mundo por meio de uma configuração linguística própria que envolve os acontecimentos (grupos verbais), os objetos (grupos nominais) e as circunstâncias (grupos adverbiais).

As ações, as atividades e os eventos são codificados por meio dessa configuração linguística, definida pela GSF, como o sistema de transitividade. Nesse sistema, a construção da experiência de mundo é feita pelo conjunto de papéis da transitividade composto pelos tipos de *processos*, pelos *participantes* e pelas *circunstâncias* associados aos processos (HALLIDAY, 1994).

Segundo Eggins (1994), a teoria sistêmica elege a oração como a unidade de análise do sistema de transitividade. É na oração que se codificam as escolhas dos processos (realizados pelo grupo verbal), dos participantes (grupo nominal) e das circunstâncias (grupo adverbial). A Figura 2 representa essa configuração oracional:

¹¹ "happening, doing, sensing, saying, being or having"

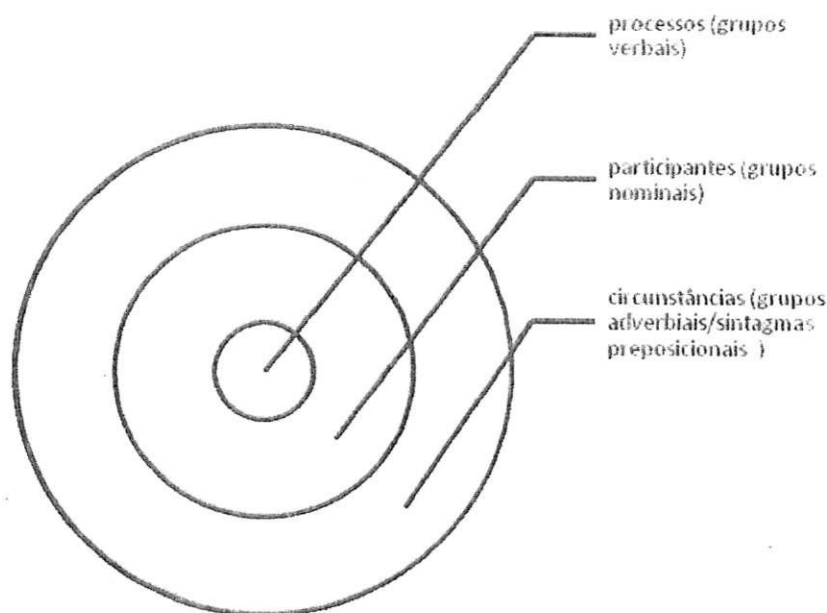


Figura 2: Elementos centrais e periféricos na estrutura ideacional da oração. (Adaptado de Halliday & Matthiessen, 2004, p. 176)

Processos e participantes constituem o “experiential center” da oração (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004, p. 176). Como elemento central, o processo representa a ação em torno da qual a oração se estrutura. O processo se associa a um tipo de participante, sendo este afetado e definido por aquele de alguma forma. A escolha por um ou outro participante depende do tipo de processo com o qual se relaciona na unidade oracional. A circunstância, como mostra a Figura 2, é um elemento periférico em relação ao processo, completando e detalhando a estrutura processo-participante com informações adicionais sobre o evento ou acontecimento como: onde aconteceu, quando, de que modo, porque, etc. (RAVELLI, 2000).

A transitividade, como concebida pela GSF, é um sistema que serve para descrever a oração em sua totalidade. Isso significa que a análise desse

sistema deve considerar as escolhas entre os diferentes tipos de processos e sua associação com os participantes e com as possíveis circunstâncias. A transitividade é uma propriedade da oração, inserida em uma unidade maior de análise, o texto, este organizado funcionalmente de acordo com os contextos situacional e cultural.

Para estabelecer a descrição dos tipos de processo, Halliday (1994), inicialmente, os diferencia em termos de representação de experiência interior e exterior. Em outras palavras, a diferença reside entre aquilo que experienciamos como um processo que ocorre no mundo ao nosso redor e como um processo que representa o nosso estado de consciência e de imaginação. Nesse sentido, distinguem-se dois tipos processos: o material e o mental, respectivamente.

Outro componente modela a experiência em termos de classificação e definição, através do qual relacionamos uma entidade à outra, identificamos elementos caracterizadores, os definimos, generalizamos. Esse tipo de processo é chamado de relacional.

Esses três tipos de processos (material, mental e relacional) constituem os principais processos do sistema de transitividade de uma língua. Halliday & Matthiessen (2004) reconhecem que, nos limites entre esses processos, há mais três: o comportamental, que se insere nas intermediações entre material e mental e representam manifestações externas de processos internos; o verbal, entre o mental e o relacional, são relações simbólicas construídas na consciência e codificadas no sistema linguístico; e o existencial, nos limites entre material e relacional, representam a existência de algo.

Cada um desses processos expressa uma fatia da realidade, constrói um tipo de significado de nossa experiência de mundo. Ao lado de participantes também específicos, os processos arquitetam um quadro experiencial particular, um modo de significar. Podemos visualizar a montagem do esquema particular da experiência pelo sistema da transitividade no Quadro 3:

| Tipo de processo | Representação | Tipos de participantes |
|------------------|----------------------------------|---------------------------------------------------|
| Material | Evento Acontecimento | Ator Meta Extensão Beneficiário |
| Mental | Cognição Percepção Afeição | Experienciador Fenômeno |
| Relacional | Atributo Identificação | Portador e Atributo Característica e Valor |
| Verbal | Dizer | Dizente Receptor Verbiagem |
| Existencial | Existir | Existente |
| Comportamental | Comportamento | Comportante Comportamento |

Quadro 3: Tipos de processos e participantes (Adaptado de HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004, P. 260)

Esse quadro experiencial instala formas diferentes de construção do conteúdo ideacional, de representação da realidade a partir das escolhas, motivadas socialmente, de cada componente do sistema de transitividade. É sobre esses elementos do sistema (processos, participantes e circunstâncias) que discutiremos com detalhamento agora. Iniciaremos com a descrição dos tipos de processos e seus participantes; em seguida, passaremos para as circunstâncias.

1.3.1 Tipos de processos e participantes

Como visto, pela GSF, os processos são divididos em seis: material, mental, relacional, verbal, existencial e comportamental. Os três primeiros são definidos como os principais; e os três últimos, secundários. Começemos com os processos principais e seus participantes.

Os processos materiais são representados pelos *processos do fazer, do agir, do acontecer*. De acordo com Halliday (1994, p.110), esse tipo de processo expressa a noção de que uma entidade faz algo, o que pode também afetar outra entidade. Em ...os estudos **contribuem** para um cidadão de futuro. (PT6), o processo *contribuir* significa a ação efetuada pelo participante os *estudos*, que juntos indicam uma função para o ensino *criar um cidadão de futuro*.

A realização de uma ação pressupõe sempre a existência de *alguém* ou *algo* que a execute. Halliday (1994) classifica esse *alguém* ou *algo* como Ator. O participante Ator é aquele que realiza um *fazer, um agir*. No exemplo acima, *os estudos* representa o participante Ator, aquele que desempenha a função de *agir*. Outro tipo de participante definido pelo autor citado é a Meta. É para o participante Meta que a ação é dirigida. Em termos de gramática tradicional, a Meta representa o objeto direto. No exemplo, *Porque estão colocando professores capais, de compri com seu papel...* (PT20), a ação realizada pelo processo *colocar* se estende até o participante Meta, *professores capais*, afetando-o de alguma forma.

Segundo Halliday e Matthiessen (2004), as orações intransitivas apresentam sempre um único participante, o Ator, e indicam um *evento*. Em ...para ver ele **crescer** (PT4), ação passa do Ator *ele* exclusivamente para o processo *crescer*. Nas orações transitivas, a ação pode se estender também a outro participante, a Meta, representando um *fazer*, como no exemplo com o processo *colocar*, acima descrito.

Os processos materiais têm o Ator e a Meta como seus participantes principais. Halliday (1994) apresenta ainda outros participantes para esse tipo de processo, dos quais dois são analisados neste trabalho. Um deles é classificado de Extensão, aquele que define o escopo do processo, como em *para um cidadão de futuro*, elemento esse que sinaliza para o significado do próprio processo *contribuir*, do primeiro exemplo aqui ilustrado. O outro chama-se Beneficiário, é aquele para quem alguma coisa é feita, como o *aluno* em ...a Escola deve **ajuda** o aluno a ser cidadão... (PT11), participante que se beneficia da ação realizada pelo participante Ator *a Escola*.

Os processos mentais, conforme Halliday (1994), são aqueles que têm a função de expressar o sentimento, delineando a esfera da consciência do que é representado. Apresentam-se em três categorias: (1) percepção (ver, ouvir); (2) afeição (gostar, amar) e (3) cognição (pensar, saber, entender). No exemplo, **Gostei** do artigo de betty Milan (PT1), o participante implícito representado pela desinência verbal de primeira pessoa (*eu*) ilustra seu posicionamento através do processo mental *Gostar*, apresentando sua experiência positiva diante de um objeto, *artigo de betty Milan*.

Eggins (1994) afirma que todas as orações com processos mentais apresentam dois participantes. Um deles refere-se ao participante dotado de consciência, chamado de Experienciador. O outro, o Fenômeno, é a entidade criada pela consciência, representa aquilo que é sentido, pensado ou percebido (GHIO & FERNÁNDEZ, 2008, p. 104). Em ...eu **achei** muito bom (PT15), *eu*, o Experienciador, é o ser consciente que expressa, pelo Fenômeno *muito bom*, aquilo que é positivamente entendido com relação ao artigo lido.

Todavia, há casos em que o participante Fenômeno representa um conteúdo do sentir. Isso ocorre quando a oração mental projeta uma segunda oração, com qualquer tipo de processo. Esse tipo de construção é visto como um *aspecto geral desses tipos de orações: elas são capazes de construir outra oração ou reunir orações configurando o conteúdo do sentir- como as ideias criadas pelos verbos cognitivos*. (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004, p. 199). No exemplo, *Eu acho* que a cartar dela estar mais ou menos. (PT23), a oração mental *Eu acho* projeta outra oração, numa relação hipotática¹², cuja função é apresentar o conteúdo que é entendido *a cartar dela estar mais ou menos*.

Os processos relacionais são aqueles que estabelecem uma relação entre entidades, com vistas a classificá-la, identificá-la, defini-la. Segundo Halliday (1994), são os processos do *ser* e apresentam três tipos: intensidade (X é A), como em ... o Estudo das Escolas brasileiras é muito ruim (PT22), o processo atribui uma qualidade ao participante; circunstância (X está em A), no

¹² Em uma relação hipotática, ao contrário da paratática, a oração secundária, com estatuto desigual, modifica a oração inicial, dependendo semanticamente dela (Halliday, 1994).

exemplono Brasil **estão** os políticos mais corruptos¹³, atribui-se uma circunstância de lugar a uma entidade; e possessividade (X tem A), como em ...para ele **ter** um futuro melhor. (PT11), exemplo no qual existe uma ideia de posse.

Todos esses tipos de processos podem ser expressos de dois modos distintos: (a) atributivo, em que A é um atributo de X e (b) identificativo, em que A é a entidade de X.

Nos atributivos, uma qualidade é atribuída a uma entidade, como o caso de *muito complicado*, em O ensino no Brasil é muito complicado... (PT10). Nesse modo, os participantes são denominados de Portador e Atributo. O primeiro refere-se à entidade que recebe a qualidade. No exemplo, *O ensino no Brasil* corresponde àquele que recebe a qualificação. O segundo indica a qualidade, como *muito complicado*.

Nos identificativos, estabelece-se uma relação simbólica entre os participantes, denominados de identificado e identificador. Em ...Meu nome é Laizy. (PT21), *Meu nome* figura como a entidade identificada e *Laizy*, serve como identificador da identidade de X.

Os atributivos e identificativos guardam características peculiares que os diferenciam e facilitam no reconhecimento de cada um desses modos. O Quadro 4 traz as suas peculiaridades:

¹³ Exemplo formulado por nós devido à ausência desse tipo de denotação de processo relacional nos dados.

| Atributivos | Identificativos |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Não são reversíveis. O Portador e o Atributo são grupos nominais, com substantivo ou adjetivo em seu núcleo. | São reversíveis, os constituintes oracionais podem modificar suas posições na estrutura sintagmática. |
| Empregam de maneira típica o verbo ser . Admitem outros verbos do tipo atributivo, como: estar, parecer, permanecer, resultar, etc. | Empregam de forma típica o verbo ser . Podem realizar outros verbos do tipo equativo, como: funcionar, significar, indicar, sugerir, implicar, representar, formar, constituir, etc. |
| A oração deve ser passível de responder a: o que é X? ou como é X? | A oração deve ser passível de responder a: qual é X? ou quem é X? |
| Não admitem formas passivas | Admitem a forma passiva |

Quadro 4: Diferenças entre os modos atributivo e identificativo (Adaptado de Ghio e Fernández, 2004, p. 106)

Os processos verbais servem para representar os verbos do dizer, do comunicar. Conforme afirmam Martin, Matthiessen & Painter (1997), esse processo não apenas inclui os diferentes modos de dizer (perguntar, dizer, afirmar), mas também processos semióticos que não expressam necessariamente processos do dizer (mostrar, indicar), como no exemplo O artigo de Betty Milan, "O papel da escola no combate à corrupção", **mostra** o ensino do Brasil nos dias de hoje (PT8). O processo *mostrar* funciona, na oração em destaque, como uma forma de expressar o conteúdo do dizer, o *ensino do Brasil nos dias de hoje*, conteúdo este que representa o assunto abordado no texto lido pelos alunos em sala de aula.

Os processos do dizer expressam a relação entre os sujeitos envolvidos na situação comunicativa, já que indicam o participante inerente responsável pelo dizer, como por exemplo *eles*, na oração ...eles **falam** sobre os alunos (PT15) e o participante indicador do conteúdo do dizer, no caso ilustrado *sobre os alunos*.

Além desses dois participantes que, segundo Halliday (1994), são os participantes *dizente* e *verbiagem*, respectivamente, os processos verbais ainda podem apresentar um participante opcional, nomeado de *receptor*, aquele para quem o dizer é direcionado.

Os processos verbais, como afirmam Halliday & Matthiessen (2004), desempenham papel importante no discurso porque serve para criar passagens dialógicas em narrativas escritas e situações de diálogos em narrativas orais. Essas narrativas são materializadas na linguagem através do discurso direto e o indireto, como mostram os exemplos abaixo retirados de Halliday (1994:140):

John disse, "Eu estou com fome."

John disse que estava com fome.

Nesses dois exemplos, *John* funciona como participante inerente, aquele que diz algo, e o conteúdo do dizer, o participante *verbiagem*, é expresso de duas formas; (1) no primeiro caso, com o discurso direto que aponta exatamente para a fala do sujeito e (2) no segundo, com o discurso indireto, que não funciona simplesmente como um objeto direto da oração principal, como aborda a gramática tradicional, mas como uma outra unidade de análise, uma oração, que representa o conteúdo do dizer. Esse dois exemplos mostram outra particularidade dos processos verbais, ao lado da possibilidade de existência de três participantes, a da projeção. Diferentemente dos processos mentais, a oração projetante lança uma oração, a projetada, que possui o conteúdo do dizer, a locução.

Os processos existenciais, para Halliday (1994), representam a experiência do existir, do acontecer. Têm como função afirmar a existência de

algo, como no exemplo *...E também tem muitos desempregados.* (PT11), no qual o processo *ter* cumpre o papel de construir a existência de um cenário social descrito no texto e representado linguisticamente por *muitos desempregados*. Segundo Eggins (1994), esse processo envolve apenas um único participante obrigatório, o *Existente*, que pode ser um fenômeno de qualquer tipo, como *muitos professores e muitos alunos*, nos exemplos, *...Porque ha muitos professores que não esta nem ai com o ensino ao aluno* (PT14) e *tem muitos alunos que são inteligentes nas Escolas Brasileiras...*(PT22), participantes caracterizados no estrato de outra oração (*que não esta nem ai com o ensino ao aluno e que são inteligentes*) que arquitetam a teia argumentativa do texto na medida em que justificam a tomada de posição do aluno, ao impor motivos que explicam a má qualidade do ensino no Brasil, no primeiro exemplo; e ao refutar ideias inseridas no contexto discursivo formado, no segundo caso.

Os processos comportamentais são aqueles que indicam comportamento fisiológico ou psicológico caracteristicamente humano como respirar, sonhar, tossir. São processos combinados e enquadram-se entre os materiais e os mentais (HALLIDAY, 1994).

Nessas intermediações, o participante do processo comportamental é sempre um ser consciente, como nos mentais. Contudo, realizam ações que os aproximam dos materiais, além de, semelhantemente aos materiais, empregarem como tempo presente não marcado o presente contínuo e não ocorrem em orações projetadas.

As orações com processos comportamentais apresentam um único participante, o comportante, como o *e/e* em ...para ele chegar na escola e se **comportar...** (PT23), um ser dotado de consciência e que tem seu comportamento representado na oração mais um processo social do que fisiológico (MARTIN, MATTHIESSEN & PAINTER, 1997).

1.3.2 As Circunstâncias

O elemento mais periférico do sistema de transitividade (ver Figura 2) refere-se às circunstâncias, que são informações adicionais associadas às ações ou acontecimentos materializados na oração. Os significados expressos pela função circunstancial dão detalhes aos eventos e respondem a questões como onde aconteceu o evento, quando, por que, como, etc. (RAVELLI, 2000).

De acordo com Halliday (1994), essa função, realizada por sintagmas adverbiais ou preposicionais, ocorre livremente em todos os tipos de processos e, essencialmente, com a mesma significação. Há, no entanto, certas combinações mais apropriadas conforme o tipo de processo. Por exemplo, as circunstâncias de modo são comumente associadas aos processos mentais e verbais, enquanto que as de assunto relacionam-se aos verbais (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004).

Como descrito em Eggins (1994), as circunstâncias podem ser diferenciadas em nove categorias, cada uma respondendo a uma questão, conforme demonstra o Quadro 5:

| Tipo de Circunstância | | Questionamento |
|-----------------------|----------|------------------------|
| Extensão | Temporal | quanto tempo? |
| | Espacial | qual distância |
| Localização | Temporal | quando? |
| | Espacial | onde? |
| Modo | | como? |
| Causa | | porque? |
| Contingência | | em que circunstâncias? |
| Acompanhamento | | com quem? |
| Papel | | que papel assume? |
| Assunto | | sobre o que? |
| Ângulo | | de acordo com quem? |

Quadro 5: Tipos de Circunstâncias (Adaptado de Eggins, 1994, p. 104)

Assim, ao analisarmos o sistema de transitividade, examinando os seus papéis (*participantes processos e circunstâncias*), exploramos os significados codificados na oração. Pelas combinações desses três elementos, é possível perceber o que está sendo retratado do mundo real, que modelo de realidade está sendo experienciado, revelando um modo particular de construir o fluxo de eventos ou acontecimentos de acordo com as escolhas linguísticas feitas em determinado contexto de situação.

Com a apresentação da abordagem teórica que orienta a presente pesquisa, seguimos com nossas discussões, orientadas agora para a inserção do estudo do sistema de transitividade no contexto de ensino de língua portuguesa.

1.4 O ensino da transitividade

Considerando que o ensino de gramática nas escolas parece pautar-se nas normas prescritivas da língua, a prática pedagógica baseia-se ainda no estudo tradicional dos fenômenos lingüísticos, afastando-se de orientações funcionais da língua e de um ensino mais produtivo de português.

Nessa perspectiva, Furtado da Cunha & Tavares (2007, p. 14-15) admitem que o ensino de língua portuguesa tem abordado

as questões gramaticais de modo artificial, distanciando-se das situações de uso, e, assim, deixando de considerar justamente os aspectos centrais de sua natureza: as relações entre formas e funções dependem da gama de fatores que interferem a cada interação comunicativa.

Como consequência da postura pedagógica tradicional, o ensino de língua materna passa a ser monótono, isolado, estéril, por enfatizar o estudo das estruturas lingüísticas desconectadas do suporte contextual a partir do qual funcionam os seus elementos. Nesse sentido, pode-se dizer que rebater, no contexto de ensino, a gramática tradicional significa adotar uma concepção diferente de língua, como sendo uma rede de sistemas funcionando para construir significados de acordo com a interação comunicativa, e partir para um estudo dos aspectos gramaticais por um viés funcional.

Sobre isso, Neves (1997, p. 15), ao defender a adoção de uma gramática funcional, a considera como “uma teoria que assenta que as relações entre as unidades e as funções das unidades têm prioridade sobre seus limites e sua posição, e que entende a gramática como acessível às pressões de uso”.

Essa formulação fortalece o posicionamento de que ao ensinar gramática, o foco deve estar no estudo dos fatos lingüísticos a partir do uso efetivo da

língua, propiciando ao aluno a oportunidade de refletir a respeito das regularidades dos padrões léxico-gramaticais encontradas no próprio funcionamento da linguagem (idem, 2000).

Em relação à transitividade verbal, objeto de nossa pesquisa, percebemos que os estudos sobre essa categoria gramatical estão permeados de problemas não solucionados, ou parcialmente resolvidos, o que influencia para tornar o ensino de gramática um desafio para professores de língua materna.

Algumas propostas de ensino já foram apresentadas como o estudo de Perini & Fulgêncio (1987) no qual os autores expuseram o tratamento da transitividade segundo a gramática tradicional, evidenciando as lacunas dessa abordagem e, ao mesmo tempo, apresentando uma possibilidade de trato desse fenômeno gramatical.

Nessa mesma linha, encontra-se o trabalho de Dias (2005) que aborda os estudos da transitividade desde as gramáticas brasileiras do final do século até as gramáticas atuais. E também aponta os desafios desse conteúdo, projetando alguns possíveis caminhos para fornecer respostas a esses desafios.

Há ainda a abordagem da transitividade a partir dos estudos de Furtado da Cunha & Souza (2007), no qual as autoras apresentam proposições acerca deste fenômeno seguindo os pressupostos da Lingüística norte-americana e da Lingüística sistêmico-funcional (LSF).

A gramática tradicional, utilizada como modelo teórico para o ensino de português nas escolas, apresenta, de certa forma, a mesma perspectiva de

abordagem quanto ao tratamento do fenômeno lingüístico da transitividade. Em linhas gerais, as noções de necessidade e de completude são contempladas pelo manual tradicional para explicar essa categoria gramatical.

Dessa perspectiva, Perini e Fulgêncio (ibid., p. 65) comentam que

os verbos são tradicionalmente subcategorizados segundo os complementos que exigem ou recusam, da seguinte forma: verbos que recusam qualquer espécie de objeto são chamados 'intransitivos'; verbos que exigem objeto são 'transitivos' ('diretos' ou 'indiretos', segundo exigem objeto direto ou indireto. Além desses, há os verbos 'de ligação', definidos como exigindo predicativo (do sujeito)'.

Por esse ângulo, o verbo, para ter um sentido completo, necessita de um complemento ou o recusa de toda forma. Os conceitos de verbos transitivos e intransitivos, na gramática tradicional, prevêem que qualquer verbo funciona pelo mecanismo de exigência e de recusa de complementos. Os itens lexicais que opcionalmente exijam ou recusem um complemento são ignorados pelo modelo tradicional de gramática, porque esse fato da língua precisaria ser explicado a partir da idéia de que um verbo de significação incompleta possa aparecer sem complemento a depender de seu funcionamento nas situações comunicativas. Para tal esclarecimento, os gramáticos deveriam recorrer aos aspectos semântico-pragmáticos do uso dos verbos. Essa parece não ser a postura adotada nesses casos.

A noção de necessidade ou não de um complemento para sustentar a significação de um verbo ressalta o predomínio da idéia de que a incompletude é da órbita do sentido/significação do verbo, sendo então, uma propriedade intrínseca do verbo e não da oração. Nesse sentido, Cunha & Cintra (1985) afirmam que os verbos transitivos são aqueles que denotam uma ação que se

transmite a outros elementos, completando-lhes o sentido. Já os verbos intransitivos remetem a uma ação que não ultrapassa o verbo.

Desse modo, a classificação de um verbo em transitivo ou intransitivo apóia-se na presença ou ausência de um sintagma nominal cuja função é completar o sentido do verbo. São as noções de completude e de necessidade que se destacam nos conceitos tradicionais de transitividade verbal.

Dias (ibid., p. 107) aponta para o fato de que o conceito tradicional de transitividade não se apresenta de forma absoluta nas gramáticas. O autor afirma que a idéia da incompletude ser da órbita do significado do verbo representa a sedimentação histórica do conceito de transitividade, fortalecida pelos movimentos de retrospecção a partir da inserção de conceitos solidificados em outras gramáticas; e de projeção, onde o gramático produz um efeito de verdade inquestionável o que termina por afetar as gramáticas futuras. Essa verdade inquestionável constitui-se de um "saber destituído de autoria", reproduzidos gramática a gramática.

Contudo, essa idéia tradicional sedimentada abre espaço para a percepção de deslocamentos nesses conceitos, relativizando a posição tradicional. É o caso da gramática de Maximino Maciel (apud DIAS, op. cit.), na qual a questão da incompletude não é abordada pela órbita da significação do verbo, mas pela participação do verbo na predicação. Aqui, o objeto direto da gramática tradicional é visto como palavra ou expressão que exerce uma função objetiva, isto é, transmite de forma imediata ou mediata a ação do verbo de predicação incompleta. A incompletude do verbo diz respeito à condição de participante de um predicado que requer um objeto para integralização. Então,

há um dizer (predicado) sobre o sujeito que somente se constitui pela presença do objeto. Dessa forma, nada impede que um verbo possa participar de um predicado que não requeira objeto. Assim, pode haver a possibilidade da ocorrência de predicados que se mostram completos com a presença de termo de função objetiva e predicados que se mostram completos sem a presença do termo.

Ainda neste quadro de discussão, Perini (1995) apresenta a questão da completude do verbo a partir da organização sintática da sentença. A completude de um item linguístico aparece como uma necessidade da estruturação da sentença. Assim, há verbos que demandam a presença de um objeto; os que apresentam a demanda de recusa e aqueles que não têm traços de demanda, mostrando uma liberalidade de constituição de sentença, sendo necessário recorrer ao aspecto semântico dos verbos, ao conhecimento de mundo e as expectativas (previsibilidade) que temos do que pode ou não ocorrer. Isso explica a existência de verbos que são usados tanto na forma transitiva como na intransitiva de acordo com as demandas sentenciais.

Em outros termos, Bechara (2001) encara o problema da completude do verbo por uma concepção atrelada à noção de extensão semântica. O objeto (argumentos ou complementos verbais) de um predicado tem como função permitir a delimitação semântica do verbo. Nessa linha de pensamento, os verbos transitivos necessitam desse delimitador semântico para terem seu sentido completo. Em suas considerações, o autor ressalta que um verbo pode ser classificado em transitivo ou intransitivo, a depender da natureza dos signos léxicos. Por essa orientação, os verbos de significação muito ampla,

como *beber*, *comer* podem ser classificados ora como transitivos, ora como intransitivos de acordo com a delimitação semântica oferecida pelo contexto de uso.

De modo sucinto, Furtado da Cunha e Souza (2007, p. 28) mostram as lacunas encontradas nas gramáticas tidas tradicionais com relação ao tratamento do fenômeno da transitividade:

- (i) Diferentemente do que reza a gramática tradicional, a transitividade não é uma propriedade inerente de um dado verbo. Dependendo do contexto de uso, um mesmo verbo pode variar entre uma classificação transitiva ou intransitiva. O SN que é sintaticamente analisado como objeto direto pela gramática tradicional nem sempre funciona semanticamente como paciente da ação verbal, afastando-se do caso característico, ou prototípico.
- (ii) Em contraposição à conceituação de verbos transitivos pela gramática tradicional, na avaliação da transitividade interagem elementos tanto de natureza sintática (presença/ausência de SN complemento), quanto semântica (papel semântico do objeto) e pragmática (uso textual do verbo).

Seguindo com outra linha de pensamento, Dias (op. cit.) apresenta uma base teórica que ressalta a importância da concepção do objeto como o lugar sintático com o intento de elaborar parâmetros de ocupação desses lugares para determinar a presença ou ausência de argumentos. Assim, o autor sustenta que,

O fato lingüístico é definido a partir da tensão entre o posicionamento de uma unidade marcada na linearidade, isto é, pontuada na horizontalidade da ordenação do arranjo sintático, de um lado, e a verticalidade própria de um domínio de sentidos, de outro. Nessa direção, a estabilidade das unidades sintáticas é sustentada tanto pelas relações que elas estabelecem na ordenação do arranjo sintático quanto por uma apreensão do domínio de sentidos que sustenta a ocupação desses lugares. (p.115)

Então, o lugar sintático do objeto recebe uma sustentação orgânica (horizontalidade) e uma sustentação relativa ao domínio de sentido (verticalidade). Há casos em que essas sustentações de arranjos sintáticos estão mais distantes, quando, por exemplo, o próprio verbo projeta dois

argumentos e um deles deve ser ocupado, necessariamente, pelo agente (sujeito) e o outro pelo objeto. Isso leva à assimetria de papéis o que constitui a base para a distinção entre os argumentos sujeito e objeto. No entanto, podem aparecer casos em que a sustentação dos lugares sintáticos está vinculada à sustentação pelo domínio de sentidos, isto é, pela esfera discursiva. Isso remete a idéia de que assim como o verbo tem importância na configuração do lugar sintático do objeto ao projetar um lugar, ou seja, um espaço onde se ocupa o lugar sintático do objeto, o domínio do discurso também é capaz de ser referência para a realização ou não de um objeto. Por isso que, como explica o autor, o complemento verbal não deve ser analisado apenas considerando a sua relação com o verbo, tal como preceituam as gramáticas tradicionais, mas observando a identidade do domínio de ocupação do objeto, ou seja, a sua pertinência discursiva e não apenas a necessidade de sua presença lexicalmente marcada.

De modo diverso e como acentuado em páginas anteriores, a GSF, teoria que embasa nossa pesquisa, aborda a noção de transitividade não como uma propriedade categórica e inerente do verbo, mas como uma propriedade da oração como um todo. É na oração que a transitividade se manifesta e que se podem estudar as relações entre os seus elementos (processo, participantes e circunstâncias). Assim, a transitividade é uma categoria sintático-semântica que reflete a gramática da oração e a sua observação/análise deve ser feita a partir do contexto de uso da oração.

Apoiando-se na teoria sistêmica-funcional, Furtado da Cunha e Souza (Ibid., p. 53), assinalam que a transitividade é entendida como,

a gramática da oração, como uma unidade estrutural que serve para expressar uma gama particular de significados ideacionais ou cognitivos. É a base da organização semântica da experiência e denota não somente a familiar oposição entre verbos transitivos e intransitivos, mas um conjunto de tipos oracionais com diferentes transitividades.

Sendo assim, a articulação entre os três aspectos da transitividade (processo, participante e circunstância) deixa transparecer as experiências, os conteúdos expressos no texto, que vão construindo o seu sentido global. Dessa forma, a análise da transitividade permite verificar como os sentidos foram construídos através da descrição e da observação do que está sendo enunciado e significado no texto.

Será durante a análise e discussão dos dados que pretendemos averiguar como alunos do 8º ano do Ensino Fundamental usaram o sistema de transitividade para expressar sua opinião, para construir o efeito de sentido nos textos escritos, tendo como orientação teórica a GSF a respeito dos conceitos de língua e de transitividade abordados nesse capítulo. Feito isso, seguimos com a apresentação de sugestões de tratamento da categoria léxico-gramatical da transitividade, partindo da descrição do sistema de transitividade e das discussões aqui realizadas com relação ao ensino desse fenômeno gramatical. No próximo capítulo, será apresentada a metodologia de realização da pesquisa e construção dos dados e os instrumentos de interpretação e análise.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, descrevemos o percurso metodológico desta pesquisa, organizado da seguinte maneira: em 2.1 serão apresentados o tipo e a natureza da pesquisa; em 2.2 será descrito o estudo em relação aos participantes envolvidos e ao espaço onde se realizou; em 2.3 serão descritos os instrumentos de construção dos dados; em 2.4, será apresentada a situação de produção do texto escrito e em 2.5, serão descritos os procedimentos de análise dos dados.

2.1 Tipo de Pesquisa

Muitas das pesquisas desenvolvidas na área da GSF (LOPES, 2001; MOREIRA-FERREIRA, 2006; SOUZA, 2006; MELO 2007; MARTINS, 2008) servem-se da combinação de dois paradigmas de pesquisa, entendidos muitas vezes como dicotômicos, são eles: os métodos quantitativo e o qualitativo.

Acreditando na impossibilidade de interação entre esses dois métodos de pesquisa, Denzin e Lincoln (2006) estabelecem categoricamente uma distinção metodológica entre a abordagem quantitativa e a qualitativa. Na primeira, a preocupação do pesquisador reside essencialmente em medir e analisar as relações causais dos fenômenos de maneira precisa. Na segunda, o foco está na interpretação dos significados atribuídos a fenômenos sociais, considerando a relação de envolvimento entre o pesquisador e o objeto analisado. Por essa

perspectiva, tem-se uma dualidade de paradigmas de pesquisa que parecem não permitir a instauração de um ponto de convergência entre eles.

Nessa mesma direção e no contexto específico de pesquisa em sala de aula, Bortoni-Ricardo (2008) considera que a investigação nesse ambiente interacional pode ser baseada ora no paradigma positivista, de natureza quantitativa, ora no paradigma interpretativista, de cunho qualitativo. Mais uma vez, fala-se em uma dicotomia de métodos de pesquisa que se opõem mutuamente. A autora citada (op.cit.) afirma que

na área de pesquisa educacional, o paradigma positivista, de natureza quantitativa, sempre teve prestígio, acompanhando o que ocorria nas ciências sociais em geral. No entanto, as escolas, e especialmente as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo. (p.32)

Essa posição apresentada reitera a ideia de que em uma determinada investigação parece haver a emergência de uma ou outra forma de pesquisa, ou seja, segue-se o método qualitativo ou o quantitativo a depender do estilo da pesquisa a ser desenvolvida. Assim, desconsidera-se a possibilidade de combinação entre esses dois rótulos metodológicos que pode fornecer meios enriquecedores de explorar o objeto pesquisado.

Defendendo essa possibilidade de combinação, Strauss e Corbin (2008, p. 42) aconselham que as pesquisas procurem acampar a relação entre métodos quantitativo e qualitativo, pois é possível "fazer pesquisa útil com várias combinações de procedimentos qualitativos e quantitativos". Em se tratando da integração entre esses dois tipos de procedimentos, e com base nos autores acima referidos, a cada passo da investigação é permitido o uso de técnicas variadas para a obtenção dos resultados almejados.

Levando em conta essa posição e acreditando, assim como Moreira e Caleffe (2006), que os dois procedimentos podem ser utilizados na mesma investigação, a nossa investigação encontrou na relação entre as abordagens quantitativa e qualitativa uma ferramenta metodológica adequada para atender à nossa problemática de pesquisa que se detém em compreender como a transitividade funciona para atender aos objetivos comunicativos determinados por um evento interativo específico e em oferecer uma possibilidade de abordagem de ensino dessa categoria gramatical no contexto de sala de aula.

Para responder aos nossos questionamentos, o presente estudo incluiu o levantamento numérico dos itens lexicais representantes dos processos (grupo verbal) e dos participantes (grupo nominal), a descrição estatística desses componentes da estrutura funcional das orações encontradas nos textos dos alunos e a interpretação desses resultados à luz da teoria sistêmico-funcional. Assim, a utilização de uma abordagem metodológica que se serve dos métodos quantitativo e qualitativo pareceu ser a mais indicada para o desenvolvimento de nossa investigação, uma vez que o resultado dos dados quantitativos revela como foi a escolha linguística dos alunos dentro do sistema de transitividade, e a interpretação de natureza qualitativa dos resultados numéricos pode contribuir para compreender a construção de sentido dos textos escritos pelos alunos¹⁴. Vejamos uma das produções textuais escritas por um aluno da turma:

(PT 7)

A educação brasileira em minha opinião é ruim isso obviamente significa a necessidade de aprimorar a formação dos alunos e

¹⁴ Os documentos utilizados nesta pesquisa, compostos por 24 produções textuais reescritas pelos alunos de uma turma do 8º ano do EF de uma escola pública da cidade, foram o resultado das aulas ministradas pela pesquisadora nesta turma e que serão descritas no tópico seguinte deste capítulo.

professores, a escola deve entrar de vez nesse papel de educar nossos alunos, os professores por sua vez não podem dá mole pro aluno, tem que pegar no pé. Por que se não depois, mais tarde os alunos é que vão sofrer as consequências de não ter tido um bom estudo.

A escola deve se preocupar na formação do cidadão mas a educação cívica brasileira não pode ter como modelo a de países cujos problemas não são os mesmos que os nossos.

Autor: Albério

Cidade: Campina Grande

A proposta de atividade escrita solicitada em sala de aula consistia na produção de uma carta do leitor, na qual os alunos deveriam apresentar a sua opinião em relação ao tema, *Ensino no Brasil*, discutido em sala a partir de um artigo de opinião publicado em uma revista de circulação nacional. Diante dessa situação de produção, observamos que, por uma análise quantitativa, o aluno utilizou um total de 9 processos, sendo cinco (5) do tipo material e quatro (4) do tipo relacional. Esses dados quantitativos revelam que a preferência do aluno foi pela utilização do processo material que indica a necessidade de impor um dever (*deve entrar, tem que pegar, deve se preocupar*), entendido como uma obrigação atribuída a participantes definidos (*escola, professores, educação brasileira*) que pode modificar a qualidade de ensino no Brasil, inicialmente identificada pelo aluno como ruim (*A educação brasileira em minha opinião é ruim*).

Essa pequena amostra sugere que a nossa pesquisa depende de uma combinação de forma complementar dos métodos quantitativo e qualitativo (STRAUSS E CORBIN, 2008). Por esse caminho metodológico, podemos realizar o levantamento numérico dos fenômenos linguísticos do sistema de transitividade e interpretar as escolhas lexicais feitas para atender à intenção comunicativa do aluno. Este fato sinaliza para a tendência das pesquisas de

base sistêmico-funcional utilizar tanto uma abordagem quantitativa quanto qualitativa para a apreciação dos dados investigados.

Quanto ao tipo de pesquisa, este estudo finca-se em uma investigação descritivo-interpretativista, quando busca, a partir da descrição das características dos recursos linguísticos utilizados nas produções textuais, interpretar a construção dos significados para atingir a meta comunicativa definida pela situação de produção.

Diante das condições apresentadas, podemos afirmar que a nossa pesquisa compreende tanto uma abordagem quantitativa como qualitativa e pauta-se na análise de língua escrita em seu aspecto funcional, não nos detendo à simples descrição de fatos linguísticos que possam caracterizar a produção textual dos alunos, mas buscamos também interpretar o uso desses recursos para compreender a construção de sentido do texto em um contexto específico de escrita e, com base nessa análise, ser possível apresentar uma abordagem de ensino da categoria léxico-gramatical da transitividade no ambiente da sala de aula.

2.2 Descrição da Pesquisa

2.2.1 A escola

As fontes documentais reunidas nesta pesquisa foram coletadas em uma escola pública de ensino fundamental e médio da rede estadual de ensino da cidade de Campina Grande, localizada no bairro do Catolé. A escolha por esta instituição de ensino se deu em decorrência da aceitação da diretoria em

nos acolher como pesquisadora, diferentemente de duas outras escolas públicas também visitadas e que não permitiram o desenvolvimento de nossa pesquisa nas suas instituições.

Na ocasião de nossa visita à instituição escolhida, a diretora estabeleceu alguns direcionamentos que deveriam ser considerados no momento da realização da pesquisa, como delimitar as séries nas quais poderíamos atuar - 8º ou 9º ano do Ensino Fundamental (EF), alegando que os alunos, por estarem na faixa etária entre 14 e 16 anos, entenderiam mais facilmente a presença de uma pessoa estranha à sala de aula, o que resultaria, possivelmente, em um melhor aproveitamento das aulas para a coleta das fontes documentais. Além dessa ressalva, a diretora ainda solicitou que considerássemos o material didático adotado pela escola pública, no sentido de explorarmos algum assunto abordado pelo livro didático para atendermos aos conteúdos didáticos previstos para a série escolhida. Assim, nos apresentou o LDP¹⁵ usado pelos professores de Língua Portuguesa e destinado ao 8º ano do EF. De posse desse material, realizamos uma avaliação geral do LDP, com o intento de averiguarmos quais assuntos de Língua Portuguesa são abordados neste documento para inserirmos o conteúdo a ser trabalhado em nossas aulas: a transitividade.

Feita a escolha da instituição de ensino, selecionamos o 8º ano do EF para efetuarmos a nossa intervenção em sala de aula. Optamos por esta série por indicação da própria professora efetiva da escola selecionada que leciona

¹⁵ A escola em questão adotou o Livro Didático de Português (LDP) "Tudo é Linguagem", da editora Ática. Esse material didático foi inscrito e aprovado pelo PNLD, programa de avaliação de livros didáticos e passou a ser utilizado pelos professores de Língua Portuguesa da escola desde o ano de 2008.

as séries finais do EF. Sendo assim, escolhemos a instituição de ensino e a série onde pudemos desenvolver a nossa pesquisa. É oportuno agora, conhecer de perto os participantes envolvidos em nossa investigação.

2.2.2. Os participantes da pesquisa

2.2.2.1 Professora da turma

Para a realização do presente estudo, contamos com a participação da professora efetiva do 8º ano do EF. A educadora é mestre em Literatura e lecionava, a época da realização da investigação, há nove anos em escola pública, tendo experiência também no ensino superior.

A professora efetiva contribuiu de forma singular para o desenvolvimento de nossas aulas, uma vez que a situação didática em um espaço de ensino público foi uma experiência primeira, já que a nossa prática discente se resumia, até então, a rede privada de ensino. As orientações com relação à organização do espaço e do tempo escolar nessa situação de ensino específica foram muito importantes para o planejamento das aulas a serem ministradas.

Tivemos total liberdade para atuar na sala de aula cedida pela professora efetiva. O nosso contato com a turma do 8º ano se iniciou no mês de Maio de 2008, quando permanecemos na escola, observando as aulas da professora da turma até o mês de Agosto de 2008. Durante este período, pudemos reunir informações a respeito dos assuntos ensinados em sala de aula, da relação professora-alunos, da forma como o LDP é abordado. Esse conjunto de informações serviu de base para que tivéssemos um conhecimento mais

apropriado do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula de uma escola pública de Campina Grande, contribuindo para a organização das aulas a serem desenvolvidas na turma do 8º ano do EF.

2.2.2.2. Alunos

A sala de aula do 8º ano do EF escolhida é formada por 25 alunos entre 12 e 16 anos de idade, todos pertencentes a uma classe social média baixa. Deste quadro de alunos, 4 deles não repetiram nenhuma série ao longo de sua trajetória escolar, enquanto os outros 21 alunos repetiram pelo menos uma vez alguma série do Ensino Fundamental I ou II. Todos os alunos estudavam na referida escola havia pelo menos 1 ano e vieram de outras escolas públicas da rede estadual existentes nos bairros da zona leste do município.

2.3 Instrumento de levantamento de dados

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), o pesquisador que se filia a uma abordagem qualitativa pode coletar dados de diversas naturezas como nota de campo, entrevista semi-estruturada, planos de aula, textos dos alunos, gravações em áudio ou vídeo. Essa diversidade de coletânea de dados não se apresentam efetivamente como dados, são, em tese, fontes para dados através dos quais o pesquisador irá destrichar elementos categoriais suficientes para atingir seus objetivos. A tarefa de converter fontes de documentos em dados é uma atividade de indução analítica através da qual o pesquisador revisita seus registros atentando para aqueles que estabelecem uma relação direta com os objetivos pretendidos.

Por essas razões, julgamos pertinente agregar um número variável de fontes documentais que permitissem um acesso amplo aos eventos didáticos desenvolvidos em sala de aula. Disto decorreu, a inclusão do planejamento das aulas elaborado, dos exercícios aplicados e respondidos pelos alunos, da produção textual e da sua reescrita individual e das aulas gravadas em áudio. Importa observar que a delimitação do *corpus* de pesquisa se deu após o término da nossa intervenção em sala de aula, quando então decidimos nos deter às produções textuais reescritas pelos alunos para analisar o sistema de transitividade. Assim, pelo fato de não termos, no momento em que ministramos as aulas, a certeza da configuração do *corpus* da investigação, optamos pela reunião dos vários documentos acima referidos, os quais foram apreciados e deles retirados o nosso objeto de estudo: as produções textuais reescritas.

Com vistas a desenvolver o planejamento das aulas no contexto da pesquisa, adotamos o conceito de sequência didática de Schneuwly & Dolz (2004) que a entendem como um conjunto de exercícios escolares organizados de maneira sistemática a partir de um gênero textual com a finalidade de permitir o estudo do texto do ponto de vista linguístico, discursivo e social. Em nossa intervenção, selecionamos o gênero da esfera do argumentar, a Carta do Leitor, para abordar funcionalmente o seu estudo em sala de aula no intento de promover a apropriação desse texto e o desenvolvimento da capacidade linguística dos alunos.

Nessa direção, as aulas foram ministradas entre o dia 11 de Março de 2009 e 01 de abril de 2009. Neste período, ministramos 13(treze) aulas, cada

uma com aproximadamente 45 minutos de duração. O projeto de ensino envolveu aulas de leitura, análise linguística e produção textual. Finalizamos a nossa intervenção com a aplicação de um exercício de verificação de aprendizagem, encerrando o primeiro bimestre do ano letivo de 2009.

De maneira geral, nossas aulas foram organizadas da seguinte maneira:

| Aula | Dia | Assunto | Objetivos |
|--------------|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Aula 1 e 2 | 11/03/09 | Gêneros textuais encontrados na revista em foco e sua função social e discussão da temática a ser trabalhada no bimestre <i>Educação no Brasil</i> | Reconhecer a existência de vários gêneros textuais na revista em estudo e sua função social, além de promover a discutibilidade do tema na turma |
| Aula 3 e 4 | 13/03/09 | Textos argumentativos e Carta do Leitor (CL) | Reconhecer a existência de textos argumentativos, incluindo o estudo geral da Carta do Leitor (contexto de situação) |
| Aula 5 e 6 | 18/03/09 | Estrutura esquemática da CL | Explicar a organização da CL em estágios e sua relação com metas sociais |
| Aula 7 e 8 | 20/03/09 | Estudo da transitividade na CL, reconhecendo a funcionalidade dos verbos, substantivos e advérbios na construção de opinião | Explicar a transitividade funcionando para a formação de opinião na CL |
| Aula 8 e 10 | 25/03/09 | Produção textual | Produzir uma CL a partir da temática discutida e do contexto de situação estabelecido |
| Aula 11 e 12 | 27/03/09 | Reescrita coletiva dos textos produzidos em sala | Avaliar alguns dos textos escritos |
| Aula 13 | 01/04/09 | Reescrita Individual | Avaliar as produções e reescrevê-las a partir dos critérios de avaliação descritos |
| Encontro 14 | 03/04/09 | Avaliação da turma | |

Quadro 6: Resumo esquemático das aulas ministradas.

De posse das fontes documentais e atentando para os objetivos da investigação, selecionamos as produções textuais reescritas por vinte e quatro alunos como *corpus* de nossa pesquisa (ver Apêndices 2)

2.4 A situação de produção

O nosso *corpus* é composto por vinte e quatro produções textuais reescritas (PT). Esses textos escritos foram o resultado das aulas de leitura, de análise linguística e de produção textual (ver Quadro 6) ministradas ao longo de nossa intervenção.

As aulas desenvolvidas giraram em torno do tema *Ensino no Brasil*, previamente elegido por nós. Para o estudo desse tema, selecionamos três gêneros textuais: uma reportagem; cartas do leitor relacionadas à reportagem lida e um artigo de opinião (ver Anexos). Todos esses gêneros textuais foram veiculados por uma mesma revista de circulação nacional.

Na atividade de produção textual (ver Apêndice 1) foi solicitada a escrita de uma carta de leitor, na qual os alunos teriam que apresentar a sua opinião com relação ao artigo lido (ver Anexo 3) e discutido em sala de aula, observando o contexto de situação. Vejamos a proposta da produção textual apresentada em sala de aula:

PRODUÇÃO TEXTUAL Atividade 5

O gênero:

A **Carta do Leitor** é um gênero textual pertencente ao domínio jornalístico ou midiático que se destina a emitir opiniões, críticas, sugestões, perguntas de leitores acerca de determinado tema abordado na revista, dependendo do propósito comunicativo do autor da carta.

NOSSA PROPOSTA

O artigo **O papel da escola no combate à corrupção**, da Revista *Veja* (29/10/2008), aborda a questão da educação no Brasil enfatizando o que deveria ser uma das funções da escola brasileira: combater a corrupção. Você, aluno de uma escola brasileira, concorda com a opinião da autora Betty Milan de que a escola deve preparar o aluno para ser cidadão? Produza uma carta do leitor que deverá ser enviada à revista *Veja*, apresentando a sua opinião acerca do tema do artigo em destaque.

Nessa atividade, houve a preocupação em delimitar o contexto de situação (variáveis de registro): o Campo, ou a atividade que está sendo realizada; as Relações, ou a interação entre os participantes; e o Modo,

relacionado ao tipo de texto, sua organização e modalidade (escrito/falado), como demonstra o Quadro 7:

| | |
|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Campo | O aluno, após ter lido e discutido um artigo de opinião sobre o tema em destaque, deve escrever uma carta de leitor que seria enviada à revista de circulação nacional, apresentando a sua opinião. |
| Relação | Aluno-leitor da revista e a revista: interação imposta pela atividade. |
| Modo | Texto escrito com linguagem argumentativa: deve-se apresentar motivo que justifique a sua tomada de posição em relação ao tema abordado. |

Quadro 7: Variáveis contextuais da produção textual

A determinação das variáveis do contexto de situação é relevante, uma vez que, conforme acentua Meurer (2008, p. 154), esses componentes contextuais são os elementos mais imediatos de realização do texto e são também “responsáveis ou determinadoras do registro usado em um texto, isto é, a configuração de elementos léxico-gramaticais convencionalmente usados na realização de uma determinada significação”.

2.5 Procedimentos de Análise

Após o levantamento dos dados, partimos para a categorização de fenômenos que permitiram dirimir as questões de pesquisa, atendendo aos seus objetivos (Strauss & Corbin, 2008). O nosso objeto de análise é, então, a língua escrita em funcionamento, isto é, o texto, entendido aqui como uma via concreta para observar a materialização discursiva dos fenômenos linguísticos que veiculam as experiências dos usuários da língua. Nas produções textuais analisadas, estamos focalizando a análise do discurso¹⁶ pelo estudo do sistema de transitividade. A categoria léxico-gramatical da transitividade, como já visto

¹⁶ Fairclough (2003) assinala que a análise do discurso pode seguir duas vertentes: uma que se chama de análise do discurso orientada, detendo-se a um estudo detalhado do texto em si; e outra preocupada com os elementos extra-textuais, com a ideologia e o sujeito. Em nossa investigação, estamos considerando o primeiro viés de análise do discurso.

na fundamentação teórica, é um conceito semântico que diz respeito à gramática da oração. Pela análise da unidade oracional é possível perceber o modo como a experiência de mundo de um sujeito é representada.

Por esse prisma, o nosso estudo do sistema de transitividade seguiu etapas determinadas e orientadas pelos objetivos da pesquisa. Primeiramente foram selecionados todos os processos encontrados nos textos analisados. Desse levantamento, constatamos a presença dos seis tipos de processos definidos pela GSF: material, mental, relacional, verbal, existencial e comportamental, configurando um total de 72 diferentes processos. Após essa etapa, definimos como critério de seleção dos processos a serem analisados a ocorrência do verbo em pelo menos três vezes, reduzindo para 19 o número de processos analisados.

O passo seguinte foi a determinação dos participantes envolvidos nos processos selecionados e a análise de sua participação na construção de sentido do texto. As circunstâncias não figuram em nossa pesquisa como uma categoria específica de análise, tendo em vista que esse elemento é opcional no sistema de transitividade e não contabilizou um número expressivo de ocorrência, reservando a sua apreciação quando importar em contribuição efetiva para significação da oração analisada.

Os processos e participantes foram analisados quantitativa e qualitativamente no intuito de observar como esses componentes oracionais se organizaram para atingir a meta comunicativa determinada pelo contexto de situação. Tal procedimento de análise foi pertinente, pois o outro foco desta pesquisa é sugerir, a partir do estudo dos processos e participantes,

alternativas de investigação da transitividade em sala de aula por um enfoque funcionalista.

No próximo capítulo, dedicamo-nos então, a discussão dos dados no intuito de averiguar como os alunos utilizaram o sistema de transitividade, os processos e os participantes, para apresentar a sua opinião e construir a relação de sentido nos textos.

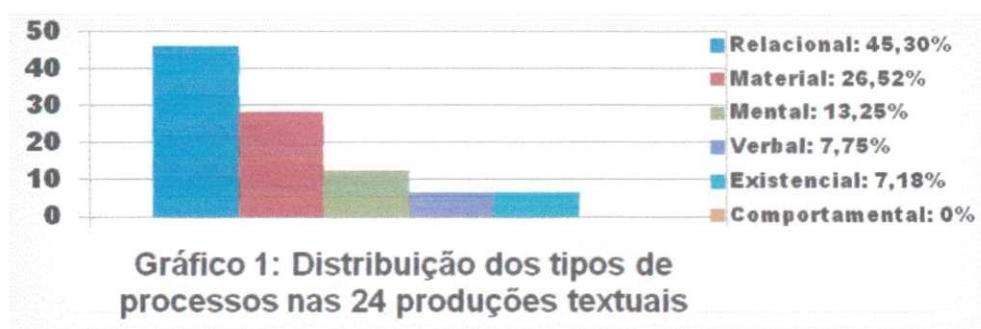
CAPÍTULO III

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados de nossa pesquisa com o intuito de averiguar de que forma os alunos usaram o sistema de transitividade para apresentar sua opinião, conforme delimitado pela atividade de produção textual. Reservamos o item 2.1 para a descrição do perfil quantitativo dos processos analisados e, em seguida, o item 2.2, para a análise detalhada do uso do sistema de transitividade pelos papéis dos processos e participantes.

3.1 O perfil quantitativo dos tipos de processos nos textos opinativos

Neste tópico, apresentamos o perfil quantitativo dos tipos de processos encontrados nos textos opinativos analisados, averiguando a incidência dos processos em cada um dos textos. No Gráfico 1, identificamos a distribuição dos processos em todas as produções textuais coletadas em sala e observamos a ocorrência maior do processo relacional nas produções textuais, finalizando com o número menor de ocorrência do processo existencial:



Esses resultados quantitativos evidenciam a ocorrência maior dos processos relacionais exercendo seu papel de identificar e classificar a

experiência de mundo do sujeito, emoldurando a opinião. Esse tipo de representação torna expressiva a opinião dos produtores dos textos com relação à educação no Brasil. Os processos materiais aparecem em segundo plano, utilizados para expressar ações e acontecimentos realizados por participantes envolvidos com a educação como professores, escola, governo, pais, conforme será visto nas descrições de cada processo selecionado no *corpus*. Notória também a ocorrência do processo mental nos textos que espelha a expressão do sentimento do aluno diante do artigo de opinião lido em sala de aula e que serviu de base para a produção textual solicitada.

Os processos verbais e existenciais completam a composição lingüística da transitividade nos textos, refletindo a sua importância na construção de sentido das produções textuais ao exibir, com os verbais, uma voz de autoridade que confere credibilidade aos argumentos apresentados e ao oferecer, pelo uso dos existenciais, um fluxo de ideias novas que constroem o quadro opinativo nos textos.

Essa configuração quantitativa dos dados de nossa pesquisa reproduz o enquadre, definido pela GSF, dos três principais processos do sistema de transitividade (materiais, mentais e relacionais). Em nossa análise, optamos por iniciar com a discussão dos processos que tiveram o maior número de verbos usados nessa função nas produções textuais. O Quadro 8 mostra o número de processos encontrados em cada função e os verbos selecionados a partir do critério de ocorrência de pelos menos três vezes para cada verbo, delimitando, assim, a ordem seguida de análise de cada processo.

| Tipo e Números de Processos | | Verbos selecionados |
|-----------------------------|----|----------------------------------------------------------------------------------|
| Material | 10 | Ajudar, Aprender, Colocar, Cumprir, Educar, Entrar, Fazer, Melhorar, Ocupar, Vir |
| Relacional | 3 | Estar, Ser, Ter |
| Mental | 3 | Achar, Gostar, Pensar |
| Verbal | 2 | Dizer, Falar |
| Existencial | 1 | Ter |
| Total | 19 | |

Quadro 8: Tipo e número de Processos encontrados nas produções textuais

Os tipos de processos escolhidos correspondem a 63 orações selecionadas com vistas à analisar o uso do sistema de transitividade nos textos escritos. Do viés quantitativo aqui desenhado, partimos agora para a interpretação mais apurada da ocorrência dos elementos (processos e participantes) do sistema de transitividade, analisando funcionalmente o seu uso com vistas à construção de sentido do texto escrito pelos alunos.

Nesse momento, justificamos ainda a ausência em nossa análise de um tópico referente ao componente *circunstância*, terceiro elemento da transitividade. Esse elemento compõe as informações adicionais estritamente relacionadas aos dois outros papéis da categoria léxico-gramatical em destaque, não havendo, a nosso ver, a necessidade de separarmos em um capítulo único a sua análise. Esta será evidenciada juntamente com a interpretação dos processos e participantes, quando assim a significação do texto exigir. Essa opção se justifica pelo fato de que, nos dados, não nos deparamos com um número expressivo de exemplos desse componente funcional da transitividade que pudesse se enquadrar no mesmo critério de seleção dos processos, o de número de ocorrência, razão suficiente para não apresentar uma análise específica das *circunstâncias*.

Iniciamos, então, a análise dos componentes do sistema de transitividade na sequência descrita: materiais, relacionais, mentais, verbais e existenciais.

3.2 Componentes da representação dos processos

3.2.1 Fazer, aprender, educar.... o agir

Em nossos dados, encontramos uma diversidade de processos materiais com diferentes números de ocorrência como, por exemplo, o processo *participar* com uma única ocorrência; e o *fazer*, ocorrendo nove vezes, número mais elevado de ocorrência. A sequência a seguir ilustra a variada presença dos processos materiais nas produções textuais dos alunos: *investir, dar, alertar, empenhar, depender, preparar, contribuir, aprimorar, pegar, localizar, faltar, estudar, acontecer, praticar, prejudicar, adquirir, esperar, adiantar, levar, valorizar, passar, combater, colaborar, ajeitar, chegar, focalizar, deixar, arrazar, conscientizar.*

Com a ocorrência dos verbos nos textos de pelo menos três vezes, selecionamos um total de 10 processos, o que mostra a importância do comportamento desse tipo de processo na expressão da opinião dos alunos. O Quadro 9 discrimina o número de ocorrência de cada processo encontrado no nosso *corpus*.

| Processos | Ocorrências | Processos | Ocorrências |
|----------------------|-------------|-----------|-------------|
| Fazer | 9 | Colocar | 5 |
| Aprender | 5 | Ajudar | 4 |
| Cumprir | 5 | Vir | 4 |
| Educar | 5 | Entrar | 3 |
| Melhorar | 5 | Ocupar | 3 |
| Total de ocorrências | | 48 | |

Quadro 9 – Processos materiais por número de ocorrências

Vale observar que houve certo equilíbrio entre as ocorrências dos processos materiais selecionados em nosso estudo, por exemplo, os processos *aprender, cumprir, educar, melhorar e colocar* tiveram o segundo maior número de ocorrência, cinco cada um; seguindo com os processos *ajudar e vir*, com quatro ocorrências cada. A recorrente escolha lexical desses processos espelha semanticamente o campo restrito do discurso definido pelo contexto de situação das produções textuais, cujo foco gira em torno do tema *o ensino no Brasil*. Assim, a demanda lexical, representada nos textos por processos como *educar, ensinar, aprender, ajudar, etc.*, deixa transparecer pistas contextuais que podem antecipar informações sobre a manifestação da experiência de mundo dos alunos com relação ao assunto sobre o ensino discutido em sala, como veremos nas descrições de cada um dos processos materiais selecionados.

Em nossas análises, partimos do processo com maior número de ocorrências, *fazer*; prosseguindo de forma decrescente até os processos com menor ocorrência.

(i) FAZER

O processo *fazer* foi encontrado em 6 das 24 produções textuais analisadas, tendo a maior ocorrência como processo material, nove vezes. Foi o 6º verbo mais usado.

- (1) ...porque o professor, é pra ensinar e não pra **fazer** milagre. (PT9)
- (2) ...a escola tem que combater os vandalismos dos alunos para que nas ruas eles não **faça** o mesmo...(PT21)
- (3) ...mas sempre temos que **fazer** a nossa parte... (PT16)
- (4) ...e todos nos devemos **farze** nocú papel devemos **fazer** a nossa parte... (PT20)

(5) ...os professores também tem que **fazer** sua parte de ensinar... (PT18)

No exemplo (1), a oração cujo núcleo é o processo *fazer* indica uma ação (*não fazer milagre*) que não é realizada pelo participante Ator implícito *professor* e que se contrapõe à função identificada, na oração anterior, como aquela que deve ser desempenhada pelo *professor* (*ensinar*). A atitude do autor tem um teor restritivo com relação ao papel do professor. A ideia do não-fazer acoplada ao participante Meta *milagre* restringe a atividade que deve ser feita pelo professor em sala de aula e compõe o plano argumentativo de defesa do professor como sendo o profissional que não tem o papel social maior de educar o aluno, função esta atribuída à escola, mas de ensinar, exclusivamente. Já no exemplo (2), a oração com o verbo *fazer* aponta também para a noção do não-fazer, agora atribuída a um participante Ator específico *eles*, recuperado anaforicamente por *alunos*. A ausência de ação (*não fazer o mesmo*) parece ser o resultado de um dever imposto à escola, revelado na oração anterior. O participante Meta *o mesmo* é o que não será efetivamente feito, se a escola cumprir seu papel de *combater os vandalismos dos alunos*.

A teia argumentativa dos exemplos apresentados baseia-se em uma negativa de ação, representada pelo não-fazer, que constrói o quadro discursivo dos textos, através do qual o autor embasa a sua opinião em relação ao papel do professor (*não fazer milagre, mas ensinar*), em (1); e, em relação à consequência do cumprimento da função da escola (*não fazer vandalismo*), em (2).

De (3) a (5), o processo *fazer* aparece ao lado de um *ter que* e de um *dever*. Nessa construção, o *fazer* ilustra uma obrigação imposta aos

participantes de cada oração. Embora a ação imperativa seja dirigida sempre a um participante Meta nas orações em destaque, a *nossa parte*, em (3) e (4); *noçú papel*, em (4) e *sua parte*, em (5); há uma diferença em relação ao participante a quem é atribuída a obrigação do agir. Em (3) e (4), o participante Ator é o próprio autor do texto, marcado linguisticamente pelo emprego da primeira pessoa do plural, o que mostra o envolvimento do autor com o que afirma ser a obrigação dos alunos com vistas a melhorar a qualidade de ensino no Brasil. Já em (5), a obrigação do agir é imposta ao participante Ator os *professores*, que representam uma categoria profissional que, ao lado da escola, também deve ser responsável pela qualidade do ensino. A configuração oracional *tem que/dever + fazer* responde a tentativa do autor de organizar discursivamente sua opinião, no sentido de mostrar as responsabilidades atribuídas aos próprios alunos em (3) e (4) e aos professores em (5) que possam modificar a situação de ensino no país.

A descrição agora é dos processos *aprender, colocar, cumprir, educar, e melhorar*. Com o segundo maior número de ocorrências, total de cinco ocorrências, encontram-se na 9ª posição de processos mais usados nos textos.

(ii) APRENDER

O processo *aprender* foi usado em 4 das 24 produções textuais analisadas, sendo retiradas de três delas, as orações que entraram em nossa análise.

(6) ... se ele não souber ensinar o aluno não vai ter como **aprender**. (PT4)

(7) ...para eles tanto faz se o aluno **aprendeu** ou se o aluno não **aprendeu**. (PT14)

oração de cada um desses dois padrões de uso do *colocar* para figurarem em nossa análise.

(9) Não, devemos **colocar** as responsabilidades só para os professores... (PT5)

(10)... Porque estão **colocando** professores capais... (PT20)

Com significações diferentes, o uso do *colocar* em (9) reporta-se à negativa de imputabilidade ao participante Extensão os *professores*, apesar do uso equivocado da pontuação na oração em destaque, o que pode suscitar uma interpretação em contrário ao que se descreve nessa análise. O foco argumentativo do texto está no fato de que o próprio autor, que se envolve diretamente com o que afirma, reconhece que não apenas a categoria dos professores deve responder pela má qualidade de ensino no Brasil, mas outros grupos como a escola, os pais e os próprios alunos devem cumprir seus papéis sociais, tencionando a melhoria do ensino. A negativa categórica (*Não, devemos*) presta-se a modelar a opinião do autor, no sentido de apresentar uma ação que não deve ser efetuada pelo participante Ator implícito, argumento este que servirá de base discursiva para o desenvolvimento da tese defendida pelo aluno.

Em (10), a oração representa uma justificativa para a mudança gradativa do ensino no Brasil e isso parece estar indicado linguisticamente no uso do *colocar* no gerúndio. A ação em desenvolvimento (*colocando professores capais*) é realizada por um participante Ator implícito, reconhecido apenas no contexto de situação no qual o texto foi produzido. Por esse viés, podemos inferir que o agente que efetua a ação pode ser o governo e sua atitude é

dirigida para o participante *Meta professores capais*, o que termina influenciando as mudanças no ensino brasileiro.

(iv) CUMPRIR

O processo *cumprir* ocorreu em 5 produções textuais, dentre as quais selecionamos duas das cinco ocorrências como representativas desta categoria de materiais.

(11)...eu acho que a escola deve ajudar o aluno a ser cidadão e educar transmitindo valores. Por que, o papel do professor é esse com o aluno. Mas eu acho que o aluno também, tem que **cumprir** com o seu papel... (PT9)

(12)...Eu acho que a Escola deve ajuda o aluno a ser cidadão e educar transmitindo valores para ele a **cumprir** seu papel que e ter interesse... (PT11)

Em (11), o material *cumprir* usado juntamente com um *ter que*, enfatiza que ação a ser efetivada pelo participante *Ator o aluno* carrega um tom imperativo, ou seja, o *cumprir* parece ser um dever imposto ao aluno. Podemos observar que a circunstância *também* insere à oração uma possível conjugação de obrigações que foram atribuídas a participantes diferentes (escola e aluno) em orações também diversas. A força argumentativa decorre exatamente da apresentação de duas ações ditas obrigatórias (*a escola deve ajudar e o aluno também, tem que cumprir*), atribuídas igualmente aos participantes *o aluno e a escola*, que, em conjunto, permitem a melhoria do ensino no Brasil, fato esse que sustenta a opinião do aluno.

No caso de (12), percebemos que a ação de *cumprir* aliada ao *Meta seu papel* é entendida como uma possibilidade de agir decorrente de outra ação (*a escola deve ajuda*) desencadeada pelo participante *a escola*. Daí depreendermos que as duas ações (*a escola deve ajudar o aluno e o aluno*

cumprir seu papel) estão interligadas por uma relação de dependência, através da qual o agir representado pelo *cumprir seu papel* vincula-se ao dever de *ajudar o aluno a ser cidadão* posto à escola. Por essas análises, fica fácil perceber que a transitividade não se refere exclusivamente aos verbos, mas a sua significação depende da relação entre participantes-processos-circunstâncias estabelecida na unidade oracional, podendo estender-se também a outras orações, que juntas contribuem para a construção do sentido do texto ancorado contextualmente em uma situação comunicativa.

(v) EDUCAR

Educar foi encontrado em 5 produções textuais, dentre as quais selecionamos duas orações com o núcleo *educar* para ilustrar a ocorrência desse material nos dados. É importante frisar que 40% das ocorrências do material *educar* seguiram o contexto frasal *educar transmitindo valores*, tendo sido retirado do texto utilizado em sala de aula para a leitura e a produção textual. Nesse caso, não descartamos o uso do verbo *educar* nessas condições, tendo sido computado no estudo analítico dos materiais, mas não figuraram em nossas análises por adicionarem o mesmo significado aos seus respectivos textos que pode ser representado pelas duas análises que se seguem.

(13) ...a Escola deve ajudar o aluno a ser cidadão E **Educar** cumprir o seu papel de ter interesse. (PT2)

(14) ...A escola precisa **educar** e transmitir valores. (PT19)

Na maioria das ocorrências do *educar*, o infinitivo foi usado ao lado de um modal, ainda que implícito como em (13), o que permite a acumulação dos significados agir e dever. Ao participante Ator a *escola* é posta uma obrigação de agir, contemplada pela própria função social dessa instituição (a escola tem o papel de educar).

Em (14), há o reconhecimento da necessidade do agir (*precisa educar*) imposta ao participante Ator. Nesses exemplos, o conteúdo proposto pelo processo, realizado intransitivamente, enfoca a obrigação orientada para a ação a ser desempenhada pelo Ator (o dever de agir da escola é para educar), modelando a opinião do aluno com relação ao papel da escola na qualidade de ensino brasileiro.

(vi) MELHORAR

O processo *melhorar* foi usado em 4 produções textuais, realizado em sua maioria na forma infinitiva. Destacamos três das cinco ocorrências para descrever o funcionamento desse processo no *corpus*.

(15) ...e assim que eu vejo o Brasil mais um dia vai **melhorar** com certeza. (PT13)

(16) ...eles **deverinão** colocar muitos mais comentários e **melhorar** os comentários dias após dia... (PT15)

(17) ...então vamos nós conscientizar e **melhorar** o ensino do país. (PT24)

Nos exemplos em destaque, o processo *melhorar*, usado no infinitivo, apresenta dimensões semânticas diferenciadas. Em (15), o *melhorar*, acompanhado do verbo auxiliar *vai*, indica a perspectiva positiva do autor do texto com relação ao futuro do Brasil. Nessa oração intransitiva, o foco está no próprio conteúdo proposto (*melhorar*), referente a algo que ainda está por

acontecer (*vai melhorar*). Isso pode justificar a razão pela qual o autor optou em não marcar linguisticamente, na oração com o material *melhorar*, o participante Ator, aquele que realizaria a ação de melhorar algo em um tempo futuro, preferindo focalizar o acontecimento (*melhorar*) que certamente será um fato, na opinião do aluno.

O exemplo (16) ilustra mais um caso em que o processo material é conjugado implicitamente a um modal (*deverinhão*). O fato novo que ocorre com o uso do *melhorar* é que o infinitivo atrelado a um modal parece não está sinalizando para uma obrigação (a ação de melhorar não advém de um dever de agir), como ocorreu em alguns dos processos materiais aqui analisados. Em outro sentido, no (16), o infinitivo *melhorar*, com a ajuda do *deverinhão* localizado na oração anterior, expressa o desejo de mudança do autor a respeito do participante Meta *os comentários*. Ainda em (16), o participante Ator da oração com núcleo *melhorar* é recuperado contextualmente na oração anterior, o que parece fortalecer a ideia de que o foco do aluno está centrado na ação de *melhorar*, sendo prescindível a determinação daqueles que (*deverinhão*) agir.

No caso de (17), a ação de *melhorar* é orientada para o Meta *o ensino do país*. Mais uma vez, o participante Ator não está explícito na oração com *melhorar*, sendo determinado pelo contexto oracional. É nesse momento, que percebemos que o agir (*melhorar*) é dirigido para o próprio autor do texto, que se envolve (*vamos*) com o que enuncia, atribuindo-lhe um papel relevante, ao lado do leitor, no progresso do ensino no Brasil. É de se observar que o processo *melhorar*, nessas orações, tem uma configuração de transitividade

diferente de acordo com a intenção comunicativa do autor, indo da apresentação de uma expectativa positiva futura diante do país em (15); da expressão de uma vontade de mudança no (16), até a marcação do envolvimento com o agir, em (17).

Prosseguindo com a análise dos processos materiais selecionados, descrevemos, a seguir, os dois processos com a terceira ocorrência na categoria dos materiais, em um número de 4 ocorrências. Esse grupo de processos ocupa a 10ª posição. São eles: *ajudar e vir*.

(vii) AJUDAR

Encontrado em 4 produções textuais, o *ajudar* foi utilizado na configuração *dever + processo* em três de suas quatro ocorrências. Vale notar que, em todos os casos do *ajudar*, o participante Ator é sempre a *escola*, representando uma instituição social, o que permite a antecipação do campo do discurso delimitado nos textos dos alunos. Das quatro ocorrências, selecionamos duas para ilustrar a nossa descrição.

(18)...a Escola deve **ajudar** o aluno a ser cidadão... (PT2)

(19)...Por que na minha opinião a escola **ajuda** na educação. (PT6)

Na oração (18), a ação de *ajudar* está interligada à uma obrigação posta ao participante inerente Ator *a escola*. Nesse caso, em que o processo *ajudar* ocorreu junto ao modal, o participante beneficiário da ação imposta ao Ator foi sempre *o aluno*. É na relação travada entre os participantes (*escola e aluno*) que se estabelece a obrigatoriedade do agir de um (*a escola*) orientado

exclusivamente para o outro (o aluno), aquele que se beneficia da ação realizada. Em outro sentido, (19) apresenta-se como uma maneira de argumentar em favor da ideia de que a escola tem o papel de combater a corrupção e o aluno sustenta esse posicionamento ao declarar que a escola ao realizar a ação de *ajudar*, influencia positivamente na educação dos jovens. É claro que esses significados se constroem na relação entre cada oração do texto, considerando sempre a ancoragem contextual na qual foi produzido.

(viii) VIR

O processo *vir* foi encontrado em 3 produções textuais. Nas suas quatro ocorrências, o *vir* funciona de duas maneiras distintas com relação à sua significação. Os exemplos selecionados representam esses dois empregos.

(20) ... porque a educação já vem de casa. (PT4)

(21) ...porque ela nunca veio aqui para o Brasil, para tá dizendo essas palavras. (PT22)

Em (20), o processo *vir*, juntamente com circunstância *de casa*, sinaliza a origem do problema (a educação ruim dos alunos) que a escola deve sanar ao desempenhar seu papel de formar cidadãos. O participante a *educação* assume uma conotação negativa, uma vez que denota a má formação dos alunos por parte da família, o que justifica a função da escola em formar cidadão no intuito de modificar essa realidade.

Com (21), temos o *vir* indicando um deslocamento espacial que não aconteceu. A ação *nunca veio* representa um evento que serve para embasar o desacordo do aluno com as ideais defendidas pelo participante Ator *ela*. Nesse caso, o aluno refere-se ao fato da autora do artigo de opinião não ter vivenciado de perto (*nunca veio aqui para o Brasil*) a situação da educação

brasileira e, por isso mesmo, não tem a devida competência para externar sua opinião com relação ao ensino no país. Esses dois exemplos ilustram a possibilidade de um mesmo processo apresentar significações diferentes, de acordo com a intenção do sujeito em representar a sua experiência de mundo, confirmando, assim, a elasticidade que o sistema linguístico adquire no funcionamento da língua em situações reais de interação.

Partimos para os processos, *Entrar* e *Ocupar*, que apresentaram três ocorrências cada um, representando 6,25% dos processos materiais usados nas produções textuais. Nessa função, ocupam a 11ª posição de verbos mais usados pelos alunos.

(ix) ENTRAR

O processo *entrar* foi usado em 3 produções textuais, tendo duas ocorrências na forma infinitiva acompanhada do *tem que/deve*. Vejamos os dois exemplos abaixo que retratam essa configuração.

(22) ...a escola deve **entrar** de vez nesse papel de educar nossos alunos. (PT7)

(23)...E os professores também **tem que entra** na sala com o papel de ensina o aluno...
(PT11) designa a tarefa do professor ao desempenhar a sua tarefa.

Com o uso do *entrar*, o aluno, em (22), apresenta, imperativamente, a função que o participante *a escola* deve assumir de forma definitiva (*de vez*) para melhorar o ensino no Brasil. Em (23), o *entrar* presta-se a designar a tarefa imposta ao Ator *os professores*, a ser desempenhada no local específico, *na sala*. A circunstância *também* imprime a ideia de que não só os professores devem realizar uma ação no intuito mudar a situação de ensino

no país, mas a outro participante, a escola, também é dada uma obrigação para ser cumprida, visando sempre a melhoria da educação. Esses significados são estabelecidos na relação das orações do texto e deste com o contexto no qual se realizou.

(x) OCUPAR

Encontrado apenas em 2 produções textuais, o processo *ocupar* foi usado na forma infinitiva ao lado do *deve* e na forma pronominal, como atestam os exemplos que seguem.

(24) ...A escola se **ocupa** na formação do aluno... (PT4)

(25) ...a escola deverar realmente **ocupar** seu papel, ou seja, a escola deve se **ocupar** na formação do cidadão. (PT8)

Na forma pronominal, o *ocupar* significa *tratar de algo* (BORBA, 1991). A ação de *se ocupa(r)* é projetada para os mesmos participantes Ator e Meta, a *escola* e *na formação do aluno*, respectivamente. A diferença entre as duas formas pronominais reside no fato de que em (25), o auxiliar modal *deve* adiciona à segunda oração um teor de obrigação, imposta ao Ator, de tratar do tema (*formação do aluno*). Isso não acontece em (24), uma vez que, o processo *ocupa* apenas indica o assunto de que trata a *escola* no desempenho de sua função, sem remeter a nenhuma imposição atribuída ao participante.

Em outro sentido, o *ocupar*, da primeira oração de (25), inicia a sequência dualista de imperativos, apontando, enfaticamente, o que o Ator a *escola* deve assumir como sua função social (*seu papel*). Por uma combinação paratática¹⁷,

¹⁷ Segundo Halliday (1994), em uma relação paratática, há a interdependência de orações com o mesmo estatuto ou hierarquia, isto é, a oração inicial não afeta a oração secundária.

essa função, a *formação do aluno*, é claramente identificada na oração seguinte.

Das análises efetuadas com as orações materiais, percebemos a ocorrência maior dessa categoria de processo na forma finita, atrelada à um modal (*tem que/deve*), indicando uma obrigação do agir, como em (3), (9), (11), (23), dentre outros. O teor imperativo atuante na grande parte dos textos dos alunos constrói um cenário de agir, no qual a ação representa um *fazer*, um *dever* atribuído a participantes definidos pela situação comunicativa (professores, escola, alunos).

Por esse mecanismo de escolha pelo sistema de modo, referenciado na metafunção interpessoal, o sujeito (o aluno) assume um posicionamento marcado pela noção de obrigatoriedade na ação a ser realizada pelos participantes e que constitui o conteúdo expresso nos textos (função ideacional). Essa combinação de metafunções (ideacional e interpessoal) assegura o que Halliday (1994) afirma com relação à simultaneidade do caráter multifuncional da linguagem, enfatizando que, em certo ponto, faz-se necessário analisar conjuntamente as funções para compreender os diversos significados expressos nas unidades de descrição dos textos.

3.2.2 Ser, estar, ter... definindo, categorizando a experiência

Como processo de maior ocorrência nos dados, o relacional foi usado para classificar e identificar a opinião do aluno em relação ao texto lido e discutido em sala de aula. Esse tipo de processo foi encontrado em 23 produções textuais, manifestando-se através dos verbos *ser*, *ter* e *estar* nos

modos atributivos e identificativos em um total de 84 ocorrências como mostra o Quadro 10:

| Processos | Ocorrências |
|-----------|-------------|
| Ser | 53 |
| Ter | 15 |
| Estar | 14 |
| Total | 82 |

Quadro 10 – Processos relacionais por número de ocorrências

A presente análise do processo relacional segue o critério de ocorrências de três vezes dos verbos para definir a ordem de apresentação e descrição de uso de cada um dos três relacionais, iniciando, assim, com o verbo *ser* nos modos atributivos e identificativos, seguindo com o *ter* e por fim, o *estar*¹⁸.

(xi) SER

O processo relacional *ser* figura nos dados como o verbo de maior frequência nos textos, ocupando o 1º lugar de processo mais usado em 21 produções textuais.

Atributivo

(26) A educação brasileira em minha opinião é ruim... (PT7)

(27)...porque eu acho que o ensino no Brasil é muito ruim. (PT1)

¹⁸ Em nossa análise, foram excluídos os casos em que os processos relacionais foram utilizados: (1) como topicalizador, como em ... Minha opinião é que os comentários da revista estão muito boa; (2) como verbalizador, como no caso ...Por isso que os alunos tem que **ter interesse** próprio; e (3) como auxiliar, como em ...os alunos é que vão sofrer as consequências de não **ter tido** um bom estudo.

- (28)...O ensino no Brasil é muito complicado... (PT10)
- (29) O artigo de Betty Milan, "O papel da escola no combate à corrupção", mostra o ensino do Brasil nos dias de hoje. Em minha opinião, foi ótimo. (PT8)
- (30) ...O Brasil é cheio de surpresas... (PT13)
- (31)... Os professores tem o direito de encinar mas pode ter a certeza que eles não são escravos... (PT16)

Identificativo

- (32)...meu nome e Rafael... (PT1)
- (33)...os alunos de hoje podem ser o político de amanhã... (PT24)

Utilizado para classificar a qualidade do ensino brasileiro na grande parte de sua ocorrência, o *ser* como atributivo serve para apresentar uma realidade inerente, estática do participante Portador. Nos exemplos (26), (27) e (28), o participante Portador (*A educação brasileira e O ensino no Brasil*) é categorizado negativamente pelos Atributos *ruim*, *muito ruim* e *muito complicado*, o que revela uma situação desfavorável para o ensino no país que precisa ser modificada de acordo com os argumentos apresentados ao longo dos textos. Com o Portador suprimido, recuperado somente na oração anterior, (29) traz uma posição positiva com relação ao artigo de opinião lido em sala, representada pelo atributo *ótimo* que marca a satisfação do sujeito em ter lido o texto base, uma vez que retrata a qualidade de ensino brasileiro atualmente.

O exemplo (30) apresenta-se como uma maneira de preparar o leitor para a descrição do participante Portador o *Brasil* feita por meio de um sequenciamento de ideias que formam o cenário argumentativo do texto e caracterizam o participante desse plano oracional. De imediato, o Portador é

qualificado pelo Atributo *cheio de surpresas* que será explicado em detalhes nas orações seguintes. Em (31), o Atributo *escravos* é apresentado com uma conotação negativa para referir a não atribuição de uma responsabilidade exponencial aos professores, representado pelo Portador *e/es*, pela má qualidade de ensino no Brasil, reconhecendo, ao lado da influência desses profissionais, a importância da participação dos alunos em busca da melhoria do ensino.

Em (32) e (33), o *ser*, no modo identificativo, presta-se a definir/identificar uma entidade em função de outra. No exemplo (32), o elemento Identificado *meu nome* é definido pelo Identificador *Rafael*, qualificando o sujeito que escreve. Essa construção oracional aproxima a produção textual dos alunos do gênero Carta do Leitor solicitado na atividade de escrita, já que nesses gêneros há a necessidade da identificação do autor do texto, ocorrendo sempre no final da carta. Em (33), o *ser* identificativo associado ao modal *podem* transmite a noção de possibilidade do Identificado *os alunos de hoje* se revestir de uma função pública apontada pelo identificador *o político de amanhã* em um tempo futuro, o que justifica a necessidade de melhoria da qualidade do ensino no Brasil.

(xii) TER

O processo *ter*, como relacional, foi usado em 9 das 24 produções, sendo o 2º verbo com maior frequência de uso nos textos dos alunos.

Atributivo

- (34) ...eu **tenho** 13 anos... (PT3)
- (35) ...e por uma parte eu não gostei porque nas escola tem muitos corruptós em que os professores não **tem** copetencia e muito menos os alunos... (PT3) atribuii uma qualidade

Identificativo

- (36) ...A escola **tem** a obrigação de formar cidadãos. (PT10)
- (37) ...A escola **tem** como principal papel mostra ao jovem como é o mundo lá fora... (PT18)
- (38) ...E os professores tambem tem que entra na sala com o papel de ensina o aluno para ele **ter** um futuro melhor. (PT11)

O relacional *ter*, em (34) e (35), mostra a relação existente entre os participantes Portador *eu* e os *professores* e a qualidade atribuída por meio dos Atributos *15 anos* e *copetência*. No primeiro exemplo, a característica destacada parece ressaltar a ideia de que, apesar de pouca idade, o sujeito é capaz de formar uma opinião a respeito do assunto tratado no artigo de opinião. Essa opinião é apresentada, em parte, ao estabelecer uma conexão de natureza negativa entre os participantes, no caso de (35), para explicar o despreparo dos professores o que acarreta a má qualidade no ensino.

Como identificativo, além de indicar uma relação de posse, o *ter* define a função do Identificado *A escola* em (36) e (37), enfatizando o papel que essa instituição deve assumir (*formar cidadãos* e *mostra ao jovem como é o mundo lá fora*). Em (38), o Identificador *futuro melhor* representa a consequência

positiva de um bom ensino oferecido ao *aluno*, retomado na unidade oracional pelo pronome pessoal *ele*.

(xiii) ESTAR

O relacional *estar*, encontrado em 10 das produções textuais, ocupa a 3ª colocação de verbos mais usados, com a função de apresentar a opinião dos alunos enquadrada em uma realidade transitória, como vemos nos exemplos abaixo:

Atributivo

(39) ...e por isso que ela a escritora da Revista Veja **esta** certa porque tem muitos professores corruptos nas escolas do Brasil... (PT3)

(40) Minha opinião é que os comentários da revista **estão** muito boa... (PT15)

(41) Na minha opinião o ensino no Brasil **esta** péssimo... (PT17)

Identificativos

(42)... A escola tem a obrigação de formar cidadãos, porque a escola **está** ai para isso. (PT10)

(43)...contudo precisa levar em conta que o Brasil **este** entre os países mais corruptos. (PT19)

De (39) a (41), a qualificação dos participantes Portador *a escritora da Revista Veja*, *os comentários da revista* e *o ensino Brasil*, concretizada pelo relacional, aponta a opinião favorável do aluno em relação à ideia defendida e embasa os argumentos apresentados em seguida.

Em (42) e (43), as orações identificativas reafirmam a definição do papel da escola já assinalada na oração anterior e sublinham a colocação do Brasil em um grupo de países corruptos, refletindo a necessidade de mudanças nessa instituição, respectivamente.

Com o uso relacional em grande frequência, os alunos apresentaram a opinião arquitetada em um quadro experiencial que varia entre uma conotação estática, atemporal com o processo do *ser* e uma conotação transitória que marca a exigência de mudanças para melhorar o ensino no Brasil, como visto nas orações com o *estar*. O relacional *ter* presta-se a estabelecer uma relação mais nítida de posse entre as entidades definidas, construindo o cenário de argumentação desenvolvido ao longo do texto. É notória a utilização de processos relacionais nos textos para identificar e qualificar participantes e, dessa forma, expor a opinião dos alunos. É desse ponto que os argumentos afloram e que dão sustentáculo às ideias defendidas nas produções textuais, consolidando a montagem de um quadro individual de experiências.

3.2.3 Achar, gostar, ver.... modos de apreciar o mundo

Nos dados analisados, as três categorias de processos mentais (afeição, percepção e cognição) estiverem presentes. Contudo, em virtude do critério de seleção ser a ocorrência de pelo menos três vezes nos textos, nos detivemos aos processos de cognição (achar e pensar) e de afeição (gostar), como mostra o Quadro 11:

| Processos | Ocorrências |
|-----------|-------------|
| achar | 11 |
| gostar | 9 |
| pensar | 4 |
| Total | 24 |

Quadro 11 – Processos mentais por número de ocorrências

A manifestação dessas duas categorias foi significativa para a construção de sentido dos textos. Nas orações analisadas em que ocorrem esses processos, o participante experienciador refere-se ao próprio autor do texto, marcando diretamente seu envolvimento com o que enuncia, e o processo utilizado corresponde à sua tomada de posição com relação ao texto lido, atendendo ao que foi solicitado na atividade de produção, na qual os alunos deveriam apresentar a sua opinião, fato este explicado nos exemplos selecionados neste tópico:

(xiv) **ACHAR**

O processo mental *achar* foi o mais usado, com onze ocorrências, presente em 8 produções textuais. Na função de processo, ocupa a 5ª colocação de verbos mais usados.

(44) Eu **acho** que o ensino no Brasil é muito ruim... (PT1)

(45) ... eu **acho** que a escola deve ajudar o aluno a ser cidadão e educar transmitindo valores. (PT9)

(46) Mas eu **acho** que o aluno também, tem que cumprir com o seu papel... (PT9)

(47) Eu **acho** que a Escola deve ajuda o aluno a ser cidadão... (PT11)

(48) O artigo "o papel da escola no combate à corrupção.... quer dizer que os professores tem que combater a corrupção nos colégios, eu **acho** que sim,... (PT21)

(49) Eu também **acho** realmente péssimo. (PT8)

Uma das características dos processos mentais é a sua possibilidade de projeção. Nesse sentido, para precisar a noção de projeção, explicamos o exemplo (44), em que a oração que contém o processo mental *achar* e o Experienciador *eu*, este sempre um ser consciente, projeta a sua experiência para a oração seguinte, determinando outro tipo de processo, o relacional, representado pelo verbo *ser* e indicando um fato atemporal (o ensino no Brasil é ruim). Essa combinação de processos termina por configurar a experiência de mundo do sujeito em relação ao assunto do artigo lido: o ensino no Brasil.

Seguindo essa mesma linha de consideração, de (45) a (47), a oração mental projeta a ideia defendida pela Experienciador para orações que contêm o processo material (ajudar e cumprir), as quais trazem em seu bojo outro fenômeno, a modulação, que codifica a metafunção interpessoal da linguagem. Em (45), assim como em (47), o experienciador *eu* expressa a sua opinião indicando uma obrigação (deve ajudar) imposta à escola (participante ator da oração com material). Já em (48), o conteúdo do sentir, representado pelo advérbio *sim*, faz referência à informação dada anteriormente sobre o papel dos professores e que, nesse momento, é resgatado anaforicamente pelo *sim*, reforçando o posicionamento favorável do aluno com relação ao artigo da revista.

De modo distinto, em (49), o conteúdo da cognição está representado como um participante, o Fenômeno, dentro da mesma oração com mental. O

Experienciador *eu* marca o seu posicionamento em favor da opinião defendida no texto lido (a educação brasileira é ruim), através do *achar* e do Fenômeno *realmente péssimo*.

(xv) **GOSTAR**

O processo mental *gostar* foi encontrado em 18 das 24 produções textuais dos alunos, em um total de nove ocorrências. Ocupando a 6ª colocação de processos mais usados.

(50) **Gostei** muito do artigo (Veja)... (PT4)

(51) **Gostei** da opinião da autora Betty Milan... (PT19)

(52) **Eu gostei** porque a educação no Brasil como diz a autora da Revista Veja em algumas causas que o ensino nas escolas vão bem... (PT3)

Uma primeira observação que pode ser apontada é com relação ao participante Experienciador que, majoritariamente nos dados, manifesta-se de forma não-marcada, isto é, o Experienciador é somente recuperado pela desinência verbal de primeira pessoa do processo mental *gostar*, fato este que se destoa da manifestação linguística do processo mental *achar*, analisado anteriormente, onde há a presença gramaticalmente marcada do pronome pessoal *eu*, sinalizando para o envolvimento do sujeito (aluno) com a ideia defendida ao longo de seu texto. A ausência regular do pronome pessoal *eu* fornece uma indicação de que o processo mental *gostar*, por ser da esfera dos sentimentos, processo da afeição, parece não exigir a marcação linguística do Experienciador como ocorre com o processo da cognição (*achar*), uma vez que a experiência sentida (*gostar*) pelo sujeito parece ser algo mais interno, mais subjetivo do que apresentar um entendimento (*achar*) sobre determinado fato.

Então, por tratar-se de exposição de sentimento, o processo mental *gostar* é suficiente para expressar tanto a afeição do Experienciador diante do texto lido como a sua individualidade através da desinência verbal de primeira pessoa do singular.

Em termos funcionais, o uso do mental *gostar* mostra-se como uma forma indicadora do posicionamento do participante frente ao texto abordado em sala (ele gostou ou não do texto) e serve também para preparar o ambiente textual para a apresentação mais apurada da opinião, requisito este claramente exigido no enunciado da atividade de produção textual.

Em (50) e (51), o processo mental presta-se a duas funções: uma que indica a presença do sujeito, por meio da desinência de primeira pessoa do processo mental *gostei* e a outra que mostra o sentimento do autor do texto com relação ao artigo de opinião estudado, através da escolha do processo em questão, que pertence à classe da afeição. O Experienciador, como visto, não se encontra marcado linguisticamente pelas razões já expostas e o Fenômeno, outro participante, designa o que é sentido (*muito do artigo (Veja) e da opinião*).

De modo diferente, em (52), há explicitamente a presença linguística do Experienciador pelo pronome pessoal *eu*, contribuindo para promover o efeito de envolvimento direto do sujeito com o que enuncia, no sentido de marcar uma apropriação individual da experiência. Buscando agora o Fenômeno desta oração, percebe-se que existe uma lacuna na oração em análise. O sujeito utiliza o processo mental *eu gostei* e, logo em seguida, lança outra oração composta pelos argumentos que justificam o seu posicionamento diante do artigo de opinião da revista (*porque a educação no Brasil como diz a altura da*

Revista Veja em algumas causas que o ensino nas escolas vão bem...). Em um primeiro momento, essa lacuna poderia prejudicar a construção de sentido do texto do aluno, o leitor poderia indagar: *o sujeito gostou de que?* E a resposta não está explícita no texto. Contudo, considerando o contexto precedente de produção que solicitava a apresentação da opinião do aluno em relação ao artigo de opinião, pode-se resgatar essa resposta, entendendo que o sujeito preferiu não fazer referência ao artigo lido, uma vez que já se encontra exposto no enunciado da questão. A lacuna poderia ser, então, preenchida dessa forma: *Eu gostei do tema do artigo em destaque porque...* . Por essa razão, pode-se dizer que o Fenômeno da oração está implícito, podendo ser recuperado pelo enunciado da atividade de produção textual, além disso, a ausência desse participante na oração abre espaço para entender a possível estratégia lingüística escolhida pelo aluno em apresentar de imediato a sua opinião, atendendo ao que fora solicitado pela atividade escolar.

(xvi) PENSAR

O processo mental *pensar*, da esfera da cognição, foi encontrado em 4 produções, computando um total de quatro ocorrências, ocupando a 9ª posição no total de processos.

(53) ...meu nome e Rafael tenho 15 anos e **penso** assim. (PT1)

(54) ...Betty Milan falou que "melhores alunos brasileiros ficam nas ultimas colocações internacional", eu concordo com Betty Milan e assim que eu **penso**. (PT12)

(55) ...os responsáveis dos alunos **pensam** que a educação estar ótima. (PT17)

Nas orações (53) e (54), o processo mental *pensar* assume a posição de processo que encerra o evento comunicativo de apresentação da opinião do

sujeito. A construção da significação do texto é elaborada a partir de um entendimento sobre o ensino no Brasil, codificado pelo processo da esfera de cognição e resumido pelo fenômeno *assim*.

Com relação ao Experienciador, em (53) percebemos que este participante não se materializa na oração de ocorrência do verbo. A escolha pela não-marcação do participante envolvido pelo processo de cognição pode ser entendida como uma estratégia usada pelo autor do texto que se auto-identifica nas orações anteriores *meu nome e Rafael tenho 15 anos*. Essa identificação anterior parece anular a necessidade da presença do participante na oração em que ocorre o processo mental, o que, do contrário, imprimiria uma ideia de repetição do sujeito envolvido, sendo *meu nome e Rafael e tenho 13 e eu penso*. Mais uma vez, em se tratando de processo mental do âmbito da cognição, diagnosticamos, assim como ocorreu com o processo *achar*, a necessidade da presença linguística do Experienciador na oração de descrição em que há a ocorrência do processo mental, ainda que seja recuperado rapidamente pela anáfora, como no exemplo (53) ou pela própria manifestação linguística do pronome pessoal de primeira pessoa *eu*, como nos casos ilustrados como o processo mental *achar*.

Nas duas outras ocorrências do processo *pensar* em (54) e (55), seguimos com manifestações diferenciadas do sentir. Em (54), temos um caso de ausência do participante Fenômeno, recuperado anaforicamente pelo advérbio *assim*, que sumariza a ideia defendida no texto através, inclusive, das próprias palavras da autora do artigo. E em (55), há mais um exemplo de projeção, já enfatizado com o processo *achar*, em que o conteúdo do sentir é

representado oracionalmente (*que a educação estar ótima*), funcionando como dependente da oração núcleo (*os responsáveis dos alunos pensam*) composta pelo processo mental.

Em suma, os processos mentais da esfera da cognição e da afeição foram utilizados para expressar seu significado através da organização em uma única oração do Experienciador-Processo-Fenômeno, como em (49) e com os casos de orações projetadas, como em (44), (45) e (51), dentre outros exemplos. Ainda vale ressaltar a não-marcação do participante Experienciador nas ocorrências dos processos mentais da esfera de afeição, como em (50); e ainda, a marcação expressa do Experienciador nas orações com processos de cognição, como (48). Prosseguindo neste raciocínio, reconhecemos que os processos da esfera da cognição constroem um significado que parece estar mais externo ao sujeito e que necessita de apropriação semântica por parte do sujeito feita através da marcação linguística do participante Experienciador. Noutro passo, os processos de afeição, como o *gostar*, tratam de experiências eminentemente interiorizadas pelo sujeito, sendo a presença exclusiva do verbo suficiente para por à mostra tanto o sentimento interior como a sua devida individualização.

3.2.4 Dizer, falar....a fundamentação da opinião

Em nossos dados, esse tipo de processo apresentou, junto com o participante Dizente, apenas o participante Verbiagem por meio do discurso direto e indireto. Em virtude do critério de número de ocorrências igual ou superior a três, como mostra o Quadro 12, as descrições dos dados se

resumiram aos processos *dizer* e *falar*. O processo *mostrar* foi utilizado acima para exemplificar a teoria sobre esse tipo de processo.

| Processos | Ocorrências |
|-----------|-------------|
| dizer | 8 |
| falar | 6 |
| Total | 14 |

Quadro 12 – Processos verbais por número de ocorrências

(xvii) DIZER

O processo *dizer* foi o mais recorrente, com oito ocorrências, tendo sido encontrado em 3 produções textuais. Como processo, ocupa a 7ª colocação de verbos mais usados.

- (56) Eu gostei porque a educação no Brasil como **diz** a *altora da Revista Veja* em algumas causas que o ensino nas escolas vão bem e que não tem problemas... (PT3)
- (57) (...) a autora está errada em **dizer** isso.... ela nunca veio aqui para o Brasil, ... (PT22)
- (58) ...a autora da revista *Veja* **está dizendo** que o Estudo das Escolas brasileiras é muito ruim... (PT22)

Em (56), o processo verbal *dizer* carrega o significado do apontar o dito pelo participante Dizente, *a altora da Revista Veja*. Esse apontamento revela a tomada de posição do autor do texto em relação ao artigo lido (*Eu gostei*), uma vez que ele concorda com o que foi afirmado pela autora da revista (*o ensino nas escolas vão bem e que não tem problema*) e ao mesmo tempo reforça a opinião defendida pela autora.

Ao contrário, em (57), o verbal *dizer* serve para mostrar a discordância do aluno em relação ao que foi defendido pela autora do artigo, representado pelo participante Verbiagem *isso*, o qual resume as ideias apresentadas no texto do aluno e que remetem ao objeto de discussão do mesmo.

O exemplo (58) introduz um caso de projeção de locução, por meio do discurso direto ou indireto. A oração que contém o verbal *dizer* projeta uma segunda, que corresponde à fala autora da revista. A oração projetada (*Estudo das Escolas brasileiras é muito ruim*) que figura como participante Verbiagem da oração verbal, refere-se à fala da autora e representa o foco de discussão do texto do aluno. Isso porque é, a partir, da fala exposta em discurso indireto que o aluno argumenta em desfavor da ideia defendida pela autora.

(xviii) FALAR

O processo *falar* foi o 2º verbal mais frequente com seis ocorrências nas 24 produções textuais. Está na 8ª colocação de verbos mais usados.

(59) ...porque a autora Betty Milan **falou** muito bem sobre tudo. (PT2)

(60) ... eu gostei muito quando Betty Milan **falou** que "melhores alunos brasileiros ficam nas ultimas colocações internacional"... (PT12)

O exemplo (59) representa o motivo pelo qual o autor do texto acatou as ideias defendidas por Betty Milan. O processo *falar*, acompanhado da circunstância *muito bem* sinaliza para a forma completa com que o assunto foi abordado pelo Dizente, a autora Betty Milan, fato este que influenciou decisivamente na construção de opinião do autor do texto. O Verbiagem *sobre tudo* corresponde ao conteúdo do dizer que expressa a completude do assunto tratado, *Ensino no Brasil*.

Em (60), o verbal *falar* tem como conteúdo de locução uma oração projetada, materializada através do discurso direto, "*melhores alunos brasileiros ficam nas ultimas colocações internacional*". A inserção direta da fala da autora serve para atribuir ao texto do aluno uma voz de autoridade, o

que fundamenta a sua anuência em relação à opinião apresentada pela autora Betty Milan.

Assim, os processos verbais investigados funcionam no texto dos alunos como um meio de apresentar o conteúdo do dizer, materializado através de uma unidade de descrição única como em *...porquê ela falou muito bem sobre as dificuldades de alunos e professores* (PT19), oração que contém a estrutura Dizente-Processo-Verbiagem, a mais recorrente nos textos; e por meio de orações projetadas, compostas pelo conteúdo da locução, expresso pelo discurso indireto como em *...e ela também está dizendo que não têm, bem dizer, nenhum aluno inteligente na Escola brasileira.* (PT22). O uso dos processos verbais nos textos dos alunos serviu de recurso linguístico para retomar a fala da autora, fundamentando, assim, a construção da opinião dos alunos em relação às ideias apresentadas por Betty Milan.

3.2.5 Ter... o existir

Esse processo está presente nos dados através de uma única ocorrência do verbo *haver*, processo prototípico do Português, e de treze ocorrências do verbo *ter*, normalmente descrito como um processo relacional como em *...tenho 15 anos* (PT1), usado para qualificar, juntamente com o atributo *15 anos*, o participante que defende a sua opinião no texto. Em virtude da polissemia da língua, o verbo *ter* foi utilizado como um processo existencial, encontrado em 5 das 24 produções textuais analisadas, sendo o 4º processo mais usado nos dados.

| Processos | Ocorrências |
|-----------|-------------|
| ter | 13 |

Quadro 13 – Processos existenciais por número de ocorrências

(xix) TER

O processo *ter*, como existencial, foi utilizado em 5 produções textuais, em um total de treze ocorrências. Nessa classificação, ocupou a 4ª colocação de processos usados nos textos.

(61)**tem** professores que são exigentes com os alunos e já **tem** outros que são displicentes... **tem** uns que são despedidos (PT13)

(62) que não **tem** problemas e por uma parte eu não gostei porque nas escola **tem** muitos corruptos... (PT3)

(63) ...**tem** vários parte ruins mas também **tem** varias partes boas também. (PT16)

Em (61), o processo existencial exerce a função de apresentar um encadeamento de informações novas a respeito de um mesmo referente (professores), retomado coesivamente pelos pronomes indefinidos (*outros* e *uns*). O efeito de sentido textual é construído pelo sequenciamento de ideias que leva a um fluxo temático marcado pela inserção de fatos novos atinentes à opinião apresentada no texto. Dessa forma, a relação coesiva de referência permite o estabelecimento de relações de sentido que vão designando o participante Existente de cada oração (exigentes e displicentes) e conferindo ao texto uma continuidade discursiva.

Pela relação estabelecida entre as informações novas se constrói o cenário argumentativo que justifica a tomada de posição do sujeito em relação à má qualidade do ensino no Brasil.

Com o processo existencial *ter* em (62) e (63), há a definição de um paralelo entre informações novas que são apresentadas para construir a

opinião do aluno em relação ao assunto abordado. (62) traz a retomada de ideias já apresentadas no texto-base da discussão sobre o ensino no Brasil (a existência de problemas e de corruptos nas escolas brasileiras) e paralelamente, de posse dessas informações, o aluno exprime o seu posicionamento seguindo a sua interpretação textual. Em (63), a opinião é apresentada com base na armação de um paralelo entre ideias que definem o Brasil e encerram a descrição do objeto discursivo.

Ao apresentar o paralelo entre elementos novos materializados pelos participantes Existente, o processo existencial *ter* permite a criação de um foco discursivo que monta a esfera opinativa e, ao mesmo, dá a noção de continuidade de ideias formuladas na teia textual. Esse tipo de processo, conforme Halliday e Mattiessen (2004) não é muito comum; contudo realizam papéis discursivos importantes como encadear informações novas para armar o cenário argumentativo (61) e (62), apresentar elementos definidores do foco discursivo (63); além de influenciar na progressão temática do texto.

Concluindo a análise do uso do sistema de transitividade na construção de sentido dos textos escritos pelos alunos, podemos afirmar que os traços léxico-gramaticais descritos por meio dos diferentes processos como, por exemplo, os materiais, relacionais e mentais e participantes envolvidos, não só codificam partes distintas da experiência de mundo dos sujeitos, como também realizam significados cujo foco está na apresentação da opinião dos alunos através de argumentos que sustentam a tese defendida ao longo do texto.

Cada fatia da realidade de mundo materializada nos textos carrega uma porção ideacional específica. A maioria das orações materiais analisadas, por

exemplo, apresenta um padrão léxico-gramatical recorrente (**Participante Ator definido+elemento modalizador+Pr. Material+ Participante Meta/Beneficiário**) e que diz respeito à noção de obrigatoriedade direcionada para um agir imposto a participantes bem definidos. Nessas unidades oracionais, quem *tem que/deve* agir está delimitado no texto (**professores, alunos, escola, nós, ele**), assim como a ação a ser concretizada (**fazer, cumprir, educar, ocupar, etc.**), tendo essa configuração linguística a função de modelar os argumentos que sustentam o discurso defendido. Outro traço linguístico evidente é o uso dos processos relacionais pela configuração (**Participante Portador/Identificador+Pr. Relacional+ Participante Atributo/Identificado**), para identificar e qualificar a opinião exposta nos textos. Ainda como exemplo, citamos as orações mentais que pela padronização linguística (**Participante Experienciador+Pr. Mental+Participante Fenômeno**) codificam o sentimento/entendimento dos sujeitos frente ao posicionamento assumido pela autora do artigo de opinião, texto base para a produção textual.

Através da escolha por um ou outro traço linguístico, a opinião dos alunos é arquitetada no sentido de marcar a sua posição com relação ao assunto *Educação no Brasil*, discutido a partir do texto base. É nesse ponto que reconhecemos a importante influência que o contexto precedente de leitura e produção assume na construção do texto dos alunos. As escolhas léxico-gramaticais feitas no estrato textual refletem o ambiente contextual apresentado aos alunos e modulam o gênero produzido em sala.

Sobre isso, Halliday (1994) reconhece a correlação existente entre texto e contexto e assevera que o texto é uma indicação do seu contexto. É por isso

que a compreensão de um texto exige a sua interpretação situacional, em termos de suas variáveis de registro (campo, relação e modo).

Dessa forma, estabelecendo uma ligação entre o texto base e o dos alunos, fica fácil perceber aproximações e distanciamentos nas regularidades de uso de porções linguísticas que expressam e embasam as opiniões defendidas em ambos os textos.

Com relação às aproximações, no artigo de opinião (ver Anexo 3), por exemplo, a autora organiza discursivamente seus argumentos a partir da imposição de ações concretas a participantes definidos, como em *A escola deve se ocupar da formação do cidadão e ...A escola precisa educar transmitindo valores*. Essa composição linguística espelha a noção de um agir obrigatório imputado ao participante delimitado e que serve funcionalmente para embasar a opinião defendida, além de apresentar uma "possível solução" para modificar a situação do ensino no Brasil, constituindo a força argumentativa da convicção firmada ao longo do texto. Os textos dos alunos, como vimos, apresentaram esse mesmo modo de organizar o discurso.

Como eixo de referência, o artigo da autora apresenta regularidades funcionais de uma composição linguística específica (como as orações materiais com teor imperativo, as relacionais para identificação) que foram tomadas adequadamente pelos alunos como modelos de uso para, de igual modo, sustentar a opinião em suas produções textuais.

Contudo, os textos dos alunos, instanciados como cartas do leitor, apresentaram recorrências de padrões léxico-gramaticais diferenciadas que caracterizam especificamente uma situação de uso da língua, deixando transparecer os distanciamentos entre os gêneros em questão. É o caso, por

exemplo, do manejo das orações mentais, não observadas no texto base, que representam a presença do sujeito nas cartas do leitor e marcam a sua experiência interior manifestada expressivamente nos textos produzidos em sala o que pode caracterizar a composição linguística específica deste gênero. É de fato um evento comunicativo variado daquele apresentado como subsídio para a escrita e, em virtude de atender a propósitos comunicativos diferenciados, os alunos recorreram a uma padronização linguística diferente (uso de orações mentais, orações existenciais), o que marca a especificidade do gênero produzido em relação ao gênero lido e comprova a habilidade comunicativa dos alunos em adaptar os recursos linguísticos às necessidades interacionais determinadas pelo ambiente situacional – a atividade de produção textual- pela qual os alunos deveriam apresentar a sua opinião. Disso resultou a escolha por processos mentais que delimitassem com precisão esse posicionamento individual do sujeito (*eu acho.... eu penso... eu gostei...*) e seu envolvimento direto com que o enuncia. Essa realidade linguística não se manifestou no artigo de opinião e uma razão para isso pode ser o objetivo comunicativo da autora de querer, mais do que identificar a opinião com processos relacionais, convencer o seu leitor, por isso a escolha recorrente por processos do agir/do fazer.

Com isso, podemos asseverar que o ensino dos fenômenos linguísticos, como o da transitividade, a partir do uso real da língua é uma ferramenta eficaz, uma vez que propicia ao aluno o contato com estruturas linguísticas em pleno funcionamento e que são oportunamente apropriadas e adaptadas pelos usuários da língua para atenderem as exigências da interação de determinados eventos comunicativos. Ainda é possível depreender que o estudo dos dois

gêneros, em nosso caso de artigo de opinião e carta do leitor, que se aproximam discursivamente por pertencerem ao universo do argumentar facilita a aquisição de uma moldura linguística comum e recorrente que concretiza a modelagem do discurso em padrões gramaticais ajustáveis à situação real de uso.

É o ensino desses padrões gramaticais da transitividade o foco do capítulo IV, *Transitividade no contexto de ensino*.

CAPÍTULO IV

TRANSITIVIDADE NO CONTEXTO DE ENSINO

Abordamos, neste capítulo, a questão do ensino dessa categoria léxico-gramatical no contexto de sala de aula de língua materna direcionado a alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, com vistas a sugerir outras abordagens de tratamento escolar desse fenômeno linguístico.

Estas abordagens têm como base as formulações teóricas da GSF com relação ao sistema de transitividade e os estudos sobre o ensino da transitividade por um enfoque funcionalista, conforme visto no Capítulo I, *Gramática Sistêmico-Funcional: Concepções, Transitividade e Ensino*.

Convém esclarecer que as propostas aqui apresentadas têm como ponto de partida as orações analisadas anteriormente e seu contexto imediato de produção, porque já dispomos da descrição funcional e refinada dos recursos léxico-gramaticais das unidades oracionais que serão discutidas neste momento com o objetivo de oferecer possibilidades de tratamento no contexto de sala de aula.

Primeiramente, retomamos a concepção de língua que orienta nossas sugestões de estudo da transitividade bem como os objetivos do ensino de língua portuguesa apresentados nos PCN. Em seguida, focalizamos o estudo dos textos pela variável situacional Campo e, por fim, o estudo dos recursos léxico-gramaticais do sistema de transitividade no funcionamento textual, construindo, assim, dois tipos de padronização: a semântica, na qual os

significados ideacionais são elencados; e a gramatical, a partir da qual se materializa o conteúdo ideacional dos textos.

4.1 Questões Preliminares

A concepção de língua, que sustenta a presente discussão, é a proposta por Halliday (1978, p. 158), que a concebe como uma estrutura que

representa o potencial de significado funcional; mas, devido à variedade dos usos sociais da língua, surgiu uma 'gramática', através da qual as opções são organizadas em poucos e amplos conjuntos onde o falante seleciona simultaneamente, quaisquer que sejam os usos específicos que ele está fazendo da língua. Esses conjuntos de opções, que são reconhecíveis empiricamente na gramática, correspondem aos poucos domínios de significado altamente generalizados que são essenciais para o funcionamento social da língua – e, portanto, são intrínsecos à língua como um sistema.

Assim, a língua é um sistema multifuncional de escolhas usado para a interação social. Ela é moldável, adaptável de acordo com as pressões externas do meio contextual. Então, e ainda de acordo com o mesmo autor (idem, p. 128), “[a]prender a língua materna é aprender os usos da língua, e os significados, ou antes, o potencial significativo a eles associado.”

Considerando os objetivos do ensino de língua materna, Oliveira & Coelho (2003) esclarecem que os PCN acolhem a vertente funcionalista dos estudos linguísticos e defendem um estudo analítico e reflexivo da língua, considerando o seu uso vivo para atender a propósitos comunicativos diversificados.

Por esse ângulo, o ensino dos fenômenos linguísticos deve pautar-se, com já acentuado, nos seus aspectos multifuncionais, considerando o contexto

no qual está sendo produzido e pressionado. Em relação ao ensino da transitividade, o seu estudo tradicional pautado no enfoque verbal de orações isoladas não permite a consideração dos aspectos funcionais dos recursos linguísticos (processos, participantes e circunstâncias). Esse é um ponto rebatido pelas vozes que perfilham o caminho da GSF. E é seguindo nessa direção teórica que abordamos o tratamento da transitividade no contexto de sala de aula do EF.

4.2 Texto e contexto situacional: o Campo e os significados ideacionais

Segundo Halliday (1994), a linguagem é um sistema sócio-semiótico que apresenta níveis de estratificação que compreendem os contextos cultural e situacional e o texto (ver figura 1, p. 26). A materialização linguística dos significados reflete o contexto onde um texto foi produzido. Nesse sentido, interpretar um texto é conhecer, em primeira instância, o seu ambiente contextual para relacionar-se interpessoalmente com os outros. A análise do sistema de transitividade em um determinado gênero textual nos indica o campo discursivo desse texto, exatamente o que acontece naquele evento comunicativo. Estamos tratando da variável contextual Campo. É sobre ela que vamos nos debruçar neste momento e estabelecer a relação entre texto e contexto.

Consideremos o exemplo PT1 abaixo que corresponde a um dos textos produzidos em sala:

(PT1)
Gostei do artigo de betty Milan porque eu acho que o ensino no Brasil e muinto ruim, porcausa dos governadores e procausa dos estudantes que não se interesão eles tem que mudar se não o Brasil vai a baixo tem que envestir mais na aprendizagem e meu nome e Rafael tenho 15 anos e penso assim.

Na proposta de produção textual, o campo do discurso, ou seja, a natureza da atividade social a ser desenvolvida, consiste em apresentar a opinião em relação às ideias defendidas no artigo de opinião. Compreender o conteúdo do texto é analisar o seu significado ideacional. Para tanto, em sala de aula, o professor pode, de início, abordar os dois tópicos tratados (*o artigo de betty Milan e o ensino no Brasil*), a partir de sua identificação textual, buscando responder ao questionamento: qual(is) o(s) tema(s) abordado(s) no texto?.

Em seguida, o foco seria o objetivo dos participantes dessa interação (apresentar a opinião sobre um assunto), entender por que o sujeito escreve. E ainda, é possível tratar a respeito da ação social que está sendo executada no gênero em questão (posicionar-se frente a um assunto tratado, apresentando argumentos que sustentem a sua opinião). Com isso, o aluno é levado a formular um cenário contextual da atividade desenvolvida no texto, a compreender as características do contexto e a definir o gênero escrito em sala de aula.

O passo seguinte seria a identificação dos componentes funcionais do texto (significados ideacionais). Aproveitando a organização contextual feita, o professor pode levar os alunos a identificar unidades oracionais que contenham recursos léxico-gramaticais que indicam a especificidade do gênero, por exemplo, os processos que marcam a presença do sujeito e sua experiência em relação ao tópico abordado, aqueles que assinalam os argumentos que qualificam e sustentam a sua opinião, outros que retratam a qualificação do sujeito que fala. Considerando esses aspectos, o Quadro 14 sintetiza a

possível relação travada entre contexto e texto para o tratamento escolar da transitividade.

| Elementos situacionais do contexto Campo do discurso | Componentes funcionais do texto Significados ideacionais |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Qual é o tópico abordado no texto?</p> <ul style="list-style-type: none"> O artigo de <i>Betty Milan</i> e Ensino do Brasil <p>Qual o objetivo do participante que escreve?</p> <ul style="list-style-type: none"> Apresentar a opinião <p>Qual a atividade social está sendo realizada no gênero?</p> <ul style="list-style-type: none"> Posicionar-se a partir de argumentos que embasam a opinião defendida | <p>Identificação da experiência do participante em relação ao texto lido: <u>Gostei do artigo de Betty Milan porque eu acho que o ensino no Brasil é muito ruim... (...) e penso assim.</u></p> <p>Identificação da opinião do sujeito: (...) porque eu acho que <u>o ensino no Brasil é muito ruim...</u></p> <p>Apresentação e fundamentação dos argumentos que sustentam a opinião: (...) por causa dos governadores e por causa dos estudantes que <u>não se interessam eles tem que mudar se não o Brasil vai a baixo tem que investir mais na aprendizagem...</u></p> <p>Qualificação do sujeito que escreve: (...) e <u>meu nome é Rafael tenho 15 anos...</u></p> |

Quadro 14: Relação entre variável de registro Campo e texto para o estudo da transitividade.

Por esse enfoque contextual, é possível fazer com que os alunos reconheçam o tipo de representação de atividade social realizada veiculado pela produção de um gênero particular em sala de aula e compreendam a organização funcional do texto com base na variável situacional - Campo, destacando as unidades de análise indicadoras dos significados linguisticamente materializados.

Entendendo que as variáveis de registro envolvem escolhas de padrões léxico-gramaticais específicos para determinar situações discursivas diferentes, e após ter sido feito o reconhecimento do elemento situacional Campo, é possível refletir sobre as escolhas linguísticas materializadas no texto e

dimensionar os traços gramaticais utilizados para representar o seu componente ideacional. Esses passos serão dados no subitem a seguir.

4.3 A padronização gramatical e o sistema de transitividade

No plano léxico-gramatical, a metafunção ideacional da linguagem materializa-se pelo sistema de transitividade (HALLIDAY, 1994). Reconhecer os padrões gramaticais de um texto significa (re)desenhar a sua organização funcional para atender a um objetivo comunicativo.

Em sala de aula, o professor, com vistas a enfatizar as escolhas linguísticas realizadas em função do gênero produzido, pode proceder à identificação dos recursos linguísticos escolhidos para representar cada significado ideacional, resultando na padronização gramatical e na caracterização do texto.

Diante da padronização semântica já feita e apresentada no Quadro 14, o aluno pode ser levado a reconhecer, de início, as orações recorrentes que representam cada significado ideacional para, em seguida, estudar o funcionamento da transitividade na construção de sentido dos textos. Começemos com a padronização ideacional codificada pelas orações mentais:

(i) Identificação da experiência do participante em relação ao texto lido:

- (1) Eu **acho** que o ensino no Brasil é muito ruim... (PT1)
- (2) ... eu **acho** que a escola deve ajudar o aluno a ser cidadão e educar transmitindo valores. (PT9)
- (3) Mas eu **acho** que o aluno também, tem que cumprir com o seu papel... (PT9)
- (4) Eu **acho** que a Escola deve ajuda o aluno a ser cidadão... (PT11)
- (5) O artigo "o papel da escola no combate à corrupção.... quer dizer que os professores tem que combater a corrupção nos colégios, eu **acho** que sim,... (PT21)
- (6) Eu também **acho** realmente péssimo. (PT8)

- (7) **Gostei** muito do artigo (Veja)... (PT4)
- (8) **Gostei** da opinião da autora Betty Milan... (PT19)
- (9) Eu **gostei** porque a educação no Brasil como diz a autora da Revista Veja em algumas causas que o ensino nas escolas vão bem... (PT3)
- (10) ...meu nome é Rafael tenho 15 anos e **penso** assim. (PT1)
- (11)...Betty Milan falou que "melhores alunos brasileiros ficam nas últimas colocações internacional", eu concordo com Betty Milan e assim que eu **penso**. (PT12)
- (12)...os responsáveis dos alunos **pensam** que a educação está ótima. (PT17)

Com esse direcionamento refinado para as orações, o aluno pode ser levado a observar a ocorrência comum de certos processos como o *achar*, *pensar*, *gostar* que servem tanto para configurar o sentimento positivo do sujeito em relação ao texto lido (*gostar*) como para retratar o seu entendimento (*achar*, *pensar*) sobre o assunto em discussão. Com isso, o professor pode sublinhar a especificidade semântica de cada um dos verbos (processos de cognição e processos de afeição) para atender a uma função comunicativa delimitada consistente na apresentação da experiência de mundo interior daquele que escreve.

Outra possibilidade de abordagem dos processos do sentir é em relação à noção de projeção apresentada por Halliday (1994) e discutida aqui na análise dos processos mentais e verbais do Capítulo 3. Tratando desse aspecto, o professor pode constatar as duas formas de organização das orações como ilustradas nos casos (1) e (6). No exemplo (6), aquele que experiencia a realidade (*Eu*) expressa o conteúdo do entendimento em oração única; já em (1), esse conteúdo é transportado para um compartimento oracional que carrega outro significado ideacional e representa o conteúdo do sentir da oração anterior.

Pelo viés tradicional, estaríamos diante de período simples e composto por subordinação, respectivamente. Contudo, selecionar o verbo e quantificá-lo, classificando em período simples ou composto e rotular as orações como

subordinadas não são suficientes para fazer com que os alunos entendam as escolhas feitas por uma ou outra forma. É momento oportuno para ressaltar que as duas formas de organização do conteúdo cognitivo da experiência retratada podem ser apresentadas através de um elemento linguístico como o *realmente péssimo* do exemplo (6) que mostra de forma direta o conteúdo do entendimento do sujeito e por meio de uma oração que representa linguisticamente, de maneira mais complexa, o seu entendimento como em (1) - **Eu acho** que o ensino no Brasil é muito ruim...- e em (12) -...os responsáveis dos alunos **pensam** que a educação está ótima.-

Vale levar os alunos a refletirem sobre a possibilidade de uso da projeção em textos escritos como sendo um nexos entre orações que manifestam um conjunto de significados ideacionais como em (2), (3) e (4) nos quais o conteúdo do entender lançado pelo processo *achar* codifica outro elemento ideacional indicando uma obrigação imposta (*deve ajudar, tem que cumprir*) ao participante da oração material (*escola, aluno*). Por essa reflexão, é possível fazer com que os alunos entendam a existência de combinação de orações, como mentais e materiais, mentais e relacionais que expressam a experiência do sentir do sujeito em relação ao texto lido, não sendo essa combinação apenas uma questão de subordinação oracional e de completude de sentido entre orações dependentes, mas de representação de conteúdos ideacionais que codificam uma realidade de mundo.

Aproveitando a discussão das orações mentais, o professor pode trabalhar ainda a existência de participante experienciador (*eu*) de forma marcada como em (2), (3), (6) e (11) e não-marcada como em (7), (8) e (10). É válido observar a ocorrência desse participante em relação ao processo a que

se combina e problematizar, junto aos alunos, o uso do pronome pessoal *eu*, reconhecendo o propósito de anulá-lo linguisticamente nos textos. Nessa reflexão, o professor pode levantar a questão da presença obrigatória do experienciador junto aos processos *achar* e *pensar* e opcional, quando se tratar do processo *gostar*. A discussão pode ser orientada no sentido de retomar a especificidade semântica de cada verbo e reconhecer que os processos da esfera da cognição como o *achar* e *pensar* parecem exigir a marcação linguística do experienciador por meio do pronome pessoal *eu* por refletir uma experiência de mundo (o entender) menos subjetiva do que a realidade do sentir, sendo a apropriação do conteúdo cognitivo através do experienciador uma necessidade léxico-gramatical. De forma diversa, o processo do âmbito do sentir (*gostar*) já é suficiente para expressar o sentimento do experienciador e a sua apropriação individual do conteúdo do sentir, daí a explicação para a ausência majoritária do experienciador nos casos do processo *gostar*.

Ainda com relação aos processos mentais em destaque, o professor pode comentar a respeito da supressão do participante fenômeno em (9), discutindo primeiro sobre a estratégia do sujeito em omitir esse elemento oracional e apresentar diretamente os argumentos que justificam a sua tomada de posição e, segundo, sobre a necessidade de recorrer ao contexto precedente de produção para resgatar o participante desse plano oracional.

Da mesma forma, os casos ilustrados em (10) e (11) reforçam a exigência da identificação do contexto situacional para recuperar o que foi resumidamente dito pelo componente circunstancial *assim*, que, por sua vez, em associação direta com o processo *pensar*, marca o modo cognitivo de percepção da realidade retratada. Essa discussão leva o aluno a perceber que

os verbos não significam por si só, de forma isolada, mas dependem dos elementos que, juntos a eles, constroem a unidade oracional composta pelos componentes da transitividade (participantes-processos-circunstâncias). Conjugado a esse fato, há também a possibilidade de analisar o funcionamento desses elementos em orações interligadas ao ambiente textual, este inserido em um contexto situacional determinante já debatido anteriormente no Quadro 14, *Relação entre variável de registro Campo e texto para o estudo da transitividade*.

Prosseguindo o nosso estudo, passamos para a reflexão a respeito das orações relacionais que marcam uma padronização semântica recorrente nos textos dos alunos, em especial, pelo uso linguístico do processo *ser*.

(ii) Identificação da opinião e qualificação do sujeito:

(13) A educação brasileira em minha opinião é ruim... (PT7)

(14) ...porque eu acho que o ensino no Brasil é muito ruim. (PT1)

(15) ...eu **tenho** 13 anos... (PT3)

(16) ... e por uma parte eu não gostei porque nas escola tem muitos corruptos em que os professores não **tem** copetencia e muito menos os alunos... (PT3) atribui uma qualidade

(17) Na minha opinião o ensino no Brasil **esta** péssimo... (PT17)

(18) ... meu nome é Rafael... (PT1)

(19) ...A escola **tem** a obrigação de formar cidadãos. (PT10)

(20) ...A escola **tem** como principal papel mostra ao jovem como é o mundo lá fora... (PT18)

(21)porque a escola **está** ai para isso. (PT10)

(22) ...contudo precisa levar em conta que o Brasil **este** entre os países mais corruptos. (PT19)

Pela tradição gramatical, os verbos *ser* e *estar*, incluídos entre os chamados verbos de ligação, têm a função única de ligar o predicativo ao sujeito, sendo dotado de um esvaziamento semântico (BECHARA, 2001). Para

desconstruir essa noção simplista de explicar o funcionamento desse tipo de verbo, o professor pode mostrar ao aluno que os processos *ser, estar, ter*, exemplos de relacionais encontrados nas produções textuais, prestam-se a manifestar uma conexão entre entidades, entre participantes do compartimento oracional. Uma primeira possibilidade de abordagem refere-se à identificação do tipo de relação estabelecida pelo processo relacional, diferenciado pela teoria sistêmico-funcional em dois modos: o atributivo e o identificativo. Por esse caminho, o aluno é levado a refletir sobre o preenchimento semântico dos relacionais, a partir da consideração do uso do relacional como na sequência de (13) a (17), na qual os relacionais em destaque qualificam ou descrevem o sujeito, participante Portador, por meio de uma qualidade representada por um adjetivo como (*ruim, péssimo, competência*) e por um nome (*13 anos*). Além disso, é preciso reconhecer a função identificativa do relacional, nos moldes dos exemplos (19) a (22), através do qual o verbo classifica ou define o participante Identificado, este ilustrado com frequência pelos nomes *a escola, o ensino no Brasil, o artigo*, etc, apresentando a opinião defendida ao longo dos textos.

Interessante notar que o uso efetivo do relacional nos textos foi acoplado à escolha linguística delimitada dos participantes, tanto pelos vocábulos *escola, educação, ensino, professores, artigo*, como pelos adjetivos, em grande medida, de conotação negativa, como *ruim, péssimo, complicado*. Esses elementos indicam a especificidade do campo discursivo dos textos e podem ser discutidos no sentido de reconhecer o enquadramento experiencial particular retratado pela combinação dos processos com os participantes, individualizando a realidade expressa pela opinião apresentada nos textos.

Com essa forma de tratamento dos verbos relacionais, é possível perceber que esse tipo de verbo não se restringe ao papel de ligar um elemento a outro, sem carregar em si um valor semântico, mas expressa um significado específico como o de classificar, descrever, identificar, qualificar que, em relação com os outros componentes oracionais, impõe uma visão particular de mundo, esquivando-se do ensino tradicional do verbo de ligação cujo foco é destacar esse verbo como sendo um elemento sem uma missão de cunho funcional.

Ainda nessa discussão, pode erigir outra possibilidade de ensino da transitividade pelo relacional, quando se considera as naturezas de relação estabelecida entre os elementos funcionais da oração. Nesse ponto, é importante frisar que a conexão entre os participantes pode ter um aspecto estático, transitório ou de posse, a depender da escolha do verbo utilizado na unidade oracional. A escolha por uma ou outra forma linguística retrata uma realidade diferenciada, como no exemplo (13), no qual o processo *ser* indica uma constatação de um fato inerente ao Brasil, a má qualidade de ensino. Isso emoldura uma realidade estanque que serve de base argumentativa para a apresentação das ações a serem efetivadas, intentando a modificação desse quadro experiencial.

De modo diverso, em (17), o *estar* denota uma experiência temporária, exibindo uma consequência ilustrada pela péssima composição do quadro de professores no Brasil. De outra natureza, o *ter* sinaliza a noção de possessividade entre os elementos, como em (19), tendo o processo relacional o papel de mostrar a função que pertence ao participante *escola*.

Por essa perspectiva de estudo, o professor pode explorar as diferentes situações de emprego do relacional de acordo com a realidade comunicativa, bem como enfatizar a carga semântica exercida pelos verbos de *relação*, delimitando as conexões realizadas por esses processos (qualificar, classificar, descrever, identificar) e destacando os significados por eles materializados nas produções textuais.

Direcionando nossa atenção para os significados ideacionais relacionados à fundamentação dos argumentos que sustentam a tese defendida nos textos, encontramos uma diversidade de processos utilizados para codificar essa padronização semântica, como os materiais, os verbais e os existenciais. Cada um deles faz um recorte da experiência retratada, atribuindo ao texto um conteúdo ideacional diversificado. Seleccionamos os exemplos abaixo para a discussão acerca do estudo da transitividade no ambiente de sala de aula.

(iii) Apresentação e fundamentação dos argumentos que sustentam a opinião

(23) ...mas sempre temos que **fazer** a nossa parte... (PT16)

(24) ...e todos nos devemos **farze** nocú papel devemos **fazer** a nossa parte... (PT20)

(25) ...A escola precisa **educar** e transmitir valores. (PT19)

(26) ...a escola tem que combater os vandalismos dos alunos para que nas ruas eles não **faça** o mesmo...(PT21)

(27) ...eu acho que a escola deve ajudar o aluno a ser cidadão e educar transmitindo valores. Por que, o papel do professor é esse com o aluno. Mas eu acho que o aluno também, tem que **cumprir** com o seu papel... (PT9)

(28) ...e assim que eu vejo o Brasil mais um dia vai **melhorar** com serteza. (PT13)

(29) ...eles deverinhão colocar muitos mais comentários e **melhorar** os comentários dias após dia... (PT15)

(30) ... porque a educação já **vem** de casa. (PT4)

(31) ...porque ela nunca **veio** aqui para o Brasil, para tá dizendo essas palavras. (PT22)

(32) ...a autora da revista Veja **está dizendo** que o Estudo das Escolas brasileiras é muito ruim... (PT22)

(33) ... eu gostei muito quando Betty Milan **falou** que "melhores alunos brasileiros ficam nas ultimas colocações internacional"... (PT12)

(34)... ...**tem** professores que são exigentes com os alunos e já **tem** outros que são displicentes... **tem** uns que são despedidos (PT13)

Para abordar essas combinações oracionais, o professor poderia iniciar com a delimitação da fatia ideacional retratada por cada processo, reunindo-os em grupos como o *fazer, educar, cumprir, melhorar, vir* (verbos do agir); *falar, dizer* (verbos do dizer) e *ter* (verbos do existir). Com isso, o aluno reconheceria a função que cada verbo exerce em uma situação de emprego específica, sem, no entanto, haver a necessidade de recorrer à classificação tradicional de verbos transitivos ou intransitivos cujo foco de abordagem reside em restringir a função do verbo a um elemento que exige ou não um complemento para seu preenchimento semântico, não tendo importância o ambiente oracional e/ou o suporte contextual no qual desempenha esse papel.

Seguindo nesse estudo, o aluno seria levado a refletir sobre o uso de elementos que agregados aos verbos, em especial aos processos materiais, imprimem a noção de obrigatoriedade ou de probabilidade, os chamados modais. É oportuno destacar que os fatos linguísticos, como os ilustrados nos exemplos (23), (24), (25) e (27), que apresentam um modal na unidade oracional exercem o papel de marcar o posicionamento do sujeito diante daquilo que enuncia e serve para organizar discursivamente os argumentos apresentados nos textos. É possível estabelecer um comparativo entre orações com os mesmos processos, mas que contam com a presença de um modal (*tem que*), como em (23) e outro exemplo que não contém o modal, o caso do (26). Nesse sentido, o aluno é levado a perceber as diferenças entre um

significado ideacional construído a partir da imposição de obrigações aos participantes, reconhecendo, assim, o propósito comunicativo do uso ou não da modalidade deôntica para fundamentar a opinião apresentada.

Embora o recurso da modulação pertença à metafunção interpessoal concretizada na língua pelo sistema de modo e modalidade, combinar o estudo das metafunções ideacional e interpessoal permite que aspectos da língua sejam abordados em termos multifuncionais, uma vez que a unidade oracional é vista como representação da experiência, quando se trata do sistema de transitividade, e como interação, ao referir-se à modalidade e à modulação.

Ainda com o foco na multifuncionalidade da linguagem, outro aspecto pode ser abordado nos textos dos alunos, visando agora o estudo comparativo entre o gênero produzido pelos alunos e o gênero lido. Essa comparação toma como base o princípio de que os dois textos, a carta do leitor e o texto de opinião, pertencem ao grupo dos gêneros do argumentar, e por isso mesmo é possível estabelecer semelhanças entre eles em relação, por exemplo, ao uso do recurso da modulação nas produções textuais dos alunos, aspecto linguístico tão presente no texto base utilizado como condição precedente de produção.

Um ponto de partida para essa análise pode ser a escolha linguística feita pelos alunos de orações próprias do texto base, como o exemplo de (25) que espelha a recorrência de um padrão léxico-gramatical (operador modal+processo material) nas produções textuais e o uso de orações relacionais representadas, em grande medida, pelo processo *ser*. Com essa observação, o professor poderia solicitar que o aluno verificasse a ocorrência

dos verbos do agir e dos verbos do identificar, selecionando os tipos de processos predominantes (*educar, ocupar, ensinar, ser*) e suas combinações com os participantes (*escola, ensino, nós, ruim, péssimo*) para averiguar a funcionalidade desses componentes oracionais exercida nos dois textos e a adequação do seu emprego em cada instância textual.

Nesse sentido, pode-se abordar, por exemplo, a presença majoritária no artigo de opinião do processo relacional *ser* em comparação ao *estar*, sinalizando para uma arquitetura argumentativa de natureza estática, isto é, o conteúdo informacional apresentado por esse tipo de oração indica uma verdade não transitória, que retrata uma realidade já consolidada e, por isso mesmo, a situação da educação descrita no texto precisa ser repensada.

Outro elemento a ser estudado diz respeito ao uso recorrente do participante *eu* nas cartas dos alunos, e a sua ausência no artigo de opinião. Essa discussão ventila a possibilidade de tratar o uso de participantes de forma diferente a depender do gênero produzido. É o caso das cartas do leitor feitas pelos alunos que têm o objetivo comunicativo de apresentar o posicionamento de um sujeito em relação a um determinado assunto, daí a escolha pelo pronome pessoal *eu*. Já no artigo de opinião, o uso do pronome *nós* remete ao propósito do autor que, juntando-se ao leitor por meio do *nós*, busca persuadí-lo, na medida em que o envolve em suas palavras.

Complementando esse estudo e focalizando as diferenças caracterizadoras de cada gênero, o aluno poderia ser levado a investigar os padrões léxico-gramaticais evidenciados nos textos dos alunos e não encontrados em larga escala no texto base, como o caso das construções com

orações mentais, orações existenciais e orações verbais. A pertinência dessas questões se coloca pelo fato de se reconhecer a padronização gramatical que arquitetada a composição linguística específica de uma situação de uso da língua referenciado nos textos dos alunos. Feito isso, o aluno é capaz de registrar as aproximações e distanciamentos entre os textos produzidos e o texto base e perceber o manuseio dos fatos linguísticos adequado ao propósito comunicativo de cada estrato textual.

Nesse quadro de discussão e com o enfoque ainda na recorrência das porções linguísticas nos textos dos alunos, é oportuno ressaltar o uso minoritário das circunstâncias exemplificado por (27)- ...Mas eu acho que o aluno também, tem que **cumprir** com o seu papel...- no qual a circunstância *também* atribui à oração um significado referente à conjugação de obrigações atribuídas a participantes diferentes presentes em orações diversas.

Por essa orientação, cabe reconhecer a importância do papel desse elemento componencial do sistema de transitividade na construção de sentido do texto, não sendo apenas conceituado como uma expressão que modifica o verbo, mas que acrescenta à oração significados adicionais e detalham as ações ou acontecimentos codificados no texto. É apropriado também refletir a respeito da pequena ocorrência das circunstâncias nos textos dos alunos e levá-los a prever contextos de uso nos quais a escolha por uma circunstância seria apropriada para apontar o posicionamento do sujeito.

Entendendo a transitividade como a gramática da oração que expressa um conjunto de significados experienciais, há a possibilidade de se tratar de verbos que apresentam dimensões semânticas diferentes em virtude da

relação dos elementos formadores da unidade oracional. É o caso ilustrado na sequência (28) a (31), na qual os verbos destacados materializam significados diversos. Em (28), - ...e assim que eu vejo o Brasil mais um dia vai **melhorar** com certeza. - o processo *melhorar* é usado juntamente com um auxiliar que juntos indicam a expectativa positiva do sujeito diante da realidade do ensino no Brasil. Com esse sentido, o conteúdo ideacional reside no evento representado pelo próprio processo, tanto assim que está ausente linguisticamente o participante Ator, aquele que realizaria a ação de *melhorar*, estando o foco no próprio significado codificado pelo verbo.

Em (29), - ...eles deverinão colocar muitos mais comentários e **melhorar** os comentários dias após dia...- o modal acoplado ao processo *melhorar* imprime a ideia de vontade de mudança de uma experiência retratada no texto. Ao contrário do exemplo (28), o (29) traz marcada a presença do participante Meta, os *comentários*, para quem se estende a ação de *melhorar*. Esses dois exemplos mostram a diferença entre os chamados verbos transitivos e intransitivos por um viés funcional, concentrando-se nas relações estabelecidas entre os elementos oracionais, sendo a transitividade uma propriedade da oração, e não uma propriedade essencialmente do verbo, que pode ter seu sentido preenchido por um complemento, classificando-se como transitivo, ou não exigir esse complemento, sendo então intransitivo, como prescrevem as gramáticas tradicionais. Esse fato pode ser discutido na medida em que se reconhece a ocorrência maior de orações transitivas nos textos dos alunos que enfatizam ações realizadas ou que *devem ser/têm que ser* realizadas por alguém para atingir um objetivo. Essa moldura linguística, expressa por

orações transitivas, presta-se a apresentar os argumentos que fundamentam a opinião defendida, caracterizando a padronização semântica das produções textuais.

Ainda outro aspecto de análise pode ser abordado com as orações (30) e (31) e diz respeito ao uso do mesmo processo com significações diferentes, o que demonstra a elasticidade da língua de acordo com o seu uso específico. Em (30), - ... porque a educação já **vem** de casa. - o processo *vir* indica a gênese do problema enfatizado no texto; já em (31), - ...porque ela nunca **veio** aqui para o Brasil, para tá dizendo essas palavras.- o mesmo verbo sinaliza para o deslocamento espacial não ocorrido do participante, evento esse que sustenta a teia argumentativa do texto. Por essa abordagem, é perceptível que o estudo da transitividade deve considerar o ambiente textual no qual os verbos funcionam para ser possível caracterizá-los a partir de seu comportamento nos textos.

Mudando o foco para os processos do dizer, um caminho de análise que poder ser seguido refere-se ao reconhecimento das orações verbais, representadas pelo *dizer* e *falar*, como um instrumento argumentativo para mostrar o conteúdo do dizer através do uso do discurso indireto, como no exemplo (32), - ...a autora da revista Veja **está dizendo** que o Estudo das Escolas brasileiras é muito ruim...- ou do discurso direto, no caso de (33) -... eu gostei muito quando Betty Milan **falou** que "melhores alunos brasileiros ficam nas ultimas colocações internacional"...-. Uma questão a ser levantada pelo professor assenta-se na possibilidade de se refletir o uso da fala da própria autora do artigo de opinião nos textos dos alunos como um recurso linguístico apropriado para marcar a voz de autoridade que sustenta a construção da opinião e fundamenta os

argumentos apresentados nas produções textuais. Há também a oportunidade de investigar os casos em que a oração verbal lança o seu conteúdo da locução para outro compartimento oracional, é mais um caso de projeção como o discutido com as orações mentais.

Com os processos do existir, cabe discutir a sua função, evidenciado nos textos pelo verbo *ter* e ilustrado aqui por (34), -...**tem** professores que são exigentes com os alunos e já **tem** outros que são displicentes... **tem** uns que são despedidos - de montar um sequenciamento de ideias novas, estas representadas pelo participante Existente, que arquitetam o cenário argumentativo e levam ao fluxo temático, construindo o alicerce opinativo dos textos.

Ao longo deste capítulo, apresentamos abordagens de tratamento da transitividade em sala de aula a partir do uso do sistema de transitividade nos textos produzidos pelos alunos. As sugestões de estudo dessa categoria léxico-gramatical fincam-se em dois pilares.

O primeiro refere-se à determinação do contexto de situação pela variável de registro Campo e sua relação com o texto, através da qual é possível conhecer o tipo de ação social realizada pelos textos escritos e compreender a organização funcional do texto para atender a um propósito comunicativo específico.

O segundo foco reside no estabelecimento da padronização em dois níveis: o semântico e o gramatical. Pelo nível semântico, delimitamos os componentes funcionais que caracterizam os significados ideacionais codificados nos textos. Pelo estrato gramatical, identificamos os recursos

linguísticos utilizados para materializar cada significado ideacional, caracterizando, assim, o gênero produzido.

Nas sugestões de estudo, reconhecemos a transitividade como um instrumento linguístico capaz de refletir as experiências humanas e a abordamos no sentido de perceber as peculiaridades no seu uso efetivo em uma situação específica de interação. Encarada a transitividade como uma propriedade da oração, enfatizamos as relações travadas entre seus elementos componenciais, reconhecendo a necessidade de se recorrer ao suporte contextual para determinar as ocorrências funcionais dos processos, participantes e circunstâncias nos textos dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista as questões propostas e os objetivos norteadores de nossa pesquisa e, após terem sido feitas as análises e discussões dos dados, é momento oportuno para tecermos algumas considerações a respeito dos resultados alcançados com essa dissertação. Como explicitado na Introdução desse estudo, tencionamos investigar de que forma os alunos usaram o sistema de transitividade para construir os efeitos de sentidos em seus textos; e com base nessa investigação, sugerir abordagens de tratamento da categoria léxico-gramatical da transitividade.

Com o primeiro objetivo geral, delineamos o modo como o sistema de transitividade, em especial através dos papéis dos processos e participantes, funcionou, por meio dos padrões semântico-gramaticais, para expressar a opinião dos alunos.

Constatamos a ocorrência, em grande medida, dos processos materiais, relacionais e mentais, esses elementos definidos por Halliday (1994) como os principais tipos de processos da língua. Os processos verbais e existenciais, em menor número, tiveram sua função especificada nos textos. Os participantes escolhidos, principalmente em orações transitivas, atuam nos textos através de posturas ativas, são aqueles elementos que *têm que/devem* realizar ações, ou que são identificados ou classificados de forma objetiva, ou, ainda, que codificam a experiência interior do sujeito que escreve. Em sua grande maioria, os participantes são agentes coletivos específicos, representantes de uma classe social, como *escola, governo, alunos, professores, pais*, emoldurando o campo discursivo delimitado no qual os

textos se materializam; mas há também exemplos de participantes individuais como *eu*, *nós*, que marcam o envolvimento do autor do texto com o que enuncia. Com relação às circunstâncias, observamos que esse elemento não foi recorrente nos textos dos alunos. Nas suas poucas aparições, esteve acompanhado dos processos materiais e mentais, adicionando à oração informações relacionadas ao modo com que a ação se realizou – *também*, *realmente*, ao tempo da ação *nunca* e à intensidade do sentimento *muito*.

Essa configuração linguística, representada, em particular, pela ocorrência dos processos e participantes descritos, sinaliza para a caracterização das produções dos alunos em sala de aula como textos da esfera do argumentar.

As orações materiais serviram, essencialmente, para codificar ações delimitadas como obrigatórias atribuídas a participantes definidos e para modular as atitudes dos sujeitos, fundamentando os argumentos apresentados ao longo dos textos. Com a realização dos materiais, recorreremos também a análise do sistema de modalidade que codifica a metafunção interpessoal da língua. É nesse momento que definimos o padrão léxico-gramatical recorrente nos textos dos alunos e que marca a aproximação desses textos com o texto base, o artigo de opinião, utilizado como condição precedente de produção. O uso apropriado do recurso linguístico da modulação marca a influência do contexto de produção para a escrita dos alunos. Isso demonstra a necessidade do estudo da língua partir de textos autênticos, o que oferece aos alunos possibilidades de apropriações de estruturas linguísticas adequadas ao contexto de interação.

Já as orações relacionais, usadas em maior número de ocorrência, tiveram o objetivo de identificar tanto a opinião do aluno como a qualificação do sujeito que escreve. Esse tipo de oração, em particular, indica as características dos textos do argumentar, o que nos remete a constatação de Souza (2006) quando afirma que os processos relacionais exercem a função importante de recursos argumentativos na construção de uma realidade particular de mundo e são elementos linguísticos apropriados para a apresentação da opinião e persuasão do leitor. É com essa funcionalidade que os alunos recorrem aos relacionais para classificar e identificar a sua opinião bem como descrever o sujeito-escriptor.

As orações mentais expressaram a experiência interior do sujeito em relação ao assunto abordado no artigo de opinião. Esse tipo de processo, terceiro mais usados nas produções textuais, caracteriza os textos dos alunos, instanciados como cartas do leitor. Essa caracterização indica a composição linguística específica do gênero produzido pelos alunos. De fato, é com os mentais que identificamos o distanciamento existente entre o texto base e o dos alunos, especificando a natureza linguística do gênero opinativo escrito pelos alunos.

As orações verbais e existenciais, por sua vez, contribuíram para imprimir uma voz de autoridade aos textos, sustentar os argumentos apresentados com base no dizer da própria autora do artigo opinativo e oferecer um fluxo de informações novas capaz de arquitetar o cenário argumentativo nas produções textuais.

Com a delimitação dos padrões léxico-gramaticais nos textos dos alunos, pudemos determinar os movimentos de aproximação e distanciamento entre o gênero lido pelos alunos, o artigo de opinião, e o gênero escrito, a carta do leitor. Desses movimentos, constatamos que os alunos apropriaram-se de estruturas linguísticas recorrentes no texto base como as orações materiais, por serem adequadas à situação de comunicação especificada pela atividade de produção textual. Por outro lado, ao distanciarem-se do texto base, por meio de recursos linguísticos como as orações mentais, verbais e existenciais, os alunos recorrem a uma composição linguística determinante do gênero a ser escrito, sinalizando, assim a habilidade dos alunos em manusear os fatos linguísticos de acordo com o contexto de interação.

No segundo objetivo geral de nossa pesquisa, pretendemos mostrar sugestões de tratamento da transitividade em contexto de sala de aula do EF, tendo como ponto de partida a análise do sistema de transitividade nos textos dos alunos. Nessas abordagens, partimos de início do estudo dessa categoria gramatical por meio da relação entre texto e contexto de situação pela variável situacional Campo, para delimitar a padronização semântica dos textos e reconhecer que tipo de ação estava sendo realizada naquele evento comunicativo. Em seguida, o foco de nosso estudo deteve-se à padronização gramatical recorrente para codificar os significados ideacionais nas produções.

Da relação entre texto e contexto, o aluno é levado a perceber a influência que cada um desses estratos exerce nas escolhas linguísticas efetuadas nos textos, dependendo significativamente um do outro.

Nesse sentido, a perspectiva de ensino apresentada aqui baseia-se na ideia de estudar o fenômeno linguístico da transitividade a partir do contexto imediato de sua realização e entender a dependência entre os níveis contextual e textual para a efetivação das escolhas linguísticas. Por esse prisma, a transitividade não pode ser encarada como uma propriedade categórica do verbo, mas uma gramática da oração que representa as experiências humanas e retrata fatias da realidade por meio dos seus elementos componenciais.

De fato, as abordagens de tratamento apresentadas em nossa pesquisa rebatem os modelos de ensino dos fenômenos gramaticais baseado no estudo tradicional da língua e enfatizam um estudo de cunho funcionalista que busca oferecer aos alunos um ensino reflexivo dos fatos linguísticos, com o intuito maior de desenvolver a habilidade comunicativa dos usuários da língua e, ainda, revelar alguns dos mistérios do ensino de gramática.

Por outro lado, reconhecemos também as restrições de nossa investigação, uma vez que as sugestões apresentadas, embora baseadas em fatos reais da língua, figuram no plano das ideias. Contudo, esses limites nos impulsionam a perseguir novos caminhos de pesquisa que possam concretizar as ideias desenvolvidas com este estudo e atingir resultados frutíferos para o aprimoramento do estudo da transitividade e, em consequência, da gramática no ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

- BECHARA, E. *Moderna Gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- BISPO, E. B. Abordagem funcional da relativa copiadora e ensino da língua portuguesa. In: FURTADO DA CUNHA, A; TAVARES, M. A. *Funcionalismo e ensino de gramática*. Natal: Editora da UFRN, 2007, p. 157-191.
- BOER, M. A de S. A sintaxe funcional do sintagma nominal em textos de literatura oratória. In: ANTONIO, J. D. (org.). *Estudos Descritivos do Português*. São Carlos: Editora Claraluz, 2008, p. 149-168.
- BORBA, F. da S. *Dicionário gramatical de verbos do português Contemporâneo*. São Paulo: Editora da UNESP, 1991.
- BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. (orgs.). *Tudo é Linguagem*. São Paulo: Ática, 2006.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.
- COSTA, J. L. da. A categorização do gênero gramatical: uma leitura crítica para o ensino de português. In: FURTADO DA CUNHA, A; TAVARES, M. A. *Funcionalismo e ensino de gramática*. Natal: Editora da UFRN, 2007, p. 117-156.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, I. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. IN: _____. (Org.) *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.
- DIAS, L. F. Problema e desafios na constituição do campo de estudos da transitividade verbal. In: SARAIVA, Maria E. F.; MARINHO, J. H. C. (orgs). *Estudos da língua em uso: relações inter e intra-sentenciais*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2005, p. 101-122.
- EGGINS, S. *An Introduction to Systemic functional Linguistics*. London: Pinter, 1994.

FAIRCLOUCH, N. *Analysing discourse – textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

FURTADO DA CUNHA, A. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, M. E. (orgs). *Manual de Lingüística*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 157-176.

_____; SILVA, M. A. da. A gramaticalização do verbo *ir*: implicações para o ensino. In: _____.; TAVARES, M. A. *Funcionalismo e ensino de gramática*. Natal: Editora da UFRN, 2007, p. 53-86.

_____.; & SOUZA, M. M. *Transitividade e seus contextos de uso*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____.; TAVARES, M. A. Lingüística funcional e ensino de gramática. In: _____. *Funcionalismo e ensino de gramática*. Natal: Editora da UFRN, 2007, p. 13-51.

FUZER, C. *Linguagem e representação nos autos de um processo penal: como operadores do direito representam atores sociais em um sistema de gêneros*. Santa Maria, 2008, 270p. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria.

GHIO, E.; FERNÁNDEZ, M. D. *Lingüística Sistêmico Funcional. Aplicaciones a la lengua española*. Santa Fé: Universidad Nacional del Litoral, Waldhuter Editores, 2008.

HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, second edition, 1994.

_____. As bases funcionais da linguagem. In: DASCAL, M. (org.) *Fundamentos metodológicos da lingüística*. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Global, 1978, v.1, p. 125-162.

_____. *Interview with M.A .K. Halliday*. Cardiff, 1998. D.E.L.T.A., v. 17, n. 1, 2001, p. 131-153. Disponível em: <www.scielo.br> Acesso em: 30 de setembro de 2009.

_____. *An Introduction to Functional Grammar*. Revised by Christian M.I.M MATTHIESSEN. London: Arnold, third edition, 2004.

HOPPER, P. J.; THOMPSON, S. *Transitivity in Grammar and Discourse*. Language, v. 56, n2, jun.1980, p. 251-299.

LOPES, R. E. de L.. *Estudos de Transitividade em Língua Portuguesa: O Perfil do Gênero Cartas de Vendas*. São Paulo, 2001. 194 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MANN, W.C.; MATTHIESSEN, C.M.I.M.; THOMPSON, S. A. Rhetorical Structure Theory and Text Analysis. In: MANN, W.C.; THOMPSON, S.A. *Discourse description: diverse linguistic analyses of a fund-raising text*. Amsterdam: John Benjamins, 1992, p. 39-78.

MARTELOTTA, M. E.; AREAS, E. K. A visão funcionalista da linguagem no século XX. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M.R.; MARTELOTTA, M. E. (orgs.) *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 17-28.

MARTIN, J. R.; MATTHIESSEN, C. M. I. M.; PAINTER, C. *Working with functional grammar*. London: Arnold, 1997.

MARTINS, I. S. *Construção e representação de realidades o discurso de falantes com esquizofrenia: uma abordagem sistêmico-funcional*. São Paulo, 2008. 213 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MARZARI, G. Q. "Do you have any experience abroad?" O gênero entrevista de emprego em cursos livres de língua. Santa Maria, 2005. 309p. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria.

MELO, I. F. de. *A concepção da homossexualidade em textos jornalísticos: uma análise crítica da transitividade verbal*. Recife, 2007. 91 p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Centro Universidade Federal de Pernambuco.

MEURER, J. L. Role prescription, social practices and social structures: a sociological basis for the contextualisation of analysis in SFG and CDA. In: YOUNG, L.; HARRISON, C. (Eds) *Systemic Functional Linguistics and Critical Discourse Analysis. Studies in social change*. London/New York: Continuum, 2004, p. 85-99

_____. Integrando estudos de gêneros textuais ao contexto de cultura. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p. 151-170.

MOREIRA-FEREIRA, M. C. *A interpessoalidade em blogs sob a perspectiva sistêmico-funcional*. São Paulo, 2006. 151 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs). *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p. 133-150.

_____.; HERBELE, V. M. O conceito de estrutura potencial do gênero de Ruqaya Hasan. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 12-28.

NEVES, M. H. M. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Uma introdução ao funcionalismo: proposições, escolas, temas e rumos. In: CHRISTIANO, M. E. A.; SILVA, C. R.; HORA, D. da. *Funcionalismo e gramaticalização: teoria, análise, ensino*. João Pessoa: Idéia, 2004, p. 13-28.

_____. A gramática: conhecimento e ensino. In: AZEREDO, J. C. *Língua Portuguesa em debate*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p. 52-73.

OLIVEIRA, M. R. de.; COELHO, V. W. Linguística funcional aplicada ao ensino de português. In: FURTADO DA CUNHA, M.A.; OLIVEIRA, M. R.; MARTELOTTA, M. E. (orgs.) *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 89-121.

PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 1995.

_____.; FULGÊNCIO, L. Notas sobre a Transitividade Verbal. In: CLEMENTE, I. et al. *Linguística Aplicada ao ensino de Português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987, p. 64-82.

PEZZATI, E. G. O Funcionalismo em Linguística. IN: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.) *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. vol. 3, São Paulo: Cortez, 2007, p. 165-218.

RAVELLI, L. Getting starting with functional analysis of text. In: UNSWORTH, Ed. *Researching language in schools and communities. Functional linguistic perspectives*. London and Washington: Cassell, 2000, p. 27-64.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Seqüências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, W. R. Articulações entre gramática, texto e gênero em sequências de exercícios didáticos. In: Gêneros catalisadores: letramento e formação de professores. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 175-205.

SOUZA, M. M. de. *Transitividade e construção de sentido no gênero editorial*. Recife, 2006. 418 p. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Pernambuco.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. Tradução de Luciene de Oliveira da Rocha. 2 Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

THOMPSON, G. *Introducing Functional Grammar*. London: Arnold, 1996.

VIAN Jr, O. Sobre o conceito de gêneros do discurso: diálogos entre Bakhtin e a LSF. In: BRAIT, B. (org.). *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2001, p. 147-170.

ANEXOS

ANEXO 1

Especial | Educação Você sabe o que estão ensinando a ele?

**Uma pesquisa mostra que para os brasileiros
tudo vai bem nas escolas. Mas a realidade é
bem menos rósea: o sistema é medíocre**

Monica Weinberg e Camila Pereira

Vamos falar sem rodeios. Em boa parte dos lares brasileiros, uma conversa em família flui com muito mais vigor e participação quando se decide a assinatura de novos canais a cabo, o destino das próximas férias ou a hora de trocar de carro do que quando se discute sobre o que exatamente o Júnior está aprendendo na escola. Quando e se esse assunto é levantado, ele se resumirá às notas obtidas e a algum evento extraordinário de mau comportamento, como ter sido pego fumando no corredor ou ter beliscado o traseiro da professora de geografia. O quadro acima é um tanto anedótico, mas tem muito de verdadeiro. De modo geral, com as nobilíssimas exceções que todos conhecemos, os pais brasileiros de todas as classes não se envolvem como deveriam na vida escolar dos filhos. Alguns pais dão graças aos céus pelo fato de a escola fornecer merenda, segurança e livros didáticos gratuitos. Os pais de classe média se animam com as quadras esportivas, a limpeza e a manifesta tolerância dos filhos quanto às exigências acadêmicas muitas vezes calibradas justamente para não forçar o ritmo dos menos capazes. Uma pesquisa encomendada por VEJA à CNT/Sensus traduz essa situação em números. Para 89% dos pais com filhos em escolas particulares, o dinheiro é bem gasto e tem bom retorno. No outro campo, 90% dos professores se consideram bem preparados para a tarefa de ensinar. Contudo, essa satisfação esconde o abismo da dura realidade – o ensino no Brasil é péssimo, está formando alunos despreparados para o mundo atual, competitivo, mutante e globalizado. Em comparações internacionais, os melhores alunos brasileiros ficam nas últimas colocações – abaixo da quinquagésima posição em competições com apenas 57 países.

A reportagem que se vai ler pretende chamar atenção para as raízes dessa cegueira e contribuir para que pais, professores, educadores e autoridades acordem para a dura realidade cuja reversão vai exigir mais do que todos estão fazendo atualmente – mesmo os que, como é o caso em especial dos pais, acreditam estar cumprindo exemplarmente sua função. Uniformizar, alimentar, dar livros didáticos aos jovens e perguntar como foi o dia na escola é fundamental, mas isso ainda não é educação para o século XXI.



Essa situação será modificada quando o otimismo com o desempenho do sistema, que é também compartilhado pelos alunos, for transformado em radical inconformismo. A fagulha de mudança pode ser acendida com a constatação de que as escolas que pais, alunos e professores tanto elogiam são as mesmas que devolvem à sociedade jovens incapazes de ler e entender um texto, que se embaralham com as ordens de grandeza e confiam cegamente em suas calculadoras digitais para não apenas fazer contas mas substituir o pensamento lógico. Mais uma vez abusa-se do recurso da generalização para que o mérito individual de alguns poucos não dilua a constatação de que o complexo educacional brasileiro é medíocre e não se enxerga como tal.

O Brasil precisa ter um senso de realidade e urgência para começar a mudar a situação caótica na educação brasileira.

(Adaptado da Revista Veja, 20 de Agosto de 2008)

ANEXO 2

Leitor

Ensino no Brasil

"A reportagem de capa retrata a limitação da capacidade do brasileiro de amanhã. Porque educação não é carteira, não é giz nem sopa de fubá. É informação dada com responsabilidade e conhecimento de causa."

Sissi Filassi

Uberaba, MG

Enfim uma maravilhosa e lúcida reportagem sobre a real situação do ensino brasileiro ("Você sabe o que estão ensinando a ele?", 20 de agosto). Finalmente VEJA conseguiu retirar do cenário o grande vilão da história – o aluno – e deixar o rei completamente nu: a instituição escola, os pais e os professores. O processo ensino-aprendizagem e a formação do pensamento crítico construtivo e criativo dos alunos são de responsabilidade e competência da escola; o papel do professor é de facilitador do aprendizado, mesmo porque ele dispõe de inimagináveis recursos para isso. O papel dos pais não se restringe à escolha de uma "boa" escola – de renome. Os pais têm de estar de olho na qualidade do ensino.

Maria Lucia Simões

Consultora organizacional e psicanalista

Brasília, DF

Considerarei um verdadeiro presente a reportagem especial da última edição de VEJA. Sou professor e curso o último semestre de matemática. Promovi uma avaliação em algumas escolas para coletar dados mais efetivos para meu projeto de pesquisa científica. Fiquei assustado com o que encontrei: além da absurda e inquestionável falta de conhecimento dos alunos, deparei com professores despreparados, que mal sabem o que estão dizendo e que dão graças aos céus ao encontrar uma sala onde impera a desordem, pois assim podem cruzar os braços. Os jovens de hoje não são menos capazes; os professores, sim, são muito menos. De nada adianta ficar avaliando o desempenho dos alunos se quem deve ser avaliado são os professores. Chega de incompetência e mediocridade na educação.

Alexsander Palma de Almeida Fernandes

Professor

Tupã, SP

ANEXO 3

Betty Milan
O papel da escola no
combate à corrupção



"Se a educação não focalizar o vício nacional da
corrupção, deixará de cumprir o seu papel. A escola
deve se ocupar da formação do cidadão"

Montagem com foto de Stockphotos



O ensino no Brasil é sabidamente ruim, para não dizer péssimo. Comparação recente mostra que os melhores alunos brasileiros ficam nas últimas colocações internacionais. Uma educação que não permite atingir boas médias nesse tipo de disputa é arcaica, porque inviabiliza a inserção no mundo atual, altamente competitivo e globalizado. Isso obviamente significa a necessidade de aprimorar a formação de professores e alunos.

A reflexão sobre a educação nacional, contudo, precisa levar em conta que o Brasil está entre os países mais corruptos. Em outras palavras, precisamos dar ênfase tanto ao ensino competente das matérias quanto à formação de cidadãos capazes de respeitar a lei. Se a educação não focalizar o vício nacional da corrupção, em busca de sua superação, deixará de cumprir o seu papel. Porque não estará se empenhando em formar brasileiros contrários ao crime. Num país em que a lei é tradicionalmente desrespeitada, é fundamental ensinar o respeito a ela. Porque só a lei desautoriza os abusos e só ela torna a punição legítima, evitando a justiça que o homem faz com as próprias mãos.

A escola deve se ocupar da formação do cidadão. Mas a educação cívica brasileira não pode ter como modelo a de países cujos problemas não são os mesmos que os nossos. Não basta transmitir os fundamentos da República – temos de levar em conta a nossa formação histórica, ensinando, por exemplo, as crianças a diferenciar o poder, que não aceita limite, da autoridade, que não se concebe sem o limite. Temos de ensiná-las a discernir amizade de cumplicidade. Ou seja, a diferenciar o amigo – que é de paz e tem pelo outro um amor independente do interesse – do cúmplice, que só se liga por interesse.

A escola precisa educar transmitindo valores. Isso não significa, porém, que a atividade docente deva ser politicamente engajada. Ela necessita reger-se, antes de mais nada, pelo princípio da neutralidade política. Fazer das aulas um lugar de doutrinação é um equívoco, como dizia a filósofa alemã Hannah Arendt. Porque a doutrinação é contrária ao desenvolvimento do espírito crítico, que a boa educação também requer.

APÊNDICES

APÊNDICE 2

PRODUÇÕES TEXTUAIS REESCRITAS

(PT1)

Gostei do artigo de Betty Milan porque eu acho que o ensino no Brasil é muito ruim, por causa dos governadores e por causa dos estudantes que não se interessam eles tem que mudar se não o Brasil vai a baixo tem que investir mais na aprendizagem e meu nome é Rafael tenho 15 anos e penso assim.

(PT2)

Eu acho que o Ensino de hoje era para ser bem melhor, porque a autora Betty Milan falou muito bem sobre tudo, Ela sobre as dificuldades dos alunos e professores. Ela está nos alertando para as dificuldades com Por exemplo: a falta de Estruturas E de desinteresse dos alunos da Escola, a Escola deve ajudar o aluno a ser cidadão E Educar cumprir o seu papel de ter interesse. E Aprender tudo.

(PT3)

Eu gostei porque a educação no Brasil como diz a autora da Revista Veja em algumas causas que o ensino nas escolas vão bem e que não tem problemas e por uma parte eu não gostei porque nas escolas tem muitos corruptos em que os professores não tem competência e muito menos os alunos mas ela está certa que os professores e alunos não tem competência por isso nas escolas os alunos não se interessam e por isso que ela a escritora da Revista Veja está certa porque tem muitos professores corruptos nas escolas do Brasil eu tenho 13 anos e penso assim.

(PT4)

Gostei muito do artigo (Veja), no combate à corrupção, do Brasil, porque Betty Milan está dando a opinião sobre o ensino do Brasil que é péssimo, e está empenhando em formar brasileiros ou seja formar cidadãos, mais cidadãos no contrário do crime. No país que essa lei é desrespeitada e ensino é em respeito a ela.

A escola se ocupa na formação do aluno para ver ele crescer, mais com educação que é ruim influência muito, porque a educação já vem de casa. Aí também depende do professor, se ele não souber ensinar o aluno não vai ter como aprender.

Leticia Silva

Campina Grande/PB

Estudante

(PT5)

O ensino no Brasil está cada vez mais péssimo, porque não estão colocando professores capacitados para ensinar.

As eu concordo com a autora Betty Milan, que a escola devem preparar o aluno a ser cidadão, mais não é bem assim os pais também deve educar os seus filho.

Não, devemos colocar as responsabilidades só para os professores, más os alunos deve ter interesse proprio essa é minha opinião.

Joiceane Barbosa da Silva

8º ano E

Sou estudante e moro em Campina Grande- PB

(PT6)

Gostei do artigo de Betty, "O papel da escola no combate à corrupção, da revista Veja. Por que na minha opinião a escola ajuda na educação, principalmente agora na nossa fase de adolescente pois a escola está nós preparando pro mercado de trabalho, pois com a educação em primeiro lugar e os estudos contribuem para um cidadão de futuro.

Isabela

Campina Grande/PB

(PT7)

A educação brasileira em minha opinião é ruim isso obviamente significa a necessidade de aprimorar a formação dos alunos e professores, a escola deve entrar de vez nesse papel de educar nossos alunos, os professores por sua vez não podem dá mole pro aluno, tem que pegar no pé. Por que se não depois, mais tarde os alunos é que vão sofrer as consequências de não ter tido um bom estudo.

A escola deve se preocupar na formação do cidadão mas a educação cívica brasileira não pode ter como modelo a de países cujos problemas não são os mesmos que os nossos.

Autor: Albério

Cidade: Campina Grande

(PT8)

O artigo de Betty Milan, "O papel da escola no combate à corrupção", mostra o ensino do Brasil nos dias de hoje. Em minha opinião, foi ótimo. Eu também acho realmente péssimo. Porque se o Brasil não localizar realmente onde se encontra sua corrupção, a escola deverar realmente ocupar seu papel, ou seja, a escola deve se ocupar na formação do cidadão.

Yasmine Silva de Jesus Oliveira

Campina Grande-PB

(PT9)

Gostei do artigo de Betty Milan, pôrque, eu acho que a escola deve ajudar o aluno a ser cidadão e educar transmitindo valores.

Porque, o papel do professor é esse com o aluno. Mas eu acho que o aluno também, tem que cumprir com o seu papel, que é: Ter interesse e também um pouco, da educação que teve em casa, com seus pais.

E assim se tornando um cidadão de bem, porque o professor, é pra ensinar e não pra fazer milagre.

Por isso que os alunos tem que ter interesse próprio.

Thais Pessoa

Campina Grande/PB

14 anos

(PT10)

O ensino no Brasil é muito complicado porque faltam professores capacitados, faltam fardamentos, merendas, livros didáticos.

A escola tem a obrigação de formar cidadãos, porque a escola está ai para isso. Para que os jovens de hoje tenha mais responsabilidade, é estudar porque é necessário para nossa vida, para que sejamos bem sucedidos...

Bom jovens de hoje pode sim ter um trabalho fixo, para isso termos que estudar.

Dayana Karla

Campina Grande – PB

(PT11)

Eu acho que o ensino no Brasil era pra ser bem melhor porque hoje em dia só tem coisas ruins acontecendo tipos pessoas se drogando prtaicando crimes, assaltos, etc...

Hoje em dia tem muitos vandalos praticando o que não presta. E tambem tem muitos desempregados. Eu acho que a Escola deve ajuda o aluno a ser cidadão e educar transmitindo valores para ele a cumprir seu papel que e ter interesse e tambem um pouco da educação.

E os professores tambem tem que entra na sala com o papel de ensina o aluno para ele ter um futuro melhor.

Autor: Reneê Ramos

Cidade: Campina Grande

Idade: 14 anos

(PT12)

A minha opinião é sim que a escola brasileira tem que prepará o aluno para ser um cidadão e tambem era para os professores das escolas falar mais sobre a corrupção, eu gostei muito quando Betty Milan falou que "melhores alunos brasileiros ficam nas últimas colocações internacional", eu concordo com Betty Milan e assim que eu penso.

Aluna: Sabrina Paulo Santos

Cidade: Campina Grande

(PT13)

O Brasil é cheio de surpresas, temos vários tipos de colaboração, tem professores que são exigentes com os alunos e já tem outros que são displicentes e mais *posam* os alunos com tranquilidade e são esse professores que fazem com que os alunos se prejudicam na frente, ex: não vam adquirir um emprego melhor tem uns que são despedidos por que não tem uma leitura, um desempenho melhor.

O Brasil é cheio de variedade, por um lado é bom por outro é ruim e assim que eu vejo o Brasil mais um dia vai melhorar com certeza.

(PT14)

Minha opinião é que o ensino Brasileiro não anda muito Bem. Porque ha muitos professores que não esta nem ai com o ensino ao aluno, para eles tanto faz se o aluno aprendeu ou sé o aluno não aprendeu.

A comparação do ensino Brasileiro com os dos outros é péssima os melhores alunos Brasileiros estão nas ultimas coleção.

Isso tudo e por causa da corrupção e dos pais que não estão nem ai com ensino Brasileiro.

Tom Kennedy Farias Borges

Campina Grande P/B

(PT15)

Minha opinião é que os comentários da revista estão muito boa e que eles deverinhão colocar muitos mais comentários e melhorar os comentários dias após dia e eu achei muito bom que eles falam sober os alunos e para melhora os emsino e sobre a educação.

Fagner g. Barbosa

Campina Grande

(PT16)

O Brasil é cheio de surpresas e presentes e a educação dos professores. Os professores tem o direito de encinar mas pode ter a certeza que eles não são escravos claro eles ensinam mas sempre temos que fazer a nossa parte porque se não participamos eles não terá dado educação e nem ensino para nos alunos.

A educação é mesmo uma parte de nossa vida sem ela como teria os nossos modos. O Brasil é cheio de coisas para nos ensinar tem vários parte ruins mas também tem varias partes boas também.

(PT17)

Na minha opinião o ensino no Brasil esta péssimo por causa dos professores corruptus que não expressa o ensino para os alunos das escolas brasileiras por isso que a educação do Brasil é muito ruim em quantos os responsaveis dos alunos pensam que a educação estar ótima.

Robert dos Santos Fidelis

(PT18)

Sim, mas se fosse só esperar pela escola não iria adiantar de Nada tem que vir de dentro de casa dos pais primeramente e ai sim da escola de onde o aluno faz sua segunda faze de educação apredizagem de respeito. A escola tem como principal papel mostra ao jovem como é o mundo lá fora, da corrupção, da violencia para que nem todos jovem vem pra escola pra aprender ou ate para respeitar, os professores também tem que fazer sua parte de ensinar a respeita assim os alunos fariam mais seu parte. Hoje vemos as pessoas da Rede municipal

Giovanni Menesse

Capina Grande--PB

(PT19)

Gostei da opinião da autora Betty Milan, porquê ela falou muito bem sobre as dificuldades de alunos e professores, ela está nos alertando sobre as dificuldades, como por exemplo: a falta

de estruturas dos professores e o desinteresse de alunos na escola. A escola precisa educar e transmitir valores.

A reflexão sobre a educação nacional, contudo precisa levar em conta que o Brasil este entre os países mais corruptos.

(PT20)

O ensino no Brasil esta ficando cada vez melho. Porque estão colocando professores capais, de compri com seu papel os professores que estão colocando para ensinar são professores concusados é porisso que o ensino esta melhorando, e todos nos devemos farze nocú papel devemos fazer a nossa parte e os professores adelas que é ensina e ensina um pouco, o que é educação mais tem todos capais de aprende o que é educação.

Por que o ensino e educação em sua casa não são as melhores por isso nem todas são capais de passar.

O que e educação e nem aprende devemos valorizar. A educação que nosso pais nos passar para fica um pouco melho do que esta.

(PT21)

O artigo "o papel da escola no combate à corrupção.... quer dizer que os professores tem que combater a corrupção nos colégios, eu acho que sim, que a escola tem que combater os vandalismos dos alunos para que nas ruas eles não faça o mesmo, nos vidros das casas, nos carros etc. E que seus pais também colaborem pra isso não acontecer. Meu nome é Laizy.

Laisy Refaella F. B.

13 anos

Premen, Campina Grande/PB

(PT22)

Minha opinião é que a autora da revista Veja está dizendo que o Estudo das Escolas brasileiras é muito ruim, são péssimos e ela também está dizendo que não têm, bem dizer, nenhum aluno inteligente na Escola brasileira.

Não, tem muitos alunos que são inteligentes nas Escolas Brasileiras.

Minha opinião é que a autora está errada em dizer isso, com os alunos porque ela nunca veio aqui para o Brasil, para tá dizendo essas palavras.

Edson da S. Cavalcante

Campina Grande-PB

Estudante

(PT23)

Eu acho que a cartar dela estar mais ou menos. Em tambem acho que a mãe tequi que ageitar o filho Educar para ele chegar na escola e se conporta para a mãe não pasar vergonha. Eu tambem ameí quando ela ela dise a educação não e focalisar o vinico nacional do corrupção dexará de cumpri o seu papel ela desi bonito demais.

Eu vou deixar a mesma frase cumplice não e amigo so e para a abri acom concas di alguma pessoas ate da clasi mesmo ela não disi uma cousa mais certa ela Arrazou.

Atora: Thayná

Cidade: Paraíba

Idade: 14 anos

(PT24)

Gostei da opinião da autora Betty Milan porque ela faiou muito bem sobre as dificuldades dos alunos e professores brasileiros, ela está nós alertando para as dificuldades como por exemplo a falta de estrutura dos professores e o desinteresse dos alunos na escola.

A autora quer dizer que os alunos de hoje podem ser o político de amanhã, e a sociedade não quer mais políticos corruptos no governo, se isso acontecer o "país entra de vez pelo ralo" então vamos nós conscientizar e melhorar o ensino do país.

Autor: Camila Rodrigues de Brito

Cidade: Campina Grande, PB

PRODUÇÃO TEXTUAL 1 (PT1)

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL HORTÊNCIO DE SOUSA RIBEIRO-PREMEN
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
PROFESSORA: MAGNA SIMONE A. DE LIMA
ALUNO (A): Roguel Regino de Lamas
DATA: 01/04/09

REESCRITA INDIVIDUAL Atividade 7

O gênero:

A **Carta do Leitor** é um gênero textual pertencente ao domínio jornalístico ou midiático que se destina a emitir opiniões, críticas, sugestões, perguntas de leitores acerca de determinado tema abordado na revista, dependendo do propósito comunicativo do autor da carta.

Após termos avaliado algumas produções textuais em sala de aula, vamos pensar um pouco sobre o texto que escrevemos, observando os critérios de avaliação definidos na atividade anterior e as observações feitas pela professora em cada um dos textos.

Agora, reescreve seu texto, a partir da proposta apresentada a seguir:

O artigo **O papel da escola no combate à corrupção**, da Revista Veja (29/10/2008), aborda a questão da educação no Brasil enfatizando o que deveria ser uma das funções da escola brasileira: combater a corrupção. Você, aluno de uma escola brasileira, concorda com a opinião da autora Betty Milan de que a escola deve preparar o aluno para ser cidadão? Produza uma carta do leitor que deverá ser enviada à revista Veja, apresentando a sua opinião acerca do tema do artigo em destaque.

Gostei do artigo de Betty Milan porque acho que o ensino no Brasil é muito ruim, porque dos governadores e pessoas dos estudantes que não se interessam eles tem que mudar no modo de Brasil não a escola. Tem que ensinar mais na aprendizagem e mais mesmo a Roguel temho 15 Anos e passo assim.

PRODUÇÃO TEXTUAL 2 (PT2)

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL HORTÊNCIO DE SOUSA RIBEIRO-PREMEN
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
PROFESSORA: MAGNA SIMONE A. DE LIMA
ALUNO (A): Paulo F. Silva de Sousa
DATA: 01/02/07

REESCRITA INDIVIDUAL Atividade 7

O gênero:

A **Carta do Leitor** é um gênero textual pertencente ao domínio jornalístico ou midiático que se destina a emitir opiniões, críticas, sugestões, perguntas de leitores acerca de determinado tema abordado na revista, dependendo do propósito comunicativo do autor da carta.

Após termos avaliado algumas produções textuais em sala de aula, vamos pensar um pouco sobre o texto que escrevemos, observando os critérios de avaliação definidos na atividade anterior e as observações feitas pela professora em cada um dos textos.

Agora, reescreve seu texto, a partir da proposta apresentada a seguir:

O artigo **O papel da escola no combate à corrupção**, da Revista Veja (29/10/2008), aborda a questão da educação no Brasil enfatizando o que deveria ser uma das funções da escola brasileira: combater a corrupção. Você, aluno de uma escola brasileira, concorda com a opinião da autora Betty Milan de que a escola deve preparar o aluno para ser cidadão? Produza uma carta do leitor que deverá ser enviada à revista Veja, apresentando a sua opinião acerca do tema do artigo em destaque.

Eu acho que o sistema de ensino está para ser bem melhor, pois que a autora Betty Milan falou muito bem sobre tudo, ela falou as dificuldades das crianças e adolescentes, ela falou sobre o trabalho para as dificuldades com isso exemplo, a falta de infraestrutura e de recursos materiais das escolas, então a escola deve ajudar o aluno a ser cidadão e ajudar, assim, o seu papel e ter melhores e aprender tudo.

Magda e Sacilaine

PRODUÇÃO TEXTUAL 3 (PT3)

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL HORTÊNCIO DE SOUSA RIBEIRO-PREMEN
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
PROFESSORA: MAGNA SIMONE A. DE LIMA
ALUNO (A): GUSTAVO FERREIRO SILVA
DATA: 01/04/09

REESCRITA INDIVIDUAL Atividade 7

O gênero:

A **Carta do Leitor** é um gênero textual pertencente ao domínio jornalístico ou midiático que se destina a emitir opiniões, críticas, sugestões, perguntas de leitores acerca de determinado tema abordado na revista, dependendo do propósito comunicativo do autor da carta.

Após termos avaliado algumas produções textuais em sala de aula, vamos pensar um pouco sobre o texto que escrevemos, observando os critérios de avaliação definidos na atividade anterior e as observações feitas pela professora em cada um dos textos.

Agora, reescreve seu texto, a partir da proposta apresentada a seguir:

O artigo **O papel da escola no combate à corrupção**, da Revista Veja (29/10/2008), aborda a questão da educação no Brasil enfatizando o que deveria ser uma das funções da escola brasileira: combater a corrupção. Você, aluno de uma escola brasileira, concorda com a opinião da autora Betty Milan de que a escola deve preparar o aluno para ser cidadão? Produza uma carta do leitor que deverá ser enviada à revista Veja, apresentando a sua opinião acerca do tema do artigo em destaque.

Eu discordo porque a educação no Brasil sempre
foi a última da revista veja em algumas cau-
sas que o ensino nos escolas não tem e
que não tem problemas e por uma parte eu
não quero porque nas escolas tem muitos
problemas em que os professores não tem capi-
tência e muito menos os alunos mas ela
está certa que os professores e alunos não
tem competência por isso nas escolas os alu-
nos não se entendem e por isso que da a
escolta da revista veja está certa porque tem
muitos professores e alunos nas escolas
do Brasil e tem 13 anos e penso assim

PRODUÇÃO TEXTUAL 4 (PT4)

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL HORTÊNCIO DE SOUSA RIBEIRO-PREMEN
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
PROFESSORA: MAGNA SIMONE A. DE LIMA
ALUNO (A): Helio Silva dos Santos
DATA: 07/04/09

REESCRITA INDIVIDUAL Atividade 7

O gênero:

A **Carta do Leitor** é um gênero textual pertencente ao domínio jornalístico ou midiático que se destina a emitir opiniões, críticas, sugestões, perguntas de leitores acerca de determinado tema abordado na revista, dependendo do propósito comunicativo do autor da carta.

Após termos avaliado algumas produções textuais em sala de aula, vamos pensar um pouco sobre o texto que escrevemos, observando os critérios de avaliação definidos na atividade anterior e as observações feitas pela professora em cada um dos textos.

Agora, reescreve seu texto, a partir da proposta apresentada a seguir:

O artigo **O papel da escola no combate à corrupção**, da Revista Veja (29/10/2008), aborda a questão da educação no Brasil enfatizando o que deveria ser uma das funções da escola brasileira: combater a corrupção. Você, aluno de uma escola brasileira, concorda com a opinião da autora Betty Milan de que a escola deve preparar o aluno para ser cidadão? Produza uma carta do leitor que deverá ser enviada à revista Veja, apresentando a sua opinião acerca do tema do artigo em destaque.

Gostei muito do Artigo (VEJA), no combate a corrupção, do Brasil, porque Betty Milan está dando a opinião sobre o ensino do Brasil que é péssimo, e está empunhando em formar brasileiros ou seja formar cidadãos, mais cidadãos no sentido de crime. No país que uma lei é desrespeitada e ninguém é em respeito a ela.

A escola se ocupa na formação do aluno para ser ele cidadão, mais com a educação que é muito influente muito, porque a educação é o meio de tudo. Ai também depende do professor, se ele não trabalha motivando o aluno não vai ter como aprender.

Helio Silva
Pompino Grande / PB
Estudante

PRODUÇÃO TEXTUAL 5 (PT5)

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL HORTÊNCIO DE SOUSA RIBEIRO-PREMEN
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
PROFESSORA: MAGNA SIMONE A. DE LIMA
ALUNO (A): Joicivane Barbosa da Silva
DATA: 01-04-09

REESCRITA INDIVIDUAL Atividade 7

O gênero:

A **Carta do Leitor** é um gênero textual pertencente ao domínio jornalístico ou midiático que se destina a emitir opiniões, críticas, sugestões, perguntas de leitores acerca de determinado tema abordado na revista, dependendo do propósito comunicativo do autor da carta.

Após termos avaliado algumas produções textuais em sala de aula, vamos pensar um pouco sobre o texto que escrevemos, observando os critérios de avaliação definidos na atividade anterior e as observações feitas pela professora em cada um dos textos.

Agora, reescreve seu texto, a partir da proposta apresentada a seguir:

O artigo **O papel da escola no combate à corrupção**, da Revista Veja (29/10/2008), aborda a questão da educação no Brasil enfatizando o que deveria ser uma das funções da escola brasileira: combater a corrupção. Você, aluno de uma escola brasileira, concorda com a opinião da autora Betty Milan de que a escola deve preparar o aluno para ser cidadão? Produza uma carta do leitor que deverá ser enviada à revista Veja, apresentando a sua opinião acerca do tema do artigo em destaque.

| |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>O ensino no Brasil está cada vez mais péssimo, porque não estão colocando professores capacitados para ensinar.</p> <p>Não eu concordo com a autora Betty Milan, que a escola deve preparar o aluno a ser cidadão, mas não é bem assim os pais também deve educar os seus filhos.</p> <p>Não devemos colocar as responsabilidades no para os professores, mas os alunos deve ter interesse próprio essa é minha opinião</p> <p>Joicivane Barbosa da Silva 8º ano E gestão estudante a escola em Campinas Quença - PA 8</p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

PRODUÇÃO TEXTUAL 6 (PT6)

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL HORTÊNCIO DE SOUSA RIBEIRO-PREMEN

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

PROFESSORA: MAGNA SIMONE A. DE LIMA

ALUNO (A): Isabela Silva Torres

DATA: 07/03/08

REESCRITA INDIVIDUAL Atividade 7

O gênero:

A **Carta do Leitor** é um gênero textual pertencente ao domínio jornalístico ou midiático que se destina a emitir opiniões, críticas, sugestões, perguntas de leitores acerca de determinado tema abordado na revista, dependendo do propósito comunicativo do autor da carta.

Após termos avaliado algumas produções textuais em sala de aula, vamos pensar um pouco sobre o texto que escrevemos, observando os critérios de avaliação definidos na atividade anterior e as observações feitas pela professora em cada um dos textos.

Agora, reescreve seu texto, a partir da proposta apresentada a seguir:

O artigo **O papel da escola no combate à corrupção**, da Revista Veja (29/10/2008), aborda a questão da educação no Brasil enfatizando o que deveria ser uma das funções da escola brasileira: combater a corrupção. Você, aluno de uma escola brasileira, concorda com a opinião da autora Betty Milan de que a escola deve preparar o aluno para ser cidadão? Produza uma carta do leitor que deverá ser enviada à revista Veja, apresentando a sua opinião acerca do tema do artigo em destaque.

gostei do artigo de Betty, "O papel da escola no combate a corrupção, da revista Veja. Por que na minha opinião a escola ajuda na educação principalmente agora na massa fase de adolescência pois a escola está nos preparando pro mercado de trabalho pois com o educaçao em primeiro lugar e os estudos contribuem para um cidadão de futuro.

Isabela
Lambina
grande, PB

PRODUÇÃO TEXTUAL 7 (PT7)

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL HORTÊNCIO DE SOUSA RIBEIRO-PREMEN
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
PROFESSORA: MAGNA SIMONE A. DE LIMA
ALUNO (A): Albérico Júnior
DATA: 01/04/09

REESCRITA INDIVIDUAL Atividade 7

O gênero:

A **Carta do Leitor** é um gênero textual pertencente ao domínio jornalístico ou midiático que se destina a emitir opiniões, críticas, sugestões, perguntas de leitores acerca de determinado tema abordado na revista, dependendo do propósito comunicativo do autor da carta.

Após termos avaliado algumas produções textuais em sala de aula, vamos pensar um pouco sobre o texto que escrevemos, observando os critérios de avaliação definidos na atividade anterior e as observações feitas pela professora em cada um dos textos.

Agora, reescreva seu texto, a partir da proposta apresentada a seguir:

O artigo **O papel da escola no combate à corrupção**, da Revista Veja (29/10/2008), aborda a questão da educação no Brasil enfatizando o que deveria ser uma das funções da escola brasileira: combater a corrupção. Você, aluno de uma escola brasileira, concorda com a opinião da autora Betty Milan de que a escola deve preparar o aluno para ser cidadão? Produza uma carta do leitor que deverá ser enviada à revista Veja, apresentando a sua opinião acerca do tema do artigo em destaque.

A educação brasileira em minha opinião é ruim isso obviamente significa a necessidade de aprimorar a formação dos alunos e professores, a escola deve entrar de vez neste papel de educar nossos alunos, os professores por sua vez ~~que~~ não podem dar mole que aluno tem que pegar no pé, tem que se não depois mais tarde os alunos que não fazem os deveres de não ter tido um bom estudo.

A escola deve se preocupar na formação do cidadão mas a educação cívica brasileira não pode ter como modelo a de países cujos problemas não são os mesmos que os nossos.

Autor: Albérico Júnior

Cidade: Campana grande

PRODUÇÃO TEXTUAL 8 (PT8)

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL HORTÊNCIO DE SOUSA RIBEIRO-PREMEN
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
PROFESSORA: MAGNA SIMONE A. DE LIMA
ALUNO (A): YASMINE SILVA O
DATA: 01-06-09

REESCRITA INDIVIDUAL Atividade 7

O gênero:

A **Carta do Leitor** é um gênero textual pertencente ao domínio jornalístico ou midiático que se destina a emitir opiniões, críticas, sugestões, perguntas de leitores acerca de determinado tema abordado na revista, dependendo do propósito comunicativo do autor da carta.

Após termos avaliado algumas produções textuais em sala de aula, vamos pensar um pouco sobre o texto que escrevemos, observando os critérios de avaliação definidos na atividade anterior e as observações feitas pela professora em cada um dos textos.

Agora, reescreve seu texto, a partir da proposta apresentada a seguir:

O artigo **O papel da escola no combate à corrupção**, da Revista Veja (29/10/2008), aborda a questão da educação no Brasil enfatizando o que deveria ser uma das funções da escola brasileira: combater a corrupção. Você, aluno de uma escola brasileira, concorda com a opinião da autora Betty Milan de que a escola deve preparar o aluno para ser cidadão? Produza uma carta do leitor que deverá ser enviada à revista Veja, apresentando a sua opinião acerca do tema do artigo em destaque.

O ARTIGO DE BETTY MILAN, "O PAPEL DA ESCOLA NO COMBATE À CORRUPÇÃO", MOSTRA O CUSIVO DO BRASIL NOS DIAS DE HOJE.

EM MINHA OPINIÃO FOI OTIMO. É TAMBÉM, ACHO REALMENTE PÉSSIMO. PORQUE SE O BRASIL NÃO LOCALIZAR REALMENTE ONDE SE ENCONTRA SUA CORRUPÇÃO, A ESCOLA DEVERÁ REALMENTE OCUPAR SEU PAPEL. OU SEJA, A ESCOLA DEVE SE OCUPAR NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO.

YASMINE SILVA DE JESUS OLIVEIRA
PAMPINA GRANDE - PB

PRODUÇÃO TEXTUAL 9 (PT9)

REESCRITA INDIVIDUAL Atividade 7

O gênero:

A **Carta do Leitor** é um gênero textual pertencente ao domínio jornalístico ou midiático que se destina a emitir opiniões, críticas, sugestões, perguntas de leitores acerca de determinado tema abordado na revista, dependendo do propósito comunicativo do autor da carta.

Após termos avaliado algumas produções textuais em sala de aula, vamos pensar um pouco sobre o texto que escrevemos, observando os critérios de avaliação definidos na atividade anterior e as observações feitas pela professora em cada um dos textos.

Agora, reescreve seu texto, a partir da proposta apresentada a seguir:

O artigo **O papel da escola no combate à corrupção**, da Revista Veja (29/10/2008), aborda a questão da educação no Brasil enfatizando o que deveria ser uma das funções da escola brasileira: combater a corrupção. Você, aluno de uma escola brasileira, concorda com a opinião da autora Betty Milan de que a escola deve preparar o aluno para ser cidadão? Produza uma carta do leitor que deverá ser enviada à revista Veja, apresentando a sua opinião acerca do tema do artigo em destaque.

gostei do artigo de Betty Milan, porque, eu acho que a escola deve ajudar o aluno a ser cidadão e educar transmitindo valores.

Porque, o papel do professor, é esse com o aluno. Mas eu acho, que o aluno também, tem que cumprir com o seu papel, que é: ter interesse e também um pouco, da educação que teve em casa, com os seus pais.

E animo de tornando um cidadão de bem, porque o professor, é pra ajudar e não pra fazer milagre.

Por isso que os alunos tem que ter interesse próprio.

Anais Pereira
Campana 8ª UNCE
24/09/09

PRODUÇÃO TEXTUAL 10 (PT10)

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL HORTÊNCIO DE SOUSA RIBEIRO-PREMEN
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
PROFESSORA: MAGNA SIMONE A. DE LIMA
ALUNO (A): Daugama Karla A. do Nascimento
DATA: 05.09.09

REESCRITA INDIVIDUAL Atividade 7

O gênero:

A **Carta do Leitor** é um gênero textual pertencente ao domínio jornalístico ou midiático que se destina a emitir opiniões, críticas, sugestões, perguntas de leitores acerca de determinado tema abordado na revista, dependendo do propósito comunicativo do autor da carta.

Após termos avaliado algumas produções textuais em sala de aula, vamos pensar um pouco sobre o texto que escrevemos, observando os critérios de avaliação definidos na atividade anterior e as observações feitas pela professora em cada um dos textos.

Agora, reescreve seu texto, a partir da proposta apresentada a seguir:

O artigo **O papel da escola no combate à corrupção**, da Revista Veja (29/10/2008), aborda a questão da educação no Brasil enfatizando o que deveria ser uma das funções da escola brasileira: combater a corrupção. Você, aluno de uma escola brasileira, concorda com a opinião da autora Betty Milan de que a escola deve preparar o aluno para ser cidadão? Produza uma carta do leitor que deverá ser enviada à revista Veja, apresentando a sua opinião acerca do tema do artigo em destaque.

O ensino no Brasil é muito complicado porque faltam professores capacitados, faltam fundamentos, métodos, livros didáticos.

A escola tem a obrigação de formar cidadãos, porque a escola está aí para isso. Para que os jovens de hoje tenham mais responsabilidade e estudem porque é necessário para nossa vida, para que defesas tenham sucesso...

Os jovens de hoje podem ter uma formação fixa, para isso temos que estudar.

Daugama Karla
Campina Grande - PB

PRODUÇÃO TEXTUAL 11 (PT11)

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL HORTÊNCIO DE SOUSA RIBEIRO-PREMEN
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
PROFESSORA: MAGNA SIMONE A. DE LIMA
ALUNO (A): Reneê Romão da Silva Lima
DATA: 01/04/09

REESCRITA INDIVIDUAL Atividade 7

O gênero:

A **Carta do Leitor** é um gênero textual pertencente ao domínio jornalístico ou midiático que se destina a emitir opiniões, críticas, sugestões, perguntas de leitores acerca de determinado tema abordado na revista, dependendo do propósito comunicativo do autor da carta.

Após termos avaliado algumas produções textuais em sala de aula, vamos pensar um pouco sobre o texto que escrevemos, observando os critérios de avaliação definidos na atividade anterior e as observações feitas pela professora em cada um dos textos.

Agora, reescreve seu texto, a partir da proposta apresentada a seguir:

O artigo **O papel da escola no combate à corrupção**, da Revista Veja (29/10/2008), aborda a questão da educação no Brasil enfatizando o que deveria ser uma das funções da escola brasileira: combater a corrupção. Você, aluno de uma escola brasileira, concorda com a opinião da autora Betty Milan de que a escola deve preparar o aluno para ser cidadão? Produza uma carta do leitor que deverá ser enviada à revista Veja, apresentando a sua opinião acerca do tema do artigo em destaque.

Eu acho que o ensino no Brasil, eu pra ser bem melhor porque hoje em dia se tem coisas ruins acontecendo tipos pessoas se drogando praticando crimes, delitos etc...

Hoje em dia tem muitos problemas praticando que não presta, é também tem muitos desempregos, ~~ho~~ ~~tem~~ ~~acho~~ que a escola que ajuda o aluno a ser cidadão e educar transmitindo valores para ele a cumprir seu papel que é ter interesse e também um pouco de educação.

Os professores também tem que entrar na sala com o papel de ensinar o aluno para ele ter um futuro melhor.

Assinatura: Reneê Romão
cidade: Compião Grande
idade: 14 anos

PRODUÇÃO TEXTUAL 12 (PT12)

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL HORTÊNCIO DE SOUSA RIBEIRO-PREMEN
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
PROFESSORA: MAGNA SIMONE A. DE LIMA
ALUNO (A): Gabriela Paula Santos
DATA: 03/03

REESCRITA INDIVIDUAL Atividade 7

O gênero:

A **Carta do Leitor** é um gênero textual pertencente ao domínio jornalístico ou midiático que se destina a emitir opiniões, críticas, sugestões, perguntas de leitores acerca de determinado tema abordado na revista, dependendo do propósito comunicativo do autor da carta.

Após termos avaliado algumas produções textuais em sala de aula, vamos pensar um pouco sobre o texto que escrevemos, observando os critérios de avaliação definidos na atividade anterior e as observações feitas pela professora em cada um dos textos.

Agora, reescreve seu texto, a partir da proposta apresentada a seguir:

O artigo **O papel da escola no combate à corrupção**, da Revista Veja (29/10/2008), aborda a questão da educação no Brasil enfatizando o que deveria ser uma das funções da escola brasileira: combater a corrupção. Você, aluno de uma escola brasileira, concorda com a opinião da autora Betty Milan de que a escola deve preparar o aluno para ser cidadão? Produza uma carta do leitor que deverá ser enviada à revista Veja, apresentando a sua opinião acerca do tema do artigo em destaque.

A minha opinião é que a escola brasileira tem que preparar o aluno para ser um cidadão e também um para os problemas das escolas, além disso, a corrupção, eu gostei muito quando Betty Milan falou que "melhores alunos brasileiros fazem nos últimos eleições Internacionais", eu concordo com Betty Milan e acho que eu penso

Aluno: Gabriela Paula Santos
Cidade: Campina Grande

PRODUÇÃO TEXTUAL 13 (PT13)

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL HORTÊNCIO DE SOUSA RIBEIRO-PREMEN

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

PROFESSORA: MAGNA SIMONE A. DE LIMA

ALUNO (A): Bruno Daviana da Silva Rocha

DATA: 01/04/09

REESCRITA INDIVIDUAL Atividade 7

O gênero:

A **Carta do Leitor** é um gênero textual pertencente ao domínio jornalístico ou midiático que se destina a emitir opiniões, críticas, sugestões, perguntas de leitores acerca de determinado tema abordado na revista, dependendo do propósito comunicativo do autor da carta.

Após termos avaliado algumas produções textuais em sala de aula, vamos pensar um pouco sobre o texto que escrevemos, observando os critérios de avaliação definidos na atividade anterior e as observações feitas pela professora em cada um dos textos.

Agora, reescreve seu texto, a partir da proposta apresentada a seguir:

O artigo **O papel da escola no combate à corrupção**, da Revista Veja (29/10/2008), aborda a questão da educação no Brasil enfatizando o que deveria ser uma das funções da escola brasileira: combater a corrupção. Você, aluno de uma escola brasileira, concorda com a opinião da autora Betty Milan de que a escola deve preparar o aluno para ser cidadão? Produza uma carta do leitor que deverá ser enviada à revista Veja, apresentando a sua opinião acerca do tema do artigo em destaque.

O Brasil é cheio de corrupção, temos vários tipos de colaboração, tem profissionais que são exigentes com os alunos, já tem outros que são desinteressados de mais por isso os alunos com ~~uma~~ tranquilidade, não esse profissional que fogem com que os alunos se prejudicam na frente, ex: não tem aquisição um empenho melhor tem uns que não despendidos por que não tem uma fortuna, um despendido, melhor

O Brasil é cheio de corrupção, por um lado é bom por outro é ruim, e assim que eu vejo o Brasil mais um dia não melhorar com nada.

PRODUÇÃO TEXTUAL 14 (PT14)

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL HORTÊNCIO DE SOUSA RIBEIRO-PREMEN
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
PROFESSORA: MAGNA SIMONE A. DE LIMA
ALUNO (A): Tom Kennedy Soares Borges
DATA: 27-03-2009

REESCRITA INDIVIDUAL Atividade 7

O gênero:

A **Carta do Leitor** é um gênero textual pertencente ao domínio jornalístico ou midiático que se destina a emitir opiniões, críticas, sugestões, perguntas de leitores acerca de determinado tema abordado na revista, dependendo do propósito comunicativo do autor da carta.

Após termos avaliado algumas produções textuais em sala de aula, vamos pensar um pouco sobre o texto que escrevemos, observando os critérios de avaliação definidos na atividade anterior e as observações feitas pela professora em cada um dos textos.

Agora, reescreve seu texto, a partir da proposta apresentada a seguir:

O artigo **O papel da escola no combate à corrupção**, da Revista Veja (29/10/2008), aborda a questão da educação no Brasil enfatizando o que deveria ser uma das funções da escola brasileira: combater a corrupção. Você, aluno de uma escola brasileira, concorda com a opinião da autora Betty Milan de que a escola deve preparar o aluno para ser cidadão? Produza uma carta do leitor que deverá ser enviada à revista Veja, apresentando a sua opinião acerca do tema do artigo em destaque.

Minha opinião é que o ensino Brasileiro não anda muito bem. Porque há muitos professores que não está nem aí com o ensino do aluno, para eles tanto faz se o aluno aprendeu ou se o aluno não aprendeu.

A comparação do ensino Brasileiro com os dos outros é pessima os melhores alunos Brasileira estão nas utimas coleções. Isso tudo é por causa da corrupção e do País que não está nem aí com ensino Brasileiro.

Tom Kennedy Soares Borges

campina grande

R/B

PRODUÇÃO TEXTUAL 15 (PT15)

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL HORTÊNCIO DE SOUSA RIBEIRO-PREMEN
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
PROFESSORA: MAGNA SIMONE A. DE LIMA
ALUNO (A): Jagner e Barbosa
DATA: 01/04/09

REESCRITA INDIVIDUAL Atividade 7

O gênero:

A **Carta do Leitor** é um gênero textual pertencente ao domínio jornalístico ou midiático que se destina a emitir opiniões, críticas, sugestões, perguntas de leitores acerca de determinado tema abordado na revista, dependendo do propósito comunicativo do autor da carta.

Após termos avaliado algumas produções textuais em sala de aula, vamos pensar um pouco sobre o texto que escrevemos, observando os critérios de avaliação definidos na atividade anterior e as observações feitas pela professora em cada um dos textos.

Agora, reescreve seu texto, a partir da proposta apresentada a seguir:

O artigo **O papel da escola no combate à corrupção**, da Revista Veja (29/10/2008), aborda a questão da educação no Brasil enfatizando o que deveria ser uma das funções da escola brasileira: combater a corrupção. Você, aluno de uma escola brasileira, concorda com a opinião da autora Betty Milan de que a escola deve preparar o aluno para ser cidadão? Produza uma carta do leitor que deverá ser enviada à revista Veja, apresentando a sua opinião acerca do tema do artigo em destaque.

Minha opinião é que os comentários da revista estão muito boa e que eles deveriam colocar muitos mais comentários e melhorar os comentários que a pós de e eu acho muito bom que eles falam sobre os alunos e para melhorar os em vindo e sobre a educação

Jagner e Barbosa
campesina grande

PRODUÇÃO TEXTUAL 16 (PT16)

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL HORTÊNCIO DE SOUSA RIBEIRO-PREMEN
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
PROFESSORA: MAGNA SIMONE A. DE LIMA
ALUNO (A): Angela montenegro Peres
DATA: 03/04/09.

REESCRITA INDIVIDUAL Atividade 7

O gênero:

A **Carta do Leitor** é um gênero textual pertencente ao domínio jornalístico ou midiático que se destina a emitir opiniões, críticas, sugestões, perguntas de leitores acerca de determinado tema abordado na revista, dependendo do propósito comunicativo do autor da carta.

Após termos avaliado algumas produções textuais em sala de aula, vamos pensar um pouco sobre o texto que escrevemos, observando os critérios de avaliação definidos na atividade anterior e as observações feitas pela professora em cada um dos textos.

Agora, reescreve seu texto, a partir da proposta apresentada a seguir:

O artigo **O papel da escola no combate à corrupção**, da Revista Veja (29/10/2008), aborda a questão da educação no Brasil enfatizando o que deveria ser uma das funções da escola brasileira: combater a corrupção. Você, aluno de uma escola brasileira, concorda com a opinião da autora Betty Milan de que a escola deve preparar o aluno para ser cidadão? Produza uma carta do leitor que deverá ser enviada à revista Veja, apresentando a sua opinião acerca do tema do artigo em destaque.

O Brasil é cheio de corrupções e presentes na educação dos professores. Os professores tem o direito de receber mas pode ter a certeza que eles não vão escrever claro eles recebem mas sempre temos que fazer a nossa parte porque se não participarmos eles não vão dar educação e nem ensinar para nos alunos.

A educação é mesmo uma parte de nossa vida sem ela como seria os mesmos modos. O Brasil é cheio de coisas para nos ensinar tem várias partes ruins mas também tem varias partes boas também.

PRODUÇÃO TEXTUAL 17 (PT17)

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL HORTÊNCIO DE SOUSA RIBEIRO-PREMEN
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
PROFESSORA: MAGNA SIMONE A. DE LIMA
ALUNO (A): Robert dos Santos Fideles
DATA: 07/04/2009

REESCRITA INDIVIDUAL Atividade 7

O gênero:

A **Carta do Leitor** é um gênero textual pertencente ao domínio jornalístico ou midiático que se destina a emitir opiniões, críticas, sugestões, perguntas de leitores acerca de determinado tema abordado na revista, dependendo do propósito comunicativo do autor da carta.

Após termos avaliado algumas produções textuais em sala de aula, vamos pensar um pouco sobre o texto que escrevemos, observando os critérios de avaliação definidos na atividade anterior e as observações feitas pela professora em cada um dos textos.

Agora, reescreve seu texto, a partir da proposta apresentada a seguir:

O artigo **O papel da escola no combate à corrupção**, da Revista Veja (29/10/2008), aborda a questão da educação no Brasil enfatizando o que deveria ser uma das funções da escola brasileira: combater a corrupção. Você, aluno de uma escola brasileira, concorda com a opinião da autora Betty Milan de que a escola deve preparar o aluno para ser cidadão? Produza uma carta do leitor que deverá ser enviada à revista Veja, apresentando a sua opinião acerca do tema do artigo em destaque.

Na minha opinião o ensino no Brasil está péssimo por causa dos professores corruptos que não ensina o ensino para os alunos das escolas brasileiras por isso que a educação do Brasil é muito ruim em quantos os responsáveis dos alunos pensam que a educação está ótima

Robert dos Santos Fideles

PRODUÇÃO TEXTUAL 18 (PT18)

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL HORTÊNCIO DE SOUSA RIBEIRO-PREMEN
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
PROFESSORA: MAGNA SIMONE A. DE LIMA
ALUNO(A): GIOVANNI MENESES DE SOUSA
DATA: 01/03/09

REESCRITA INDIVIDUAL Atividade 7

O gênero:

A **Carta do Leitor** é um gênero textual pertencente ao domínio jornalístico ou midiático que se destina a emitir opiniões, críticas, sugestões, perguntas de leitores acerca de determinado tema abordado na revista, dependendo do propósito comunicativo do autor da carta.

Após termos avaliado algumas produções textuais em sala de aula, vamos pensar um pouco sobre o texto que escrevemos, observando os critérios de avaliação definidos na atividade anterior e as observações feitas pela professora em cada um dos textos.

Agora, reescreve seu texto, a partir da proposta apresentada a seguir:

O artigo **O papel da escola no combate à corrupção**, da Revista Veja (29/10/2008), aborda a questão da educação no Brasil enfatizando o que deveria ser uma das funções da escola brasileira: combater a corrupção. Você, aluno de uma escola brasileira, concorda com a opinião da autora Betty Milan de que a escola deve preparar o aluno para ser cidadão? Produza uma carta do leitor que deverá ser enviada à revista Veja, apresentando a sua opinião acerca do tema do artigo em destaque.

Sim mas se fosse só esperar pela escola não iria acontecer de nada tem que vir de dentro de casa dos pais principalmente e aí sim da escola que onde o aluno faz sua segunda fase de educação a prestação de respeito a escola tem como principal papel mostrar a governar como é o mundo lá fora, da corrupção, da violência para que nem todos os jovens venham para a escola para aprender ou até para respeitar os professores também tem que fazer sua parte de ensinar e respeitar assim os alunos fazer mais sua parte. Hoje vemos as coisas da Rede Municipal

GIOVANNI MENESES
CAPINA GRANDE - PB

PRODUÇÃO TEXTUAL 19 (PT19)

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL HORTÊNCIO DE SOUSA RIBEIRO-PREMEN
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
PROFESSORA: MAGNA SIMONE A. DE LIMA
ALUNO (A): Maquarie de Melo Santos
DATA: 01/04/2009

REESCRITA INDIVIDUAL Atividade 7

O gênero:

A **Carta do Leitor** é um gênero textual pertencente ao domínio jornalístico ou midiático que se destina a emitir opiniões, críticas, sugestões, perguntas de leitores acerca de determinado tema abordado na revista, dependendo do propósito comunicativo do autor da carta.

Após termos avaliado algumas produções textuais em sala de aula, vamos pensar um pouco sobre o texto que escrevemos, observando os critérios de avaliação definidos na atividade anterior e as observações feitas pela professora em cada um dos textos.

Agora, reescreva seu texto, a partir da proposta apresentada a seguir:

O artigo **O papel da escola no combate à corrupção**, da Revista Veja (29/10/2008), aborda a questão da educação no Brasil enfatizando o que deveria ser uma das funções da escola brasileira: combater a corrupção. Você, aluno de uma escola brasileira, concorda com a opinião da autora Betty Milan de que a escola deve preparar o aluno para ser cidadão? Produza uma carta do leitor que deverá ser enviada à revista Veja, apresentando a sua opinião acerca do tema do artigo em destaque.

Gostei da opinião da autora Betty Milan, porque ela falou muito bem sobre as dificuldades de alunos e professores, ela está nos alertando sobre as dificuldades, como por exemplo: A falta de estruturas dos professores e o desinteresse de alunos na escola. A escola precisa educar e transmitir valores.

A reflexão sobre a educação nacional, contudo, precisa levar em conta que o Brasil está entre os países mais corruptos.

PRODUÇÃO TEXTUAL 20 (PT20)

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL HORTÊNCIO DE SOUSA RIBEIRO-PREMEN

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

PROFESSORA: MAGNA SIMONE A. DE LIMA

ALUNO (A): Tatiana de Norberto

DATA: 01.04.09

REESCRITA INDIVIDUAL Atividade 7

O gênero:

A **Carta do Leitor** é um gênero textual pertencente ao domínio jornalístico ou midiático que se destina a emitir opiniões, críticas, sugestões, perguntas de leitores acerca de determinado tema abordado na revista, dependendo do propósito comunicativo do autor da carta.

Após termos avaliado algumas produções textuais em sala de aula, vamos pensar um pouco sobre o texto que escrevemos, observando os critérios de avaliação definidos na atividade anterior e as observações feitas pela professora em cada um dos textos.

Agora, reescreve seu texto, a partir da proposta apresentada a seguir:

O artigo **O papel da escola no combate à corrupção**, da Revista Veja (29/10/2008), aborda a questão da educação no Brasil enfatizando o que deveria ser uma das funções da escola brasileira: combater a corrupção. Você, aluno de uma escola brasileira, concorda com a opinião da autora Betty Milan de que a escola deve preparar o aluno para ser cidadão? Produza uma carta do leitor que deverá ser enviada à revista Veja, apresentando a sua opinião acerca do tema do artigo em destaque.

O ensino do Brasil está ficando cada vez
melhor. Porque estão colocando professores melhores,
de ~~se~~ cumprir com seu papel. Os professores
que estão colocando para ensinar não profeta
viver comemoradas é porque que o ensino
está melhorando e todos nós devemos fazer
nosso papel devemos fazer a nossa parte
e os professores adidos que é ensinar e
ensinar um pouco. O que é educação mais
tem todas as coisas de aprender o que
é educação.

Porque o ensino e educação em uma
país não são as melhores porque
nem todos são capazes de ensinar.

O que é educação é quem aprende
diversas coisas. A educação que nos
faz nos preparar para ficar um pouco
melhor do que está.

PRODUÇÃO TEXTUAL 21 (PT21)

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL HORTÊNCIO DE SOUSA RIBEIRO-PREMEN

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

PROFESSORA: MAGNA SIMONE A. DE LIMA

ALUNO (A): LAIZA RAFAELLA DE FREITAS RIBEIRO

DATA: 02/02/20

REESCRITA INDIVIDUAL Atividade 7

O gênero:

A **Carta do Leitor** é um gênero textual pertencente ao domínio jornalístico ou midiático que se destina a emitir opiniões, críticas, sugestões, perguntas de leitores acerca de determinado tema abordado na revista, dependendo do propósito comunicativo do autor da carta.

Após termos avaliado algumas produções textuais em sala de aula, vamos pensar um pouco sobre o texto que escrevemos, observando os critérios de avaliação definidos na atividade anterior e as observações feitas pela professora em cada um dos textos.

Agora, reescreve seu texto, a partir da proposta apresentada a seguir:

O artigo **O papel da escola no combate à corrupção**, da Revista Veja (29/10/2008), aborda a questão da educação no Brasil enfatizando o que deveria ser uma das funções da escola brasileira: combater a corrupção. Você, aluno de uma escola brasileira, concorda com a opinião da autora Betty Milan de que a escola deve preparar o aluno para ser cidadão? Produza uma carta do leitor que deverá ser enviada à revista Veja, apresentando a sua opinião acerca do tema do artigo em destaque.

O artigo "O papel da escola no combate à corrupção..."

Quem diz que os professores tem que combater a corrupção nos colégios, eu acho que sim, que a escola tem que combater os vandalismos dos alunos para que nos ruas eles não faça o mesmo, nos vidros das casas, nos carros, etc. E que seus pais também colaborem pra isso não acontecer. Meu nome é Laizy.

Laizy Rafaella F.B.
13 anos
Premem, Campina Grande / PB

PRODUÇÃO TEXTUAL 22 (PT22)

PRODUÇÃO TEXTUAL 24 (PT24)

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL HORTÊNCIO DE SOUSA RIBEIRO-PREMEN

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

PROFESSORA: MAGNA SIMONE A. DE LIMA

ALUNO (A): Camila Rodrigues de Brito

DATA: 01/04/09

REESCRITA INDIVIDUAL Atividade 7

O gênero:

A **Carta do Leitor** é um gênero textual pertencente ao domínio jornalístico ou midiático que se destina a emitir opiniões, críticas, sugestões, perguntas de leitores acerca de determinado tema abordado na revista, dependendo do propósito comunicativo do autor da carta.

Após termos avaliado algumas produções textuais em sala de aula, vamos pensar um pouco sobre o texto que escrevemos, observando os critérios de avaliação definidos na atividade anterior e as observações feitas pela professora em cada um dos textos.

Agora, reescreve seu texto, a partir da proposta apresentada a seguir:

O artigo **O papel da escola no combate à corrupção**, da Revista Veja (29/10/2008), aborda a questão da educação no Brasil enfatizando o que deveria ser uma das funções da escola brasileira: combater a corrupção. Você, aluno de uma escola brasileira, concorda com a opinião da autora Betty Milan de que a escola deve preparar o aluno para ser cidadão? Produza uma carta do leitor que deverá ser enviada à revista Veja, apresentando a sua opinião acerca do tema do artigo em destaque.

Gostei da opinião da autora Betty Milan porque ela falou muito bem sobre as dificuldades dos alunos e professores brasileiros, ela está nos alertando para as dificuldades como por exemplo a falta de estrutura dos professores e o desinteresse dos alunos na escola.

A autora que diz que os alunos de hoje podem ser o político de amanhã e a sociedade não quer mais políticos corruptos no governo, se isso acontecer o "país entra de vez pela mão" então vamos nos conscientizar e melhorar a máquina do país.

Autor: Camila Rodrigues de Brito
cidade: Campina Grande, PB

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL HORTÊNCIO DE SOUSA RIBEIRO-PREMEN

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

PROFESSORA: MAGNA SIMONE A. DE LIMA

ALUNO (A): Edson da Silva Covalcante.

DATA: _____

REESCRITA INDIVIDUAL Atividade 7

O gênero:

A **Carta do Leitor** é um gênero textual pertencente ao domínio jornalístico ou midiático que se destina a emitir opiniões, críticas, sugestões, perguntas de leitores acerca de determinado tema abordado na revista, dependendo do propósito comunicativo do autor da carta.

Após termos avaliado algumas produções textuais em sala de aula, vamos pensar um pouco sobre o texto que escrevemos, observando os critérios de avaliação definidos na atividade anterior e as observações feitas pela professora em cada um dos textos.

Agora, reescreve seu texto, a partir da proposta apresentada a seguir:

O artigo **O papel da escola no combate à corrupção**, da Revista Veja (29/10/2008), aborda a questão da educação no Brasil enfatizando o que deveria ser uma das funções da escola brasileira: combater a corrupção. Você, aluno de uma escola brasileira, concorda com a opinião da autora Betty Milan de que a escola deve preparar o aluno para ser cidadão? Produza uma carta do leitor que deverá ser enviada à revista Veja, apresentando a sua opinião acerca do tema do artigo em destaque.

Minha opinião é que a autora da revista Veja, está dizendo que o Estudo das Escolas Brasileiras, é muito ruim, são péssimas, e ela também está dizendo que não tem, bem dizer, nenhum aluno inteligente na Escola Brasileira.

Não, tem muitos alunos que são inteligentes nas Escolas Brasileiras.

Minha opinião é que a autora está errada em dizer isso, com os alunos porque ela nunca veio aqui para o Brasil, para tá dizendo essas palavras.

Edson da S. Covalcante
Campina Grande - PB
Estudante

PRODUÇÃO TEXTUAL 23 (PT23)

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL HORTÊNCIO DE SOUSA RIBEIRO-PREMEN

DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

PROFESSORA: MAGNA SIMONE A. DE LIMA

ALUNO (A): Thayna Dama reescreve o texto da revista Veja.

DATA: 05-04-2009

REESCRITA INDIVIDUAL Atividade 7

O gênero:

A **Carta do Leitor** é um gênero textual pertencente ao domínio jornalístico ou midiático que se destina a emitir opiniões, críticas, sugestões, perguntas de leitores acerca de determinado tema abordado na revista, dependendo do propósito comunicativo do autor da carta.

Após termos avaliado algumas produções textuais em sala de aula, vamos pensar um pouco sobre o texto que escrevemos, observando os critérios de avaliação definidos na atividade anterior e as observações feitas pela professora em cada um dos textos.

Agora, reescreve seu texto, a partir da proposta apresentada a seguir:

O artigo **O papel da escola no combate à corrupção**, da Revista Veja (29/10/2008), aborda a questão da educação no Brasil enfatizando o que deveria ser uma das funções da escola brasileira: combater a corrupção. Você, aluno de uma escola brasileira, concorda com a opinião da autora Betty Milan de que a escola deve preparar o aluno para ser cidadão? Produza uma carta do leitor, que deverá ser enviada à revista Veja, apresentando a sua opinião acerca do tema do artigo em destaque.

Eu acho que a carta dela está muito
mesmo. Eu também acho que a mãe
deu a culpa para os filhos e não
deu a culpa para a escola. Eu acho
que a escola não tem culpa para
isso. Eu acho que a escola não
deve ser a responsável pela educação.
Não é apenas a escola que não
deve ser a responsável pela educação.
Eu acho que a escola não deve
ser a responsável pela educação.

Eu acho que a escola não deve
ser a responsável pela educação.
Eu acho que a escola não deve
ser a responsável pela educação.
Eu acho que a escola não deve
ser a responsável pela educação.

Assinatura: Thayna
Cidade: Paralimã
Idade: 14 anos