

INTRODUÇÃO AOS SISTEMAS DISCURSIVOS EM LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

**Cristiane Fuzer
Sara Regina Scotta Cabral**

Organizadoras



INTRODUÇÃO AOS SISTEMAS DISCURSIVOS EM LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

CRISTIANE FUZER
SARA REGINA SCOTTA CABRAL
ORGANIZADORAS



SANTA MARIA, RS
2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

REITOR: Luciano Schuch

VICE-REITORA: Martha Bohrer Adaime

DIRETOR CAL: Gil Negreiros

COORDENADORA PPGL: Evellyne Patricia Figueiredo de Sousa Costa

EDITORA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL

Editor-chefe: Evellyne Patricia Figueiredo de Sousa Costa

COMISSÃO EDITORIAL

Taís Martins, Eliana Sturza, Lizandro Carlos Calegari, Anselmo Peres Alós, Luciane Kirchhof Ticks, Sara Regina Scotta Cabral e Régis Augustus Bars Closel

AVALIAÇÃO TÉCNICA: Orlando Vian Jr e Raymundo Olioni

PREPARAÇÃO DE ORIGINAIS E REVISÃO DE TEXTO: Cristiane Fuzer e Sara Regina Scotta Cabral

REVISÃO DE LINGUAGEM: Sara Regina Scotta Cabral e Cristiane Fuzer

REVISÃO DE NORMAS TÉCNICAS: Edenise Favarin, Guilherme Barbat Barros e Pâmela Fuzer

PROJETO GRÁFICO | DIAGRAMAÇÃO: Ariadne Quirino Soares e Rodrigo Osorio Santini

CAPA: Ariadne Quirino Soares e Rodrigo Osorio Santini

APOIO: GrPesq CNPq Sistêmica através das Línguas (SAL), Grupo de Estudos em LSE, Programa de Extensão Ateliê de Textos

APOIO FINANCEIRO: UFSM, CAL, PPGL, CAPES

ENDEREÇO

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação, Letras e Biologia
Prédio 16 - Bloco A2 - Sala 3222
Campus Universitário - Camobi 97105-900 - Santa Maria RS - Brasil
www.ufsm.br/ppglettras

I61 Introdução aos sistemas discursivos em linguística sistêmico-funcional [recurso eletrônico] / Cristiane Fuzer, Sara Regina Scotta Cabral, organizadoras. – Santa Maria, RS : UFSM, CAL, PPGL, 2023.
1 e-book : il.

ISBN 978-85-64049-12-3

1. Língua portuguesa 2. Linguística sistêmico-funcional 3. Sistemas discursivos 4. Análise de texto 5. Análise de discurso I. Fuzer, Cristiane II. Cabral, Sara Regina Scotta

CDU 801
806.90:37

Ficha catalográfica elaborada por Lizandra Veleda Arabidian - CRB-10/1492
Biblioteca Central da UFSM



À Professora Leila Barbara, que nos
mostrou quão “divertido” é estudar o
funcionamento da língua nos discursos.

PREFÁCIO

É atribuída à Marie Curie, a primeira mulher a vencer um Prêmio Nobel, a seguinte frase: “Uma grande descoberta não surge do cérebro de um cientista já pronta, é fruto de um acúmulo de trabalho preliminar”. A Ciência, com seu rigor e método, possibilita ao humano, com base na investigação acurada, desbravar o desconhecido para torná-lo desobscurecido e familiar. A Linguística, como ciência, desvela como a interação humana ocorre por meio da linguagem, possibilitando ao humano montar, desmontar e remontar o quebra-cabeça da interação verbal.

No cenário dos estudos linguísticos, as linguistas Cristiane Fuzer e Sara Regina Scotta Cabral lançam seu segundo livro em conjunto: *Sistemas Discursivos da Linguística Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa*. Esta obra surge no esteio de outra, lançada por Fuzer e Cabral em 2014: *Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa*, um ingresso para a leitura de *An introduction to Functional Grammar*, o original de Halliday. O livro de Fuzer e Cabral tornou-se uma referência nos estudos sistêmico-funcionais em língua portuguesa, ao refletir sobre aspectos da gramática sistêmico-funcional em nossa língua.

Fuzer e Cabral são as organizadoras desta nova obra e também autoras de alguns capítulos; aqui, ampliam seu escopo e refletem sobre os seis sistemas discursivos propostos por Jim Martin e David Rose transpostos para o português, com base na análise sistêmico-discursiva de uma crônica escrita em língua portuguesa. Este trabalho resulta de uma produção coletiva de participantes do Grupo de Estudos em Linguística Sistêmico-Funcional, coordenado por Fuzer na UFSM, o qual é constituído por pesquisadores/as que assinam alguns capítulos: graduandos/as e graduados/as de Iniciação Científica, mestrands/as, mestres/as, doutorands/as e doutores/as.

Neste novo livro, o/a leitor/a pode ler os capítulos na sequência em que estão dispostos os sistemas da semântica discursiva – IDEACÃO, CONJUNÇÃO, AVALIATIVIDADE, NEGOCIAÇÃO, IDENTIFICAÇÃO E PERIODICIDADE –, visualizando como a crônica escolhida foi analisada, ou optar pela ordem que lhe convém; quando há menção a um determinado sistema no capítulo reservado a outro sistema, há notas explicativas, orientações para o/a leitor/a. É importante ressaltar que o primeiro capítulo, de autoria do convidado Orlando Vian Jr., contextualiza sobre a importância do estudo da semântica do discurso, o que requer o conhecimento da léxico-gramática, para ancorar, na materialidade linguística, as análises realizadas. No último capítulo, Sara Regina Scotta Cabral, por sua vez, revisita os seis sistemas discursivos, aplicando-os à análise de outro texto, o que, de certa forma, sintetiza a proposta desta obra.

Sinto-me honrado por ter participado de parte do processo criterioso de germinação deste livro durante meu estágio de pós-doutorado junto ao PPG Letras da UFSM, com supervisão de Cristiane Fuzer, ao integrar reuniões para discussão e revisão de alguns capítulos desta produção. Desejo ao/à leitor/a uma ótima incursão pelas próximas páginas, conduzido/a pelas mãos dos/as autores/as dos capítulos e capitaneado/a por Fuzer e Cabral nesta jornada de (des) montagem do texto engendrado!

Rio Grande, 17 de março de 2022.

Raymundo da Costa Olioni
Prof. Dr. da Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

SUMÁRIO

07

Prefácio

Raymundo da Costa Olioni

13

Apresentação

Cristiane Fuzer
Sara Regina Scotta Cabral

21

Discurso pela perspectiva sistêmico-funcional: os significados além da oração

Orlando Vian Jr.

43

Sistema discursivo de IDEIAÇÃO

Anidene de Siqueira Cecchin
Elisane Scapin Carginin

73

Sistema discursivo de CONJUNÇÃO

Cristiane Fuzer
Elisane Scapin Carginin

101

Sistema discursivo de AVALIATIVIDADE

Anidene de Siqueira Cecchin
Carla Carine Gerhardt
Mhdi Ibrahim Bader Khun

137

Sistema discursivo de NEGOCIAÇÃO

Cíntia Cocco
Cristiane Fuzer

159

Sistema discursivo de IDENTIFICAÇÃO

Guilherme Barbat Barros
Lorilei de Moraes Gugelmim

181

Sistema discursivo de PERIODICIDADE

Angela Maria Rossi
Mhdi Ibrahim Bader Khun
Tânia Maria Moreira

203

**Os sistemas discursivos em articulação
no texto: considerações sobre um
flagelo social**

Sara Regina Scotta Cabral

247

Sobre os autores

APRESENTAÇÃO

Esta obra surgiu da necessidade de se ter, em língua portuguesa, um apanhado introdutório aos sistemas discursivos e suas categorias que pudesse facilitar o acesso a esse conhecimento por estudantes e pesquisadores iniciantes em Linguística Sistemico-Funcional e demais áreas de estudos da linguagem. Com esse intuito, integrantes do Grupo de Estudos em Linguística Sistemico-Funcional aceitaram o desafio de sintetizar e aplicar princípios teóricos da semântica discursiva a partir de estudos e experiências vivenciadas em suas pesquisas em diferentes níveis, vinculadas ao projeto de pesquisa “Leitura e escrita em língua portuguesa na perspectiva sistemico-funcional” (FUZER, 2018), que integra a linha de pesquisa Linguagem no Contexto Social, e ao GrPesq CNPq Sistemica, Ambientes e Linguagens (SAL). Também se relacionam com ações do Programa de Extensão Ateliê de Textos (FUZER, 2021 [2011]) e com atividades de pesquisa e ensino do Laboratório de Língua Portuguesa (CABRAL, 2016 [2012]).

Ao longo de três anos, o grupo se reuniu quinzenalmente para estudos teóricos e discussões de análises que resultaram na sistematização e adaptação à língua portuguesa das categorias apresentadas nos capítulos desta obra. Nesse período, dois anos foram dedicados a estudo e discussão de cada um dos seis sistemas discursivos com base nas obras de Martin e Rose (2007), Martin (1992), Martin e White (2005), Martin e Rose (2008). Um ano foi dedicado à aplicação das categorias no exercício de análise de um texto selecionado pelo grupo.

A ideia de exemplificar as categorias teóricas e aplicá-las na análise de um mesmo texto advém do propósito de mostrar a multifuncionalidade da língua no estrato da semântica, tal como Halliday descreve e explica as funções da língua no estrato da léxico-gramática (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). O estudo de cada sistema precisa ocorrer separadamente, para viabilizar sua descrição e análise em um texto (por isso, a apresentação de um sistema em cada capítulo), mas o funcionamento dos sistemas é simultâneo no texto (por isso a escolha de um mesmo texto para análise em todos os capítulos). Isso é um desafio, pois sabemos que, dependendo do propósito sociocomunicativo do texto e suas etapas (gênero de texto), ocorrências de recursos de alguns sistemas se sobressaem a outros. Mesmo assim, ousamos seguir em frente neste projeto, pois entendemos que a ausência de recursos linguísticos é tão significativa quanto a presença deles num discurso.

O texto usado como contexto de análise das categorias em todos os capítulos é a crônica intitulada *A menina do caderno*, do jornalista e cronista Marcelo Canellas, publicada em um jornal de Santa Maria, em 2019 (em anexo).

A sistematização dos conhecimentos compartilhados nesta obra foi sendo construída em pesquisas de doutorado, mestrado e iniciação científica (GERHARDT, 2017, 2022; CARGNIN, 2019; ROSSI, 2019; BADER KHUN, 2020; BARBAT; FUZER, 2020; GUGELMIN, 2021; CECCHIN, 2021) de integrantes do Grupo de Estudos em LSF, com a revisão e o apoio dos pesquisadores sêniores que também oferecem suas contribuições com capítulos neste livro.

Por convenção da teoria, nesta obra, as denominações dos sistemas discursivos são grafadas em VERSALETE (por exemplo IDEAÇÃO), a fim de diferenciar da denominação das funções léxico-gramaticais dos componentes da oração, grafadas apenas com a letra inicial maiúscula (por exemplo, Ator, Meta; Sujeito, Predicador; Tema, Rema), conforme Halliday e Matthiessen (2014, p. ix).

O livro se compõe de oito capítulos. O primeiro “Discurso pela perspectiva sistêmico-funcional: os significados além da oração”, que nos é brindado por Orlando Vian Jr., oferece um panorama dos princípios subjacentes a uma abordagem discursiva aos textos, introduzindo os sistemas discursivos, suas principais características e funções analíticas e, por fim, indicando possibilidades de utilização de tais sistemas na prática de análise textual não só em pesquisas, como também no ensino de leitura e escrita.

Do segundo ao sétimo capítulo, os subsistemas e respectivas categorias fundamentais de cada um dos sistemas discursivos são apresentados, exemplificados e analisados a partir de sua aplicação no texto de Canellas (2019). Esses capítulos se constituem de seções que apresentam, em sequência: introdução geral ao sistema discursivo foco do capítulo; síntese dos princípios teóricos do sistema discursivo em foco, com exemplificações de cada categoria a partir de excertos extraídos do texto selecionado para análise e/ou rephraseamentos do referido texto como alternativas de uso da língua, a fim de tão somente exemplificar a categoria apresentada; análise das ocorrências do sistema discursivo em foco encontradas no texto e interpretação dos resultados; e considerações finais sobre o exercício de análise apresentado.

Assim, os capítulos 2 e 3 apresentam os sistemas discursivos que estão associados à metafunção ideacional da linguagem: IDEAÇÃO e CONJUNÇÃO. No capítulo 2, Anidene de Siqueira Cecchin e Elisane Scapin Cargnin apresentam o sistema discursivo de IDEAÇÃO e seus subsistemas relações taxonômicas, relações nucleares e sequência de atividades, além de introduzir a noção de metáfora gramatical. No capítulo 3, Cristiane Fuzer e Elisane Scapin Cargnin apresentam dimensões gerais

da lógica do discurso com foco no sistema discursivo de CONJUNÇÃO, além de introduzir a noção de metáfora lógica.

Os capítulos 4 e 5 apresentam os sistemas discursivos associados à metafunção interpessoal da linguagem: AVALIATIVIDADE e NEGOCIAÇÃO. No capítulo 4, Anidene de Siqueira Cecchin, Carla Carine Gerhardt e Mhdi Ibrahim Bader Khun apresentam o sistema de AVALIATIVIDADE e seus subsistemas atitude, engajamento e gradação, com seus respectivos campos semânticos e recursos avaliativos. No capítulo 5, Cintia Cocco e Cristiane Fuzer apresentam o sistema de NEGOCIAÇÃO, com seus tipos básicos de função de fala, modos de realização e reações que podem ocasionar na interação, utilizando também a noção de metáfora gramatical interpessoal.

Os capítulos 6 e 7 apresentam os sistemas discursivos associados à metafunção textual da linguagem: IDENTIFICAÇÃO e PERIODICIDADE. No capítulo 6, Guilherme Barbat Barros e Lorilei de Moraes Gugelmim, como foco no sistema de IDENTIFICAÇÃO, apresentam as categorias de presunção de referência, referência de comparação, referência de posse e referência de texto, bem como os respectivos recursos que as realizam textualmente. Por fim, no capítulo 7, Angela Maria Rossi, Mhdi Ibrahim Bader Khun e Tânia Maria Moreira apresentam o sistema discursivo de PERIODICIDADE a partir das categorias Tema e Novo, hiperTema e hiperNovo, macroTema e macroNovo para mostrar o fluxo informacional no discurso.

Como um espaço de articulação e diálogo entre os resultados das análises empreendidas nos capítulos anteriores, no último capítulo do livro, Sara Regina Scotta Cabral reúne os seis sistemas e os aplica, a título de exemplo, a outro texto, de modo a demonstrar para os leitores como tais categorias se interseccionam e contribuem para a tessitura dos textos em língua portuguesa.

Esperamos que esta introdução ao estudo dos sistemas discursivos na perspectiva sistêmico-funcional em língua portuguesa, a exemplo de outras obras brasileiras, facilite o acesso a teorias produzidas e publicadas em outras línguas e seja uma porta de entrada para outras obras e estudos mais detalhados e aprofundados sobre o funcionamento da língua na produção de significados em discursos.

Santa Maria, 11 de abril de 2023.

Cristiane Fuzer e Sara Regina Scotta Cabral
Organizadoras

REFERÊNCIAS

BADER KHUN, M. **Gêneros da família de reações a texto em uma coleção de livros didáticos de língua portuguesa**: estudo na perspectiva sistêmico-funcional da linguagem. 2020. 191 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2020.

BARBAT, G.; FUZER, C. Análise Sistêmico-Funcional de resenhas em livro didático de língua portuguesa. **Macabéa** – Revista Eletrônica do Netlli, v. 9, n. 4, Out-Dez. 2020, p. 398-415.

CABRAL, S. R. S. **Laboratório de Língua Portuguesa**. Projeto de pesquisa registro 044630. Santa Maria: DLV, CAL, UFSM, 2016 [2012].

CANELLAS, M. A menina do caderno. **Diário de Santa Maria**. Santa Maria, 17 jul. 2019. Disponível em: <https://www.facebook.com/mpcanelas/posts/570128693515719/>. Acesso em: 30 jul. 2019.

CARGNIN, E. S. **Gêneros de texto da família das explicações em livros didáticos de língua portuguesa**: uma análise com base nos sistemas de Ideação e de Conjunção. 2019. 211 p. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019.

CECCHIN, A. S. **A escrita de relatos biográficos com base na Pedagogia de Gêneros de Texto**: Ideação e Avaliatividade na perspectiva sistêmico-funcional. 2021. 304 p. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2021.

FUZER, C. **Programa de Extensão Ateliê de Textos**. Projeto de extensão registro 055400. Santa Maria: DLV, CAL, UFSM, 2021 [2011].

FUZER, C. **Leitura e escrita em língua portuguesa na perspectiva sistêmico-funcional**. Projeto de pesquisa registro 048931. Santa Maria: PPGL, CAL, UFSM, 2018.

GERHARDT, C. C. **Investigações dos gêneros episódio e exemplum na perspectiva sistêmico-funcional em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental**. 2017. 234 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.

GERHARDT, C. C. **Produção escrita de episódios no ensino fundamental por meio do Ciclo de Ensino e Aprendizagem da Pedagogia com base em Gêneros de texto na LSF**. 2022. 348 p. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2022.

GUGELMIN, L. M. **Textos factuais em material didático de português como língua de acolhimento: um estudo de gêneros de texto na perspectiva sistêmico-funcional**. 2021. 262 p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2021.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Halliday's Introduction to Functional Grammar**. 4. ed. London and New York: Routledge, 2014.

MARTIN, J. R. **English text: system and structure**. Philadelphia and Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1992.

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

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working with discourse: meaning beyond the clause**. 2. ed. London and New York: Continuum, 2007.

MARTIN, D.; WHITE, P. **The language of evaluation: appraisal in English**. Basingstoke [England]: Palgrave Macmillan, 2005.

ROSSI, A. **Análise de instanciações de gêneros da família dos argumentos na abordagem sistêmico-funcional em livros didáticos de língua portuguesa para o ensino médio**. 2019. 229 p. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019.

Anexo

A menina do caderno

Eu vinha distraído, mergulhado em pensamentos comezinhos, quando vi a menina acorada no asfalto, junto a um contêiner de lixo. Enquanto a mãe enfiava a mão entre os detritos, garimpando o que lhe parecesse ter algum valor de mercadoria reciclável, a menina mantinha os olhos vivamente fixos num dos vários objetos desprezados pela garimpagem e espalhados ao redor como descarte, mas que ela reabilitara como tesouro. Era um caderno.

Parei um instante, a alguns metros de distância delas, e pude ver a dissonância de interesses entre a mãe, ocupada em sua tarefa de catar coisas ordinárias para vender, e a filha, lívida de espanto com o caderno diante de si, examinando-o de um lado a outro com a admiração de quem encontra um meteoro caído do espaço. Era isso: o caderno, que o acaso trouxera às mãos da menina, vinha de um mundo que lhe havia sido interdito, mas do qual despencara por acidente.

A mãe ralhava com a filha, exigindo que a menina se juntasse a ela na empresa de recolher garrafas pets e latinhas de refrigerante. Mas, ao ver a nesga de alegria da garota ao folhear o caderno, teve pena e a deixou entreter-se um pouco com sua distração de criança. Havia algo de triste e belo na cena da menina desamassando as folhas amarfanhadas, recolocando a espiral para recompor o prumo desengonçado da brochura desbeijada. O que importa é que aquele objeto desfigurado estava íntegro de novo. E os poucos rabiscos, as anotações esparsas que havia nas páginas que pude entrever, surtiam um efeito hipnótico; os olhos da menina mergulhavam no caderno.

Que poder terá esse momento? Que força contém um caderno encontrado no lixo? De que adianta o encantamento fugaz de uma criança iletrada diante de um maço de páginas rabiscadas? Essas perguntas me eram sopradas inconscientemente como contrapeso da culpa que todos carregamos por pertencer a uma sociedade que se dá ao luxo de fazer de um caderno, ferramenta de libertação, um objeto inócuo e vazio. Nossa omissão silencia cadernos. Nossa resignação diante do escândalo inaceitável de uma criança ter de trabalhar em vez de estar na escola cala milhões de cadernos todos os dias.

Continua

Se há alguma esperança neste país, ela haverá de sair dos olhos maravilhados da menina do caderno. Pois há algo que nem o cinismo dos políticos, nem a incompetência do Estado, nem o desinteresse do governo, nem a falta de empatia da sociedade podem evitar. Não há força obscura no mundo capaz de conter a criatividade e a imaginação de uma criança. De perninhas cruzadas, sentada no asfalto quente, ao lado de um contêiner de lixo, a menina do caderno traz em si o germe da curiosidade, da vontade de descobrir o mundo e de se espantar com a vida. A cena triste de uma garota extasiada diante de um punhado de folhas encardidas é a bofetada merecida que recebemos para nos lembrar de nossa vergonha: temos crianças e cadernos, temos professores e dinheiro dos impostos, mas não temos um projeto nacional de educação. E a razão para isso é uma só: seja entre os que têm dinheiro, seja entre os que detêm poder, o que está em falta é vontade.

CANELLAS, M. A menina do caderno. **Diário de Santa Maria**. Santa Maria, 17 jul. 2019. Disponível em: <https://www.facebook.com/mpcanellas/posts/570128693515719/>. Acesso em: 30 jul. 2019.

1

**Discurso pela perspectiva
sistêmico-funcional:
os significados além da oração**

Orlando Vian Jr.

A text is a process of sharing: the shared creation of meaning.
(HALLIDAY, 2002, p. 228)

INTRODUÇÃO

Pela própria evolução histórica da Linguística Sistemico-Funcional (LSF) desde os anos 1970, e sua disseminação no Brasil a partir da década de 1990, além do papel de Michael Halliday como um gramático e idealizador da gramática sistemico-funcional, pouco se conhece ou pouco se fala em nosso país da abordagem dessa teoria para uma Análise de Discurso (AD). É mais amplamente conhecido e divulgado o trabalho de linguistas e pesquisadores funcionalistas sistêmicos com a léxico-gramática e as metafunções, ou seja, os significados construídos no âmbito das orações. Além das orações e, portanto, no âmbito dos textos e dos discursos, desvela-se um vasto potencial de padrões de significados.

No Brasil, temos uma longa tradição de produção teórica e analítica na AD da vertente francesa, disseminada no país a partir do final dos anos 1970, com uma vasta produção de textos e pesquisas de autores brasileiros, além da publicação das traduções das obras dos principais autores da AD francesa para o português. A partir desse quadro teórico que alia o linguístico ao sócio-histórico, os conceitos de ideologia e de discurso passam a ser nucleares aos estudos dessa vertente francesa e, posteriormente, o conceito de ideologia figurará também em outras abordagens, como é o caso da Análise de Discurso Crítica (ADC) e da Análise Dialógica do Discurso (ADD), além de outras abordagens ao discurso vigentes em nosso país, mas menos conhecidas.

Dessas vertentes teóricas de AD, um dos diálogos mais comuns entre a LSF e perspectivas discursivas é com a ADC, para a qual Martin (2012, p. 159) afirma que “a LSF fornece (...) uma linguagem técnica para falar sobre a língua”, como se verifica na coletânea organizada por Young e Harrison (2004) com o diálogo entre ambas as teorias, e outras publicações brasileiras a partir dessa interface.

Tomando esse sucinto panorama como ponto de partida, o objetivo deste capítulo é apresentar a perspectiva analítica no âmbito da LSF para o discurso, para os significados além da oração e, para tanto, traçamos um breve percurso histórico dos estudos discursivos na área. Em seguida, apresentamos alguns princípios

subjacentes a uma abordagem discursiva aos textos e são apresentados, também, os sistemas discursivos e como cada um deles se caracteriza, bem como suas funções analíticas. Por fim, apresentamos possibilidades de utilização na prática de análise textual em pesquisas e também no ensino de leitura e de escrita.

BREVE PERCURSO HISTÓRICO DOS ESTUDOS DISCURSIVOS NA LSF

Um dos pontos de partida para a AD no âmbito da LSF pode ser estabelecido na emblemática citação de Halliday, na introdução da segunda edição de sua gramática funcional, em que o autor afirma que “uma análise do discurso que não é baseada na gramática não é uma análise, mas simplesmente um comentário contínuo sobre um texto” (HALLIDAY, 1994, p. xvii).

Halliday reforça esse posicionamento ao acentuar o fato de que o texto é uma unidade semântica e não uma unidade gramatical. Os significados, no entanto, “são realizados por meio de fraseados; e sem uma teoria de fraseados – isto é, uma gramática –, não há como tornar explícita a interpretação do significado de um texto” (HALLIDAY, 1994, p. xvii).

Apesar de a citação de Halliday acima mencionar AD, seu trabalho com o discurso pode ser datado bem anteriormente a esse texto. O volume 2 da coletânea dos trabalhos de Halliday organizada por Webster (2002), intitulada *Linguistic studies of text and discourse*, reúne materiais originalmente publicados nos anos 1970, 1980 e 1990 sobre os significados textuais e discursivos em textos literários e cotidianos.

A perspectiva do discurso em Halliday, a partir dos significados textuais além da oração, remonta aos seus primeiros trabalhos, no início dos anos 1970, e essa perceptiva é reforçada pelos estudos do autor sobre registro e estudos sobre os contextos de situação, o que levou ao desenvolvimento das abordagens de análise de gêneros, a uma pedagogia baseada em gêneros e a uma quantidade significativa de trabalhos sobre o discurso, ou os significados dos textos além da oração.

Em seu capítulo sobre os estudos do discurso na coletânea organizada por Halliday e Webster (2009), Martin (2009a, p. 154) sinaliza que a LSF tem significativo interesse na análise de discurso, derivado dos trabalhos de Firth e sua preocupação com os significados nos contextos, associado, posteriormente, ao trabalho de Halliday com os significados textuais além de oração em seus estudos sobre Tema e Rema. Esses posicionamentos, bem como a maneira como a LSF concebe e pratica a AD, ainda segundo Martin (2009a, p. 164), estão contidos em sua obra anterior

(MARTIN, 1992) e posteriormente em Martin e Rose (2003, 2007), além de inúmeros outros trabalhos no campo sistêmico-funcional focando em análises de diferentes naturezas em distintos contextos sociais.

Na verdade, embora não seja concebida como um trabalho em AD, ou que pelo menos não use o termo, a obra *Cohesion in English*, de Halliday e Hasan (1976), inspirou toda uma geração de analistas do discurso no âmbito da LSF, como é o caso de *English Text* de Martin (1992) citada acima. Esse trabalho não é visto por *outsiders* como AD, mas o autor afirma, no primeiro parágrafo de seu texto, que se trata de “uma introdução à análise do discurso no âmbito da linguística sistêmico-funcional” (MARTIN, 1992, p. 1).

Nessa mesma obra, Martin (1992) oferece um arcabouço para a análise a partir dos quatro sistemas discursivos de NEGOCIAÇÃO, IDENTIFICAÇÃO, CONJUNÇÃO e IDEIAÇÃO (cf. Figura 2), organizados por metafunção. A diferença entre essa abordagem e a obra de Halliday e Hasan (1976), na qual se baseia, está no fato de que o trabalho de Halliday e Hasan está organizado com base na oposição entre gramática e coesão, ao passo que o trabalho de Martin está organizado com base na noção de estrato, tomando por base a oposição entre gramática e semântica e, por essa razão, é referida como uma abordagem semântico-discursiva (MARTIN, 1992, p. 1).

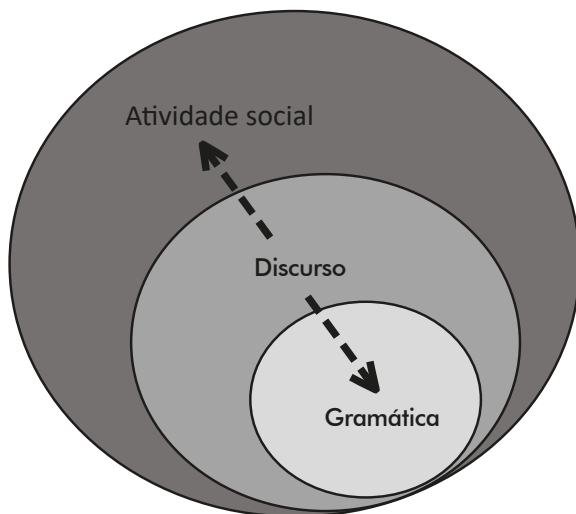
Para que compreendamos a maneira como se orquestram os significados para além da oração, de modo a construir significados no âmbito do discurso, algumas noções tornam-se essenciais, principalmente as de estratificação, instanciação, realização e de sistema, como exposto na seção a seguir.

NOÇÕES SUBJACENTES A UMA AD SISTÊMICO-FUNCIONAL

Ao discutir a questão da modelagem sistêmica, Pagano (2020) sinaliza para o fato de o arcabouço teórico sistêmico-funcional ser caracterizado por seu aspecto “extravagante”. Esse caráter “extravagante”, contudo, deve ser compreendido “no sentido de não ser comedida e não procurar reduzir a complexidade dos fenômenos que estuda, em prol da simplificação” (PAGANO, 2020, p. 27). Podemos ousar dizer que talvez essa seja uma das razões pelas quais leigos afirmam que a sistêmico-funcional seja difícil. Na verdade, ela é apenas extravagante, complexa, bem elaborada, ampla, um arcabouço teórico robusto que permite estudar o texto e sua relação com o contexto e sua gramática.

Concebida a partir de uma perspectiva estratificada, a arquitetura proposta por Halliday preceitua que a língua é organizada em estratos e, ao estudarmos o discurso, temos, de modo semelhante, a maneira como Martin e Rose (2007) apresentam a perspectiva dos estudos sobre o discurso no âmbito da LSF, como ilustra a Figura 1.

Figura 1 – Perspectivas do discurso na LSF: a partir da atividade social e da gramática



Fonte: adaptado e traduzido de Martin e Rose (2007, p. 5).

Desse modo, quando concebemos uma abordagem de AD pela perspectiva da LSF, devemos considerar não apenas as ocorrências léxico-gramaticais, mas também como estas se organizam e constroem significados ideacionais – experienciais e lógicos –, interpessoais e textuais nos textos. Essa perspectiva nos remete de volta à citação de Halliday (1994) acima: sem gramática não se constrói discurso.

Embasa essa concepção a ideia de **estratificação**, pois, segundo Halliday (1994, p. 15), a língua é um sistema semiótico complexo composto de múltiplos níveis ou estratos. Trata-se, portanto, de uma forma de ordenação da língua no contexto em subsistemas, de acordo com o grau simbólico de abstração, conforme Matthiessen, Teruya e Lam (2010, p. 205). Esses estratos compreendem, portanto, a fonética, a fonologia, a léxico-gramática, a semântica e o contexto, em que os níveis superiores (em ordem de abstração) são realizados pelos inferiores e, de modo inverso, os níveis inferiores realizam os superiores.

Temos, assim, a relação entre o sistema e as instâncias possíveis a partir desse sistema, donde deriva a noção de **instanciação**. Do mesmo modo, na relação entre o contexto e a língua, temos **realizações** possíveis do sistema linguístico, por essa razão, dado ao fato de que “cada texto é uma instância de algum sistema linguístico” (HALLIDAY, 2009, p. 63), a noção de instanciação pode ser compreendida como “a relação entre um potencial e sua instância” (HASAN, 2009, p. 169). Quando, portanto, o potencial existente na língua é materializado em forma de texto, dizemos que o sistema está “instanciado” no texto, ou seja, está concretizado a partir das opções possíveis no sistema naquele exemplar de texto.

Como recorda Martin, em relação à complementaridade entre realização e instanciação, é importante ressaltar, com base no autor, que “todos os estratos ao longo da hierarquia de realização instanciam” (2009b, p. 558). Temos, portanto, as realizações dos estratos mais abstratos, como gênero e registro, realizados pela grafologia/fonologia que modelam os textos em um contínuo de instanciação, ou seja, temos os significados potenciais que se concretizam nos textos e nestes por meio de orações, realizadas pelas escolhas léxico-gramaticais disponíveis no sistema.

Por fim, resta-nos compreender o porquê de “sistemas” discursivos. Começemos pela ideia de sistema e rede de sistema: Halliday (1994) determina de modo claro e preciso em que consiste uma rede de sistema, tomando por base o trabalho de Firth e que pode ser entendido da seguinte forma:

A rede do sistema é uma teoria sobre a linguagem como recurso para construir significado. Cada sistema na rede representa uma escolha (...). O sistema inclui (1) a “condição de entrada” (onde a escolha é feita), (2) o conjunto de opções possíveis e (3) as “realizações” (o que deve ser feito - isto é, quais são as consequências estruturais de cada uma das opções). (HALLIDAY, 1994, p. xxvi).

Quando nos referirmos aos sistemas discursivos, portanto, estamos tratando das escolhas feitas nos textos e como estas constroem significados a partir das realizações manifestadas nos textos que, em conjunto, constroem os significados do texto como um todo. Compreendemos, assim, o quão “extravagante” a teoria é, uma vez que uma escolha leva a outra, que leva a outra, que leva a outra, ou seja, uma teoria de metarredundância, em suma, conforme Lemke (1984), representada metaforicamente pelos famosos círculos cotangenciais da sistêmico-funcional em que os círculos menores são realizados pelos maiores: grafo-fonologia > léxico-gramática > semântica-discursiva > registro > gênero. E, de forma inversa, temos os sistemas superiores em abstração realizados pelos inferiores: o gênero é realizado

pelo registro, que é realizado pela semântica do discurso, que é realizada pela léxico-gramática, que é realizada pela grafo-fonologia.

Do ponto de vista prático, e com base nessas noções, emerge a pergunta: como, enfim, proceder às análises? Antes, porém, vejamos como os estudos sobre o discurso podem ser estabelecidos a partir do trabalho de Halliday e Hasan (1976), tendo sido ampliado por Martin (1992) e, posteriormente, por Martin e Rose (2003, 2007), cujos conceitos em cada estudo encontram-se resumidos na Figura 2.

Figura 2 – Evolução dos estudos sobre o discurso na LSF

Halliday e Hasan, 1976	Martin, 1992	Martin e Rose, 2003	Martin e Rose, 2007
REFERÊNCIA	IDENTIFICAÇÃO	AVALIATIVIDADE	IDEAÇÃO
ELIPSE	NEGOCIAÇÃO	IDEAÇÃO	CONJUNÇÃO
SUBSTITUIÇÃO	CONJUNÇÃO	CONJUNÇÃO	NEGOCIAÇÃO
CONJUNÇÃO	IDEAÇÃO	IDENTIFICAÇÃO	AVALIATIVIDADE
COESÃO		PERIODICIDADE	IDENTIFICAÇÃO
LEXICAL			PERIODICIDADE

Fonte: elaborado pelo autor com base em Halliday e Hasan (1976), Martin (1992), Martin e Rose (2003) e Martin e Rose (2007).

Com base na Figura 2, inferimos que os estudos sistêmico-funcionais em AD atualmente tendem a tomar por base o trabalho de Martin e Rose (2007), mas a base está toda em Halliday e Hasan (1976), uma vez que noções essenciais veiculadas por aqueles autores na obra de 2007 derivam do trabalho seminal desenvolvido por esses últimos em 1976.

Os estudos em AD de base sistêmico-funcional no Brasil também já apresentam uma vasta produção, mas sinalizamos para o trabalho seminal de Barbara e Macêdo (2009), em que as autoras advogam que a LSF “tem uma proposta teórica e metodológica que permite ao analista do discurso trabalhar nas mais diversas linhas de pesquisa, com diferentes tipos de *corpus*, em diversos contextos (BARBARA; MACÊDO, 2009, p. 104).

Como ilustração do uso dessa abordagem, utilizando o ferramental analítico possibilitado pelos seis sistemas discursivos propostos por Martin e Rose (2007), Cabral e Fuzer (2019) apresentam a análise de um texto sobre tradições africanas a partir de realizações léxico-gramaticais no texto analisado e os significados construídos no estrato semântico-discursivo. As autoras concluem que “[o] discurso é,

assim, o resultado das escolhas linguísticas instanciadas em textos, carregado de significados que refletem um contexto específico, cujos valores e ideologias tornam-se realidade” (CABRAL; FUZER, 2019, p. 299), reforçando, desse modo, o texto como unidade semântica realizada pelos fraseados no estrato léxico-gramatical. Para a compreensão dos sistemas discursivos, apresentamos na próxima seção cada um deles, suas características e suas funções para a análise de textos.

OS SEIS SISTEMAS DISCURSIVOS: CARACTERÍSTICAS E FUNÇÕES

Em função da visão estratificada e metafuncional de língua preceituada no âmbito da LSF, temos os sistemas discursivos para realizar significados no estrato semântico-discursivo. Como apresentado na Figura 2, os sistemas compreendem seis possibilidades, como ilustra a Figura 3.

Figura 3 – Os sistemas discursivos



Fonte: elaborado pelo autor com base em Martin e Rose (2007).

A Figura 3, de modo circular, tenta apreender o fato de que não há uma sequência ou que um deve ser realizado em detrimento de outro, mas que todos estão relacionados ao discurso e fornecem elementos para a construção de significados nos

textos. Do ponto de vista metafuncional, os significados no estrato léxico-gramatical estão relacionados às três metafunções, e os seis sistemas, portanto, também realizam significados a partir delas, na correlação apresentada no Quadro 1.

Quadro 1 – Relação entre as metafunções e os sistemas discursivos

Metafunção	Sistemas Discursivos
Ideacional - Experiencial - Lógica	IDEAÇÃO CONJUNÇÃO
Interpessoal	NEGOCIAÇÃO AVALIATIVIDADE
Textual	IDENTIFICAÇÃO PERIODICIDADE

Fonte: elaborado pelo autor com base em Martin (1992) e em Martin e Rose (2007).

Uma vez que utilizamos a língua para desempenhar funções sociais, os seis sistemas estão relacionados às funções e propósitos sociocomunicativos a que servem os textos e, dessa forma, temos as relações entre os sistemas e suas funções apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Os sistemas discursivos e suas funções nos textos

Sistema Discursivo	Função no Texto
IDEAÇÃO	Representar a experiência
CONJUNÇÃO	Conectar eventos
NEGOCIAÇÃO	Promover trocas
AVALIATIVIDADE	Negociar atitudes
IDENTIFICAÇÃO	Rastrear pessoas e coisas
PERIODICIDADE	Acompanhar o fluxo de informação

Fonte: elaborado pelo autor com base em Martin e Rose (2007).

Para a análise textual, o analista deve tomar por base as noções de instanciação, estratificação e realização, bem como as relações com as metafunções exibidas no Quadro 1 para analisar como os seis sistemas discursivos ocorrem nos textos que compõem seu *corpus* de estudo e que desvelarão, assim, os significados no discurso.

Essa abordagem revela a noção de discurso preceituada por Hasan, para quem “o discurso é o processo de linguagem em algum(ns) contexto(s) social(is) reconhecível(is)” (HASAN, 2004, p. 16). Temos, assim, um sólido ponto de partida para uma AD que preceitua a indissociabilidade entre texto, contexto e língua: um texto é construído em um contexto por meio de escolhas linguísticas disponíveis aos usuários que nele interagem, e os significados abstraídos pelas análises estão indissociavelmente relacionados à língua e às escolhas feitas nos textos. Vejamos, por fim, os recursos e as possibilidades de cada sistema.

O sistema de IDEACÃO oferece recursos analíticos para que foquemos nos conteúdos dos discursos, ou seja, os tipos de atividades que são desenvolvidas no decorrer de um texto e como os participantes que dele participam são descritos e classificados. Se relacionarmos este sistema às variáveis de registro, temos que, em termos de significados ideacionais experienciais, este sistema realiza a variável de registro campo de um texto.

Os eventos representados em um texto serão, necessariamente, conectados uns aos outros e esse mecanismo pode ser observado por meio do sistema de CONJUNÇÃO, pois a função deste sistema será verificar as inter-relações entre as atividades em um texto. Em relação aos tipos de significados, temos, aqui, os significados do tipo ideacional lógico, uma vez que estes irão estabelecer conexões temporais, causais, dentre outros tipos de conexão possíveis em um texto.

Quando se trata de textos que reproduzem interações, o sistema de NEGOCIAÇÃO oferece recursos para que analisemos as trocas de significados nos textos entre os seus participantes, que podem ocorrer tanto no próprio texto, ou seja, internamente a ele, quanto externamente. Temos, portanto, como explicitam Martin e Rose (2007, p. 219), um sistema para tratar da forma como os falantes/produtores textuais adotam papéis para si e atribuem papéis a cada interlocutor nas trocas, bem como o modo como os turnos são organizados uns em relação aos outros.

Como são negociadas atitudes em textos, o sistema de AVALIATIVIDADE compreende uma gama de opções para avaliação do mundo ao nosso redor, isto é, um sistema em que todo o potencial avaliativo da língua pode ser realizado por meio da expressão de sentimentos, julgamento de pessoas e apreciação de coisas no mundo ao nosso redor, ou seja, nossas atitudes. Além disso, existem opções na língua para ampliarmos ou reduzirmos nossas avaliações em relação a algo, isto é, um sistema de gradação. Do mesmo modo, embasamos nossas atitudes em relação

às nossas próprias escolhas e ao mundo em nossa volta, o que corresponde a opções de engajamento. Temos, assim, os três subsistemas básicos: atitude, engajamento e gradação, além de diversos mecanismos no âmbito de cada subsistema, como se verá no capítulo 5 sobre este sistema.

Em um texto, rastreamos as pessoas e outros participantes que nele figuram e como e com quem interagem, assim como os demais personagens e elementos de um texto. Por meio dos recursos do sistema de IDENTIFICAÇÃO, é possível rastrear as marcas desses participantes e como são apresentados no discurso, bem como a maneira que se distribuem no texto. Os recursos desse sistema permitem que percorramos os recursos textuais que tornam possível verificar a maneira como o texto faz sentido para os leitores, de modo que possam acompanhar seus participantes e conhecer, assim, as identidades que se desvelam.

Por último, tomando os elementos do sistema de PERIODICIDADE, outro sistema relacionado aos significados da metafunção textual, é possível analisar o fluxo de informação em um texto. Este sistema permite que compreendamos como um texto se desenvolve, como o fluxo de informações se desdobra ou como os significados podem ser condensados (por meio de metáforas gramaticais, por exemplo) para que seja de compreensão mais acessível aos leitores. Este sistema torna possível vislumbrar o fluxo de informação veiculado pelas orações de um texto, os padrões de organização por meio de Temas e hiperTemas, bem como as informações novas no desenrolar de um texto e os significados que vão sendo construídos e que se desvelam ao analista.

Como podemos depreender pela breve exposição dos seis sistemas discursivos, a noção de metafunção nunca é perdida de vista nas análises. Em uma AD sistêmico-funcional, desse modo, não partimos para uma análise com um foco fixo em um dos sistemas, mas devem-se observar as ocorrências mais recorrentes nos textos que compõem um *corpus* e como estas constroem significados no discurso, permitindo, assim, que sejam elencadas as realizações léxico-gramaticais no decorrer dos textos que viabilizam as construções dos referidos significados no âmbito discursivo.

É importante que fique claro que estamos tratando de discurso. Isso equivale a dizer que os textos que compõem um *corpus* devem ser olhados como um todo, como forma de verificar como eles instanciam um determinado gênero e como estão organizados a partir do ponto de vista discursivo.

Assim como no estrato léxico-gramatical ocorrem simultaneamente os significados ideacionais experienciais e lógicos, interpessoais e textuais, o mesmo se dá com o discurso: o fato de isolarmos um dos sistemas para responder a uma questão de pesquisa ou abordar um foco específico em uma dada análise não significa que os outros deixaram de existir.

É importante ressaltar, em relação a isso, por exemplo, o fato de termos tido uma significativa mostra de estudos sobre AVALIATIVIDADE no Brasil a partir da publicação da obra de Martin e White (2005) sobre o sistema, como relatam Almeida e Vian Jr (2018). Muitas pesquisas e estudos passaram a focar apenas em “avaliação de atitudes”, por exemplo, como se os demais sistemas tivessem deixado de existir. Essa postura deve ser assumida com todo o cuidado e não se podem perder de vista os demais significados, que podem ser vislumbrados em estudos futuros e, sem dúvida, sinalizados nos textos. De outro modo, estaremos infringindo noções e princípios elementares na LSF.

Um outro exemplo que pode ser considerado é a recente publicação de Hao (2020), abordando o sistema de IDEACÃO na construção do discurso acadêmico-científico no campo da Biologia. Isso nos dá a pista de que teremos um aumento dos estudos utilizando este sistema em breve, pois os conceitos e possibilidades de uso e de análise tornar-se-ão disponíveis a uma gama maior de pesquisadores em LSF.

O sistema a ser eleito, contudo, deve estar associado ao princípio da instanciação e suas realizações em textos. Ao procedermos à análise de textos, portanto, será possível evidenciar como as escolhas em cada um dos estratos, como apresentado até aqui, bem como conforme ilustrado no Quadro 3 na seção a seguir, realizadas nos textos, criam significados em contextos de cultura e de situação específicos, desvelando, assim, os significados nos discursos, que caracterizam uma AD sistêmico-funcional.

USOS, RECURSOS E APLICAÇÕES DOS SISTEMAS DISCURSIVOS

A partir das possibilidades dos recursos chave para que os textos sejam analisados pela perspectiva dos estratos ou das metafunções, Martin, Matthiessen e Painter (2010, p. 295) resumem tais possibilidades no Quadro 3.

Quadro 3 – Recursos chave para a análise textual (por estrato e metafunção)

metafunção estrato	ideacional	interpessoal	textual
gênero Martin e Rose (2008)	estrutura orbital/ serial	estrutura prosódica	estrutura periódica
registro Martin (1992); Martin e Rose (2003, 2007)	campo – sequência de ati- vidades, taxonomias de participantes	relações – poder, solidariedade	modo – ação/reflexão, monó- logo/diálogo
semântica discursiva Martin e Rose (2003, 2007)	IDEAÇÃO, CONJUN- ÇÃO EXTERNA	AVALIATIVIDADE, NEGOCIAÇÃO	IDENTIFICAÇÃO, CONJUNÇÃO INTERNA, FLUXO de INFORMAÇÃO
léxico-gramática (verbiagem) Halliday e Matthiessen (2004) (imagem) Kress e van Leeuwen (1996, 2006)	transitividade; clas- sificação do grupo nominal, descrição, enumeração digital	modo, modalidade, polaridade, comen- tário, vocativo, atitude no grupo nominal, pessoa	Tema e informação, tempo e dêixis; elipse e substituição
grafologia/ fonologia Halliday e Greaves (2008)	sequência tonal	formatação, emoticons, cor, tom, qualidade de voz, fonoestesia ¹	Pontuação, layout, tonalidade, tonicidade

Fonte: traduzido de Martin, Matthiessen e Painter (2010, p. 295).

É possível depreender, pelo Quadro 3, a inter-relação entre as noções de metafunção e de estratos: as escolhas em um estrato deflagram significados em outro

.....

1 *Phonoesthesia* é o termo criado por Firth para definir a relação entre o significado e o som, com as onomatopeias, por exemplo. Optamos por transliterar o termo.

e, desse modo, os sistemas discursivos podem ser utilizados na prática de AD pela perspectiva sistêmico-funcional, tanto para análise textual quanto para o ensino.

Para a análise textual, Martin e Rose (2007) apresentam os seis sistemas em análises de textos diversos e, apenas a título de ilustração, uma vez que serão apresentadas as análises textuais nos capítulos subsequentes, apontamos alguns trabalhos, realizados partir da publicação da obra dos autores em que os sistemas discursivos foram utilizados para análise do discurso em práticas sociais distintas.

Na pesquisa de Cabral (2007), o sistema de AVALIATIVIDADE foi utilizado para análise de textos da esfera jornalística para verificar as manifestações linguísticas de julgamento em relação às escolhas em torno da polêmica sobre a expulsão do jornalista Larry Rohter que havia sugerido que Lula, presidente do Brasil na época, abusava da bebida. Também Almeida (2008) utilizou esse sistema para analisar recursos léxico-gramaticais de atitude no discurso de dois professores universitários.

Ainda na esteira de estudos discursivos em língua portuguesa, a pesquisa de Cooper (2012) associou à análise do sistema de AVALIATIVIDADE o sistema de NEGOCIAÇÃO, para descrever o macrogênero drama norte-rio-grandense, textos em versos curtos, da tradição oral, cantados e apresentados em palco por mulheres em comunidades no litoral do Rio Grande do Norte, por meio dos quais as mulheres avaliam o mundo ao seu redor. A pesquisa de Silva (2012) explorou exemplares da lenda amazônica do Mapinguari com base no sistema de PERIODICIDADE e como ocorre a regularidade do fluxo de informação nos textos, por meio de itens como os nomes, referenciadores, conjuntivos, continuativos e verbos. Mendes (2016) utilizou o sistema de CONJUNÇÃO para verificar, em um *corpus* de 9,8 milhões de palavras composto por artigos, monografias, dissertações e teses da área de Linguística, como se dão as relações de junção nesses textos acadêmico-científicos produzidos por estudantes de graduação e de pós-graduação.

Para uma abordagem pedagógica, esses sistemas são sugeridos por Rose e Martin (2012, 2018) para a exploração dos significados além das orações no ensino da leitura e da escrita. Tal abordagem pode ser realizada após os padrões explorados em segmentos anteriores em que os significados léxico-gramaticais, ao nível da oração, portanto, foram explorados. Essas possibilidades devem ser consideradas no âmbito da pedagogia com base em gêneros da Escola de Sydney, em que os gêneros do currículo escolar e dos conhecimentos de cada disciplina são explorados e a LSF utilizada para a exploração dos aspectos linguísticos.

Rose (2020, p. 295-298) apresenta os sistemas discursivos como uma macrofase na pedagogia de gêneros da Escola de Sydney para o ensino da escrita e as estruturas do discurso nos textos. O autor indica que “um ponto de partida natural para exploração dos sistemas discursivos é com a organização

da informação nos textos” (ROSE, 2020, p. 295). Isto quer dizer que, segundo o autor, o sistema de PERIODICIDADE seria o mais adequado para ser apresentado primeiramente aos professores em um curso de formação para uso da pedagogia e para o ensino dos sistemas.

Como a pedagogia com base em gêneros proposta pela Escola de Sydney (ROSE; MARTIN, 2012, 2018) preceitua o uso de uma metalinguagem pedagógica para que os professores possam abordar com seus alunos aspectos gramaticais funcionais da LSF relacionados aos textos que compõem o currículo de acordo com os gêneros que irão abordar e que possam usar com os alunos, há a sugestão, por exemplo, de termos básicos para discutir os sistemas discursivos, como ilustrado na Figura 3, na proposta de Rose (2020, p. 298) de termos básicos dos sistemas para o ensino. Sinalizamos apenas que o sistema de NEGOCIAÇÃO não é tratado por Rose (2020) em seu texto. Talvez por se tratar de um sistema, como se verá no capítulo 5 desta obra, para analisar a interação entre falantes em textos orais. Os recursos metalinguísticos sugeridos pelo autor para que os sistemas discursivos sejam utilizados no ensino de leitura e escrita inclui os elementos apresentados na Figura 4.

Figura 4 – Termos básicos para a discussão dos sistemas discursivos

INFORMAÇÃO	introdução, conclusão; tópico, elaboração, ponto; Tema, Novo
REFERÊNCIA	apresentar/presumir, possessivo, comparativo, texto de referência
CONJUNÇÃO	interna/externa, adição, comparação, tempo, causa, meio, propósito, condição, conclusão, concessão
LÉXICO	relações lexicais, repetição, sinônimo, contraste, classe, membro, parte, todo
AVALIATIVIDADE	sentimentos, julgamento, apreciação, amplificação, diminuição, fonte, subjetivo, objetivo

Fonte: traduzido e adaptado de Rose (2020, p. 298).

Os termos constantes na Figura 4 devem ser considerados inseridos em uma prática pedagógica em que os termos sistêmico-funcionais e, especificamente, aqueles relacionados aos sistemas discursivos, sejam usados para que o professor possa operacionalizar seu trabalho de sala de aula ao lidar com a produção de textos escritos. É importante sinalizar que esses elementos estão associados, na pedagogia com base em gêneros proposta pela Escola de Sydney, às estratégias relacionadas ao estrato semântico-discursivo. Teoricamente, os alunos já terão tido, em outras fases de ensino com o Ciclo de Ensino e Aprendizagem propostas pela pedagogia, contato

com a metalinguagem relacionada aos gêneros, suas fases e etapas, os textos que os instanciam, bem como os termos do estrato léxico-gramatical, tais como grupos, orações, metáfora gramatical, tipos de processo e demais padrões de gramática.

Após a apresentação desses aspectos relacionados à análise textual e ao ensino e de modo a apresentar a proposta de uma AD pela perspectiva da LSF, podemos resumir a proposta com base no capítulo de Hodge (2017), dedicado à AD, constante do manual de LSF da Routledge, organizado por Bartlett e O'Grady (2017), em que o autor indica que seu capítulo é escrito para leitores que queiram usar a LSF para fazer AD. Para atingir seu objetivo, Hodge (2017, p. 530-531) se baseia no texto seminal de Halliday de 1978 e o adapta para um guia de oito passos para a AD sistêmico-funcional, que inclui:

1. usar o discurso que realmente ocorre;
2. usar teorias poderosas da linguagem e da sociedade para interrogar dados imperfeitos;
3. relacionar formas de linguagem (discurso, gênero, registro, código) às condições sociais e relações do grupo que a utiliza;
4. esclarecer as principais funções específicas do discurso;
5. analisar funções específicas com referência às metafunções da LSF;
6. procurar opções, perguntar o seu significado e identificar os sistemas que as organizam;
7. procurar por transformações e metáforas;
8. organizar formas de linguagem e discurso ao longo de uma escala.

Por meio dos elementos expostos no Quadro 3, associados às pesquisas ilustrativas para a análise textual dos significados além das orações em textos que instanciam gêneros diversos, além dos itens apresentados na Figura 3, associados, por fim, aos oito itens propostos por Hodge, temos uma rica abordagem para a prática de análise dos significados além da oração, no estrato semântico-discursivo e, portanto, como uma perspectiva de AD no âmbito da LSF. Por último, ressaltamos que Halliday sempre reforçou o fato de que a léxico-gramática é somente parte da tarefa de análise, mas somente esta parte não cria o texto. Segundo o autor, o texto deve ser considerado como uma criação semântica e a gramática funciona “amplamente (embora não inteiramente) como a realização automática das escolhas semânticas – portanto, a análise da gramática não constitui a interpretação de um texto” (HALLIDAY, 2002, p. 268). A interpretação do texto é o trabalho do analista!!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de uma visão sucinta e panorâmica, este capítulo teve como foco apresentar as perspectivas de AD no âmbito da LSF, bem como as noções de discurso e de sistemas discursivos para a análises de significados além das orações.

Com o panorama traçado neste capítulo e com os capítulos seguintes que explorarão cada um dos seis sistemas, será possível uma compreensão mais detalhada de como cada sistema está organizado e como funcionam para análises, bem como a relação entre os estratos, suas instanciações em textos de diferentes gêneros e suas realizações linguísticas, como forma de compreender os discursos em seus contextos.

Os capítulos subsequentes a este, cada um abordando um dos seis sistemas discursivos apresentados neste capítulo e procedendo à análise de um mesmo texto a partir dos princípios teóricos, apresentarão práticas de análise textual deveras minuciosas, que servirão como ilustração das vastas possibilidades que os conceitos e as técnicas de análise no âmbito da LSF podem revelar sobre os textos e as práticas sociais nos contextos em que foram produzidos e nos quais estão inseridos.

Será possível perceber, ainda, pelas análises, como já apontava Halliday no início de seus estudos, que a LSF desvela e transmite “de forma eficaz a estrutura social, os valores, sistemas de conhecimento, todos os padrões mais profundos e penetrantes da cultura”. Essa imersão na cultura, por meio das análises desveladas nos textos, permite que exercitemos o que indicaram Martin e Rose (2007, p. 1), ou seja, que se “foque no social da forma como ele é construído pelos textos, no papel constitutivo dos significados na vida social”.

Esses aspectos, à guisa de conclusão, confirmam o que o excerto de Halliday em epígrafe nos ensina: que o texto é um processo de compartilhamento de significados. E são eles que serão desvelados e compartilhados nos capítulos subsequentes a partir dos princípios sistêmico-funcionais para análise dos significados além da oração.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. A. S. D. P. **Os recursos léxico-gramaticais de Atitude no discurso de dois professores universitários**. 2008, 376f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

ALMEIDA, F. A. S. D. P.; VIAN JR., O. Estudos em avaliatividade no Brasil: panorama 2005-2017. **Signótica**, v. 30, n. 2, 2018, p. 273-295.

BARBARA, L.; MACÊDO, C. M. M. Linguística sistêmico-funcional para a Análise de Discurso: um panorama introdutório. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 10, n.1, 2009, p. 89-107.

BARTLETT, T.; O'GRADY, G. **The Routledge handbook of systemic functional linguistics**. Oxon and New York: Routledge, 2017.

CABRAL, S. R. S. **A mídia e o presidente**: um julgamento com base na teoria da valoração. 2007. 249f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

CABRAL, S. R. S.; FUZER, C., Linguística sistêmico-funcional. *In*: NASCIMENTO, L.; SOUZA, T. C. (org.) **Gramática(s) e discurso(s)**: ensaios críticos. Campinas: Mercado de Letras, 2019. p. 269- 306.

COOPER, J. S. **O macrogênero “drama norte-rio-grandense”**: uma análise de gênero e de discurso sob a perspectiva da linguística sistêmico-funcional. 2013. 280f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

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

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

HALLIDAY, M. A. K. Dimensions of discourse analysis: grammar. *In*: WEBSTER, J. J. **On grammar**. v. 1 in the Collected Works of M. A. K. Halliday. London and New York: Continuum, 2002.

HALLIDAY, M. A. K. Methods – techniques – problems. *In*: HALLIDAY, M. A. K.; WEBSTER, J. J. **Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics**. London and New York: Continuum, 2009. p. 59-86.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. London and New York: Longman, 1976.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar**. 3. ed. London: Hodder Education, 2004.

HALLIDAY, M. A. K.; GREAVES, W. S. **Intonation in the grammar of English**. London: Equinox, 2008.

HALLIDAY, M. A. K.; WEBSTER, J. J. **Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics**. London and New York: Continuum, 2009.

HAO, J. **Analysing scientific discourse from a systemic functional linguistic perspective: a framework for exploring knowledge building in biology**. London and New York: Routledge, 2020.

HASAN, R. Analysing discursive variation. *In*: YOUNG, L.; HARRISON, C. **Systemic functional linguistics and critical discourse analysis: studies in social change**. London and New York: Continuum, 2004. p. 15-52.

HASAN, R. The place of context in a systemic functional model. *In*: HALLIDAY, M. A. K.; WEBSTER, J. J. **Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics**. London and New York: Continuum, 2009. p. 166-189.

HODGE, B. Discourse analysis. *In*: BARTLETT, T.; O'GRADY, G. **The Routledge handbook of systemic functional linguistics**. Oxon and New York: Routledge, 2017. p. 520-533.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. 2. ed. London: Routledge, [1996] 2006.

LEMKE, J. L. **Semiotics and education**. Toronto: Victoria College; Toronto Semiotic Circle, 1984.

MARTIN, J. R. **English text: system and structure**. Philadelphia and Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1992.

MARTIN, J. R. Discourse studies. In: HALLIDAY, M. A. K.; WEBSTER, J. J. **Continuum companion to Systemic Functional Linguistics**. London and New York: Continuum, 2009^a. p. 154-165.

MARTIN, J. R. Realisation, instantiation and individuation: some thoughts on identity in youth justice conferencing. **DELTA**, v. 25, n. especial, p. 549-583, 2009b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502009000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 abr. 2021.

MARTIN, J. R. Close reading: functional linguistics as a tool for Critical Discourse Analysis. In: ZHENHUA, W. **CDA/PDA**, v. 6 in the Collected Works of J. R. Martin. Shanghai Jiao Tong University Press, 2012. p. 158-184.

MARTIN, J.; ROSE, D. **Genre Relations: Mapping Culture**. London and Oakville: Equinox, 2008.

MARTIN; WHITE, P. R. R. **The Language of Evaluation: Appraisal in English**. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

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

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working with discourse – Meaning beyond the clause**. 2nd edition. London and New York: Continuum, 2007.

MARTIN, J. R.; MATTHIESSEN, C. M. I. M.; PAINTER, C. **Deploying functional grammar**. Beijing: The Commercial Press, 2010.

MATTHIESSEN, C. M. I. M.; TERUYA, K.; LAM, M. **Key terms in systemic functional linguistics**. London and New York: Continuum, 2010.

MENDES, W. V. **Mecanismos de junção em textos acadêmicos: uma abordagem sistêmico-funcional**. 2016. 223f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

PAGANO, A. S. Modelagem da linguagem e do contexto na teoria sistêmico-funcional. **Revista da ABRALIN**, v. 19, n. 3, p. 25-49, 2020.

ROSE, D. Building a pedagogic metalanguage II: knowledge genres. *In*: MARTIN, J. R.; MATON, K; DORAN, Y. **Accessing academic discourse**: Systemic Functional Linguistics and Legitimation Code Theory. London and New York: Routledge, 2020, p. 268-302.

ROSE, D.; MARTIN, J. R. **Learning to write, reading to learn**: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School. London: Equinox, 2012.

ROSE, D; MARTIN, J. R. **Leer para aprender**: Lectura y escritura en las áreas del currículo. Madrid: Ediciones Pirámide, 2018.

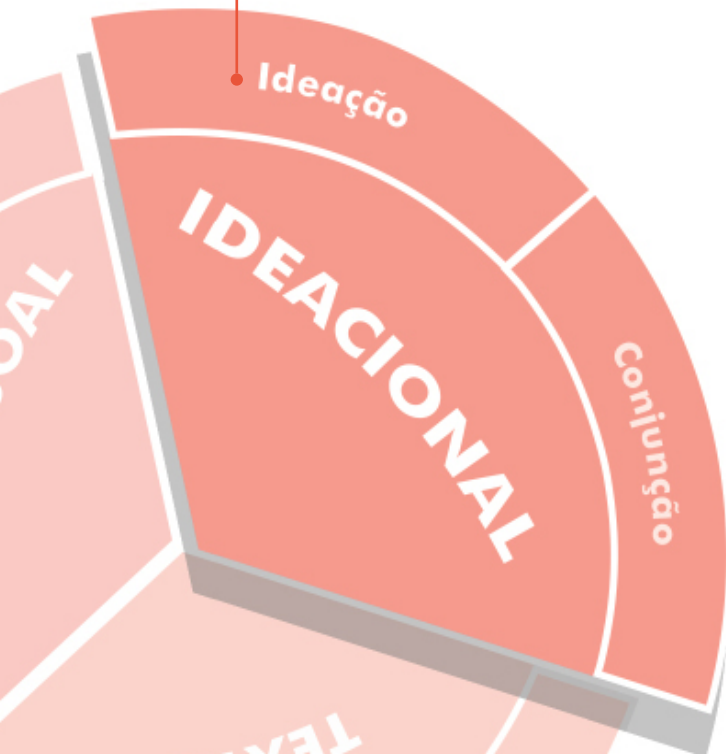
SILVA, M. G. da. **Histórias orais de ribeirinhos do Rio Juruá**: um estudo de gênero e discurso de base sistêmico-funcional. 2012. 216f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

WEBSTER, J. J. (Ed.). **Linguistic studies of text and discourse**. v. 2 in the Collected Works of M. A. K. Halliday. London and New York: Continuum, 2002.

YOUNG, L.; HARRISON, C. **Systemic functional linguistics and critical discourse analysis**: studies in social change. London and New York: Continuum, 2004.

Sistema discursivo de IDEACÃO

Anidene de Siqueira Cecchin
Elisane Scapin Carginin



INTRODUÇÃO

O campo semântico referente à construção da experiência de mundo em textos corresponde ao sistema discursivo de IDEACÃO (MARTIN, 1992; MARTIN; ROSE, 2003, 2007), o qual está relacionado à metafunção ideacional. Esse sistema, foco deste capítulo, compreende o estudo do léxico e das relações lexicais estabelecidas na oração, sob o ponto de vista da gramática experiencial, para construir o campo do discurso, definido por Halliday (1985) como o ambiente em que ocorrem as atividades nas quais os participantes se envolvem e no qual as informações se revelam. O sistema de IDEACÃO se realiza nas relações lexicais que, por sua vez, correspondem às relações taxonômicas, às relações nucleares e às sequências de atividades, o que revela o fluxo de informações no texto; dessa forma, o campo do texto é construído.

Neste capítulo, analisamos instanciacões do sistema discursivo de IDEACÃO do texto “A menina do caderno”, do escritor e jornalista Marcelo Canellas (2019), utilizado como base em todos os sistemas discursivos deste livro. Para tanto, identificamos e descrevemos as relações lexicais evidenciadas pelas taxonomias de ações, pessoas, coisas, lugares e qualidades e pelas configurações dessas relações em sequências de atividades. A partir dessas descrições, delineamos o campo do discurso e os significados realizados pelas escolhas lexicais.

Organizamos este capítulo em três seções. Inicialmente, apresentamos e descrevemos o sistema discursivo de IDEACÃO (MARTIN, 1992; MARTIN; ROSE, 2003, 2007) e suas categorias, utilizando excertos com os resultados da análise do texto de Canellas (2019), para exemplificar as realizações linguísticas desse sistema. Na segunda seção, sistematizamos os resultados dessa análise em quadros e tabelas, identificando as recorrências, a predominância ou a baixa frequência, a fim de interpretar e discutir os significados evidenciados pelas escolhas ideacionais no texto. Na última seção, retomamos o objetivo do capítulo e apresentamos as considerações finais quanto aos resultados evidenciados na análise e à interpretação do sistema discursivo de IDEACÃO no texto.

PRINCÍPIOS TEÓRICOS DO SISTEMA DE IDEAÇÃO

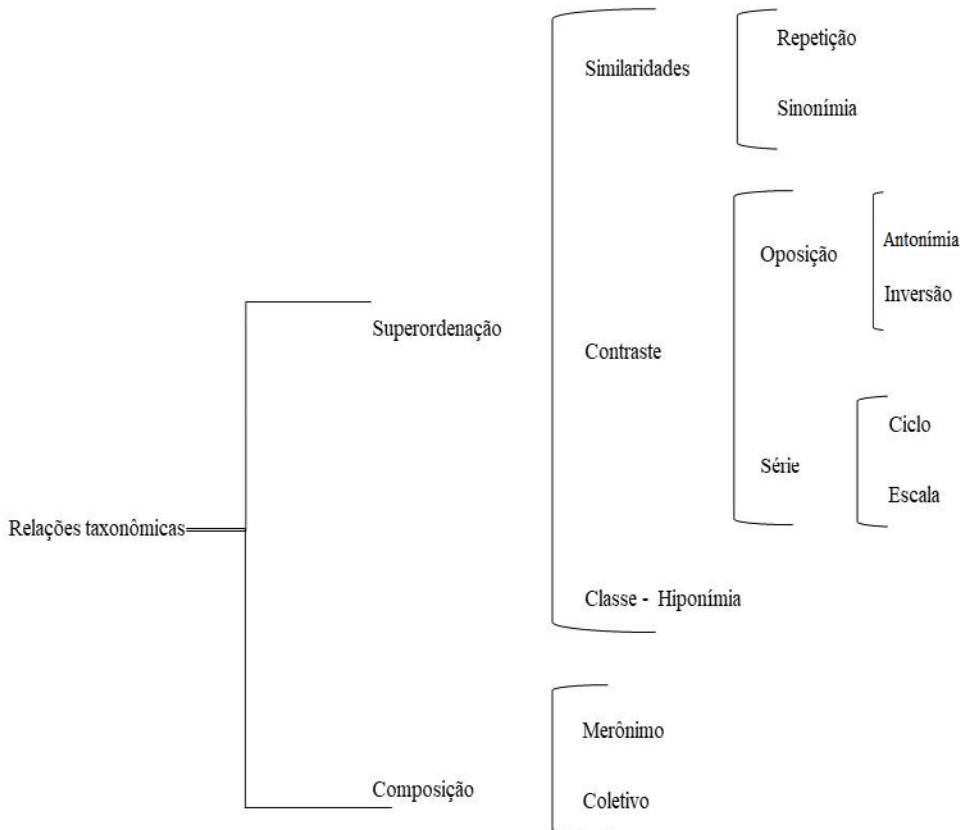
O sistema de IDEAÇÃO considera o léxico da língua e focaliza no conteúdo do discurso, isto é, nas pessoas, coisas, lugares e qualidades, nos tipos de atividades realizadas pelos participantes e no fluxo de informações de um texto. Esse conceito segue o modelo da experiência humana proposto por Michael A. K. Halliday na Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), como IDEAÇÃO Base (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 1999) e é descrito por Martin (1992) e Martin e Rose (2007).

No estrato da léxico-gramática de Halliday (1985, 1994) e Halliday e Matthiessen (2004, 2014), o sistema de transitividade é considerado para analisar os itens lexicais que constroem experiências. Por meio da análise dos tipos de processos (materiais, mentais, verbais, relacionais, comportamentais e existenciais) associados aos participantes e às circunstâncias que compõem a oração, podemos identificar as representações e funções sociais dos participantes em um determinado contexto.

Os significados experienciais contribuem para a descrição de padrões das relações lexicais que podem se combinar para interpretar um campo, uma vez que o sistema discursivo de IDEAÇÃO “se concentra no conteúdo de um discurso – quais tipos de atividades são realizadas e como os participantes que realizam tais atividades são descritos e classificados. Estes são os tipos ideacionais de significados, que marcam o campo de um texto” (MARTIN; ROSE, 2007, p. 17). Nesses termos, o campo refere-se à natureza da ação social na qual a linguagem é o componente essencial (HALLIDAY, 1985).

RELAÇÕES TAXONÔMICAS

As relações taxonômicas são as configurações que constroem progressivamente partes das mensagens no texto e realizam entidades, pessoas, coisas e lugares em um campo (MARTIN, 1992). Dessa forma, constroem uma unidade semântica por meio de taxonomia de superordenação ou por meio de taxonomia de composição, na relação entre as partes e o todo. A Figura 1 sistematiza as referidas relações.

Figura 1 – Relações taxonômicas de superordenação e composição

Fonte: elaborada pelas autoras com base em Martin (1992).

As relações taxonômicas de superordenação dizem respeito às relações de repetição “nas quais o mesmo item lexical é repetido, às vezes, de diferentes formas gramaticais, como casar – casado – casamento” (MARTIN; ROSE, 2007, p.80). Elas podem se realizar por meio dos recursos de similaridades que são repetição e sinonímia, de contraste, de hiponímia ou hiperonímia. As relações taxonômicas de repetição evidenciam relações em que o mesmo léxico é repetido, mesmo que em diferentes formas ao longo do texto, como, por exemplo, *caderno*, em (1).

- (1) (...) e a filha, lívida de espanto com o **caderno** diante de si, examinando-o de um lado a outro com a admiração de quem encontra um meteoro caído do espaço. Era isso: o **caderno**, que o acaso trouxera às mãos da menina, vinha de um mundo (...).

A repetição do termo *caderno* contribui para a progressão do texto, para destacar a importância daquele objeto encontrado pela menina e, ao mesmo tempo, para construir o campo do discurso ou o campo do texto.

Além da repetição, um item lexical pode ser retomado por meio de semelhanças, a saber, por meio de sinonímia. A sinonímia revela a relação lexical na qual “(...) um significado experiencial similar é compartilhado por um item lexical diferente” (MARTIN; ROSE, 2007, p. 80), conforme mostra (2), onde os termos *menina* e *garota* se relacionam por correspondência de significado.

- (2) De perninhas cruzadas, sentada no asfalto quente, ao lado de um contêiner de lixo, a **menina** do caderno traz em si o germe da curiosidade, da vontade de descobrir o mundo e de se espantar com a vida. A cena triste de uma **garota** extasiada diante de um punhado de folhas encardidas é a bofetada merecida que recebemos para nos lembrar de nossa vergonha (...).

Taxonomias de superordenação por contraste, por sua vez, são reveladas por oposição (antonímia ou inversão) ou por série (ciclo ou escala). Essas categorias revelam-se importantes na construção de argumentos em um texto, ao apresentarem contrastes ou contraposições para construir posicionamentos em textos. No que diz respeito à relação de oposição por antonímia, os significados dos itens lexicais se opõem, conforme o excerto (3).

- (3) O que importa é que aquele objeto **desfigurado** estava **íntegro** de novo (...)

Em (3), os termos *desfigurado* e *íntegro* são marcas linguísticas de significados opostos que marcam contrastes na caracterização do objeto. Já em relação à inversão, a oposição de significados é revelada ao apresentar termos que evidenciam papéis sociais opostos, conforme apresentado em (4).

- (4) A **mãe** ralhou com a **filha**, exigindo que a menina se juntasse a ela na empresa de recolher garrafas pets e latinhas de refrigerante.

Os termos *mãe* e *filha*, em (4), revelam relação de oposição por inversão, porque, na verdade, não são verdadeiros antônimos, mas representam um par que exerce funções sociais diversas. Outros exemplos seriam *médico-paciente*, *marido-esposa*, *professor-aluno*.

Relações de contraste também podem se estabelecer como série, ou por ciclo ou por escala. A série por ciclo é realizada por itens lexicais não graduáveis, como se verifica em (5), e a série por escala revela a graduação entre dois ou mais itens lexicais, conforme (6).

(5) **Primeiro** parei um instante, a alguns metros de distância delas, **segundo**, pude ver a dissonância de interesses entre a mãe, ocupada em sua tarefa de catar coisas ordinárias para vender, **por fim**, não acreditei no que vi.

(6) Pois há algo que nem o cinismo **dos políticos**, nem a incompetência **do Estado**, nem o desinteresse **do governo**, nem a falta de empatia **da sociedade** podem evitar.

Em (5), é apresentada uma reelaboração do texto de Canellas (2019) com a evidência de contraste por série ciclo, com o uso dos termos *primeiro*, *segundo* e *por fim*, que revelam momentos sequenciados, os quais não podem ser graduados ou intensificados. Em (6), os termos *cinismo dos políticos*, *incompetência do Estado*, *desinteresse do governo e empatia da sociedade* indicam contraste em escala, uma vez que esses termos constroem uma sequência que indica graduação ou nível de descaso, partindo de um grupo mais específico, *políticos*, para um de maior abrangência, definido pelo termo *sociedade*. Dessa forma, evidencia uma escala do particular para o geral.

A relação de superordenação também é evidenciada em um texto para determinar classe e subclasse nas categorias de hiponímia e hiperonímia, nas quais os significados revelam termos que são partes de um todo. Essas relações se constroem entre uma classe e seus membros ou entre elementos de uma mesma classe (MARTIN; ROSE, 2007, p. 89), o que podemos constatar em (7).

(7) A mãe ralhou com a filha, exigindo que a menina se juntasse a ela na empresa de recolher **garrafas pets e latinhas de refrigerante** no lixo.

A taxonomia de superordenação por hiponímia, reelaborada em (7), constrói-se a partir dos termos *garrafas pets* e *latinhas de refrigerante* que revelam um tipo de *lixo* no contexto em que esses termos são utilizados, ou seja, representam categorias dentro de um grupo maior. Também em (7), *lixo* é um hiperônimo de *garrafas pets* e *latinhas de refrigerante*, pois é um termo que designa um grupo mais amplo na relação com um mais restrito, definindo uma relação de hiperonímia.

As relações taxonômicas de composição dizem respeito a termos que indicam a relação todo-parte. Estas se materializam como meronímia e indicam significados

que compreendem constituição, como é o caso de *constituído por, coletivo, um conjunto de*, ou mesmo consistência, massa ou volume. No excerto (8), o termo *perninhas* constitui um merônimo de *menina* (no caso, o corpo da menina), pois diz respeito às relações todo-parte.

- (8) De **perninhas** cruzadas, sentada no asfalto quente, ao lado de um contêiner de lixo, a **menina** do caderno traz em si o germe da curiosidade, da vontade de descobrir o mundo e de se espantar com a vida.

Assim como as relações taxonômicas de superordenação e de composição têm um papel importante, ao contribuírem para a progressão de ideias em um texto e construírem, por meio do léxico, o campo do discurso, as relações nucleares também contribuem para a construção do campo do texto e são apresentadas na seção a seguir.

RELAÇÕES NUCLEARES

Como exposto na Introdução deste capítulo, o sistema de IDEACÃO se realiza por meio de relações lexicais que abrangem também as relações nucleares. As relações nucleares dizem respeito a configurações de elementos no interior da oração, o que permite identificar a maneira como ações, pessoas, lugares, coisas e qualidades organizam as atividades (MARTIN, 1992), e como tais atividades se configuram em sequência. As relações nucleares se apresentam de três maneiras: a figura do fazer (representação do mundo físico), a figura do ser (representação mundo das relações abstratas) e a figura do significar (representação do mundo da consciência) (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Dessa forma, revelam como as informações são construídas no texto.

As relações nucleares se realizam ou na estrutura do grupo, seja ele nominal ou verbal, no nível abaixo da oração, ou na estrutura oracional, estabelecendo-se no nível da oração (MARTIN, 1992). Relações nucleares no nível da oração são reveladas com base nos padrões experienciais de Halliday (1985) e Halliday e Matthiessen (1999, 2004, 2014), segundo os quais pessoas e coisas participam de um processo. A partir dessa concepção, em uma oração, os significados experienciais dizem respeito ao processo, que é o termo central, e ao Meio, que é o participante principal, sem o qual o processo não se realiza. Essa estrutura é apresentada em uma oração do texto, em (9).

(9) (...) a mãe, ocupada em sua tarefa de **catar coisas ordinárias** (...)

Em (9), *coisas ordinárias* é o Meio, participante principal da oração, que motiva o processo *catar*. Essa estrutura tem o processo como importante para a construção oracional (MARTIN, 1992), mas sem o Meio, o processo perde o sentido. Ao considerar os significados experienciais (HALLIDAY, 1985; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 1999, 2004, 2014), a relação processo-Meio revela o centro das orações. No entanto, o participante principal, Meio, não é o único, pois outros participantes podem ser identificados na estrutura oracional, os quais são definidos como secundários, pois são considerados externos.

Participantes secundários são termos marginais na oração, uma vez que podem ou não se revelar explicitamente. Os termos marginais, por sua vez, evidenciam a agência do processo, revelando os papéis sociais assumidos pelos participantes no discurso: Agentes para os participantes que agem e Beneficiários para os que recebem ou são afetados pelo processo. O papel de Beneficiário pode ser realizado com base em três categorias: Cliente, para identificar aquele que recebe um serviço, Receptor, aquele que recebe um bem material, e Receptor, aquele que recebe uma ação de um processo verbal. Observemos o trecho (10).

(10) A **mãe** ralhou **com a filha**, exigindo que a menina se juntasse a ela na empresa de recolher garrafas pets e latinhas de refrigerante.

A estrutura destacada em (10) apresenta a mãe como participante Agente, que executa a ação de *ralhar*, e a filha como participante Beneficiário, pois recebe a ação realizada pela mãe. Podemos afirmar que, em (10), *a filha* é Beneficiário Receptor de um processo verbal (*ralhou*), e *a ela* (=a mãe) é Beneficiário Cliente, ao receber a ação do processo *juntasse*, cujo Agente é *a menina*.

Outros termos, igualmente importantes na estrutura oracional e nas relações nucleares no nível da oração, são definidos como periféricos (MARTIN, 1992). Denominam-se dessa forma, porque se constituem como elementos que determinam lugar, tempo, modo ou acompanhamento, expressos por circunstâncias, como no exemplo (11).

(11) Eu vinha distraído, mergulhado **em pensamentos comezinhos**, quando vi a menina acorada **no asfalto, junto a um contêiner de lixo**. Enquanto a mãe enfiava a mão **entre os detritos**, garimpando o que lhe parecesse ter algum valor de mercadoria reciclável, a menina mantinha os olhos **vivamente** fixos num dos vários objetos

desprezados pela garimpagem e espalhados **ao redor como descarte**, mas que ela reabilitara **como tesouro**.

O excerto (11), que corresponde ao primeiro parágrafo do texto de Canellas (2019), revela alguns termos periféricos materializados por Circunstâncias. Em *pensamentos comezinhos* é uma Circunstância de lugar, embora esse lugar seja abstrato¹ (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Também são Circunstâncias de localização *no asfalto, junto a um contêiner de lixo*, que define onde a menina se encontrava no momento que o participante viu a cena, *entre os detritos e ao redor*. Ainda encontramos, em (11), três Circunstâncias de modo (*vivamente, como descarte*², *como tesouro*³). Outro termo periférico realizado por uma Circunstância de tempo – *todos os dias* – é apresentado em (12), que revela a frequência com que nos deparamos com o escândalo de uma criança que não pode estar na escola, porque precisa trabalhar para ajudar no sustento da família.

(12) Nossa resignação diante do escândalo inaceitável de uma criança ter de trabalhar em vez de estar na escola cala milhões de cadernos **todos os dias**.

Nos termos de Martin (2007), podemos distinguir quatro graus de nuclearidade no nível da oração, representados pelos termos centro, núcleo, margem e periferia, conforme exemplificado no **Quadro 1**.

Quadro 1 – Nuclearidade no nível da oração

A mãe	mostrou	as latinhas de refrigerante	para a menina	ao lado do contêiner de lixo
Margem	Processo	Meio	Margem	Periferia
Agente	Núcleo		Beneficiário	Circunstância

Fonte: adaptado de *A menina do caderno*.

.....

1 Halliday e Matthiessen (2014, p. 317) afirmam que o espaço “inclui não somente o espaço concreto, mas também o espaço abstrato. O espaço abstrato cobre uma gama de domínios experienciais que são construídos no modelo de espaço”.

2 Conforme Neves (2000, p. 738).

3 Conforme Neves (2000, p. 738).

O centro da oração é ocupado pelo processo *mostrou*, e o núcleo é constituído pelo Meio *latinhas de refrigerante*. Os termos marginais são evidenciados pelo Agente do processo, *a mãe*, e pelo participante Beneficiário *para a menina*. A Circunstância *ao lado do contêiner de lixo* constitui termo que ocupa a periferia da oração.

Materializações das relações de nuclearidade na estrutura oracional são reveladas pela gramática experiencial e realizadas pela léxico-gramática. Evidenciam, respectivamente, a centralidade do processo e as representações sociais dos participantes a partir do tipo de processo empregado. Representações e papéis sociais contribuem para construir o mundo social do(s) participante(s), como mostrado em (13).

(13) (...) a mãe **enfiava** a mão entre os detritos, (...)
A mãe **ralhou** com a filha (...)

O processo material *enfiava* e o verbal *ralhou*, em (13), conferem à mãe o papel de Agente, pois é ela quem faz e diz, com a representação de Ator e Dizente, respectivamente. Tais escolhas lexicais traduzem, no texto, um mundo social pleno de dificuldades e fragilidades de que a participante *mãe* faz parte e consequentemente também *a filha*. Considerar que a estrutura oracional é a base para as relações nucleares no nível da oração é essencial para compreender de que modo as atividades se relacionam, a fim de construírem sequências que revelam o campo de um texto e, consequentemente, o conteúdo que é abordado.

A nuclearidade pode também ocorrer nas relações entre as partes de uma mensagem tanto para construir sequência de atividades, como também para evidenciar como o fluxo de informações de um texto (MARTIN, 1992) se desenvolve.

Relações de nuclearidade se constituem também no nível abaixo da oração, a saber, nos grupos nominais e verbais. As partes da mensagem no nível abaixo da oração correspondem à identificação dos termos centrais na estrutura desses grupos. A materialização de nuclearidade nesses grupos é revelada com base no modelo de Halliday e Matthiessen (1999, 2004, 2014), e propõe que em um grupo nominal o termo central é o Ente, representado em orações pela classe de pessoas ou coisas. Em um grupo verbal, o termo central corresponde ao Processo. O Quadro 2 ilustra a relação de nuclearidade no grupo nominal.

Quadro 2 – Relações nucleares no grupo nominal

garrafa	pet	amassada	para reciclagem
criança	iletrada	sozinha	diante de um maço de páginas rabiscadas
mãe			que procurava objetos recicláveis
Ente	Classificador	Epíteto	Qualificador
termo principal do grupo nominal formado por classes e partes de coisas.	subclassifica o Ente (não pode ser graduado em comparação ou intensidade)	descreve a qualidade do Ente. (pode ser graduado)	qualifica o Ente por meio de um grupo preposicional, de uma circunstância ou de oração relativa definidora

Fonte: organizado pelas autoras com base em Martin (1992) e Martin e Rose (2007), com excertos do texto de Canellas (2019).

Os termos adaptados do texto de Canellas (2019), no Quadro 2, exemplificam as realizações de nuclearidade no grupo nominal. Esses podem classificar, descrever, subclassificar ou qualificar por meio de Circunstâncias o Ente (MARTIN; ROSE, 2007, p. 96-97). São identificados como Classificador, Epíteto e Qualificador, respectivamente.

Epíteto é o termo, geralmente um adjetivo, que descreve qualidades como *amassada* para o objeto e *sozinha* para a *criança*. Classificador é o termo que subclassifica o Ente em uma classe, mas não pode ser graduado por comparação ou intensidade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 383) como, por exemplo, *pet*, para referir à *garrafa*, e *iletrada* para a menina. Já o Qualificador expressa uma qualidade por meio de uma circunstância, evidenciada por meio de um grupo preposicional (*para reciclagem*), de uma circunstância (*diante de um maço de páginas rabiscadas*) ou de uma oração relativa definidora (*que procurava objetos recicláveis*).

A relação de nuclearidade no grupo verbal, por sua vez, diz respeito a processos, centro no grupo, que realizam um ou mais eventos (MARTIN; ROSE, 2007). Em (14) e (15) são evidenciados grupos verbais com processos que funcionam como um e como dois eventos.

(14) (...) teve pena e a **deixou entreter-se** um pouco com sua distração de criança.

(15) (...) o caderno, que o acaso trouxera às mãos da menina, vinha de um mundo que lhe **havia sido interdito**.

Em (14), os processos destacados definem dois Eventos: *deixar* ou permitir e *entretêr-se* ou divertir-se. Em (15), *havia sido interdito* compreende um único Evento, representado por um grupo verbal que significa *interditar*. Os eventos realizados por um grupo verbal podem ser modificados por um Qualificador, formado por um grupo preposicionado ou adverbial, que representa uma Circunstância ou por uma oração circunstancial (MARTIN; ROSE, 2007). Assim, a interpretação das construções de nuclearidade permitem ao leitor inferir significados, por vezes implícitos ou sugeridos em um texto.

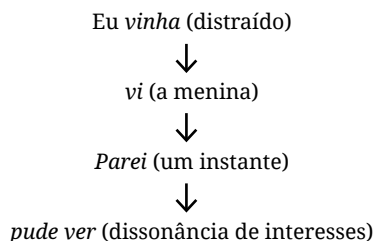
As relações de nuclearidade, portanto, no nível do grupo especificam, expandem ou intensificam o termo central. Aliadas às relações taxonômicas constroem significados no texto, o conteúdo do discurso. No nível da oração, por sua vez, permitem reconhecer e sequenciar as atividades nas quais os participantes se envolvem e como o fluxo de informações é revelado. Esses recursos ideacionais, juntos, realizam o campo do texto. É importante destacar que a construção do fluxo de informações no texto evidencia-se quando esse não apresenta o propósito de reportar atividades nas quais os participantes se envolvem, mas sim o de discorrer e de refletir sobre um assunto, evidenciando-o; nos termos de Martin (1992), quando o foco é a Entidade e não as atividades ou a sequência de atividades.

Apresentadas as relações taxonômicas e as relações nucleares, passamos às possibilidades de organização dessas relações por meio da sequência de atividades.

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

O terceiro componente do sistema de IDEAÇÃO corresponde à sequência de atividades, encarregadas de revelar o fluxo de ações ou reflexões no texto. Para isso, é importante lembrar a centralidade do processo e os participantes que nele se envolvem. Uma sequência é construída a partir da relação entre processo, em posição central na oração, e Meio, que faz aquele acontecer. Ambos constroem o Núcleo da oração. As atividades formam sequências, e sequências de atividades constroem Eventos que revelam o campo do discurso ou campo do texto. O campo do texto pode apresentar campos menores ou subcampos (MARTIN, 1992) que, relacionados entre si, contribuem para a configuração do fluxo de informações no texto. A Figura 2 apresenta uma sequência de atividades no texto de Canellas (2019).

Figura 2 – Sequência de atividades



Fonte: elaborada a partir de “A menina do caderno” (CANELLAS, 2019).

A Figura 2 apresenta uma sequência de atividades *vinha*, *vi*, *parei* e *pude ver*, que constituem o campo no qual o participante narrador se envolve no texto. Esse campo, associado a outros, revela o campo mais amplo no qual as atividades ocorrem e são sequenciadas.

As sequências podem, também, sistematizar o fluxo de informações, em vez de apresentar as atividades realizadas pelos participantes. Nos termos de Martin e Rose (2003, 2007), essa realização ocorre em textos reflexivos ou em textos cuja construção está alicerçada na relação de causa, de consequência ou de condição, por exemplo. O texto de Canellas (2019) apresenta excertos reflexivos que exemplificam essa assertiva. Dessa forma, a sequência não revela as atividades dos participantes, e, sim, sugere ponderações sobre a temática, conforme ilustrado em (16).

(16) Se **há alguma esperança** neste país, ela **haverá de sair dos olhos maravilhados da menina do caderno**. Pois **há algo** que nem o cinismo dos políticos, nem a incompetência do Estado, nem o desinteresse do governo, nem a falta de empatia da sociedade **podem evitar**.

Em (16), é apresentada uma sequência que constrói o fluxo de informações do texto, propondo reflexão sobre o acontecimento presenciado pelo participante narrador. Com base no uso dos elementos *há alguma esperança*, *haverá de sair dos olhos maravilhados da menina do caderno*, *podem evitar*, o texto revela informações que sugerem ao leitor considerar o assunto e rever seus conceitos quanto à Educação, principal ponderação de Canellas (2019).

A realização de sequência de atividades, eventos ou fluxo de informações pode ser esperada, ou não, em um campo. Quanto a isso, Martin (1992) recorre ao sistema discursivo de CONJUNÇÃO (ver Capítulo 3), com base nas relações coesivas de Halliday e Hasan (1976), e classifica as sequências de atividades ou o

desenvolvimento do fluxo de informação como expectativa, a esperada, e como contraexpectativa, a não esperada ou implicativa, conforme se verifica em (17).

- (17) Eu vinha distraído, mergulhado em pensamentos comezinhos, **quando** vi a menina acorada no asfalto, junto a um contêiner de lixo. **Enquanto** a mãe enfiava a mão entre os detritos, garimpando o que lhe parecesse ter algum valor de mercadoria reciclável, a menina mantinha os olhos vivamente fixos num dos vários objetos desprezados pela garimpagem e espalhados ao redor como descarte, **mas** que ela reabilitara como tesouro.

Em (17), é apresentado o início do campo referente ao participante narrador, que desempenha o papel de Agente. A transição para o campo referente à menina é sinalizada pela conjunção *quando*, e a transição para o campo relacionado à mãe é evidenciada pela conjunção *enquanto*. Nos dois casos, conjunções temporais marcam a mudança de campo e entrelaçam sequências de atividades de forma inesperada, revelando contraexpectativa.

A sequência realizada por contraexpectativa apresenta eventos que não são esperados no campo do texto. Em (17), é realizada pela conjunção *mas* e pela oposição entre *objetos desprezados pela garimpagem* e *tesouro*.

Analisar e interpretar significados ideacionais implica decifrar as cadeias linguísticas, a fim de compreender como as relações estabelecidas pelo léxico fornecem uma rica interpretação, o que muitas vezes ocorre com o emprego de metáforas gramaticais, definidas a seguir.

METÁFORA GRAMATICAL

As metáforas gramaticais podem ser interpretadas quanto aos níveis gramatical e semântico. Halliday e Matthiessen (2014) nomeiam metáfora gramatical a realização de um processo por uma classe gramatical atípica como um nome em lugar de um verbo. É o que podemos observar em (18) com as nominalizações *garimpagem* e *descarte*.

- (18) Enquanto a mãe enfiava a mão entre os detritos, garimpando o que lhe parecesse ter algum valor de mercadoria reciclável, a menina mantinha os olhos vivamente fixos num dos vários objetos desprezados pela **garimpagem** e espalhados ao redor como **descarte**, mas que ela reabilitara como tesouro. Era um caderno.

Para que analisemos tais nominalizações em sequências de atividades, é necessário realizarmos o “desempacotamento” dessas metáforas gramaticais em orações, de modo que elas retornem à forma original e típica de processos. Desse modo, poderíamos fazer as nominalizações retornarem aos processos originais *garimpar* e *descartar*, como vemos em (18a) e (18b).

18a ... dos vários objetos desprezados pela **garimpagem** ...
(Alguém) **garimpou** vários objetos

18b ... objetos ... espalhados ao redor como **descarte** ...
(Alguém) **descartou** vários objetos

Em (18a) e (18b), os processos *garimpar* e *descartar*, que constituem formas congruentes (verbos) passam à condição de Entes por meio do rephraseamento nas nominalizações *garimpagem* e *descarte* (formas não congruentes). Esse tipo de metáfora a que nos referimos é denominada por Halliday e Matthiessen (2014) de **metáfora ideacional**. O nome se justifica pelo fato de que, ao usarmos esse recurso, realizamos o rebaixamento do processo, que pertence originalmente ao nível da oração, para um nível inferior, o do grupo. As nominalizações são um mecanismo semogênico poderoso para a construção do discurso elaborado e revelam a maturidade linguística do escritor. Em (19), é apresentado um caso de metáfora ideacional em grupo nominal.

(19) De que adianta o **encantamento** fugaz de uma criança iletrada diante de um maço de páginas rabiscadas?

Conforme (19), *encantamento fugaz* é um grupo nominal, formado por substantivo e adjetivo, os quais representam uma oração, que pode ser entendida como *encantar-se brevemente*. Nesse caso, há um rebaixamento de nível, de uma oração inteira que é representada por um grupo nominal, evidenciando, portanto, metáfora ideacional.

Uma vez apresentadas as categorias do sistema de IDEACÃO (MARTIN, 1992; MARTIN; ROSE, 2003, 2007), passamos para a próxima seção, onde buscamos realizar uma análise mais ampla dos significados ideacionais instanciados no texto “A menina do caderno”.

ANÁLISE DAS OCORRÊNCIAS DE IDEAÇÃO NO TEXTO “A MENINA DO CADERNO”

Instanciações do sistema discursivo de IDEAÇÃO são reveladas no texto “A menina do caderno”, de Canellas (2019), e evidenciam o campo do discurso a partir das cadeias lexicais (MARTIN, 1992). Lexicalmente, essas cadeias se realizam nas relações taxonômicas e nucleares, que se configuram para vincular as partes da mensagem que constroem o conteúdo do texto, estabelecendo, nos termos de Martin (1992), coesão lexical. Analisar um texto, com foco no campo, é desfazer os nós linguísticos que realizam os significados ideacionais.

No que diz respeito às relações taxonômicas do texto “A menina do caderno”, observamos a repetição de termos iguais, tais como *caderno* (repetido 12 vezes) na construção da ideia de que o caderno representava muito mais que um objeto usado para escrever. O participante narrador, ao mesmo tempo em que apresentou o caderno como algo simples, conduziu esse item lexical no texto de forma a expandir os campos do texto; nesse caso, os campos da menina e do caderno.

Ainda que se esperem informações previsíveis, o participante narrador vai conduzindo o leitor, por meio das repetições, a fim de dar a entender que aquele caderno encontrado no lixo é a representação do que desejam muitas crianças brasileiras: por meio da Educação, conquistar condições dignas de vida. Essas informações corroboram a reflexão sobre a ausência de direitos das crianças, as quais são representadas pela menina. Isso se evidencia no texto, conforme apresentado em (20).

- (20) Parei um instante, a alguns metros de distância delas, e pude ver a dissonância de interesses entre a mãe, ocupada em sua tarefa de catar coisas ordinárias para vender, e a filha, lívida de espanto com o **caderno** diante de si, examinando-o de um lado a outro com a admiração de quem encontra um meteoro caído do espaço. Era isso: o **caderno**, que o acaso trouxera às mãos da menina, vinha de um mundo que lhe havia sido interdito, mas do qual despencara por acidente.

As relações também são construídas por meio de contrastes ou por elementos que se opõem, a fim de estabelecer diferentes papéis em campos iguais ou diferentes, por exemplo, *menina* e *mãe* ou *mãe* e *filha* são contrastes que integram campos diferentes. O participante narrador também utiliza contrastes para se referir a caderno como *objeto desfigurado* que, na visão da menina, não parecia deteriorado; ao contrário, estava *íntegro* de novo. O caderno também é apresentado em outras relações de contraste, tal como evidencia (21).

(21) (...) Essas perguntas me eram sopradas inconscientemente como contrapeso da culpa que todos carregamos por pertencer a uma sociedade que se dá ao luxo de fazer de um **caderno, ferramenta de libertação, um objeto inócuo e vazio.**

Além de relações de contraste, relações taxonômicas são usadas para estabelecer coesão no texto de Canellas (2019), tendo estas ocorrido por repetição, sinônimos, antônimos e hipônimos. Há, também, destaque meronímico no que diz respeito à relação parte/todo vinculadas ao participante *menina*. Nessas relações, os campos se entrelaçam, pois sinalizam partes de um todo que promovem o fluxo das informações no texto, tais como em (22).

(22) (...) o caderno, que o acaso trouxera **às mãos da menina**, (...) E os poucos rabiscos, as anotações esparsas que havia nas páginas que pude entrever, surtiam um efeito hipnótico; **os olhos da menina** mergulhavam no caderno. (...) De **perninhas** cruzadas, sentada no asfalto quente, (...)

As mãos, que indicam a posse imprevista do caderno, revelam o contato da garota com um mundo desejado por ela e talvez inatingível. Ao mesmo tempo, por meio dos olhos, a menina adentra esse mundo mágico e impossível para ela, representado por um objeto amarfanhado. Como a maioria das crianças, quando se depara com um livro, um caderno ou um brinquedo, senta-se e passa a admirá-lo. O narrador participante também mostra ao leitor que a criança é bem pequena, pois emprega o merônimo *perninhas* da menina.

Outra relação taxonômica estabelece-se entre *lixo*, que representa o todo, e *mercadoria reciclável, objetos desprezados, coisas ordinárias e caderno*. Todos esses elementos têm significações diversas para os diferentes participantes. Para o narrador e o leitor, lixo é apresentado em seu sentido literal; para a menina, um sonho, uma possibilidade ou um tesouro; para a mãe, o sustento da família.

No que se refere ao campo caderno, também o narrador emprega relações de parte/todo em *folhas amarfanhadas, espiral, páginas, anotações esparsas e rabiscos*, que representam a forma como o participante narrador vê o caderno, diferentemente do que vê a menina.

O Quadro 3 traz exemplos das relações taxonômicas no texto analisado.

Quadro 3 – Relações taxonômicas no texto “A menina do caderno”

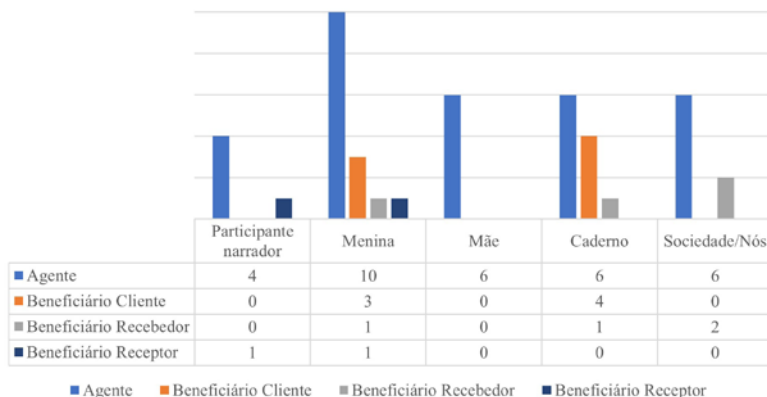
Categorias		Exemplos do texto	
superordenação	repetição	caderno (12) - menina do caderno (3) - menina (5) - mão (2)	
	sinonímia	caderno / punhado de folhas encardidas caderno / ferramenta de libertação brochura desbeijada	
	contraste oposição	antonímia inversão	objeto desfigurado / íntegro caderno / objeto inócua e vazio menina / mãe- mãe / filha
	hiperonímia	classe-subclasse	lixo - garrafas pets e latinhas de refrigerante
composição	meronímia	mãos da menina- caderno/páginas- olhos da menina- perninhas da criança lixo/mercadoria reciclável/ objetos desprezados/ coisas ordinárias/ caderno caderno/ as folhas amarfanhadas/ a espiral/ prumo desengonçado da / punhado de folhas, maço de páginas/ páginas /anotações esparsas/ rabiscos	

Fonte: dados organizados pelas autoras com base em Martin (1992) a partir do texto de Canelas (2019).

Por meio das relações taxonômicas estabelecidas no texto, informações importantes para a compreensão leitora são apresentadas.

No que diz respeito às relações nucleares, as análises foram realizadas considerando os papéis sociais e as representações construídas pelos participantes nucleares no nível da oração, uma vez que são essas que constroem a sequência de atividades. Inicialmente, identificamos os participantes nucleares do texto: o participante narrador, a menina, a mãe e o caderno. Cada um desempenha diferentes funções que evidenciam os papéis de Agente e Beneficiário (Figura 3).

Figura 3 – Papéis sociais desempenhados pelos participantes no texto “A menina do caderno”



Fonte: elaborado pelas autoras.

A Figura 3 apresenta os papéis referentes aos participantes nucleares do texto. O papel de Agente é o predominante e é exercido por todos os quatro participantes, embora predominantemente pela menina. Esse dado permite inferir que isso se deve ao fato de que a menina é o mote que desencadeia todas as cenas e reflexões propostas no texto.

O papel de Agente para a mãe, para o caderno e para a sociedade apresenta a mesma quantificação (Figura 3). Quanto à mãe e ao caderno, essa ocorrência evidencia que esses participantes constroem significados igualmente importantes no texto, pois contribuem para que as reflexões propostas aos leitores se concretizem. Quanto à sociedade, esse papel social é marcado pelo termo *nós* e sugere a culpa de todos os cidadãos pela falta de ação em relação à situação da menina, que se encanta com o caderno, mas é iletrada e não tem acesso ao mundo de onde esse objeto *despencara*. Nesse caso, a sociedade tem sua parcela de culpa em razão de a menina não ter acesso à educação.

Em menor escala, o papel de Beneficiário é evidenciado como Cliente para a menina e o caderno, como Receptor para a menina, o caderno e a sociedade (nós), e como Receptor para os participantes narrador e menina. Esse dado mostra a menina em todas as classificações de Beneficiário, ou seja, ela se situa como alguém que é Cliente, ao receber serviços (*o acaso trouxera às mãos da menina*), Receptor, ao receber bens materiais (*o acaso trouxera (o caderno) às mãos da menina*) e Receptor, ao ser Beneficiário em um processo verbal (*a mãe ralhou (com ela)*).

Quanto às representações sociais desses participantes, estas são apresentadas no Quadro 4.

Quadro 4 – Representações construídas pelos participantes no texto “A menina do caderno”

Participantes	Representações	Exemplos
Participante narrador	Ator	Eu vinha distraído (...)
	Experienciador	(...) pude ver a dissonância de interesses (...)
	Experienciador	(...) vi a menina acocorada no asfalto (...)
Menina	Ator	(...) desamassando as folhas emaranhadas (...)
	Experienciador	(a mãe) a deixou entreter-se (...) (...) de quem encontra um meteoro. ⁴
	Recebedor	(...) um mundo que lhe havia sido interdito.
	Alvo	A mãe ralhou com a filha
Mãe	Ator	(...) garimpando o que lhe parecesse ter algum valor de mercadoria reciclável
	Experienciador	(...) ao ver a nesga de alegria da garota
	Ator	(...) a mãe enfiava a mão (...)
	Dizente	A mãe ralhou com a filha.
	Identificado	(a mãe) teve pena (...)
Caderno	Meio	(o caderno) despencara por acidente
	Meta	(...) da menina desamassando as folhas amarfanhadas (do caderno)
	Portador	(...) vinha de um mundo (...)
	Identificado	Era um caderno.
Sociedade/Nós	Dizente	Nossa omissão silencia cadernos.
	Possuidor	Temos crianças e cadernos (...)
	Experienciador	(...) para nos lembrar (...)
	Alvo	(...) a bofetada que recebemos (...)

Fonte: elaborado pelas autoras com base nos dados do texto de Canellas (2019).

•••••

4 Halliday e Matthiessen (2014, p. 250) observam que há um tipo de oração mental de percepção em que o processo é “ver” ou “encontrar”, e o Sujeito é uma circunstância de tempo. Por analogia, consideramos “menina” como Experienciador na passagem em questão, por não entendermos ser ela o Ator de “encontrar”.

As representações construídas pelos participantes são variadas, no entanto, é possível inferir algumas interpretações a partir dos exemplos evidenciados no Quadro 4. A menina, a mãe e o caderno são os participantes principais, visto que apresentam quantidade maior de representações no texto. As representações em menor quantidade correspondem ao autor, no entanto, inclui a sociedade, com o uso do termo *nós*, a fim de garantir adesão às suas reflexões e conquistar o leitor.

A representação de Ator é comum ao participante narrador, à menina e à mãe, conforme o Quadro 4. Essa percepção sugere que os participantes individualmente representados como pessoas se envolvem em processos materiais ou processos do fazer. Além disso, a representação de Ator não é evidenciada para sociedade/nós, sugerindo que lhe falta a ação do fazer. Esse dado reforça o que é dito na oração que finaliza o texto, *o que falta é vontade*, propondo uma reflexão acerca do papel que a sociedade/nós tem/temos, mas não desempenha/desempenhamos, pois não age/agimos.

Experienciador é outra representação evidenciada no texto, mas não atribuída para o caderno, por este ser um objeto e não participar de processos do sentir, ver, perceber ou querer. A mãe e a menina são representadas como Experienciadores, como por exemplo: (a mãe) *ao ver a nesga de alegria da garota* e (a filha) *encontra um meteoro* (o caderno). Desse modo, confirma-se que o participante narrador assistia à cena, enquanto esta ocorria.

O caderno, por sua vez, é Meta, Portador, Identificado, visto que é o objeto descrito pelo participante narrador, manipulado e admirado pela menina, mesmo sendo um objeto, e é Meio na oração *despencara de um mundo*. Isso posto, a menina, o caderno e a mãe são revelados como o mote gerador da reflexão proposta no texto, e isso se justifica com base na narrativa que inicia o texto.

A análise quanto à nuclearidade materializa as sequências de atividades no texto. Sequências, nesse caso pluralizada, correspondem às configurações de atividades realizadas pelos participantes nucleares no texto. Essas sequências são evidenciadas pelo termo Nuclear da oração, ou seja, Processo e Meio. A sequência construída pelo participante narrador, pela menina e pela mãe está representada na Figura 4.

Figura 4 – Sequência de atividades dos participantes pessoas em “A menina do caderno”

Participante narrador	Menina	Mãe
<p>Eu vinha distraído ↓ vi a menina acorada (no asfalto) ↓ parei (um instante) ↓ pude ver a dissonância de interesses ↓ que pude entrever</p>	<p>mantinha os olhos vivamente fixos (no caderno) ↓ (que) reabilitara, examinando-o ↓ (de quem) encontra um meteoro ↓ o acaso trouxera às mãos da menina / um mundo que lhe havia sido interdito ↓ (a menina) entreter-se ↓ desamassando as folhas amarfanhadas ↓ recolocando a espiral da brochura desbeijada ↓ traz o germe da curiosidade, da vontade ↓ de descobrir o mundo ↓ de se espantar com a vida</p>	<p>enfiava a mão ↓ garimpando o que parecesse ter algum valor ↓ Ralhou com a filha, exigindo que a menina se juntasse a ela ↓ teve pena (da menina) ↓ a deixou entreter-se</p>

Fonte: organizada pelas autoras.

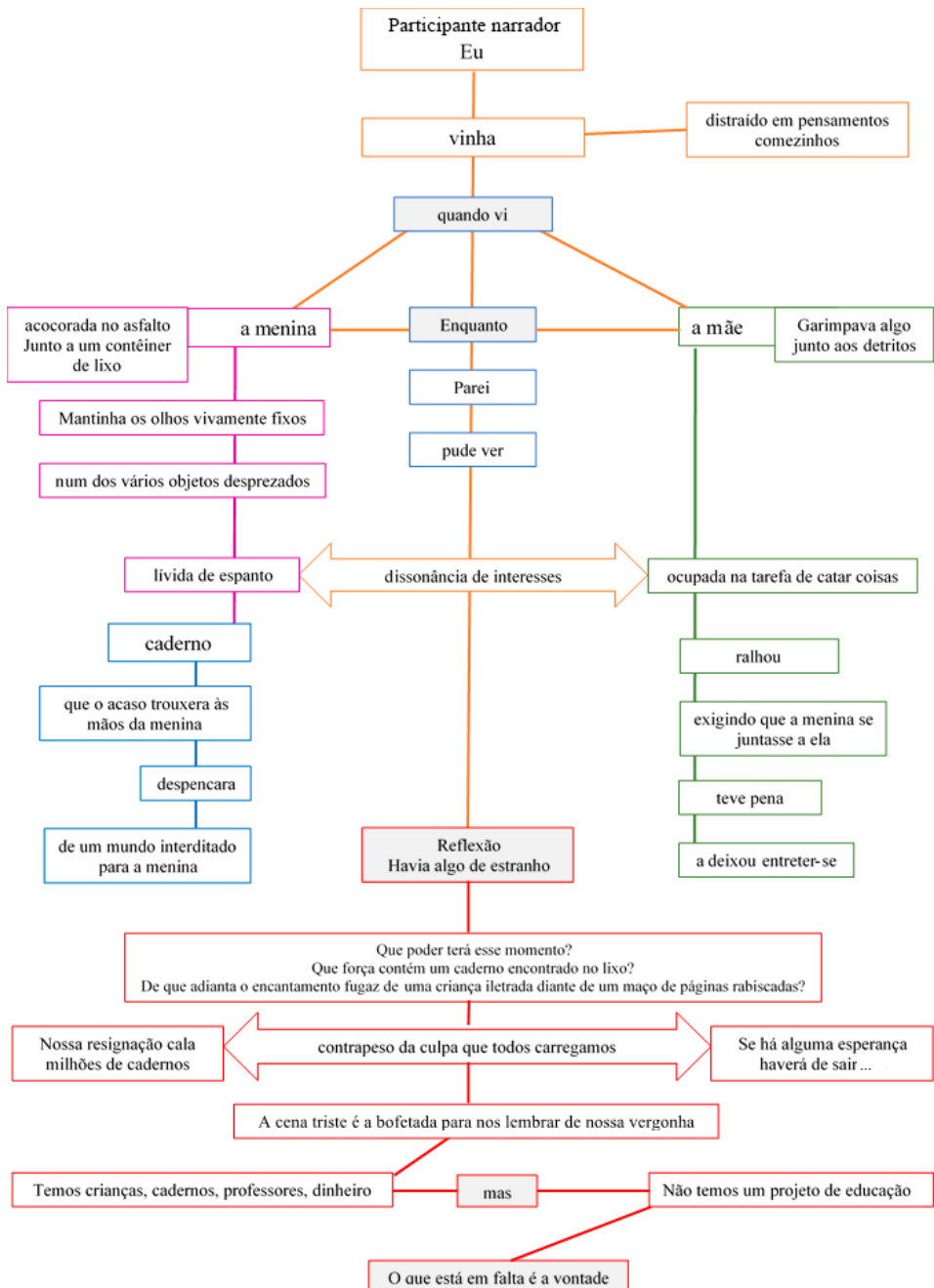
A sequência de atividades evidenciada pelo participante narrador, pela menina e pela mãe é esperada, pois o texto apresenta trechos narrativos, marcados por sequenciação temporal. Esses trechos constroem o campo do texto, referente a cada participante; no entanto, há o campo que propõe uma reflexão, cuja construção não revela sequência de atividades, mas, sim, o fluxo de informações apresentadas no texto. Em relação a isso, o sistema de CONJUNÇÃO (ver capítulo 3), oferece suporte para explicar essas transições, realizadas por conjunções externas e internas.

Essa reflexão revela outra sequência no texto: a que se refere à sociedade/nós. Nessa sequência, é sugerida a omissão da sociedade ao não se representar como Ator e realizar algo para que a menina, representando as crianças iletradas do país, e o caderno, evidenciando a precariedade e o descaso com a Educação, não tratadas como prioridade. É nesse sentido que o texto promove a reflexão e

responsabiliza a sociedade pela falta de ação para reverter esse quadro. A partir dessa inferência, a sequência criada pelos participantes e a sequência que cria o fluxo de informações sugerem ao leitor refletir sobre o grande campo do discurso: a Educação, representada pelo caderno.

A realização dos campos permite construir o caminho que as sequências de atividades e o fluxo de informações revelam para configurar o texto. Uma proposta para delinear o caminho do texto é apresentada na Figura 5.

Figura 5 – Caminho do texto “A menina do caderno”



Fonte: organizada pelas autoras.

Os subcampos que compõem o texto formam o campo (MARTIN, 1992). A Figura 5 apresenta-os e possibilita inferir o caminho do texto, ou seja, a sequência de atividades percorridas pelos participantes e o fluxo de informações, havendo uma proposta de reflexão. Dessa forma, o texto apresenta, inicialmente, os campos revelados a partir das atividades desenvolvidas pelos participantes que são pessoas: o participante narrador, a menina e a mãe. Ao mesmo tempo, evidencia o campo construído pelo caderno, o mote para a reflexão proposta no texto.

O campo evidenciado pelo caderno representa a educação brasileira e o descaso dos governos quanto a ela: sem valor e abandonada, em situação similar a esse objeto encontrado pela menina. Nesse caso, a partir desses subcampos, as relações lexicais reveladas no texto constroem outro campo, referente às reflexões. Por meio de fluxo de informações, esse campo propõe ao leitor uma reflexão acerca dos significados ideacionais quanto à menina, representando as crianças sem acesso à educação, e ao caderno, representando a educação no País. Esse campo reflexivo é iniciado a partir da oração *Havia algo de estranho*.

A relação entre os subcampos constrói o campo do texto, que é a educação. A materialização das relações nucleares revela sequência de atividades dos participantes e fluxo de informações geradas na reflexão proposta ao leitor, que são esperadas e não esperadas. A Figura 5 apresenta em destaque as conjunções *quando*, *enquanto*, *mas*, como forma de exemplificar como as partes desse texto se relacionam umas às outras. Essas conjunções estabelecem a transição de um campo a outro, cujas relações são foco de estudos do sistema discursivo de CONJUNÇÃO, no capítulo 3.

A materialização das relações taxonômicas revela os significados ideacionais que relacionam os participantes e os campos entre si, por meio de repetições, sinonímia, hiponímia, contraste. Um exemplo disso ocorre com os termos *menina*, *caderno* e *menina do caderno*, pois a repetição permite ao leitor inferir estes como destaque no texto, uma vez que evidenciam representações para propor reflexão ao leitor.

Por fim, as metáforas gramaticais são recorrentemente utilizadas no texto sob análise, e as materializações evidenciadas revelam interpretação multivariada (MARTIN; ROSE, 2007). A figura 6 apresenta algumas metáforas apresentadas no texto de Canellas (2019).

Figura 6 – Metáforas gramaticais ideacionais no texto “A menina do caderno”

Se há alguma esperança neste país, ela haverá de sair dos olhos maravilhados da menina do caderno. Pois há algo que nem **o cinismo** dos políticos, nem **a incompetência** do Estado, nem **o desinteresse** do governo, nem **a falta de empatia** da sociedade podem evitar.

- Os políticos são cínicos.
- O Estado é incompetente.
- O governo não se interessa.
- A sociedade não é empática.

Fonte: elaborado pelas autoras com base nos dados do texto de Canellas (2019).

A figura 6 apresenta um excerto em que o uso de metáforas gramaticais ideacionais é relevante, pois, de forma metafórica, a responsabilidade pela falta de educação no país é revelada, e os culpados por esse descaso são indicados como cínicos, incompetentes, desinteressados e sem empatia. Dessa forma, podemos inferir que o escritor evitou um confronto direto com os prováveis responsáveis, o que poderia causar desconforto, pois o teor do texto poderia ser interpretado como agressivo. Ao mesmo tempo, essas nominalizações provocam o leitor, instigando-o a refletir. Tais metáforas contribuem para a argumentação no texto, pois o tornam mais denso lexicalmente, ao encapsularem muitas informações e atribuírem um caráter de abstração à argumentação.

A partir das instanciações ideacionais evidenciadas na análise do texto de Canellas (2019), foram inferidas interpretações multivariadas (MARTIN; ROSE, 2007), as quais revelaram cadeias de significados. O texto é suscetível a outras análises; exemplo disso são as relações nucleares no nível abaixo da oração (nos grupos nominais e verbais) ou, ainda, a relação entre as taxonomias e a nuclearidade evidenciada, tornando a análise mais densa e mais extensa. No entanto, com vistas a explicitar o sistema discursivo de IDEAÇÃO a partir dos significados evidenciados no texto “A menina do caderno”, cumprimos o objetivo inicialmente proposto neste capítulo, cujas considerações são apresentadas na seção seguinte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise de relações taxonômicas, relações nucleares e sequências de atividades no texto “A menina do caderno”, de Marcelo Canellas (2019), evidenciou diferentes campos no texto, pois o participante autor organiza as informações,

tendo como ponto de partida a menina, sua mãe e o caderno. Os campos *a menina, a mãe e o caderno*, juntamente com os que correspondem ao participante narrador, conduzem a uma reflexão que contempla a educação no Brasil.

Por meio de instanciações de significados ideacionais, o enfoque do texto é revelar/denunciar uma situação rotineira no Brasil, em que crianças têm de abandonar as suas escolas para contribuírem com os pais na busca por uma renda familiar, que consiga prover suas necessidades básicas. As cadeias de significados (taxonomias) e as relações entre partes da mensagem (nuclearidade) conduzem a uma proposta de reflexão, no texto analisado, sobre a Educação. É nesse sentido que o sistema de IDEACÃO se revela como importante ferramenta para desfazer os nós linguísticos e promover a interpretação dos significados instanciados no texto.

Quanto à reflexão proposta sobre a educação, é atribuída à sociedade a omissão e a resignação frente a uma situação absurda e cada vez mais corriqueira, banalizada – pessoas sem as mínimas condições de sobrevivência, o que reforça o desnível socioeconômico. A mãe da menina representa aqueles que não têm condições financeiras favoráveis e tentam encontrar, no lixo, resíduos que possam ser reaproveitados como sustento da família, enquanto a menina (sua filha) representa a inocência da infância, que vê, em um caderno deteriorado, a magia que esse objeto pode lhe proporcionar. No entanto, se considerarmos o campo *menina* em todo o texto, é possível entender que o caderno representa uma possibilidade que a desviará de sua realidade cruel. O caderno, por sua vez, representa a Educação, o direito do cidadão, segundo a Constituição, de ter ensino público, gratuito e de qualidade. Há participantes não expressos no texto, mas dedutíveis – os governantes/os políticos –, quando é mencionado que *não temos um projeto nacional de educação, pois o que está em falta é vontade* (política).⁵

REFERÊNCIAS

CANELLAS, M. A menina do caderno. **Diário de Santa Maria**. Santa Maria, 17 jul. 2019. Disponível em: <https://www.facebook.com/mpcanelas/posts/570128693515719/>. Acesso em: 30 jul. 2019.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 1st ed. London: Routledge, 1985.

••••••••••

5 Agradecemos ao Professor Doutor Raymundo Olioni a colaboração ao produzir o parágrafo que encerra as considerações finais, abordando os significados ideacionais instanciados no texto e a reflexão revelada por estes.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. London and New York: Longman, 1976.

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

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Construing experience through meaning: a language-based approach to cognition**. London and New York: Continuum, 1999.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. C. **An introduction to functional grammar**. 3. ed. London: Hodder Education, 2004.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Halliday's introduction to functional grammar**. 4. ed. Oxon: Routledge, 2014.

MARTIN, J. R. **English Text: system and structure**. Philadelphia and Amsterdam: John Benjamins, 1992.

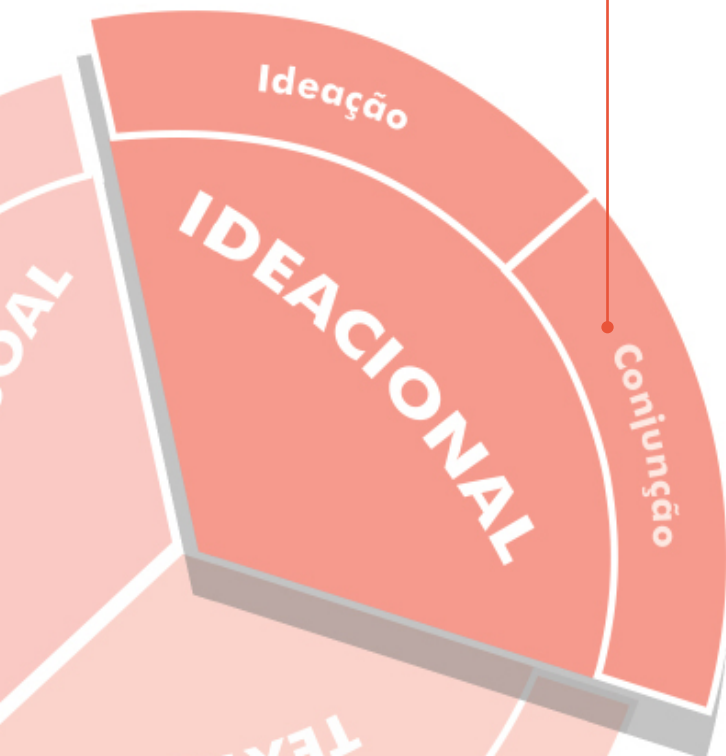
MARTIN, J.; ROSE, D. **Working with discourse: meaning beyond the clause**. London and New York: Continuum, 2003.

MARTIN, J.; ROSE, D. **Working with discourse: meaning beyond the clause**. 2. ed. London and New York: Continuum, 2007.

NEVES, M. H. de M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

Sistema discursivo de CONJUNÇÃO

Cristiane Fuzer
Elisane Scapin Carginin



INTRODUÇÃO

O sistema discursivo de CONJUNÇÃO possibilita examinar as formas como os eventos estão interconectados por meio de recursos linguísticos que relacionam logicamente as informações em textos, interpretando a experiência como uma série de atividades em desenvolvimento (MARTIN; ROSE, 2007). Relações como adição, tempo, comparação e consequência contribuem para o desenvolvimento do fluxo de informações nos textos, razão pela qual se associam com o sistema discursivo de IDEACÃO, que constrói a experiência como uma sequência de atividades logicamente organizadas (abordado no Capítulo 2), e com o sistema de PERIODICIDADE, que apresenta o discurso como ondas de informação logicamente organizadas (abordado no Capítulo 7).

Neste capítulo, é apresentada uma descrição teórica do sistema discursivo de CONJUNÇÃO, em que algumas categorias são exemplificadas com ocorrências encontradas no texto “A menina do caderno”, de Marcelo Canellas (2019), enquanto outras categorias são exemplificadas com refraseamentos para melhor esclarecimento da teoria. Na sequência, com base no método proposto por Martin e Rose (2007), apresentamos uma análise da organização discursiva das informações a partir das ocorrências do sistema de CONJUNÇÃO ao longo do texto “A menina do caderno” (CANELLAS, 2019). Destacamos que a perspectiva sob a qual os significados são revelados e analisados, assim como nos demais sistemas apresentados neste livro, é discursiva, que implica olhar para as relações lógico-semânticas para além da oração e do complexo oracional; implica olhar para o texto como um todo, constituído por etapas e fases para a realização de determinados propósitos sociocomunicativos.

O SISTEMA DISCURSIVO DE CONJUNÇÃO

Nesta seção, são descritas as dimensões gerais da lógica do discurso, conforme apresentadas por Martin e Rose (2007): a diferença entre conjunções que relacionam atividades e aquelas que organizam textos; o papel das conjunções em relação ao que se espera que aconteça em um texto; os quatro principais tipos básicos de conjunção (adição, comparação, tempo e consequência) e os três tipos de dependência entre orações (paratática, hipotática e coesão). Na sequência, são

apresentadas as conjunções externas, usadas para relacionar atividades que constroem o campo para além do texto; as conjunções internas, usadas para organizar internamente os textos, e os continuativos, um conjunto adicional de recursos conjuntivos, usados para relacionar informações no meio da oração. Finalizando esta seção teórica, é apresentada a metáfora gramatical lógica, que ocorre quando as conjunções são realizadas por outros tipos de classes gramaticais como verbos e substantivos.

A LÓGICA DO DISCURSO

Diferentemente dos modelos de Halliday e Hasan (1976) e de Halliday e Matthiessen (2004), os quais tratam as conjunções como recursos gramaticais que ligam orações, o modelo de Martin e Rose (2007) considera o sistema discursivo de CONJUNÇÃO como um conjunto de significados que organizam, por um lado, sequências de atividades apresentadas no segundo capítulo (sistema de IDEACÃO) e, por outro lado, o texto especificado no sétimo capítulo (sistema de PERIODICIDADE).

Tendo por base os estudos sobre coesão textual de Halliday e Hasan (1976), Martin e Rose (2007) denominam de conjunção externa o sistema que organiza a sequência de atividades, e de conjunção interna o sistema que organiza as informações no texto. Ambos os sistemas usam os mesmos tipos de relações lógicas: adição, comparação, tempo e consequência, mas variam quanto aos subtipos. As unidades que relacionam variam de simples orações a complexos oracionais, fases do texto, etapas de um gênero e até gêneros em macrogênero. Com frequência, tais significados são deixados implícitos nos textos, para que leitor ou ouvinte os infiram.

O sistema discursivo de CONJUNÇÃO permite que se gerenciem as expectativas expressas textualmente. É importante lembrar que o campo da experiência humana, conforme vimos no Capítulo 2 sobre o sistema discursivo de IDEACÃO, compõe-se por sequências recorrentes de atividades, as quais são, até certo ponto, previsíveis dentro de um campo, ou seja, são séries de eventos esperados por um campo. Assim, Martin e Rose (2007) destacam que é muito frequente, em relatos¹, as orações iniciarem com *e*², como se verifica em (1).

• • • • •

1 O gênero relato tem por propósito compartilhar experiências pessoais (MARTIN; ROSE, 2008).

2 Em relatos orais na língua portuguesa, é comum com essa função o uso de *aí*, *daí* e *então*, típicos da oralidade, como revela a pesquisa de Tavares (2003).

- (1) Parei um instante, a alguns metros de distância delas, **e** pude ver a dissonância de interesses entre a mãe, ocupada em sua tarefa de catar coisas ordinárias para vender, e a filha, lívida de espanto com o caderno diante de si (...).

As conjunções são pouco usadas em relatos, já que a relação lógica pode ser deduzida pelo leitor ou ouvinte, como no Quadro 1, em que o primeiro excerto é extraído do texto, para o qual duas versões com conjunção explícita (adição e causa) são sugeridas como alternativas.

Quadro 1 – Opções de uso de relações lógicas – implícitas e explícitas

Relação implícita	Eu vinha distraído, mergulhado em pensamentos comezinhos (...).
Relação explícita de adição	Eu vinha distraído e mergulhado em pensamentos comezinhos (...).
Relação explícita de causa	Eu vinha distraído, porque estava mergulhado em pensamentos comezinhos (...).

Fonte: elaborado pelas autoras.

Quando ocorrem variações de sequências de atividades, mudando o campo de experiências, Martin e Rose (2007) associam essa situação à noção de contraexpectativa. Geralmente, isso é sinalizado por uma conjunção explícita, como *quando* no exemplo a seguir.

- (2) Eu vinha distraído, mergulhado em pensamentos comezinhos, **quando** vi a menina acocorada no asfalto, junto a um contêiner de lixo. (...) temos professores e dinheiro dos impostos, **mas** não temos um projeto nacional de educação.

Em (2), a expectativa é que a experiência representada na oração *Eu vinha distraído, mergulhado em pensamentos comezinhos* tenha sequência, de modo que o campo de experiências do narrador seja detalhado ou ampliado. O uso de *quando* direciona o olhar do narrador para uma cena inesperada, com a introdução de outro participante: *a menina acocorada no asfalto, junto a um contêiner de lixo*. Nesse sentido, *quando* introduz um novo campo de experiências, a que Martin e Rose (2007) consideram contraexpectativa no fluxo do discurso.

As conjunções de tempo apenas indicam a sequência, diferentemente das circunstâncias que definem os eventos em um período que pode ser exato ou impreciso. Os recursos usados para organizar sequência de atividades são as Conjunções externas. Em estórias (como relatos pessoais, narrativas, episódios) e em histórias (como biografias, relatos históricos), a sequência no tempo é tão esperada, que, por vezes, não há necessidade de usar conjunções. Quando explicitadas, são frequentes as que adicionam atividades, as que sequenciam temporalmente, as que comparam ou as que sinalizam causa-consequência. Já em textos argumentativos, a expectativa é que seja apresentada uma série de argumentos em defesa de uma tese e que sejam extraídas conclusões dos argumentos apresentados. Costuma-se usar elementos como *além disso*, *e*, *também*, para adicionar argumentos; *assim*, *portanto* para tirar conclusões de cada argumento. Esses recursos, usados para organizar o discurso logicamente, são conjunções internas.

Antes de detalhar cada tipo de CONJUNÇÃO, é preciso examinar como diferentes conjunções são usadas em três situações gramaticais: parataxe, hipotaxe³ e coesão. No primeiro caso, a conjunção liga uma sequência de orações potencialmente independentes, de igual *status*. A relação entre elas é designada por Halliday e Matthiessen (2014) como paratática (do grego *para*: ao lado; *táxis*: arranjar). Esse é o caso da sequência em (3).

- (3) Eu vinha distraído (...) Parei um instante, a alguns metros de distância delas, e pude ver a dissonância de interesses entre a mãe (...) e a filha (...).

Essas três orações não podem ser revertidas sem que ocorra a reversão da relação lógica entre elas. Não seria possível dizer, no texto em análise, por exemplo, *Parei um instante, e eu vinha distraído*.

Na relação hipotática (do grego *hipo*: abaixo), a reversão, por vezes, pode ocorrer, como em (4).

- (4) **Enquanto** a mãe enfiava a mão entre os detritos, garimpando o que lhe parecesse ter algum valor de mercadoria reciclável, a menina mantinha os olhos vivamente fixos num dos vários objetos desprezados pela garimpagem e espalhados ao redor como descarte.

.....

3 De maneira geral, orações paratáticas assemelham-se às orações coordenadas, e as hipotáticas, às orações subordinadas. Para uma descrição detalhada dessas relações, ver Halliday e Matthiessen (2014).

A reversão nesse caso é possível, porque as duas orações têm *status* desigual: *A menina mantinha os olhos vivamente fixos num dos vários objetos desprezados pela garimpagem e espalhados ao redor como descarte, enquanto a mãe enfiava a mão entre os detritos, garimpando o que lhe parecesse ter algum valor de mercadoria reciclável.* Uma é independente (dominante), ao passo que a outra, que começa com *enquanto*, é dependente da anterior⁴. A função da oração que inicia com a conjunção temporal é semelhante a uma circunstância de tempo, que pode vir no início ou no final da oração. Uma relação hipotática é, portanto, a dependência entre uma oração dependente (de *status* inferior) e uma oração independente (dominante).

O terceiro tipo de relação é denominada coesiva por Halliday e Hasan (1976), pela qual duas orações podem ser logicamente relacionadas por uma conjunção, como *além disso, portanto*, dentre outras. Em (5), a conjunção *pois* sinaliza que o argumento apresentado no segundo período serve para explicar a tese apresentada no primeiro período.

- (5) Se há alguma esperança neste país, ela haverá de sair dos olhos maravilhados da menina do caderno. **Pois** há algo que nem o cinismo dos políticos, nem a incompetência do Estado, nem o desinteresse do governo, nem a falta de empatia da sociedade podem evitar.

Além das conjunções, outro tipo de articulador é conhecido como item de continuidade ou continuativo. Diferentemente das conjunções, que ocorrem com frequência no início da oração, os continuativos ocorrem principalmente dentro da oração e têm opções para relações lógicas mais restritas, como veremos adiante.

CONJUNÇÃO EXTERNA

As conjunções externas organizam logicamente um campo como sequências de atividades. Para cada tipo geral de conjunção (adição, comparação, tempo, consequência) existem dois ou mais subtipos, os quais estão sumarizados no Quadro 2. Os elementos que podem funcionar como conjunções externas no discurso, a partir do estudo de Martin e Rose (2007), podem ser realizadas por meio de relações paratáticas, hipotáticas ou coesivas. Salientamos que esse conjunto de elementos, que podem funcionar como conjunções externas no discurso, é limitado, havendo

.....

4 A oração dominante é representada pelo símbolo da letra grega alfa (α), e a dependente por letras gregas beta, gama, delta, ... (β , γ , δ , ...). Para saber mais, ver Halliday e Matthiessen (2014).

a necessidade de mais pesquisas que identifiquem e descrevam recursos em língua portuguesa que desempenham a função de organizar logicamente um campo como sequências de atividades no discurso.

Quadro 2 – Opções gerais para conjunções externas em português⁵

Adição	Adição	Adição Subtração	e, além de, além do que, mas também nem, nem...nem...
	Alternativa		ou, se não... então, seja...seja..., alternativamente
Comparação	Igualdade	Oposição Substituição Exceção	como, como se, similarmente
	Contraste		mas, ao passo que, por outro lado, e ao invés de, em vez de, no lugar de exceto, salvo, menos, afora
Tempo	Sucessão	Impreciso Imediato	então, depois que, antes que, previamente, subsequentemente logo que, assim que
	Simultaneidade		enquanto, ao mesmo tempo, quando
Consequência	Causa	Expectativa Concessão	porque, por isso, assim, portanto, embora, mesmo que, mas, contudo,
	Meio	Expectativa Concessão	por, assim, por meio de mesmo por, mas
	Condição	Aberta	se, contanto que, desde que, mesmo se, quando
	Finalidade	Fechada Desejo Receio	a menos que para que, a fim de que, no caso de mesmo assim, por medo de

Fonte: traduzido e adaptado pelas autoras a partir de Martin e Rose (2007, p. 132-133).

Por meio da adição externa, é possível acrescentar atividades em uma sequência, como em (6), em que o termo *e* é usado implícita ou explicitamente para adicionar orações em uma sequência paratática, ou indicar subtração, como em (7).

.....

⁵ As nomeações dos tipos e subtipos têm como ponto de partida as traduções propostas por Vian Jr. e Mendes (2015) para a terminologia em inglês de Martin e Rose (2007).

- (6) A mãe ralhou com filha, **(e)** exigiu que a menina se juntasse a ela na empresa de recolher garrafas pets e latinhas de refrigerante. (...) teve pena **e** a deixou entreter-se um pouco com sua distração de criança.
- (7) (...) há algo que **nem** o cinismo dos políticos, **nem** a incompetência do Estado, **nem** o desinteresse do governo, **nem** a falta de empatia da sociedade podem evitar. Não há força obscura no mundo capaz de conter a criatividade e a imaginação de uma criança.

Em (6), é possível o leitor inferir a relação de adição entre as duas primeiras orações, uma após a outra, que representam uma sequência de atividades desempenhadas pela mãe num mesmo campo experiencial de atitude: *ralhar* e *exigir*. Nas duas orações subsequentes, a relação de adição está explicitada pelo termo *e*. Assim, temos a seguinte sequência de atividades: *ralhou* (*e*) *exigiu*; *teve pena* e *deixou*. É possível pensar também o uso do termo *e* como uma relação de causa-consequência: o sentimento de pena como causa para a atitude de permitir à menina entreter-se.

Já em (7), o termo *nem* indica que cada uma das qualidades negativas dos entes públicos que o sucedem na oração (a incompetência do Estado, o desinteresse do governo, a falta de empatia da sociedade) estão subtraídas do campo experiencial da criatividade e imaginação da criança. Essas qualidades se relacionam uma com outra por adição na sequência na oração ao mesmo tempo em que, no conjunto, estão excluídas do campo de atividades mentais das crianças.

Por outro lado, a relação externa de adição é a realização de escolhas entre elementos ou orações, podendo ser alternativas relacionadas por inclusão, como em (8), ou por exclusão, como em (9).

- (8) E a razão para isso é uma só: **seja** entre os que têm dinheiro, **seja** entre os que detêm poder, o que está em falta é vontade.
- (9) **Ou** insistia para a filha ajudá-la na coleta, **ou** a deixava entretida com o caderno.

Em (8), os que têm dinheiro e os que detêm poder são alternativas incluídas no campo de atividades administrativas. A adição dessas alternativas se torna mais facilmente percebida quando verificamos a possibilidade de substituição, nesse contexto, por *e* ou *tanto... quanto*, sem que a relação lógica seja alterada. Já em (9), a conjunção *ou* explicita a alternância entre atividades que são excludentes entre si, criando a expectativa de que, na sequência do texto, seja revelada a escolha da mãe por uma das atitudes – a escolha de uma implicará, necessariamente, a exclusão da outra.

Outro tipo de relação possível é a de comparação externa, que pode se dar por igualdade ou por contraste entre orações que representam uma sequência de atividades no discurso. A relação de semelhança se verifica em (10) e a de contraste em (11).

(10) A menina mantinha os olhos vivamente fixos num dos vários objetos desprezados pela garimpagem e espalhados ao redor **como** descarte, mas que ela reabilitara **como** tesouro.

(11) A mãe ralhou com a filha, exigindo que a menina se juntasse a ela na empresa de recolher garrafas pets e latinhas de refrigerante. **Mas**, ao ver a nesga de alegria da garota ao folhear o caderno, teve pena (...).

Em (10), *como* estabelece uma relação de semelhança entre qualidades referentes ao caderno que, sob o olhar da menina na cena observada pelo narrador, é comparado a algo de muito valor, um tesouro. Com o uso da conjunção *como*, a desvalorização atribuída a um objeto encontrado no lixo se desvanece e dá lugar à avaliação positiva em alto grau, subjacente ao significado de tesouro.

Já em (11), existe uma relação de contraste entre as atividades – *ralhou x teve pena* –, e tal contraste é explicitado discursivamente com a conjunção *Mas*. O subtipo de contraste, nesse exemplo, é de oposição: *ralhar* e *ter pena* expressam significados experienciais opostos. Esse contraste se justifica pela relação de tempo imediato expressa por *ao ver a nesga*.

Outro subtipo do contraste é a substituição, como no exemplo (12), em que a atividade de *trabalhar* substitui a atividade de *estudar*, representada por *estar na escola*.

(12) Nossa resignação diante do escândalo inaceitável de uma criança ter de trabalhar **em vez de** estar na escola cala milhões de cadernos todos os dias.

O terceiro subtipo de contraste, a exceção, não ocorre no texto selecionado, razão pela qual usamos um exemplo adaptado (13).

(13) A menina costumava ajudar a mãe, **exceto** quando se entretinha com algo que lhe parecia inusitado.

Em (13), há representação de uma atividade corriqueira do campo experiencial da menina (*ajudar a mãe*), que excepcionalmente deixa de ser praticada para dar lugar a outra atividade: *entretê-la com algo inusitado*.

A relação de tempo externa, muito comum em sequência de atividades que constituem eventos em relatos e narrativas, pode ser sucessiva, como nos exemplos a seguir, adaptados do texto.

- (14) Vi a menina acorada no asfalto, junto a um contêiner de lixo. **Então**, parei um instante, a alguns metros de distância dela.
- (15) Vi a menina acorada no asfalto, junto a um contêiner de lixo, **antes de** parar a alguns metros de distância dela.
- (16) Parei a alguns metros de distância da menina, **logo que** a vi a acorada no asfalto junto a um contêiner de lixo.

Em (14), os eventos avançam (acontecem um após o outro); em (15), os eventos se sucedem para trás (um antes do outro). Em ambos, o tempo é impreciso, uma vez que não sabemos quanto tempo se passou entre os eventos; apenas acontecem antes ou depois. Em (16), a conjunção *logo que* introduz um evento que acontece imediatamente depois do outro. Há ainda conjunções que indicam a simultaneidade dos eventos, como no excerto (4) apresentado anteriormente, em que o termo *enquanto* indica que a atividade desempenhada pela mãe ocorre ao mesmo tempo em que a filha executa outra atividade.

Por fim, a consequência externa é estabelecida por quatro tipos gerais: causa, meio, condição e finalidade, cada um dos quais com seus subtipos. Na relação de causa, por exemplo, um evento obriga o outro a acontecer, como causa e efeito. É o caso de (17) e (18).

- (17) A mãe deixou a menina entreter-se um pouco, **porque** teve pena dela.
- (18) A mãe teve pena da menina; **por isso**, deixou-a entreter-se um pouco.

Em (17), a conjunção *porque*, funcionando em uma relação hipotática, gerencia a expectativa de causa para o evento apresentado na oração anterior. Em (18), *por isso*, em uma relação paratática, gerencia a expectativa de consequência para o evento representado na oração anterior que lhe serve de causa.

Outro subtipo de consequência externa é a relação concessiva indicada por conjunções como *embora*, *mesmo que*, *mas*, *porém* e correlatos. Os exemplos a seguir foram adaptados para mostrar o caráter de contraexpectativa, comum em causais concessivas.

- (19) **Embora** tivesse pena da menina, a mãe a chamou para ajudar no trabalho.

(20) A mãe tinha pena da menina, **mas** precisava da sua ajuda no trabalho.

Martin e Rose (2007) alertam que, por vezes, a conjunção *mas* também pode funcionar como indicador de comparação por contraste, o que pode gerar confusão. Nesse caso, os autores sugerem fazer o seguinte teste: substituir a conjunção por outra que tipicamente realiza contraste, como *em contraste* ou *por outro lado*. Se não ficar muito coerente, podemos concluir que a relação é de concessão. É o que acontece com o exemplo (20): “A mãe tinha pena da menina, *em contraste* precisava da sua ajuda no trabalho”.

Enquanto causas explicam *por que* um efeito acontece, a relação de meio explica *como* algo acontece, o que podemos observar em (21), um exemplo adaptado.

(21) A mãe esperava obter o sustento da família **pela** coleta de objetos com algum valor de mercadoria reciclável.

O significado relevante, nesse caso, não é o efeito da causa ou a habilidade para o alcance da consequência, mas o meio pelo qual o sustento da família poderia ser obtido (*por meio da / pela coleta de objetos de algum valor de mercadoria reciclável*). As atividades desse mesmo campo experiencial podem ser gerenciadas por condição, que, segundo Martin e Rose (2007, p. 131), é “a relação entre um resultado e a condição sob a qual pode ocorrer”, podendo ser aberta, como em (22), ou fechada, como em (23).

(22) **Se** coletar objetos com valor de mercadoria reciclável, ela garantirá o sustento da família.

(23) Ela não conseguirá sustentar a família, **a menos que** consiga coletar objetos com valor de mercadoria reciclável.

Em (22), a conjunção *se* condiciona o sustento da família à coleta de objetos de valor reciclável, abrindo a possibilidade de subsistência do grupo familiar. Já em (23), *a menos que* introduz condição que limita ou fecha tal possibilidade.

O campo pode, ainda, ser gerenciado como relação de finalidade, que diz respeito a ações e a resultados desejados, como no exemplo adaptado em (24) ou, ao contrário, resultados pelos quais há receio de que ocorram, como no exemplo adaptado em (25).

- (24) A mãe estava ocupada em sua tarefa de catar coisas ordinárias **para** vender.
 (25) A mãe ralhou com a filha, **para que não** se distraísse.

Em (24), *vender* é o resultado desejado que motiva a atividade de *catar coisas* no lixo. Por outro lado, em (25), o receio de que a filha *se distraísse* seria a finalidade da ação de ralar.

Assim como as conjunções externas, as conjunções internas promovem conexões lógicas em um texto, como veremos na seção a seguir.

CONJUNÇÃO INTERNA

As conjunções internas, de acordo com Martin e Rose (2007, p. 117), não se vinculam a eventos em um campo de experiência para além do texto; ao contrário, “são usadas para vincular etapas lógicas internas ao próprio texto”. Os efeitos na organização lógica do discurso, segundo Martin e Rose (2007, p. 133), “tornaram-se especialmente elaborados no modo escrito, com base nas formas mais antigas de significado”. Por isso, as conjunções internas incluem os mesmos quatro tipos lógicos básicos pelas quais se categorizam as conjunções externas.

Alguns itens que expressam relações internas são os mesmos que expressam conjunções externas. Em outras palavras, alguns termos podem funcionar como conjunção externa num discurso e como conjunção interna em outro, dependendo dos significados construídos no texto. Esse é o caso de *também* no exemplo adaptado em (26).

- (26) A mãe enfiava a mão entre os detritos, garimpava o que lhe parecesse ter algum valor de mercadoria reciclável. A filha **também** realizava essa tarefa.

Nesse caso, *também* funciona como conjunção externa, pois articula atividades numa sequência para constituir um campo experiencial, que é a coleta de materiais recicláveis de que participam duas personagens. Em outro contexto, porém, o mesmo elemento linguístico poderia funcionar como conjunção interna, como na adaptação em (27).

(27) Podemos nos perguntar sobre a força que contém um caderno encontrado no lixo. Podemos nos questionar *também* de que adianta o encantamento fugaz de uma criança iletrada diante de um maço de páginas rabiscadas.

Nesse exemplo, *também* indica a adição de uma indagação a outra já apresentada na sentença anterior, ambas relacionadas a uma mesma reflexão sobre a simbologia do caderno. Esse é um exemplo de relação de adição em desenvolvimento, uma vez que indica o acréscimo de um argumento a outro, desenvolvendo o discurso como uma argumentação.

O Quadro 3 sumariza, a partir do estudo de Martin e Rose (2007), elementos que podem funcionar como conjunções internas no discurso. Salientamos, mais uma vez, que esse levantamento é limitado, havendo a necessidade de mais pesquisas que identifiquem e descrevam recursos que desempenham a função de articular informações em textos da língua portuguesa.

Quadro 3 – Opções gerais para conjunções internas em português

Adição	Desenvolvimento	Aditiva Alternativa	além disso, além do que, além do mais, ademais, adicionalmente alternativamente, seja...seja
	Estagiamento	Enquadramento Desvio	agora, bem, ok de qualquer forma, de todo modo, aliás, a propósito.
Comparação	Semelhança	Comparativa Reformulação	similarmente, novamente isto é, ou seja, por exemplo, em geral, em particular, em resumo, de fato, de acordo, pelo menos
	Diferença	Oposição Inversão	pelo contrário, por outro lado inversamente
Tempo	Sucessão	Ordenação	primeiro, em segundo lugar, em terceiro lugar, seguinte, anteriormente
		Finalização	finalmente, por último, por fim
	Simultaneidade	Adjacência Interrupção	ao mesmo tempo ainda

(continua)

Consequência	Conclusão	Conclusão Justificativa	consequentemente, em conclusão, portanto, então afinal
	Concessão	Dispensa Concessão Inesperado	de qualquer maneira, de qualquer modo, em todo o caso, a todo custo reconhecidamente, claro, desnecessário dizer mas, no entanto, contudo, não obstante

(conclusão)

Fonte: traduzido e adaptado pelas autoras a partir de Martin e Rose (2007, p. 141).

Na relação de adição interna, além dos itens que sinalizam adição de argumentos em desenvolvimento, mostrada no exemplo (27), é possível adicionar argumentos alternativos, como na adaptação em (28).

(28) E a razão para isso é uma só: **seja** entre os que têm dinheiro, **seja** entre os que detêm poder, o que está em falta é vontade.

No discurso oral, é comum o uso de determinadas conjunções para adicionar estágios ao que está sendo dito ou para adicionar um desvio ao fluxo do discurso. Para exemplificar, imaginemos um diálogo entre o cronista e um leitor em (29), em que, com o uso de *aliás*, é proposto um desvio do estágio anterior, que focaliza o problema, a fim de encaminhar a discussão para a busca de solução na esfera política.

(29) – Os que têm dinheiro não se interessam por um projeto de educação para o país.
– Os que estão no poder também não.
– **Aliás**, quando políticos terão coragem de começar a pensar o país a longo prazo?

Retornando para o discurso escrito, na comparação interna há uma série de recursos que possibilitam comparar e contrastar posições e evidências, reformular, exemplificar, generalizar e especificar. Para saber se uma relação de comparação é interna ou externa no discurso, Martin e Rose (2007) sugerem o seguinte teste: se a oração introduzida pela conjunção servir para comparar eventos, coisas ou qualidades, será externa; se servir para comparar um argumento com outro, será interno. Vejamos os exemplos a seguir.

- (30) Nossa omissão silencia cadernos. **Da mesma forma**, nossa resignação diante do escândalo inaceitável de uma criança ter de trabalhar em vez de estar na escola cala milhões de cadernos todos os dias.
- (31) (...) há algo que nem o cinismo dos políticos, nem a incompetência do Estado, nem o desinteresse do governo, nem falta de empatia da sociedade podem evitar. **Ou seja**, não há força obscura no mundo capaz de conter a criatividade e a imaginação de uma criança.
- (32) Não há força obscura no mundo capaz de conter a criatividade e a imaginação de uma criança. A menina do caderno, **por exemplo**, de perninhas cruzadas, sentada no asfalto quente, ao lado de um contêiner de lixo, traz em si o germe da curiosidade.

Em (30), a inclusão de *Da mesma forma* explicita relação de semelhança entre o primeiro argumento (*nossa omissão*) e o segundo argumento (*nossa resignação*) diante da ideia de crianças fora da escola, indicando, portanto, uma conjunção de comparação interna. Em (31), a inclusão de *Ou seja* explicita que a segunda sentença serve para reformular a ideia expressa na sentença anterior. Em (32), *por exemplo* indica a reformulação da declaração geral, relacionada a *uma criança* (qualquer criança), para uma maneira mais específica – *a menina do caderno*, que fora apresentada no início do texto.

A conjunção de comparação interna por diferença também se verifica a partir dos argumentos, como na adaptação a seguir.

- (33) Não nos faltam recursos; **pelo contrário**, temos professores e dinheiro dos impostos.

A conjunção de tempo interno realiza-se por meio de itens que indicam o início, a continuidade ou a simultaneidade de um novo estágio em relação a outros no discurso, podendo funcionar de maneira semelhante à adição interna. Sinalizam uma sucessão de argumentos, como neste exemplo adaptado:

- (34) Perguntas me eram sopradas inconscientemente como contrapeso da culpa. **Em primeiro lugar**, que poder terá esse momento? **Ainda**, que força contém um caderno encontrado no lixo? **Por último**, de que adianta o encantamento fugaz de uma criança iletrada diante de um maço de páginas rabiscadas?

A conjunção de consequência interna aponta para uma conclusão interpretada como resultado esperado do argumento apresentado (exemplo 35), ou como justificativa ao argumento (exemplo 36).

- (35) Temos crianças e cadernos, temos professores e dinheiro dos impostos, mas não temos um projeto nacional de educação. **Portanto**, essa é, a nossa vergonha.
- (36) Se há alguma esperança neste país, ela haverá de sair dos olhos maravilhados da menina do caderno. **Afinal**, não há força obscura no mundo capaz de conter a criatividade e a imaginação de uma criança.

Em contrapartida, conjunções concessivas indicam que argumentos podem ser dispensados (exemplo 37), concedidos (exemplo 38) ou considerados inesperados (exemplo 39) no fluxo do discurso.

- (37) Há cinismo dos políticos, incompetência do Estado, desinteresse do governo, falta de empatia da sociedade. **De qualquer forma**, isso não é capaz de conter a criatividade e a imaginação de uma criança.
- (38) É fundamental um projeto nacional de educação, mas **é claro que** falta é vontade dos que têm dinheiro e dos que detêm o poder.
- (39) (...) temos crianças e cadernos, temos professores e dinheiro dos impostos, **mas** não temos um projeto nacional de educação.

Em (37), a expressão *De qualquer forma* permite descartar o argumento de que exista algo (referido na sentença anterior) capaz de conter a criatividade e imaginação infantis. Em (38), é ressaltada a falta de vontade de quem tem dinheiro e poder, o que não impede o argumento de que um projeto nacional de educação é fundamental. Em (39), os dois primeiros argumentos apontam elementos esperados da educação (*crianças e cadernos, professores e dinheiro dos impostos*). O uso da conjunção *mas* sinaliza uma contraexpectativa em relação ao terceiro argumento: a falta de um projeto nacional de educação é o inesperado. Uma redação alternativa poderia ser: *Ainda que tenhamos professores e dinheiro dos impostos, não temos projeto nacional de educação*. Em suma, as conjunções internas e externas podem promover continuidade, sequenciação e fluxo de informações. Essas também são relações lógicas promovidas pelos continuativos, como veremos a seguir.

CONTINUATIVO

Assim como as conjunções, outro conjunto importante de recursos para gerenciar expectativas no discurso são os continuativos, que expressam relações lógicas de adição (como *também, bem como*), comparação (como *somente, apenas*),

e tempo (*ainda, finalmente, novamente*). Diferentemente das conjunções, porém, os continuativos ocorrem dentro da oração, e não no começo. Geralmente, aparecem próximos de um verbo que expressa tempo ou modalidade, como no excerto adaptado do texto em análise:

(40) Temos crianças e cadernos. Temos **também** professores e dinheiro dos impostos, mas não temos um projeto nacional de educação.

O termo *também* articula, por adição, a existência de *professores e dinheiro dos impostos* à existência de *crianças e cadernos*, indicando a continuidade dos significados, no caso, recursos humanos e materiais presentes no contexto educacional.

Os continuativos que expressam tempo indicam que algo acontece mais cedo ou mais tarde, ou persiste por mais tempo do que se poderia esperar, ou se repete, como nos exemplos adaptados a seguir.

(41) (...) a filha, lívida de espanto com o caderno diante de si, **ainda** o examinava de um lado a outro (...).

(42) A mãe ralhou com filha, exigindo que a menina se juntasse **novamente** a ela na empresa de recolher garrafas pets e latinhas de refrigerante.

Em (41), *ainda* é continuativo por sinalizar a persistência da atitude da menina diante do caderno. Em (42), *novamente* sinaliza repetição da atividade de se juntar à mãe para executar a tarefa de recolher materiais recicláveis.

A partir do levantamento de Martin e Rose (2007), o Quadro 4 apresenta elementos que podem funcionar como continuativos no discurso.

Quadro 4 – Opções básicas de continuativos

Relação lógica	Expectativa	Itens linguísticos
Adição	Neutra	também, bem como
Comparação	neutra menos que mais que	também somente, apenas mesmo
Tempo	mais breve mais longo persistente repetitivo	já finalmente ainda novamente

Fonte: adaptado de Martin e Rose (2007, p. 143).

Além do uso de conjunções (explícitas ou implícitas) e continuativos, também são recursos que promovem conexões lógicas as metáforas gramaticais ideacionais do tipo lógico, apresentadas na sequência.

METÁFORA LÓGICA

No que diz respeito à organização do discurso, as conjunções e as metáforas lógicas conectam as informações e têm um papel de destaque na indicação dessas conexões, pois reconstróem relações lógicas (MARTIN; ROSE, 2007) dentro do discurso e promovem vinculações entre as orações por meio de grau de dependência ou relações lógico-semânticas (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). As metáforas ideacionais do tipo lógico reconstróem conjunções como processos, coisas ou circunstâncias e, dessa forma, “a metáfora lógica sempre envolve metáfora experiencial também” (MARTIN; ROSE, 2007, p.148).

As relações realizadas pela metáfora lógica acontecem tanto na retomada como na apresentação de novas informações e podem acontecer por meio de circunstâncias, processos ou participantes (MARTIN; ROSE, 2007) que promovem relações lógicas entre esses elementos⁶. Uma escrita abstrata ou técnica pode apresentar, por exemplo, uma conjunção causal como um processo, a exemplo de (45).

(43) E os poucos rabiscos, as anotações esparsas que havia nas páginas que pude entrever, **surtiam** um efeito hipnótico.

O processo *surtiam*, associada a *efeito*, sinaliza uma relação de consequência, cuja causa são os rabiscos e as anotações nas páginas do caderno. Uma escolha congruente (não metafórica) poderia ser *Um efeito hipnótico surgia* porque *havia os poucos rabiscos, as anotações esparsas nas páginas*. Outra escolha metafórica alternativa para (43) poderia se realizar por meio de uma circunstância: *Por causa dos poucos rabiscos, das anotações esparsas que havia nas páginas que pude entrever, surgia um efeito hipnótico*.

•••••

6 No Brasil, Othon Garcia, na obra “Comunicação em Prosa Moderna” (1973), já apresentava “[c]omo indicar as circunstâncias e outras relações entre as ideias”, o que corresponde ao que Martin e Rose (2007) denominam metáfora lógica.

A metáfora lógica também pode ocorrer por meio de conjunção que pode ser reconstruída como um Ente ou Qualidade, na função de participante, tal como evidencia o exemplo adaptado em (44).

(44) (...) não temos um projeto nacional de educação. E **a razão** para isso é uma só: seja entre os que têm dinheiro, seja entre os que detêm poder, o que está em falta é vontade.

A relação lógica de consequência do tipo causa está realizada não como conjunção, mas como Ente (participante) em uma única oração. Se fosse usada uma sequência de orações, poderíamos ter duas realizações congruentes de (44), como as que apresentamos em (45) e (46).

(45) (...) não temos um projeto nacional de educação **porque** falta vontade seja entre os que têm dinheiro, seja entre os que detêm poder.

(46) (...) Falta vontade seja entre os que têm dinheiro, seja entre os que detêm poder, **consequentemente** não temos um projeto de educação.

Em (45) e (46), o desdobramento da metáfora lógica (*razão*) em *porque* e *consequentemente* evidencia que algumas informações estavam implícitas em (46). Ao “desempacotarmos” essas informações, é possível perceber a informação escolhida para estar em foco.

Em síntese, a metáfora lógica é um recurso utilizado para promover uma linha de argumentação que busca no leitor uma compreensão para além do que está escrito. É como um convite para inferências sobre o que está escrito pelo autor.

CONEXÕES LÓGICAS NA ORGANIZAÇÃO DO TEXTO “A MENINA DO CADERNO”

Martin e Rose (2007) ressaltam que há textos que apresentam sequências de atividades, ao passo que outros apresentam sequências de informações. No caso do texto “A menina do caderno”, observamos que sequências de atividades conduzem a uma sequência de informações para depois promover reflexão sobre a temática abordada por Canellas (2019).

Nesta seção, buscamos mostrar como as ocorrências de conjunções externas e internas e metáforas lógicas organizam tais sequências de atividades e de

informações ao longo do texto. Não foram encontradas ocorrências de continuativos no texto.

Iniciamos pela organização das sequências de atividades que constituem um relato da percepção da cena protagonizada pela mãe e a menina e, em seguida, da observação da sequência de eventos de que elas participam. Como mostra o Quadro 5, no início do texto, a conjunção entre as duas primeiras atividades em que o narrador aparece como participante (*Eu vinha distraído, mergulhado em pensamentos comezinhos*) é deixada implícita, até que o campo mude para a menina, e essa mudança é sinalizada pela conjunção externa *quando*. A partir da conjunção indicativa de tempo *quando*, a atividade mental do narrador dá lugar a atividades que envolvem a menina. O leitor passa a esperar pela apresentação do campo experiencial da menina.

Quadro 5 – Relações lógicas externas na organização da primeira etapa do relato em “A menina do caderno”

Propósito	Sequência de atividades do narrador	Sequência de atividades da mãe e da menina
Percepção do campo experiencial: cenário	Eu vinha distraído, mergulhado em pensamentos comezinhos, quando vi	a menina acorada no asfalto, junto a um contêiner de lixo. Enquanto a mãe enfiava a mão entre os detritos, garimpando o que lhe parecesse ter algum valor de mercadoria reciclável, a menina mantinha os olhos vivamente fixos num dos vários objetos desprezados pela garimpagem e espalhados ao redor como descarte, mas que ela reabilitara como tesouro. Era um caderno.

Fonte: elaborado pelas autoras, com excertos de Canellas (2019).

No entanto, essa expectativa fica em suspenso, porque outra personagem aparece na estória, e isso é sinalizado com a conjunção *enquanto*, que indica simultaneidade na realização de tarefas pela mãe (procurava materiais recicláveis no contêiner de lixo) e pela menina (olhava fixamente para um dos objetos de descarte). A expectativa agora volta-se para o objeto, e isso é sinalizado pela conjunção *mas*, usada para indicar o contraponto entre *descarte* (na perspectiva da mãe) e *tesouro* (na perspectiva da menina). A revelação de qual objeto se trata ocorre na

oração subsequente: *Era um caderno*. A expectativa do leitor passa a ser a de alguma atividade da menina em relação ao caderno.

Tal expectativa, porém, ainda não se efetiva de imediato. Uma nova sequência de duas atividades de que o narrador é observador é adicionada, como mostra o Quadro 6.

Quadro 6 – Relações lógicas externas na organização da segunda etapa do relato em “A menina do caderno”

Propósito	Sequência de atividades do narrador	Sequência de atividades da mãe e da menina
Sequência de eventos	Parei um instante, a alguns metros de distância delas, e pude ver	a mãe, ocupada em sua tarefa de catar coisas ordinárias para vender, e a filha examinando-o de um lado a outro com a admiração de quem encontra um meteoro caído do espaço. Era isso: o caderno, que o acaso trouxera às mãos da menina, vinha de um mundo que lhe havia sido interditado, mas do qual despencara por acidente. Mas... (porque) ao ver a nesga de alegria da garota (quando) ao folhear o caderno, teve pena e a deixou entreter-se um pouco com sua distração de criança. Havia algo de triste e belo na cena da menina desamassando as folhas amarfanhadas, (e) recolocando a espiral para recompor o prumo desengonçado da brochura desbeijada. O que importa é que aquele objeto desfigurado estava íntegro de novo. E os poucos rabiscos, as anotações esparsas que havia nas páginas que pude entrever, surtiam um efeito hipnótico; os olhos da menina mergulhavam no caderno.

Fonte: elaborado pelas autoras, com excertos de Canellas (2019).

A primeira ocorrência da conjunção *e*, nesse excerto, estende a sequência de atividades do narrador desde o início do relato: *vinha distraído ^ vi ^ parei ^ pude ver*⁷. O fenômeno percebido no campo de visão do narrador constitui as sequências de atividades da mãe (*catar, ralar, exigir, ver, sentir pena, deixar*) a que se

.....

7 O símbolo ^ significa sequência.

adicionam e contrapõem as atividades da menina (*examinar, entreter-se, desamassar, recolocar, recompôr*), como evidenciam as conjunções destacadas no Quadro 6.

Na primeira metade do texto, as atividades do narrador, portanto, foram *andar distraído, perceber a cena, parar e observar* as atividades das personagens da cena. As conjunções usadas para construir esse relato são externas, pois organizam sequências de atividades que constituem o campo experiencial das personagens.

Em seu conjunto, as sequências de atividades do narrador, da mãe e da menina constroem um cenário passível de análise e interpretação. O gesto de interromper sua trajetória e observar esse cenário representa a pausa necessária ao narrador que busca entender o significado da cena observada, sobre a qual passa a refletir. Desse ponto em diante, passam a ser apresentadas informações que vão sendo logicamente relacionadas para constituir uma argumentação na segunda metade do texto. Para isso, são usadas conjunções internas explícitas e implícitas, que vão articulando as informações como reflexão para chegar a uma conclusão, como mostra o Quadro 7.

Quadro 7 – Relações lógicas internas na organização das informações que constituem a reflexão para a argumentação em “A menina do caderno”

Propósito	Atividade do narrador	Sequência de atividades da mãe e da menina
Interpretação: reflexão	(Refleti)	<p>Que poder terá esse momento? (Além disso) Que força contém um caderno encontrado no lixo? (Adicionalmente) De que adianta o encantamento fugaz de uma criança iletrada diante de um maço de páginas rabiscadas? Essas perguntas me eram sopradas inconscientemente como contrapeso da culpa que todos carregamos por pertencer a uma sociedade que se dá ao luxo de fazer de um caderno, ferramenta de libertação, um objeto inócuo e vazio. (Portanto) Nossa omissão silencia cadernos. (Da mesma forma) Nossa resignação diante do escândalo inaceitável de uma criança ter de trabalhar em vez de estar na escola cala milhões de cadernos todos os dias.</p>

Fonte: elaborado pelas autoras, com excertos de Canellas (2019).

A transição da observação do campo experiencial para a reflexão se dá por meio de perguntas, entre as quais se podem inferir conjunções internas de adição. A reflexão prossegue com informações relacionadas internamente por conjunções de consequência: explicitamente, pelo item *por*, que indica relação de causa, e

implicitamente, na sentença seguinte, em que se pode inferir a relação de conclusão para a ideia anteriormente apresentada. Na sentença subsequente, o significado do item lexical *cala* corresponde ao significado de *silencia* da sentença anterior, o que, no contexto, possibilita inferir a relação de comparação por semelhança entre a omissão da sociedade e a resignação diante da existência de crianças fora da escola.

Mediante esse descaso da sociedade pela educação, a consequência esperada poderia ser a desesperança e, conseqüentemente, a inviabilidade de desenvolvimento para o país. Entretanto, a conjunção interna *Se* indica uma condição aberta relacionada ao encantamento da criança, simbolizando a solução possível (Quadro 8).

Quadro 8 – Relações lógicas internas na organização das informações que constituem a conclusão para a argumentação em “A menina do caderno”

Propósito	Atividade do narrador	Sequência de atividades da mãe e da menina
Interpretação: conclusão	(Concluí:)	<p>Se há alguma esperança neste país, ela haverá de sair dos olhos maravilhados da menina do caderno. Pois há algo que nem o cinismo dos políticos, nem a incompetência do Estado, nem o desinteresse do governo, nem a falta de empatia da sociedade podem evitar. (Ou seja) Não há força obscura no mundo capaz de conter a criatividade e a imaginação de uma criança. (Por exemplo) De perninhas cruzadas, sentada no asfalto quente, ao lado de um contêiner de lixo, a menina do caderno traz em si o germe da curiosidade, da vontade de descobrir o mundo e de se espantar com a vida. (Portanto) A cena triste de uma garota extasiada diante de um punhado de folhas encardidas é a bofetada merecida que recebemos para nos lembrar de nossa vergonha: temos crianças e cadernos, (e) temos professores e dinheiro dos impostos, mas não temos um projeto nacional de educação. E a razão para isso é uma só: seja entre os que têm dinheiro, seja entre os que detêm poder, o que está em falta é vontade.</p>

Fonte: elaborado pelas autoras, com excertos de Canellas (2019).

A explicação para essa hipótese é introduzida, na sentença seguinte, pela conjunção *pois*. A adição por subtração expressa pelas ocorrências da conjunção *nem* na sentença subsequente indica que nenhum dos problemas atribuídos aos

entes públicos mencionados (Estado, governo, sociedade) são capazes de impedir a curiosidade e a criatividade das crianças. A esperança de solução, portanto, não está nos que detêm o poder ou dinheiro, mas sim nas crianças que, apesar das dificuldades e do descaso daqueles que deveriam lhes garantir condições de educação, não perdem a criatividade, a imaginação, a curiosidade e a vontade de descobrir o mundo, elementos cruciais no processo educacional. A esperança depositada na criança, que é a tese, é relacionada, implicitamente, à cena relatada no início do texto. O retorno à cena da menina do caderno serve como exemplificação da hipótese apresentada como solução para o país.

A avaliação atribuída a essa cena (*é a bofetada merecida que recebemos*) articula-se à sentença seguinte por meio da relação de finalidade expressa pelo item *para em para nos lembrar de nossa vergonha*. A finalidade da bofetada simbolizada pela cena triste da menina do caderno é lembrar a todos algo vergonhoso, levando à expectativa sobre sua especificação (qual é a nossa vergonha?). Contudo, esse esclarecimento não é de imediato fornecido; em vez disso, são apresentadas inicialmente informações sobre o que temos, numa sequência informações relacionadas por adição: *temos crianças e cadernos, (e) temos professores e dinheiro*. Diante da existência dessas condições, o leitor poderia esperar por resultados positivos na esfera educacional. Entretanto, a conjunção *mas* indica contraexpectativa em relação a essas condições, sendo coerente com a avaliação negativa *vergonha*, que, de certa forma, antecipa a crítica: a falta de um plano de educação para o país não é decorrente da falta de recursos, e sim da falta de vontade dos adultos que detêm o poder econômico e político para a disponibilização dos recursos.

A relação de causa entre essas informações que finalizam o fluxo argumentativo do texto é expressa por meio de uma metáfora lógica, realizada pelo item lexical *razão*, que aparece como participante da oração em lugar da conjunção *porque*. Já as informações que compõem a tese estão articuladas por meio da conjunção interna de adição do tipo alternativa *seja...seja*. Assim, a responsabilidade pela inexistência de um projeto nacional de educação e, por conseguinte, pela situação relatada na primeira metade do texto é atribuída à falta de vontade dos que têm dinheiro e dos que detêm poder, ou seja, ambos compartilham da responsabilidade pelo problema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises apresentadas evidenciam como os recursos do sistema de CONJUNÇÃO conectam logicamente uma oração a outra e, dessa forma, um campo de atividades a outro: o campo do narrador ao da mãe e ao da menina, a fim de promover as interpretações das experiências que são articuladas textualmente. Isso ocorre principalmente por meio de conjunções externas, que contribuem para sinalizar as fases e as etapas do relato de campos experienciais percebidos e observados pelo narrador.

As atividades relatadas servem para encaminhar uma reflexão sobre a situação da educação no país. Tal reflexão é realizada com uma sequência de informações que estão relacionadas entre si por meio de conjunções internas explícitas e implícitas. Há poucas metáforas lógicas por conta do propósito e da necessidade de um discurso mais acessível para a audiência (leitores de jornal), diferentemente do discurso científico, em que as metáforas gramaticais, além de mais frequentes, tornam o texto mais denso e elaborado, voltado para uma audiência de especialistas.

O uso de conjunções e metáforas lógicas contribui para conectar e relacionar um argumento a outro, de modo a ilustrar ou dar concretude ao ponto de vista defendido. O relato, nesse caso, é uma estória e, como tal, funciona para envolver ou engajar o leitor (MARTIN; ROSE, 2008), o que se configura numa estratégia eficiente no processo de persuasão. No texto de Canellas (2019), o uso de recursos do sistema de CONJUNÇÃO contribui não só para apresentar as sequências de atividades observadas (conjunções externas), como também para articular informações no fluxo argumentativo de um ponto de vista que se volta para o contexto educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

CANELLAS, M. A menina do caderno. **Diário de Santa Maria**. Santa Maria, 17 jul. 2019. Disponível em: <https://www.facebook.com/mpcanelas/posts/570128693515719/>. Acesso em: 30 jul. 2019.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1973.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. London and New York: Longman, 1976.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Halliday's Introduction to Functional Grammar**. 4. ed. Oxon: Routledge, 2014.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar**. 3. ed. London: Hodder Education, 2004.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working with Discourse: meaning beyond the clause**. 2. ed. London and New York: Continuum, 2007.

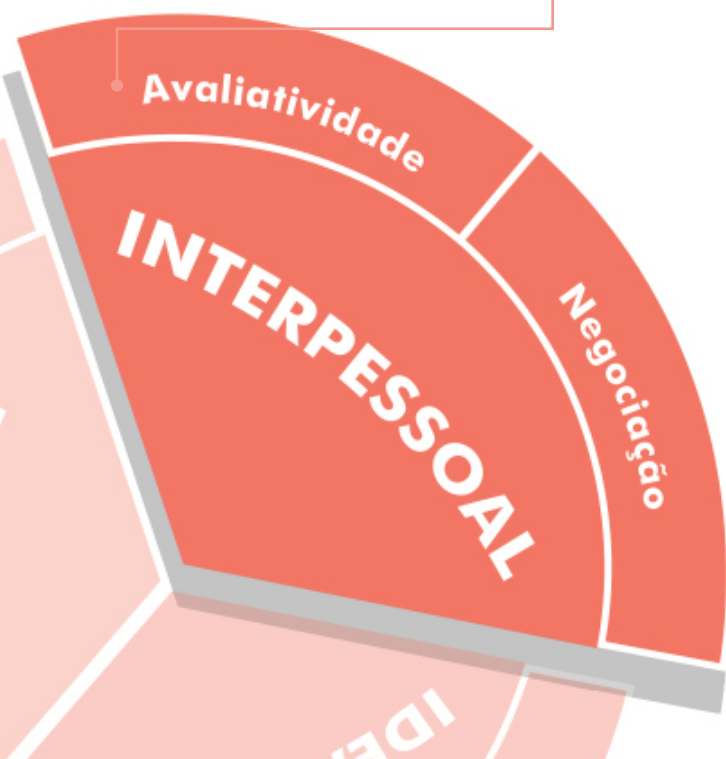
MARTIN, J. M.; ROSE, D. **Genre relations**. London: Equinox, 2008.

TAVARES, M. A. **A gramaticalização de e, aí, daí e então: estratificação/variação e mudança no domínio funcional da seqüenciação retroativo-propulsora de informações. Um estudo sociofuncionalista**. 285 fl. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

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

Sistema discursivo de AVALIATIVIDADE

Anidene de Siqueira Cecchin
Carla Carine Gerhardt
Mhdi Ibrahim Bader Khun



INTRODUÇÃO

Na Linguística Sistêmico-Funcional, a linguagem é um recurso para construção de significados em situações de comunicação. Esses significados estão organizados em três metafunções: ideacional, responsável pela construção das experiências; interpessoal, incumbida da negociação das relações pessoais; e textual, encarregada do fluxo das informações (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). O sistema discursivo de AVALIATIVIDADE abriga-se na metafunção interpessoal, possibilitando a compreensão de significados valorativos em textos dialógicos e monológicos.

Os significados que materializam a função de avaliação na linguagem em textos orais ou escritos correspondem aos estudos referentes ao sistema discursivo de AVALIATIVIDADE, o qual se relaciona à variável de registro relações e, juntamente com os sistemas de NEGOCIAÇÃO e ENVOLVIMENTO, constitui “um dos três maiores recursos semântico-discursivos que constroem significados” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 34).

As realizações avaliativas revelam os valores negociados e compartilhados no discurso, evidenciando as relações de poder e de solidariedade, estabelecidas em contexto (MARTIN; WHITE, 2005). Materializam-se nas estruturas léxico-gramaticais como qualidades, processos ou como comentários e organizam-se em três subsistemas: atitude, engajamento e gradação, detalhados neste texto na seção 2.

Este capítulo apresenta e descreve o sistema discursivo de AVALIATIVIDADE a partir da análise e interpretação das escolhas léxico-gramaticais e semântico-discursivas que realizam a função de avaliação na linguagem do texto “A menina do caderno”, de Marcelo Canellas (2019).

O capítulo está organizado em três seções. A primeira seção apresenta e exemplifica, com excertos do texto de Canellas (2019), os subsistemas de engajamento, de atitude e de gradação, juntamente com as categorias e as subcategorias que compõem o sistema discursivo de AVALIATIVIDADE. A segunda seção apresenta a sistematização quantitativa dos resultados em quadros e em tabelas, a partir da qual são analisadas e interpretadas as escolhas que materializam a função avaliativa para discutir as ocorrências com predominância e com baixa frequência no texto analisado. Por fim, a terceira e última seção retoma o objetivo proposto e reporta as conclusões referentes à análise do texto de Canellas (2019) quanto ao sistema semântico-discursivo de AVALIATIVIDADE.

O SUBSISTEMA DE AVALIATIVIDADE NO DISCURSO

O sistema discursivo de AVALIATIVIDADE foi organizado por Martin e White (2005) em três subsistemas, a saber, atitude, engajamento e gradação. O subsistema de atitude está constituído de três campos semânticos, que correspondem a avaliações de sentimentos, julgamentos de comportamentos e apreciações de coisas, pessoas e eventos. O subsistema de engajamento diz respeito ao jogo de vozes, à localização de posições valorativas no discurso, e o subsistema de gradação refere-se à amplificação e modificação das avaliações em diferentes graus. A Figura 1 apresenta os subsistemas do sistema de AVALIATIVIDADE.

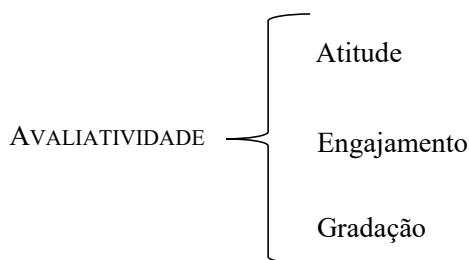


Figura 1 – Subsistemas do sistema de AVALIATIVIDADE

Fonte: elaborada pelos autores com base em Martin e White (2005).

O subsistema de atitude e as categorias que o constituem são apresentados a seguir e exemplificados com excertos do texto de Canellas (2019), com destaques em **negrito** para o termo que realiza a avaliação, e em *itálico* para o item que está sendo avaliado ou com o qual a avaliação se relaciona.

SUBSISTEMA DE ATITUDE

O subsistema de atitude diz respeito aos recursos linguísticos e semântico-discursivos que realizam avaliações de sentimentos, emoções e reações das pessoas, além de comportamentos e a valoração das coisas no discurso. Esses recursos podem expressar as avaliações de forma explícita ou implícita, o que Martin e White (2005) denominam de *avaliação inscrita* ou *avaliação invocada*, respectivamente.

Os significados inscritos são explícitos e se realizam por meio de elementos léxico-gramaticais para negociar valores compartilhados no mundo social. O item avaliativo **ordinárias**, em (1), é o recurso que materializa um valor para *coisas* e, como se apresenta explicitamente no texto, constitui uma avaliação denominada inscrita.

- (1) Parei um instante, a alguns metros de distância delas, e pude ver a dissonância de interesses entre a mãe, ocupada em sua tarefa de catar *coisas* **ordinárias** para vender (...)

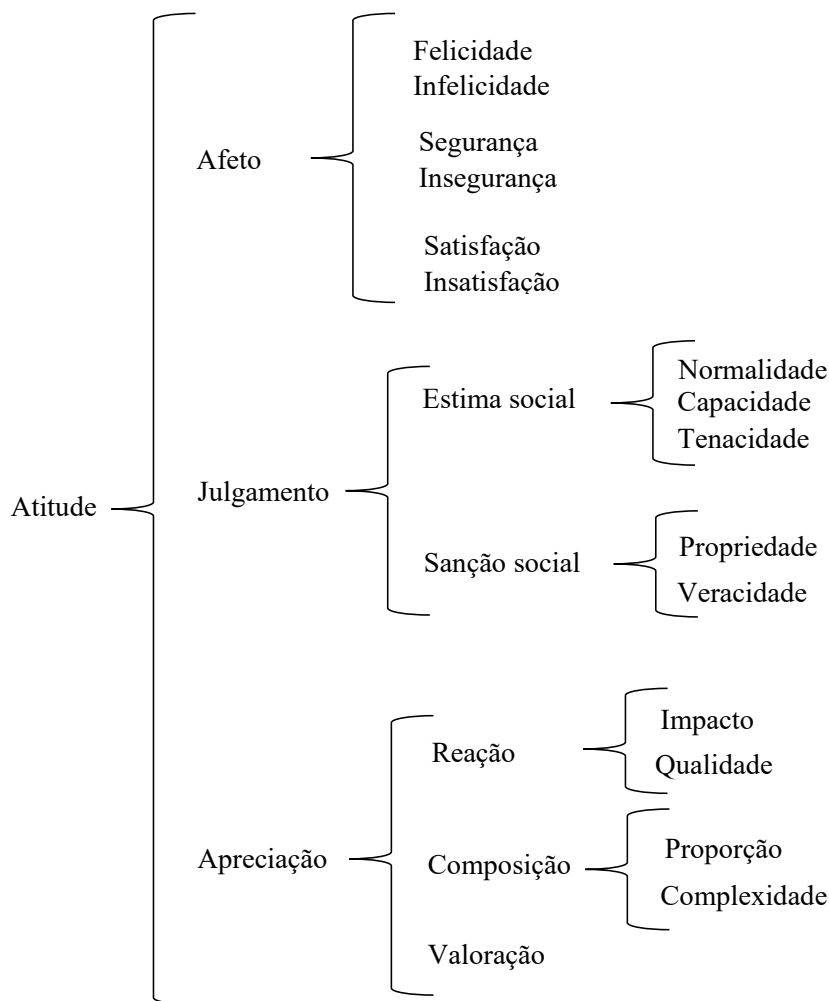
Significados invocados são implícitos e demandam a interpretação do leitor ou do ouvinte para perceber a avaliação, uma vez que ocorrem “mesmo quando não há o léxico avaliativo” (ALMEIDA, 2010, p. 101). As avaliações invocadas podem ocorrer em nominalizações, advérbios ou processos. Uma dessas materializações no texto de Canellas (2019) é apresentada em (2).

- (2) (...) seja entre os que têm dinheiro, seja entre os que detêm o poder, **o que está em falta é vontade.**

A avaliação invocada em *o que está em falta é vontade* traz implícita toda a crítica que o autor faz ao sistema político-educacional brasileiro, ao informar que há recursos, há condições para melhorá-lo no Brasil, mas também há falta de interesse em organizar o cenário educacional do país.

Os significados de atitude, inscritos ou invocados, constituem três categorias: afeto, para expressar emoção e reação das pessoas, julgamento, para avaliar comportamentos, e apreciação, para reconhecer o valor das coisas (MARTIN, 2007). Julgamento e apreciação têm relação com sentimentos institucionalizados no mundo social: o primeiro preocupa-se com a ética e as normas de comportamento,

e o segundo com a aparência, a estética. O subsistema de atitude está representado



na Figura 2.

Figura 2 – Subsistema atitude do sistema de AVALIATIVIDADE

Fonte: elaborada pelos autores com base em Martin e White (2005).

A categoria de afeto expressa emoções e sentimentos, graduáveis como bons ou maus, positivos ou negativos. Avaliações dessa categoria podem modificar participantes representados no texto, ao descreverem e ao atribuírem características que os qualificam. Os significados de afeto realizam-se no discurso por meio de

diferentes recursos léxico-gramaticais. Dentre estes, encontram-se os Epítetos, para expressar qualidades no grupo nominal¹, ou os Atributos em orações relacionais, conforme apresentado em (3).

(3) Afeto - qualidade como Epíteto

A cena triste de uma *garota extasiada* diante de um punhado de folhas encardidas é a bofetada merecida que recebemos para nos lembrar de nossa vergonha

Afeto como Epíteto realiza-se, em (3), no grupo nominal *garota extasiada*, em que *extasiada* é uma qualidade que caracteriza *garota*, a menina do caderno.

As avaliações de afeto também se manifestam como nominalizações² de qualidades ou como processos em orações relacionais ou mentais (MARTIN; WHITE, 2005). Algumas dessas classificações verificam-se em (4) e em (5).

(4) Afeto como nominalização

De que adianta o **encantamento** fugaz de uma criança iletrada diante de um maço de páginas rabiscadas?

(5) Afeto como processo

A mãe **ralhou** com a filha, exigindo que a filha se juntasse a ela na empresa de recolher garrafas pets e latinhas de refrigerante.

Em (4), a materialização de afeto realiza-se na nominalização *encantamento*, para identificar a menina como arrebatada por encontrar um caderno no lixo. Esse *encantamento* é visto como algo que entusiasma e envolve a criança. Em (5), a avaliação de afeto é expressa pelo processo *ralhou*, o que sugere a insatisfação da mãe em relação à filha.

Em avaliações da categoria de afeto, os sentimentos e as emoções, que podem ser positivos ou negativos, distribuem-se em três subcategorias: in/felicidade, in/segurança ou in/satisfação. Instanciação de afeto de felicidade positiva é apresentada em (6).

(6) Mas, ao ver a nesga de **alegria da garota** ao folhear o caderno, teve pena e a deixou entreter-se um pouco com sua distração de criança.

.....

1 Grupo, nos termos de Halliday e Matthiessen (2014, p. 362), é a “expansão de uma palavra”, ou seja, uma combinação de palavras em classes, que constroem a base oracional. As três principais classes de grupos organizam nomes, verbos ou advérbios em grupo nominal, grupo verbal e grupo adverbial, respectivamente. Grupo nominal, portanto, é a combinação de palavras em classes para nomear, caracterizar, determinar e especificar participantes e coisas na oração.

2 As nominalizações correspondem a expressões gramaticais (metáfora ideacional).

A categoria felicidade se materializa no termo *alegria*, para revelar a emoção positiva da menina ao folhear o caderno encontrado no lixo. Em (6) é contemplada a nominalização da qualidade *alegre* para intensificar o sentimento de felicidade (MARTIN; WHITE, 2005, p. 46). Por sua vez, a infelicidade é evidenciada no exemplo (7), para o qual adaptamos³ um fragmento do texto de Canellas.

- (7) *A mãe ficou **triste**, teve pena e deixou a menina entreter-se um pouco com sua distração de criança.*

Conforme o apresentado em (7), a infelicidade realiza-se no item lexical *triste*, um Atributo conferido à mãe, ao presenciar a filha com o caderno nas mãos. Esse termo revela o sentimento da mãe ao ver a cena.

A realização de significados da subcategoria de segurança, por sua vez, diz respeito ao bem-estar social (MARTIN; WHITE, 2005). A materialização da segurança, em (8), refere-se ao bem-estar e à paz interior do narrador⁴, ao caminhar displicente e tranquilamente pela rua e se atribuir a característica *tranquilo*.

- (8) *Eu **vinha tranquilo**, mergulhado em pensamentos comezinhos, quando vi a menina acorada no asfalto, junto a um contêiner de lixo.*

A insegurança opõe-se a esse sentimento de bem-estar para revelar ansiedade (MARTIN; WHITE, 2005), conforme exemplificado em (9).

- (9) Afeto insegurança
*Eu vinha distraído, quando **me assustei** com uma menina acorada no asfalto, junto a um contêiner de lixo.*

O item lexical *assustei*, em (9), instancia insegurança como processo, o que leva o leitor a inferir o sentimento de espanto do narrador ao ver a criança acorada no asfalto, o que ocasiona uma manifestação de desconforto por parte de quem assiste à cena.

O afeto/satisfação evidencia sentimentos de paz ou ansiedade em relação ao ambiente em que estamos, incluindo também as pessoas que compartilham dele conosco. Para Martin e White (2005, p. 49), sentimentos de satisfação estão “associados à ‘maternidade’ em casa – sintonizados com a proteção do mundo exterior (ou

.....

3 Para exemplificar algumas categorias do sistema que não estão presentes no texto selecionado, adaptamos algumas orações.

4 O narrador é um participante, materializado pelo uso da primeira pessoa do singular.

não)”. Em (10), o trecho *os olhos maravilhados da menina do caderno* metonimicamente traz uma avaliação invocada de satisfação positiva, ao apresentar a menina tão absorta ao examinar o caderno, que deixou de lado a tarefa de recolher objetos no lixo para vender.

(10) Se há alguma esperança neste país, ela haverá de sair **dos olhos maravilhados da menina do caderno**.

Como oposição, os significados de insatisfação revelam sentimentos negativos e evidenciam frustração nas atividades realizadas (MARTIN; WHITE, 2005). Em (11), a insatisfação da mãe está instanciada no trecho *a mãe ralhou com a filha*, para sugerir o descontentamento da progenitora ao perceber que a filha não cumpria a sua parte na tarefa de catar coisas.

(11) **A mãe ralhou com a filha** exigindo que a menina se juntasse a ela na empresa de recolher garrafas pets e latinhas de refrigerante.

Uma segunda categoria semântica do subsistema de atitude e o julgamento, que se relaciona à ética. Os significados dessa categoria avaliam o caráter das pessoas e a forma como se comportam (MARTIN; WHITE, 2005) na vida social. Avaliações desse tipo são positivas ou negativas e correspondem a sentimentos institucionalizados na cultura. Envolvem os recursos avaliativos utilizados para julgar quanto à moralidade, à capacidade e à normalidade, com base em normas que regulam como as pessoas devem agir na sociedade (ALMEIDA, 2010). A dimensão desses significados é realizada por meio das subcategorias de estima social e de sanção social.

O julgamento de estima social se realiza na cultura e nas relações de maior proximidade entre as pessoas (família, amigos, etc.) para revelar admiração ou crítica, sem implicações legais. A realização desta subcategoria é “policiada na cultura oral por meio de bate-papos, fofocas, piadas e histórias de vários tipos” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 52). É lexicalizada por termos que avaliam quanto a normalidade, capacidade ou tenacidade, mensuradas positiva ou negativamente. Os excertos (12), (13) e (14) mostram ocorrências de normalidade e de tenacidade.

(12) Normalidade positiva

(...) teve pena e a deixou entreter-se um pouco com **sua distração de criança** (...)

(13) Normalidade negativa

(...) a uma sociedade **que se dá ao luxo de fazer de um caderno, (...), um objeto inócuo e vazio.**

(14) Tenacidade positiva

Não há força obscura no mundo **capaz de conter a criatividade e a imaginação de uma criança.**

Em (12) e (13), há realizações de estima social de normalidade positiva e negativa. A construção *sua distração de criança* revela julgamento para o comportamento da menina como usual, ou seja, inerente a uma criança, o que denota normalidade positiva, em (12). Negativamente, a normalidade é evidenciada na oração *que se dá ao luxo de fazer de um caderno, (...), um objeto inócuo e vazio*, visto que na sociedade um caderno normalmente deveria ser considerado um objeto significativo na área da educação, pois é associado ao conhecimento e sua importância. No entanto, conforme (13), o caderno passa a ter valor negativo, visto como inócuo e vazio.

A tenacidade positiva é evidenciada na oração *capaz de conter a criatividade e a imaginação de uma criança*, em (14), ao revelar que nenhuma força obscura é capaz de conter a criatividade e a imaginação.

Julgamentos de sanção social são avaliações institucionalizadas e dizem respeito à ética jurídica e religiosa, cujo foco avaliativo está na aprovação, se positivo, ou na condenação, se negativo. Neste último caso, implica penalizações quando há violação às regras e aos regulamentos “vigiados pela igreja e pelo estado” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 52). Em (15) as expressões *cinismo dos políticos, incompetência do Estado, desinteresse do governo e falta de empatia da sociedade* denotam julgamento de propriedade negativa, pois inferem reprovação pela falta de vontade de quem poderia mudar a situação da menina.

(15) Pois há algo que nem o **cinismo dos políticos**, nem a **incompetência do Estado**, nem o **desinteresse do governo**, nem a **falta de empatia da sociedade** podem evitar.

A terceira categoria semântica do subsistema de atitude é a apreciação, que tem por objetivo descrever o valor das coisas e dos objetos e “é considerad[a] como um dos maiores recursos atitudinais disponíveis” (ALMEIDA, 2010, p. 108). Realizações desse subsistema avaliam reações às coisas, a fim de identificar o que elas valem, se agradam ou não, com foco na aparência, ou seja, na estética. As subcategorias de apreciação são de três tipos: reação, composição e valoração e podem

ser intensificadas positiva ou negativamente, assim como os demais significados de atitude. Estruturalmente, o campo semântico de apreciação pode ser relacionado às metafunções e aos processos mentais no sentido indicar “o caminho com que nós olhamos as coisas” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 57). Dessa forma, reação relaciona-se à interpessoal, composição à textual e valoração à ideacional.

A apreciação de reação refere-se aos significados emotivos de afeição e correspondem à reação que as coisas provocam. Apresenta as subcategorias de impacto e qualidade, as quais revelam o quanto as coisas surpreendem ou o quanto agradam as pessoas, respectivamente. Significados de reação impacto são apresentados em (16).

(16) Era isso: o caderno, que o acaso trouxera às mãos da menina vinha de um mundo que lhe havia sido interditado, mas do qual **despencara por acidente**.

Em (16), *despencara por acidente* materializa apreciação reação de impacto, pois se refere a algo que surpreende e impressiona. De forma distinta, reação qualidade avalia a qualidade das coisas, revelando se agrada ou não às pessoas, como em (17). O termo *belo* é uma reação qualidade e expressa uma avaliação positiva para *algo*, fazendo alusão a sua construção, qualificando-o.

(17) Havia algo de triste e **belo** na cena da menina desamassando as folhas amarfanhadas (...)

A apreciação por composição diz respeito às percepções que as pessoas têm das coisas, da forma de organização e de construção dessas coisas. Apresenta-se em dois tipos: composição proporção e composição complexidade. Composição proporção materializa-se em recursos para avaliar o equilíbrio, a organização e a forma como as coisas são elaboradas, conforme reescrito em (18), onde a expressão *tão inócuo quanto vazio* corresponde à composição proporção, pois evidencia equilíbrio entre ser inócuo, sem valor ou utilidade e vazio.

(18) (...) uma sociedade que se dá ao luxo de fazer de um caderno, uma ferramenta de libertação, um objeto **tão inócuo quanto vazio**.

O nível de complexidade e de dificuldade das coisas, por sua vez, é mensurado pela composição complexidade, apresentado em (19). Este excerto materializa composição complexidade, pois permite ao leitor inferir sobre o quanto é difícil conter a imaginação de uma criança, mesmo uma *força obscura*.

(19) Não há **força obscura** no mundo capaz de conter a criatividade e a imaginação de uma criança.

Realizações de valoração, por sua vez, evidenciam a apreciação quanto ao valor que as pessoas atribuem a coisas, objetos, entidades ou semioses. Relacionam-se à cognição, ao expressarem opinião sobre as coisas. Em (20), o termo *comezinhos* indica a opinião do narrador sobre seus próprios *pensamentos*, ao avaliá-los como comuns ou triviais.

(20) Eu vinha distraído, mergulhado em **pensamentos comezinhos**, quando vi a menina acocorada no asfalto, junto a um contêiner de lixo.

O campo semântico do subsistema de atitude, conforme especificado, preocupa-se também com os valores que são negociados e compartilhados entre falantes e ouvintes, escritores e leitores no contexto. Essas interações se materializam no subsistema de engajamento.

SUBSISTEMA DE ENGAJAMENTO

Conforme expõe Bakhtin (1981), a linguagem é um evento de interação social, no qual os enunciados são influenciados por outros pretéritos, ou seja, por algo que já tenha sido dito/escrito anteriormente. Nessa perspectiva, segundo Martin e White (2005), o falante/escritor pode rechaçar ou considerar determinada(s) posição(ões) referenciada(s) por vozes externas. Sendo assim, ao permitir ou não a inserção de vozes externas em seu texto, o falante/escritor explicita o dialogismo imbricado na linguagem (MARTIN; WHITE, 2005).

Quando considera, ou não, uma ou mais posições assumidas por *outrem*, o falante/escritor também assume um posicionamento. Ao fazê-lo, evidencia o seu alinhamento ou seu desalinhamento com determinada(s) ideia(s). Ao permitir ou não a inserção de vozes externas, alinhando-se a elas ou não, o falante/escritor objetiva levar o seu interlocutor a aceitar aquilo que está sendo proposto, isto é, levar o interlocutor a concordar com a posição assumida (MARTIN; WHITE, 2005).

Os recursos linguísticos do subsistema engajamento que evidenciam o dialogismo da linguagem, bem como o alinhamento ou desalinhamento com determinada(s) posição(ões), de acordo com Martin e White (2005), podem ser de natureza mono ou heteroglóssica. Quando de natureza monoglóssica, o falante/escritor rechaça outras posições, ou melhor, é assertivo quanto à posição assumida,

não considerando as demais posições diferentes da sua. Um exemplo de engajamento monoglóssico é apresentado em (21).

- (21) E a razão para isso **é uma só**: seja entre os que têm dinheiro, seja entre os que detêm poder, **o que está em falta é vontade**.

Por meio de *é uma só* e *o que está em falta é vontade*, em (21), o narrador é firme em sua afirmação, não abrindo espaço para que outros falantes/escritores discordem daquilo que foi escrito por ele. Por não considerar outras posições, o narrador não dá margem a discussões, já que sua afirmação produz o princípio de verdade.

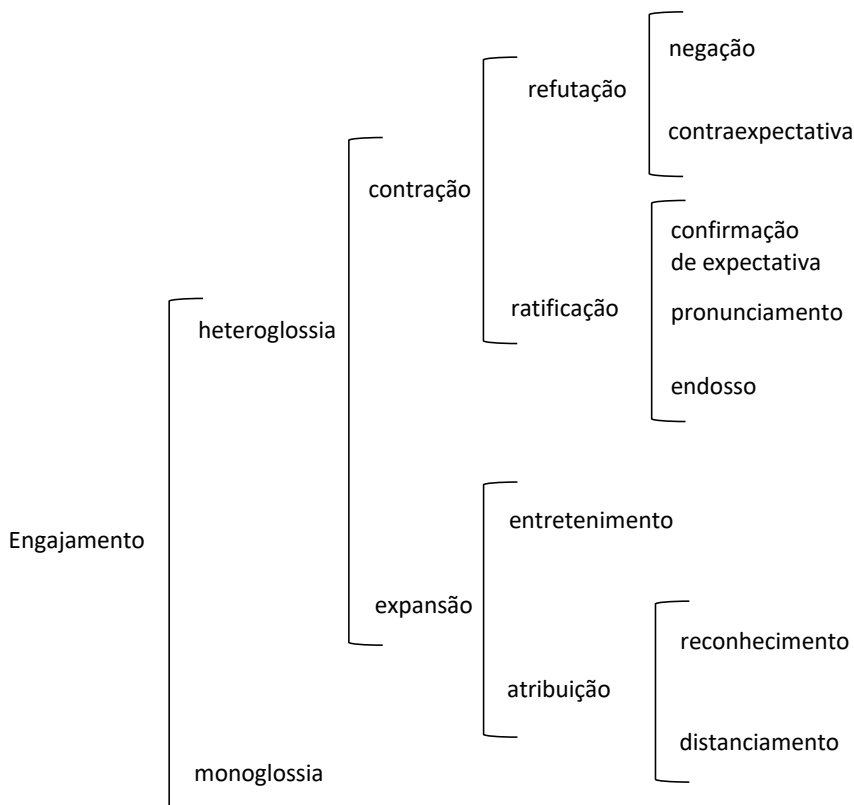
Quando de natureza heteroglóssica, o falante/escritor considera outra(s) voz(es), inserindo-a(s) em seu texto com o propósito de se alinhar ou não a ela(s). Em (22), é possível observar um exemplo de engajamento heteroglóssico.

- (22) Enquanto a mãe enfiava a mão entre os detritos, garimpando o que lhe **parecesse** ter algum valor de mercadoria reciclável, a menina mantinha os olhos vivamente fixos num dos vários objetos desprezados pela garimpagem (...)

É possível observar, em (22), que aos olhos da mãe os objetos garimpados por ela poderiam ser reciclados. Entretanto, é evidente que há a possibilidade de um outro posicionamento sobre o valor reciclável dos objetos, dependendo do ponto de vista.

Segundo Martin e White (2005), a heteroglossia se instancia em textos por meio de duas categorias de significados: contração e expansão. A contração restringe o escopo da posição externa a apenas uma única. A expansão, por sua vez, invoca mais de uma posição alternativa. Cada uma dessas categorias de significados possui subcategorias, que se instanciam em textos por meio de tipos de significados peculiares, como mostra a Figura 3.

Figura 3 – Subsistema de engajamento



Fonte: elaborado pelos autores com base em Martin e White (2005).

Na contração, duas são as subcategorias: refutação e ratificação. Na refutação, o falante/escritor traz a posição externa para mostrar que não está alinhado a ela, fazendo uso de dois tipos de significados, que são a negação e a contraexpectativa. Utilizando o recurso avaliativo da negação, por meio do elemento interpessoal *não*, o falante/escritor refuta uma posição dada como válida ou verdadeira, como mostrado em (23).

(23) **Não** há força obscura no mundo capaz de conter a criatividade e a imaginação de uma criança.

Nesse exemplo, o narrador nega que haja a possibilidade de alguma força obscura, seja ela qual for, para conter a criatividade e a imaginação de uma criança.

Utilizando o recurso da contraexpectativa, o falante/escritor refuta uma determinada posição referendada como válida, verdadeira, suplantando-a por outra que é esperada em seu lugar. Um exemplo desse tipo de avaliação é mostrado em (24).

(24) (...) temos crianças e cadernos, temos professores e dinheiro dos impostos, **mas** não temos um projeto nacional de educação.

Em (24), o narrador rejeita aquilo que parece ser senso comum para a sociedade: se *temos crianças e cadernos, temos professores e dinheiro dos impostos*, então nossa educação é boa? Para suplantar essa ideia pela posição autoral *não temos um projeto nacional de educação*, o narrador faz uso da conjunção *mas*. Outras conjunções e conectivos podem ser utilizados nesse tipo de significado, como *embora, no entanto, todavia*, entre outros (MARTIN; WHITE, 2005, p. 120).

Na ratificação, o falante/escritor traz a posição externa para fazer o contrário do que é feito na refutação, ou seja, mostrar que está alinhado a essa mesma posição. Para tal, o falante/escritor pode fazer uso de três tipos de significados: confirmação de expectativa, pronunciamento e endosso. Não encontramos evidências da instanciação desses tipos no texto de Canellas (2019), entretanto podemos adaptar algumas passagens de seu texto, como será feito em (25), (26) e (27).

Na confirmação de expectativa, fazendo uso de expressões como *é claro, com certeza, naturalmente, não é de surpreender*, entre outros (MARTIN; WHITE, 2005, p. 122), o falante/escritor indica sua concordância em relação à posição colocada pela voz externa. Com o uso de *é claro que*, o narrador evidencia sua posição como alinhada à de possíveis vozes externas.

(25) **É claro que** há força obscura no mundo capaz de conter a criatividade e a imaginação de uma criança.

Para o pronunciamento, se também tivesse feito uso, o narrador utilizaria interpolações, dando ênfase à(s) posição(ões) de *outrem*. Ainda adaptando o excerto mostrado anteriormente, em (26), é possível observar uma situação hipotética de uso desse tipo de avaliação.

(26) **Eu afirmo** que há uma força obscura no mundo capaz de conter a criatividade e a imaginação de uma criança.

Em (26), com o uso de *eu afirmo*, o narrador estaria dando ênfase à posição autoral. De acordo com Martin e White (2005, p. 127), esse recurso pode ser evidenciado pelo uso de expressões enfáticas e explícitas como *é verdade que, você deve concordar que*, realmente, entre outros, que visam atribuir valor significativo à posição apresentada, uma vez que a utilização do pronunciamento visa “quebrar” resistências a ela.

Para o endosso, o narrador poderia fazer uso de processos que validassem a posição externa por meio da voz autoral (MARTIN; WHITE, 2005, p. 125), ou melhor, retrataria a posição assumida por ele de uma forma diferente da representada pela voz não autoral, conforme mostrado em (27).

(27) Ela **apontou** que há algo que nem o cinismo dos políticos, nem a incompetência do Estado, nem o desinteresse do governo, nem a falta de empatia da sociedade podem evitar.

O enunciado (27) mostra uma forma de discurso, no qual o narrador reproduziria o discurso dito/escrito por *outrem*, tomando-o como válido, correto ou altamente justificável. De acordo com Martin e White (2005), no endosso, o falante/escritor faz uso de processos verbais na forma finita ou nominalizados para validar a voz externa, trazendo a noção de factividade.

A segunda categoria de heteroglossia é a expansão, por meio da qual vozes externas são invocadas. Ao expandir o discurso, o falante/escritor faz concessões para posições alternativas dialógicas e vozes de *outrem*. Na expansão, são duas as subcategorias: entretenimento e atribuição. Na primeira, o falante/escritor indica que sua posição é apenas uma entre várias outras possíveis (MARTIN; WHITE, 2005). Isso pode ser evidenciado, de acordo com Martin e White (2005, p. 98), por itens lexicais como *eu acredito, talvez, provavelmente, na minha opinião*, entre outros.

Ao adaptar mais uma passagem do texto de Canellas (2019), é possível mostrar a instanciação desta subcategoria em (28), onde o uso de *talvez* abre espaço para posições alternativas, invocando-as. Em outras palavras, o narrador consideraria que sua posição pode ser contestada, contrariada, modificada.

(28) E a razão para isso **talvez** seja uma só: seja entre os que têm dinheiro, seja entre os que detêm poder, o que está em falta é vontade.

Outra forma de invocar posições alternativas, de acordo com Martin e White (2005, p. 110), é fazendo uso de perguntas retóricas. Nesses casos, o falante/escritor faz um ou mais questionamentos com o objetivo de fazer o ouvinte/escritor refletir

sobre determinado assunto, eximindo o falante/escritor de assumir uma posição aparentemente definitiva. Um exemplo adaptado de entretenimento desse tipo pode ser observado em (29).

- (29) Que poder terá esse momento? Que força contém um caderno encontrado no lixo? De que adianta o encantamento fugaz de uma criança iletrada diante de um maço de páginas rabiscadas?

Na segunda subcategoria, a atribuição pode ser instanciada em textos por meio de dois tipos de significados: reconhecimento e distanciamento. O reconhecimento, segundo Martin e White (2005), é a avaliação na qual a voz autoral reconhece a posição da voz externa, mas distancia-se dela, não deixando explícita sua concordância ou discordância frente a ela, conforme exemplificado em (30). É tipicamente realizada pela gramática do discurso direto e do discurso indireto, que se refere tanto à representação de fala quanto à de pensamento.

- (30) Enquanto a mãe enfiava a mão entre os detritos, garimpando o que lhe **parecesse** ter algum valor reciclável, a menina mantinha os olhos vivamente fixos num dos vários objetos desprezados pela garimpagem e desprezados e espalhados ao redor como descarte (...)

É possível observar que, em (30), embora a mãe acredite que os objetos recolhidos pudessem ser reciclados, há margem para o posicionamento contrário. Em nenhum momento o narrador deixa clara a sua posição sobre o assunto, o que pode ser evidenciado pela escolha do verbo *parecesse*, que denota a neutralidade do narrador em relação ao valor reciclável dos objetos garimpados.

O distanciamento, por fim, indica um afastamento explícito do autor em relação à posição autoral. Em (31) é possível observar, em mais uma adaptação, o distanciamento em relação à posição de *outrem* com o uso do processo *alegar*.

- (31) Canellas **alega** que a razão para isso é a falta de vontade.

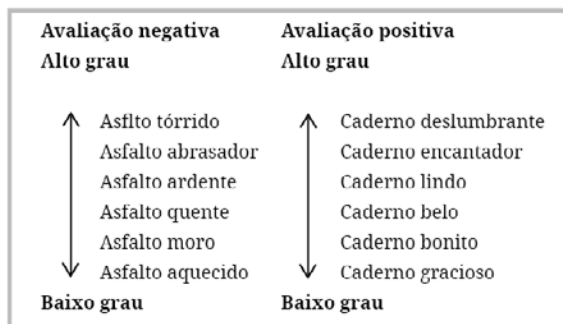
Conforme observado nesta seção, avaliações do subsistema engajamento, além de explicitarem o dialogismo que permeia a linguagem, também evidenciam a inserção de vozes externas no discurso, bem como o alinhamento ou não da voz autoral em relação a esses posicionamentos. De acordo com Martin e White (2005), uma característica importante das avaliações não só do subsistema atitude, mas também do subsistema engajamento, é a gradação, que indica o grau ou a

intensidade das avaliações. Em razão disso, na seção a seguir, apresentamos esse terceiro subsistema.

SUBSISTEMA DE GRADAÇÃO

Realizações dos subsistemas de atitude e de engajamento têm a possibilidade de serem graduadas pelo subsistema de gradação (MARTIN, 1992), que tem por função dimensionar, em alguma medida, sentimentos, comportamentos, ações, estética das coisas ou investimento de avaliações dos falantes ou escritores nos enunciados. As avaliações do subsistema de gradação “diferem de acordo com a natureza dos significados em escala” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 136). Os valores variam entre polos mais ou menos abrangentes, socialmente constituídos, sobre avaliações positivas ou negativas, como exemplifica a Figura 4.

Figura 4 – Polos alto e baixo de gradação, com avaliações positiva e negativa no texto “A menina do caderno”



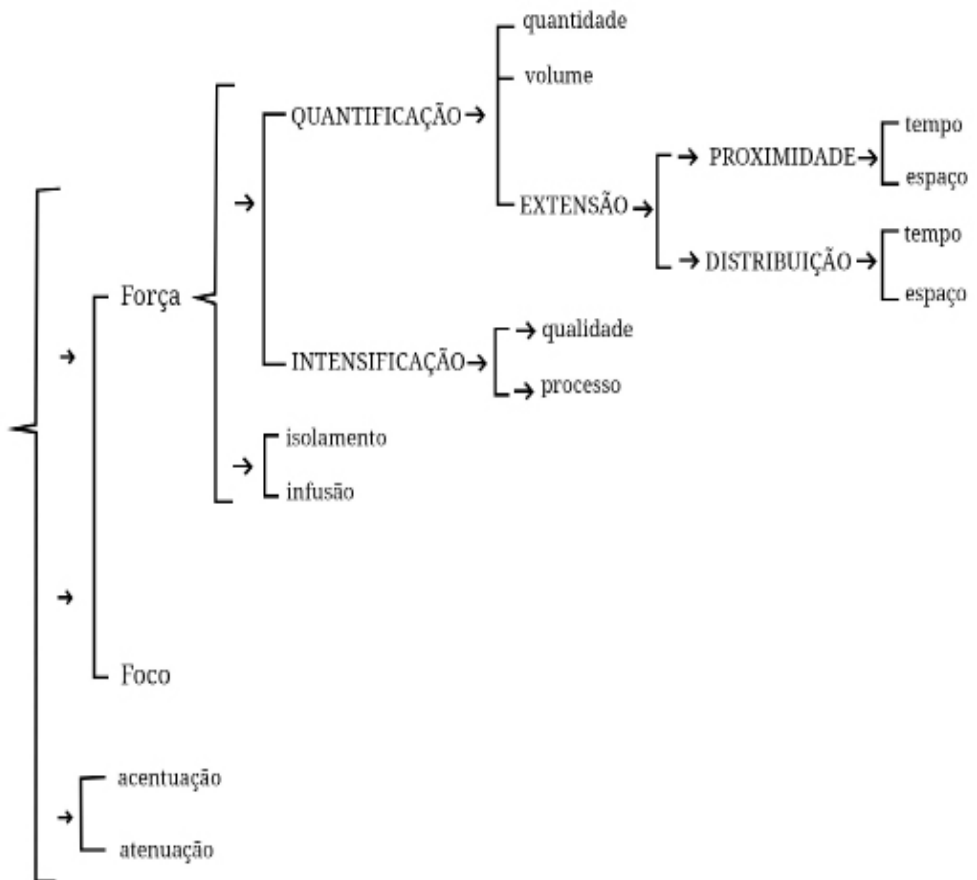
Fonte: elaborado pelos autores a partir do texto de Canellas (2019).

Para os veículos que transitam em um asfalto, a alta temperatura pode ser um problema, pois pode causar o aquecimento dos pneus ou do motor; da mesma forma, para os pedestres, o calor pode ser uma adversidade, pois pode causar o aquecimento dos calçados e até mesmo fadiga. Assim, Epítetos como *tórrido*, *abrasador*, *ardente*, *quente*, *morno* e *aquecido*, nesse contexto, são negativos se destinados à condição do asfalto. Além disso, na Figura 4, eles são graduados, pois uma temperatura tórrida, por exemplo, é extremamente mais intensa do que se comparada à aquecida. Por outro lado, associados ao caderno, os Epítetos *deslumbrante*, *encantador*, *lindo*, *belo*, *bonito* e *gracioso* são positivos. Novamente, há gradação entre

eles, como, por exemplo, a palavra *deslumbrante* exercendo força muito maior se comparada a *gracioso*. A gradação, dessa forma, contempla diferentes escalas de avaliação em qualquer termo, de natureza gramatical ou lexical.

As escalas de gradação dividem-se em dois tipos: força e foco (MARTIN; WHITE, 2005), como mostra a Figura 5.

Figura 5 – Categorias de gradação



Fonte: traduzido de Martin e White (2005, p. 154).

A subcategoria força oferece recursos para graduar qualidades, processos e entidades por meio da intensificação e da quantificação. A intensificação gradua qualidades e processos ou via um lexema isolado, ou via infusão. No isolamento, a

gradação é realizada por um item individual e/ ou isolado de outra função semântica (MARTIN; WHITE, 2005), como em 32.

(32) Mas, ao ver a **nesga** de alegria da garota ao folhear o caderno, teve pena e a deixou entreter-se um pouco com sua distração de criança.

O termo *nesga*, que significa pequena porção, dimensiona figurativamente *alegria*, cuja função semântica é a de felicidade, ou seja, uma categoria semântica de outro subsistema, o afeto. Assim, os dois campos semânticos coocorrem de maneira separada, sendo que *nesga* atua como um indicador de uma alegria diminuta.

Na infusão, a gradação é realizada por palavras que podem ter algum sentido referencial, e não apenas gramatical, com sentido fechado e não referencial (MARTIN; ROSE, 2007). Em (33), o narrador utiliza uma lexicalização.

(33) De que adianta o encantamento fugaz de uma criança iletrada diante de um **maço** de páginas rabiscadas?

Em (33), o narrador empregou o termo *maço* para se referir à quantidade de folhas do caderno. Poderia ter sido utilizado algum pronome, como *muitas* ou *várias*, mas foi escolhido um item lexical que confere um sentido a mais, além do desses pronomes. Um *maço* lembra um feixe, uma porção, representando o conjunto de folhas dentro do caderno. Em (34), há outra ocorrência de infusão.

(34) (...) a menina mantinha os olhos **vivamente** fixos num dos vários objetos desprezados pela garimpagem e espalhados ao redor como descarte (...).

Em (34), o termo *vivamente* expressa intensificação pelo fato de os olhos estarem bem abertos. Assim, as duas categorias semânticas fundem-se em uma mesma palavra.

A quantificação gradua entidades, que podem ser concretas ou abstratas, quanto à quantidade, à massa e à extensão. Uma forma comum de realização de quantidade são as imprecisões de número (MARTIN; ROSE, 2007). Em (35), o pronome indefinido *poucos* indica a quantidade de rabiscos presentes no caderno, sem indicar um número exato.

(35) E os **poucos** rabiscos, as anotações **esparsas** que havia nas páginas que pude entrever, surtiam um efeito hipnótico.

A massa ou volume (MARTIN; WHITE, 2005) envolve campos semânticos como tamanho, altura, peso, espessura e luminosidade.

(36) Era um caderno **pequeno** com as folhas amareladas pelo tempo.

Em (36), outra frase adaptada do texto em análise, o termo *pequeno* gradua o tamanho do caderno, provavelmente um caderno de criança, em oposição aos cadernos grandes muito comuns nas livrarias e supermercados de hoje, evidenciando outra ocorrência de volume.

A extensão divide-se nas subcategorias distribuição e proximidade, orientadas por indicações de tempo e espaço. Em (37), o fragmento *de um lado a outro* revela distribuição, ou seja, a extensão do olhar da menina ao fitar o caderno, revelando a satisfação que estava sentindo naquele momento, já que realmente gostou do que viu e o olhava por inteiro.

(37) (...) lívida de espanto com o caderno diante de si, examinando-o de **um lado a outro** com a admiração de quem encontra um meteoro caído do espaço.

Em (38), há um exemplo de extensão por proximidade. O fragmento *de perto* indica proximidade no espaço, entre a menina e o caderno, explicitando seu carinho pelo objeto.

(38) A menina olhava o caderno **de perto**. [adaptado].

A subcategoria foco apresenta subsídios para graduar aspectos semânticos prototípicos que, em princípio, não são passíveis de serem graduados, porque já carregam os significados ideacionais avaliativos desejados. Assim, o foco reconstitui a gradação, podendo acentuar ou atenuar valores, ou anteposta ou posposta ao item avaliado (MARTIN; ROSE, 2007). Em (39), ocorre um foco por acentuação.

(39) Mas, ao ver a nesga de alegria da garota ao folhear o caderno, teve pena e a deixou entreter-se um pouco com sua **distração de criança**.

Em (39), a palavra *distração* enfatiza a palavra *criança*, revelando foco, pois a maioria das crianças já é naturalmente distraída, o que reforça uma categoria que já carregava o aspecto avaliativo por si só.

Em (40), ocorre um foco por atenuação.

(40) Eu vinha distraído, mergulhado em pensamentos **comezinhos**, quando vi a menina acorçada no asfalto, junto a um contêiner de lixo.

Em (40), *comezinhos* atenua a qualidade de *pensamentos*, indicando o foco dos pensamentos do narrador. Significa que ele vinha caminhando e pensando em temas simples, cotidianos, sem grande valor.

Cabe destacar ainda que algumas gradações podem aparecer metaforicamente nos textos (MARTIN; ROSE, 2007), conforme (41).

(41) (...) os olhos da menina **mergulhavam** no caderno.

Em (41), a metáfora lexical *mergulhavam* representa o fascínio da menina ao folhear o caderno. Ao *mergulhar* no caderno, o narrador passa ao leitor a ideia de que aquele não era um olhar qualquer, mas o olhar de uma criança cheia de sonhos, que provavelmente preferiria estar em sala de aula estudando a estar em um lixão, catando latinhas.

Na sequência, apresentamos os resultados da análise das categorias de atitude, engajamento e gradação no texto “A menina do caderno”, de Canellas (2019).

ANÁLISE DAS OCORRÊNCIAS DE AVALIATIVIDADE EM “A MENINA DO CADERNO”

A análise do sistema de AVALIATIVIDADE, com seus respectivos subsistemas de atitude, engajamento e gradação, revela uma linguagem rica em significados, que sugerem reflexões ao leitor. Nas subseções a seguir, apresentamos ocorrências de avaliações desses subsistemas no texto de Canellas (2019).

O SUBSISTEMA DE ATITUDE NO TEXTO “A MENINA DO CADERNO”

Em relação ao campo semântico de atitude, as avaliações são evidenciadas, no texto, nas categorias de afeto, julgamento e apreciação, para avaliar os seguintes participantes nucleares: a menina, a mãe, o caderno e o narrador. Este último se manifesta, em alguns momentos, na primeira pessoa do singular e do plural, inserindo-se como participante representado no texto. As ocorrências do subsistema de atitude estão representadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Frequência das ocorrências do subsistema de Atitude em “A menina do caderno”

Apreciação	Julgamento	Afeto
26 (54,15%)	16 (33,35%)	6 (12,5%)

Fonte: elaborado pelos autores.

Conforme o Quadro 1, a predominância de ocorrências do subsistema de atitude é a da categoria de apreciação, seguida pela de julgamento e de afeto. Os recursos avaliativos de afeto se materializam nas subcategorias de felicidade, infelicidade, segurança, satisfação e insatisfação, as quais graduem, como bons ou maus, positivos ou negativos, os sentimentos lexicalizados no texto. O Quadro 2 apresenta as ocorrências dessas avaliações.

Quadro 2 – Avaliações de afeto em “A menina do caderno”

Subcategoria	Positivo	Negativo
Felicidade	Mas, ao ver a nesga de alegria da garota ao folhear o caderno (...)	a mãe teve pena ...
	(...) e a filha lívida de espanto com o caderno diante de si (...)	
	Se há alguma esperança neste país, ela haverá de sair dos olhos maravilhosos da menina (...)	
Segurança		Eu vinha distraído , mergulhado em pensamentos comezinhos (...)
Satisfação	A cena triste de uma garota extasiada diante de um punhado de folhas encardidas (...)	A mãe ralhou com a filha, exigindo que a menina se juntasse a ela (...)

Fonte: elaborado pelos autores.

O Quadro 2 sistematiza a categoria de afeto e suas recorrências no texto. Essas avaliações referem-se à menina, à mãe e ao narrador, participantes

conscientes, o que justifica a presença de sentimentos de felicidade, insegurança, satisfação e insatisfação.

Afeto/felicidade é predominante e se refere à menina ao revelar sua alegria ao encontrar o caderno: *alegria da garota, a filha lívida de espanto, olhos maravilhados da menina*. A partir desse dado, podemos inferir que o foco avaliativo recai sobre ela, que está em posição nuclear⁵. As demais avaliações de afeto relacionam-se à menina do caderno – *extasiada* (satisfação) e *ralhou* (insatisfação), à mãe – *teve pena* (infelicidade) – e ao narrador – *Eu vinha distraído* (insegurança). Nos termos de Martin e White (2005), afeto segurança pode se relacionar ao papel social de pai e de mãe.

As ocorrências de julgamento, por sua vez, são significativas e superam as de afeto. Essa constatação permite inferir que há uma tentativa de conduzir o leitor a uma reflexão acerca do comportamento das pessoas no mundo social, especialmente no que se refere à política educacional brasileira. O Quadro 3 apresenta as ocorrências de julgamento encontradas no texto.

Quadro 3 – Avaliações de julgamento em “A menina do caderno”

Subcategorias de Julgamento	Avaliações positivas	Avaliações negativas
Normalidade	(...) a mãe, ocupada em sua tarefa de catar coisas ordinárias (...)	
	(...) a mãe ... a deixou entreter-se um pouco (...)	
	(...) com sua distração de criança	

(continua)

.....

5 Participantes em posição nuclear fazem referência ao sistema discursivo de IDEACÃO, explicado no capítulo 2 deste livro.

Capacidade		(...) desinteresse do governo,
		(...) falta de empatia da sociedade
		(...) criança iletrada
		Nossa resignação diante de ...
		(...) incompetência do Estado
Tenacidade	[a menina] vontade de descobrir o mundo (...)	(...) o que está em falta é a vontade
Propriedade		(...) um escândalo de uma criança ter de trabalhar em vez de estar na escola
		(...) da culpa que todos carregamos (...)
		(...) o cinismo dos políticos
		(...) nossa vergonha
		Nossa omissão silencia cadernos. (...)
		(...) uma sociedade que se dá ao luxo de fazer de um caderno, (...) um objeto inócuo e vazio.

(conclusão)

Fonte: elaborado pelos autores.

O Quadro 3 apresenta as ocorrências de julgamento instanciadas no texto, nas seguintes subcategorias: normalidade, capacidade, tenacidade e propriedade. Significados de normalidade positiva são atribuídos ao comportamento da mãe e da menina, apresentados em (42).

(42) (...) a mãe ... **a deixou entreter-se um pouco** (...)
[a menina] com sua **distração de criança**.

A categoria julgamento de capacidade negativa é atribuída à menina, ao governo, à sociedade e a nós todos, como em (43).

- (43) (...) criança **iletrada**
(...) **o desinteresse** do governo,
Nossa resignação diante do escândalo inaceitável de uma criança ter de trabalhar (...)
(...) **a falta de empatia** da sociedade
(...) a **incompetência** do Estado

A tenacidade positiva, em (44), é atribuída a *menina*, cuja *vontade de descobrir o mundo* é intensa no texto. De modo oposto, tenacidade negativa (45) é relacionada à sociedade para ressaltar a falta de vontade de prover escolarização às crianças, estas representadas no texto pela menina.

- (44) **vontade de descobrir o mundo** (...)

- (45) [na sociedade] o que está em **falta é a vontade**

Realizações de propriedade negativa correspondem aos significados referentes à sociedade, aos políticos, ao Estado e ao governo para inferir comportamentos de omissão, de descaso e de desinteresse, que, embora sejam comuns, não deveriam estar presentes no comportamento das pessoas ou das instituições ou na sociedade. Em (46), a entidade avaliada está marcada com sublinha.

- (46) (...) um **escândalo** de uma criança ter de trabalhar em vez de estar na escola
(...) **da culpa** que todos carregamos (...)
(...) nossa **vergonha**
Nossa omissão silencia cadernos. (...)
(...) uma sociedade **que se dá ao luxo de fazer de um caderno**, (...) um objeto inócuo e vazio.
(...) o **cinismo** dos políticos,

Ao constataremos um número maior de ocorrências de apreciação em detrimento das de afeto e de julgamento, inferimos que os recursos avaliativos de atitude constroem um cenário em que as coisas, sua composição e seus valores precisam ser evidenciadas pelo narrador. As realizações avaliativas da categoria de apreciação estão sistematizadas no Quadro 4.

Quadro 4 – Avaliações de apreciação em “A menina do caderno”

Subcategorias	Avaliações positivas	Avaliações negativas
Valoração	pensamentos comezinhos	Havia algo de triste
	mercadoria reciclável	perguntas me eram sopradas inconscientemente como contrapeso
	olhos vivamente fixos	do escândalo inaceitável
	que ela reabilitara como tesouro .	A cena triste
	coisas ordinárias	objetos desprezados
	[algo de] e belo	como descarte
	efeito hipnótico	
	encantamento fugaz	
Composição	maço de páginas rabiscadas	
	asfalto quente	força obscura
	[caderno] estava íntegro de novo	dissonância de interesses
		o prumo desengonçado
		brochura desbeijada
		aquele objeto desfigurado
		as folhas amarfanhadas
Reação		folhas encardidas
	[caderno] despencara por acidente	
	[menina] de se espantar com a vida	

Fonte: elaborado pelos autores.

A partir desses dados, podemos inferir que a função avaliativa de valoração, predominante no texto, corresponde aos itens que fazem alusão a *objeto* e *caderno*. Algumas dessas ocorrências no texto são apresentadas em 47.

- (47) (...) mercadoria **reciclável**
 (...) como **descarte**
 (...) objetos **desprezados**
 (...) que ela reabilitara como **tesouro**.
 (...) coisas **ordinárias**
 (...) maço de páginas **rabiscadas**

Esses excertos reúnem alguns significados de valoração para o caderno, que é descrito por meio de qualidades positivas e negativas. As valorações atribuídas ao caderno são inscritas, pois há o léxico valorativo. Essa assertiva justifica-se pela necessidade de o narrador descrever esse objeto com maiores detalhes ao leitor, uma vez que o *caderno*, participante representado como nuclear no texto, metonimicamente remete ao tema *educação*, motivo de reflexão na segunda metade do texto.

A valoração também é atribuída aos itens *pensamentos*, *mercadorias*, *olhos*, *objetos*, *coisas*, *algo*, *efeito*, *encantamento*, *perguntas*, *cena* e contribuem para a construção do contexto em que ocorre a cena que desencadeia as reflexões.

Apreciações de composição negativa também ocorrem em uma grande quantidade de passagens no texto, a exemplo de (48), com predominância de Epítetos para *caderno*.

- (48) (...) força **obscura**
 (...) o prumo **desengonçado**
 (...) brochura **desbeijada**
 (...) aquele objeto **desfigurado**
 (...) as folhas **amarfanhadas**
 (...) folhas **encardidas**

Significados de reação se realizam com menor ocorrência e dizem respeito a *menina* e *caderno*. No entanto, são significativos para a compreensão do texto e para provocar reflexões nos leitores. A seguir, em (49), são apresentadas ocorrências de avaliação de reação.

- (49) (...) **despencara** por acidente
 (...) de se **espantar** com a vida

As avaliações de reação, em (49), são do tipo impacto, pois o fato de o caderno *despencar* possibilita inferir surpresa, implícita nesse processo. Reação impacto também diz respeito a *menina*, quando é sugerido que esta deseja descobrir o mundo e *se espantar com a vida*. Desse modo, o impacto emocional é revelado pelos dois processos. Essas duas ocorrências ilustram o que Martin e White (2005) defendem quando reportam que as avaliações de reação dizem respeito a alguns tipos de processos mentais como *desejar*, *gostar* ou *querer*.

O SUBSISTEMA DE ENGAJAMENTO EM “A MENINA DO CADERNO”

A partir da análise das categorias, subcategorias e tipos de significados do subsistema de engajamento, foi possível evidenciar poucas ocorrências de avaliações de natureza monoglóssica (apenas 4), ao passo que ocorrências de avaliações heteroglóssicas apresentam-se em maior número. Dessa forma, como mostra o Quadro 5, as ocorrências de avaliações heteroglóssicas somam o total de 15.

Quadro 5 – Ocorrências de avaliações heteroglóssicas em “A menina do caderno”

HETEROGLOSSIA							
CONTRAÇÃO					EXPANSÃO		
Refutação		Ratificação			Atribuição		Entretenimento
Neg	Contraexpec	Confirm	Pronunc.	End.	Entr	Distanc.	4
6	5	0	0	0	0	0	
11		0			0		4
11					4		

Fonte: elaborado pelos autores.

Em se tratando de avaliações de natureza monoglóssica, além dos exemplos mostrados em (21), na segunda seção – *é uma só* e *o que está em falta é vontade* -, é possível observar outras duas instanciações dessa avaliação (50).

(50) E a razão para isso **é uma só**: seja entre os que têm dinheiro, seja entre os que detêm poder, **o que está em falta é vontade**.

Era isso: o caderno, que o acaso trouxera às mãos da menina, vinha de um mundo que lhe havia sido interditado (...).

Se há alguma esperança neste país, ela **haverá de sair** dos olhos maravilhados da menina do caderno.

Conforme visto em (50), com o uso do processo *ser* (*é, é, era*), o narrador se posiciona monoglossicamente, não compartilhando com outras vozes a sua opinião. Em *Era isso*, é possível observar que tal formulação evidencia um impedimento a outras posições acerca da sequência de atividades relatada desde o início do primeiro parágrafo até meados do terceiro. Ao claramente constranger vozes contrárias, o narrador evita demonstrações de solidariedade para com seu leitor. Em *haverá de sair* acontece o mesmo, uma vez que a afirmação é enfática.

No Quadro 5, foi possível observar que as ocorrências de avaliações da categoria contração são, na sua maioria, da subcategoria refutação. Ademais, os tipos de significados utilizados pelo autor são a negação e a contraexpectiva. Em (51), é possível observar as avaliações do tipo negação.

(51) Pois há algo que **nem** o cinismo dos políticos, **nem** a incompetência do Estado, **nem** o desinteresse do governo, **nem** a falta de empatia da sociedade podem evitar.

Não há força obscura no mundo capaz de conter a criatividade e a imaginação de uma criança.

(...) **não** temos um projeto nacional de educação.

Em (51), em uma mesma sentença, o autor reitera quatro vezes, por meio da conjunção negativa *nem*, que *o cinismo dos políticos, a incompetência do Estado, seu desinteresse e a falta de empatia da sociedade* não conseguem evitar *a criatividade e a imaginação de uma criança*, expressa na sentença seguinte. Em *Não há força obscura*, o narrador reitera, por meio do marcador negativo *não*, a inexistência de forças capazes de tolher a criatividade e a imaginação das crianças. O excerto *não temos um projeto nacional de educação*, a seguir, carrega a triste conclusão de que, apesar de termos as condições necessárias (*crianças e cadernos, professores e dinheiro dos impostos*), carecemos de planejamento sério e eficaz para a educação brasileira.

Em (52), é possível observar as avaliações de contraexpectativa da subcategoria contração.

(52) (...) a menina mantinha os olhos vivamente fixos num dos vários objetos desprezados pela garimpagem e espalhados ao redor como descarte, **mas** que ela reabilitara como tesouro.

(...) o caderno, que o acaso trouxera às mãos da menina, vinha de um mundo que lhe havia sido interdito, **mas** do qual despendera por acidente.

A mãe ralhou com filha, [a mãe] exigindo que a menina se juntasse a ela na empresa de recolher garrafas pets e latinhas de refrigerante. **Mas**, ao ver a nesga de alegria da garota ao folhear o caderno, teve pena e a deixou entreter-se um pouco com sua distração de criança.

(...) temos crianças e cadernos, temos professores e dinheiro dos impostos, **mas** não temos um projeto nacional de educação.

Havia algo de triste e belo na cena da menina desamassando as folhas amarfanhadas, recolocando a espiral para recompor o prumo desengonçado da brochura desbeijada. **[Mas]** O que importa é que aquele objeto desfigurado estava íntegro de novo.

Conforme observado em (52), ao utilizar a conjunção *mas* nos cinco excertos, o narrador de “A menina do caderno” introduz uma posição diferente daquela que era esperada na sequência. No último trecho, ele faz o mesmo, embora implicitamente, já que opõe a integridade do caderno resultante dos processos de *desamassar*, *recolocar* e *recompor*, ao estado anterior do objeto de folhas *amarfanhadas* e de *prumo desengonçado da brochura desbeijada*.

Em (53) encontramos perguntas retóricas feitas por Canellas (2019), que constituem ocorrências da categoria expansão, especificamente da subcategoria entretenimento.

(53) Que poder terá esse momento? Que força contém um caderno encontrado no lixo? De que adianta o encantamento fugaz de uma criança iletrada diante de um maço de páginas rabiscadas?

Conforme já explicado, ao fazer as perguntas retóricas mostradas em (53), o narrador não visa responder às perguntas, mas sim interagir com o seu leitor, fazendo-o refletir sobre o relato que fora lido anteriormente. Da mesma forma, o uso desse tipo de avaliação faz com que o narrador não expresse explicitamente

seu posicionamento, deixando que isso seja feito pelo leitor; não necessariamente o posicionamento do leitor será exatamente o esperado pelo narrador.

Por fim, a única avaliação da subcategoria expansão é do tipo entretenimento, mostrada em (54).

(54) Enquanto a mãe enfiava a mão entre os detritos, garimpando o que lhe **parecesse** ter algum valor de mercadoria reciclável, a menina mantinha os olhos vivamente fixos num dos vários objetos desprezados pela garimpagem e espalhados ao redor como descarte (...)

Em (54), a escolha do verbo *parecesse* não exprime com exatidão o posicionamento do narrador em relação ao valor reciclável dos objetos garimpados, apenas o posicionamento da mãe. Dessa forma, o narrador entretém o posicionamento da mãe, mas se exime de evidenciar o seu posicionamento sobre o assunto.

OCORRÊNCIAS DE AVALIAÇÕES DO SUBSISTEMA GRADAÇÃO

As categorias semânticas de gradação encontradas no texto conversam com os resultados das categorias de atitude e engajamento também identificadas no texto. No texto, foi bastante utilizada a gradação por intensificação para evidenciar, num grau alto, por um lado, positivamente, o fascínio da menina em relação ao objeto escolar, como evidenciado em (55).

(55) (...) os olhos da menina **mergulhavam** no caderno.

No excerto (55), ocorre gradação por intensificação, pois o processo *mergulhavam* lexicaliza, figurativamente, a grande atenção da menina voltada ao caderno, se consideradas outras escolhas possíveis, como *folheavam* ou *passavam*. Ao mesmo tempo, ocorre uma infusão, pois *mergulhavam* é um item lexical com sentido referencial e não um elemento gramatical, demonstrando novamente a importância do termo para o texto, pois foi escolhido um termo rico de sentido.

Em outra passagem, a gradação de intensificação por infusão avalia negativamente o descaso com a educação brasileira, representado metaforicamente pela cena da menina com o caderno, como em (56).

(56) Nossa resignação diante do **escândalo inaceitável** de uma criança ter de trabalhar (...).

Em (56), ocorre, novamente, uma gradação de intensificação, em que os termos *escândalo* e *inaceitável* estão em um grau máximo de avaliação, se consideradas outras escolhas possíveis, como *problema* em substituição a *escândalo*, e *inconveniente* em troca de *inaceitável*. Novamente, são dois itens lexicais construídos por infusão, carregados de sentido, o que confirma o caráter único desses termos para avaliar a gravidade do problema, que é o descaso com a educação.

A categoria quantificação isolada também foi utilizada no texto, a exemplo de (57), onde os termos *vários* e *poucos* indicam quantidade indefinida. O mesmo ocorre com o termo *esparsas*, uma avaliação de extensão que revela características visuais do caderno.

(57) (...) a menina mantinha os olhos vivamente fixos num dos **vários** objetos desprezados pela garimpagem (...)

E os **poucos** rabiscos, as anotações **esparsas** que havia nas páginas que pude entrever, surtiam um efeito hipnótico

A gradação de foco por acentuação foi utilizada para aprofundar a avaliação do escritor para com o descaso com a educação, dimensionando-a como um *escândalo* perante os outros países e a própria nação e ressaltando as inconformidades sobre a política brasileira (58).

(58) Nossa resignação diante do **escândalo** inaceitável de uma criança ter de trabalhar em vez de estar na escola cala milhões de cadernos todos os dias.

As avaliações de gradação, realizadas por um vocabulário rico em intensificações e quantificações, são empregadas, no texto, para destacar o grande abismo existente entre a curiosidade de uma criança acerca do mundo da educação e o descaso de um governo e de uma sociedade para com a formação de seus cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, objetivamos explicitar o sistema discursivo de AVALIATIVIDADE, a fim de apresentar suas categorias analíticas e principais marcas linguísticas no texto “A menina do caderno”, de Marcelo Canellas (2019). A análise possibilitou identificar os significados materializados no texto. Em relação ao subsistema de atitude, observamos que a apreciação do tipo valoração ocorre com maior frequência, para qualificar

e descrever, em especial o *caderno*, objeto encontrado pela menina. Os significados de julgamento dizem respeito ao comportamento das pessoas e da sociedade como um todo, com o qual Canellas propõe uma reflexão crítica sobre as representações sociais da menina e do caderno, construídas linguisticamente no texto.

Em relação às avaliações do subsistema de engajamento, a análise possibilitou identificar que Canellas é monoglóssico em algumas passagens de seu texto, não abrindo margem para questionamentos sobre o seu posicionamento. Nas passagens heteroglóssicas, quando faz uso de avaliações da categoria contração, o autor preocupa-se sempre em refutar posições valorativas de vozes externas, negando-as e, quando faz uso de avaliações do tipo contraexpectativa, suplanta posições que normalmente são esperadas por posições próprias. Quando faz uso de avaliações da categoria expansão, especificamente da categoria entretenimento, Canellas não simplesmente invoca o posicionamento do leitor, mas é solidário com ele, fazendo com que a reflexão sobre o tema leve o leitor a concordar com o narrador.

Também foi possível identificar, assim como na análise de atitude e de engajamento, instanciarções de gradação em “A menina do caderno”. O autor privilegia as avaliações de intensificação por infusão e de foco por acentuação para destacar o fascínio da menina por um objeto educacional e, concomitante e metaforicamente, o descaso do governo e da sociedade brasileira com a educação. Canellas (2019) trabalha há mais de 30 anos na área jornalística, fato que o apresenta como um escritor experiente, capaz de produzir textos altamente elaborados nessa área. Suas matérias precisam ser persuasivas, e o texto “A menina do caderno”, por ser rico em vocabulário avaliativo empregado com maestria, atende essa expectativa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. S. D. Atitude: Afeto, Julgamento e Apreciação. In: VIAN, JR, O.; SOUZA, A. A.; ALMEIDA, F. S. D. (org.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de Avaliatividade**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. cap. 6, p. 99-112.

BAKHTIN, M. M. **The dialogic imagination**. Tradução de Caryl Emerson e Michael Holquist. Texas: University of Texas Press, 1981.

CANELLAS, M. A menina do caderno. **Diário de Santa Maria**. Santa Maria, 17 jul. 2019. Disponível em: <https://www.facebook.com/mpcanellas/posts/570128693515719/>. Acesso em: 30 jul. 2019.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. C. **Halliday's Introduction to Functional Grammar**. 4. ed. Oxon: Routledge, 2014.

MARTIN, J. **English text: system and structure**. Philadelphia and Amsterdam: John Benjamins, 1992.

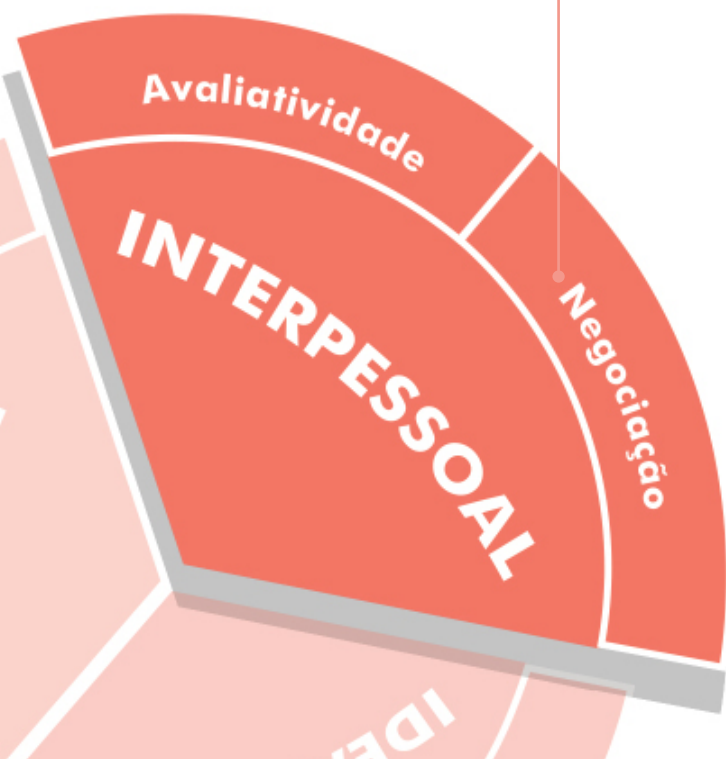
MARTIN, J.; ROSE, D. **Working with Discourse: meaning beyond the clause**. London and New York: Continuum, 2007.

MARTIN, J.; WHITE, P. **The language of evaluation: Appraisal in English**. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

5

Sistema discursivo de NEGOCIAÇÃO

Cíntia Cocco
Cristiane Fuzer



INTRODUÇÃO

O sistema discursivo de NEGOCIAÇÃO é uma abordagem para a descrição das interações no discurso (MARTIN, 1992; MARTIN; ROSE, 2007). Situa-se na esfera linguística das relações interpessoais, em que significados atitudinais e ideacionais são negociados entre os falantes por meio de recursos que possibilitam o movimento oscilatório do diálogo.

Assim como a AVALIATIVIDADE, o sistema de NEGOCIAÇÃO associa-se à meta-função interpessoal da linguagem, realizada, no estrato léxico-gramatical, por modos oracionais, cujas funções possibilitam descrever e explicar a construção de significados como troca de informações e de bens e serviços. Esse sistema focaliza a interação como uma permuta entre os falantes, os quais não só adotam papéis como também atribuem-nos uns aos outros nas interações, além de enfocarem como os movimentos são organizados em relação aos interlocutores.

Para apresentar e explorar recursos de NEGOCIAÇÃO a partir do texto “A menina do caderno”, de Marcelo Canellas (2019), fez-se necessário realizar adaptações para diálogos a partir de informações apresentadas nesse texto, de modo a não nos afastarmos do campo selecionado para as análises neste livro.

Nas seções a seguir, estão apresentados os tipos básicos de função de fala, seus modos de realização gramatical, as reações que podem ocasionar na interação e as estruturas de troca usadas para sequenciar os movimentos na interação. Na sequência, é apresentada a análise do texto “A menina do caderno” quanto às funções de fala implicadas, já que o discurso, originalmente, é escrito. Por fim, são abordados os significados que se configuram como uma série de recursos que permitiram reconhecer as trocas presentes no texto analisado.

FUNÇÕES DE FALA E MODOS DE REALIZAÇÃO LÉXICO-GRAMATICAL

Na gramática hallidayana, os significados interpessoais são realizados pelo sistema léxico-gramatical de MODO, no qual a oração é organizada como um evento interativo que envolve um falante ou escritor e uma audiência (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), e esse é um princípio fundamental na negociação de

significados no discurso. A configuração do sistema de NEGOCIAÇÃO proposta por Martin e Rose (2007) provém de recursos para tomadas de funções de fala na conversação já descritas por Halliday (1985): pergunta, declaração, comando e oferta.

Há três parâmetros básicos de NEGOCIAÇÃO: o que está sendo negociado (informações ou bens e serviços), que movimento está sendo executado (de iniciação ou de reação) e que papel de fala está sendo exercido (oferecimento ou solicitação). No primeiro parâmetro, quando são negociadas informações, é esperada uma reação verbal (ou gesto), ao passo que, ao negociar bens e serviços, é esperada uma ação. Para ilustrar, simulamos em (1) e (2) o diálogo entre a mãe e a menina, personagens no texto “A menina do caderno”.

(1) **Negociação de informações**

Iniciação	(Menina)	– O que é isso em suas mãos?
Reação	(Mãe)	– Um caderno.

(2) **Negociação de bens e serviços**

Iniciação	(Mãe)	– Venha me ajudar.
Reação	(Menina)	– Estou indo. (levanta-se e começa a juntar os resíduos)

O segundo parâmetro baseia-se em averiguar a complementaridade entre os movimentos de iniciar e responder no diálogo. Na negociação de informação, quando o conteúdo que está sendo negociado é facilmente recuperado do movimento inicial, a resposta pode ser elíptica. Em (1), *isso em suas mãos*, presente no início da fala da mãe, está em elipse na resposta. Na negociação de bens e serviços, a linguagem pode acompanhar ou não a ação. Já em (2), a conformidade é manifestada verbalmente (*Estou indo*) e pelo empreendimento da atividade solicitada (a ação de levantar-se e juntar os resíduos). Outras respostas poderiam constituir recusa, como *Agora não*, ou promessa futura, como *Irei daqui a 10 minutos* ou *Daqui a pouco eu vou*.

O terceiro parâmetro, por sua vez, equivale a examinar se as informações ou os bens e serviços estão sendo dados ou solicitados. Esse parâmetro opõe declarações a perguntas no que diz respeito a informações, e oferta a comandos no que diz respeito a bens e serviços, conforme apresentados em (3), (4), (5) e (6) a seguir.

(3) **Dar informação (Declaração)**

(Menina)	– O caderno está cheio de rabiscos.
(Mãe)	– Hã ... hã.

- (4) **Dar bens e serviços (Oferta)**
 (Menina) – Quer ajuda?
 (Mãe) – Sim.
- (5) **Solicitar informação (Pergunta)**
 (Mãe) – O que você tem nas mãos?
 (Menina) – Um caderno.
- (6) **Solicitar bens e serviços (Comando)**
 (Mãe) – Largue isso e venha me ajudar.
 (Menina) – Sim. Estou indo.

Essas três oposições estão sumarizadas no Quadro 1 e dão origem aos **atos de fala** (o falante inicia a troca e o destinatário reage), o que constitui o centro do sistema semântico referido como funções de fala.

Quadro 1 – Exemplos de funções de fala básicas e reações possíveis

Papel na troca	Iniciação	Reação esperada	Reação de confronto
Dar informação	Declaração O caderno está cheio de rabiscos.	Reconhecimento Hã, hã.	Contradição Não está, não.
Solicitar informação	Pergunta O que você tem nas mãos?	Um caderno.	Desconsideração Não sei. Desaprovação Por que quer saber?
Dar bens e serviços	Oferta Quer ajuda?	Aceitação Sim, por favor.	Rejeição Não, obrigada.
Solicitar bens e serviços	Comando Venha me ajudar.	Empreendimento Estou indo.	Recusa Agora não.

Fonte: adaptado de Halliday e Matthiessen (2014); Martin e Rose (2007).

Além dos atos de fala apresentados no Quadro 1, Martin e Rose (2007) acrescentam a saudação, a chamada e a exclamação para completar o sistema, como nos exemplos a seguir.

- | | | |
|-------|----------------------------|--|
| (7) | Saudação | (Narrador) – Olá! |
| | Resposta à saudação | (Mãe ou menina) – Olá! |
| (8) | Chamada | (Mãe) – Filha... |
| | Resposta à chamada | (Menina) – O quê? |
| (9) | Exclamação | (Menina) – Terminamos. Aleluia! |

Os movimentos em (7) e (8) podem conter nomes que especificam quem é chamado a responder. Vocativos só são considerados atos de fala separados quando funcionam como um movimento por conta própria, em sequências de saudação ou chamada, como *Filha* em (8), que tem em sequência *O quê?* como uma resposta à chamada. Para fins de análise, Martin e Rose (2007) recomendam não tratar o vocativo como movimento distinto quando acompanha uma função de fala, dirigindo-se a seu receptor, como em *Filha, venha me ajudar*.

As exclamações, conforme os autores, também podem funcionar como reações emocionais, como *Aleluia!* em (9), a outras funções de fala. Como “explosão de afeto pessoal” (MARTIN; ROSE, 2007, p. 225), as exclamações não são negociáveis; por isso, raramente é preciso um movimento em resposta.

Os movimentos no diálogo podem, ainda, terminar com perguntas curtas, como *não é?*, orientada para o destinatário, as quais funcionam como convites explícitos para o ouvinte reagir. Um exemplo dessa estrutura é apresentado em (10).

- | | | |
|--------|------------|----------------------------------|
| (10) | (Narrador) | – Ela é sua filha, não é? |
| | (Mãe) | – Sim. |

Para distinguir as funções de fala básicas na análise de uma conversa, Martin e Rose (2007) descrevem um conjunto de marcadores. Mudanças em relação a bens e serviços geralmente são indicadas por marcadores como *por favor, por gentileza, tá, obrigado, ok, tudo bem, não se preocupe, de nada, não tem problema*, a exemplo de (11).

- | | | |
|--------|----------|---|
| (11) | (Menina) | – Mãe, deixa eu olhar o caderno mais um pouco, por favor, por favor! |
| | (Mãe) | – Tá. |

A Figura 1 esquematiza as funções de fala e as respectivas reações.

Figura 1 – Sistema de trocas e funções de fala



Fonte: traduzido e adaptado de Martin e Rose (2007, p. 226).

Conforme mencionado anteriormente, as declarações, as perguntas, as ofertas e os comandos atribuem ao interlocutor da conversação uma posição de respondente ao ato. As respostas aos atos de fala, que dão sequência aos movimentos interativos, quando ocorrem de forma complacente e esperada aceitam os termos da negociação estabelecidos pela estrutura Sujeito-Finito¹ do movimento inicial. A estrutura de uma resposta pode envolver uma oração inteira (como em 12), ou apenas o Sujeito e o Finito, omitindo o restante da oração (como em 13), ou, ainda,

.....

1 O Sujeito “é algo que dá a possibilidade de a proposição ser negada ou afirmada” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 145). Uma das funções do Finito é dar à proposição finitude temporal, trazendo a proposição ao mundo, de modo que possa ser discutida, contestada. “Uma boa maneira de tornar algo discutível é dar-lhe um ponto de referência no aqui e no agora, e é isso que o Finito faz. Ele relaciona a proposição com seu contexto no evento discursivo” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 144).

somente um sinal de polaridade² (*sim, não, ok*), deixando o conteúdo do movimento precedente totalmente presumido (como em 14 e 15).

(12) **Negociação de informações**

Iniciação (Mãe) – Você encontrou o caderno aqui?
 Reação (Menina) – **Ele estava aqui.**

(13) **Negociação de informações**

(Mãe) – Você encontrou o caderno aqui?
 (Menina) – **Encontrei.**

(14) **Negociação de informações**

(Mãe) – Você encontrou o caderno daqui?
 (Menina) – **Sim.**

(15) **Negociação de bens e serviços**

(Mãe) – Você pode me ajudar aqui?
 (Menina) – **Ok**

As trocas têm, pelo menos, um movimento obrigatório que, na negociação de bens e serviços, é o movimento que oferece bens ou executa um serviço e, na negociação de informações, é o movimento que estabelece, com autoridade, os fatos do assunto (MARTIN; ROSE, 2007).

O modo oracional interrogativo, que tipicamente realiza perguntas e ofertas, pode se realizar por meio de questões que suscitam respostas do tipo sim/não (como em 16). Alternativamente, pode iniciar com pronomes interrogativos, por meio de questões que suscitam uma resposta realizada como uma oração completa (como em 17) ou como parte de uma oração (como em 18).

(16) (Mãe) – Você pode dizer o que está fazendo?
 (Menina) – **Sim, eu posso.**

(17) (Mãe) – O que você está olhando?
 (Menina) – **Estou olhando um caderno.**

(18) (Mãe) – O que você está olhando?
 (Menina) – **Um caderno.**

.....

2 A polaridade é “a oposição entre o positivo (É. Faça isso!) e negativo (*Não é. Não faça isso!*)” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 272). É expressa tipicamente por um elemento finito ou por adjunto modal de polaridade (*sim, claro, não*) (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

Os elementos finitos que indicam tempo e modalidade também estão regularmente envolvidos nas respostas. Por isso, podem ser incluídos advérbios modais como *talvez*, *provavelmente*, *certamente*, *raramente*, *geralmente*, *nunca* (como em 19) e advérbios temporais, como *ainda*, *já*, *finalmente* (como em 20).

- (19) (Menina) – Mãe, posso levar esse caderno para casa?
 (Mãe) – **Talvez**, se me ajudar aqui.
- (20) (Mãe) – Estamos quase acabando aqui.
 (Menina) – **Finalmente!**

A reação é definida como um movimento que “(1) considera o conteúdo experiencial da sua parte inicial e (2) aceita os termos gerais do argumento estabelecido pela estrutura Sujeito-Finito” (MARTIN; ROSE, 2007, p. 232). Essa definição permite mudanças na polaridade, como em 21, e modalidade, como em 22.

- (21) (Mãe) – Você está com preguiça hoje.
 (Menina) – **Não, não estou.**
- (22) (Menina) – Eu posso ficar com esse caderno?
 (Mãe) – **Você pode**, se me ajudar.

Entretanto, uma reação não permite mudanças no Sujeito ou no conteúdo do que está sendo argumentado no restante da oração. Qualquer movimento que promova alguma alteração desse tipo não é considerado uma reação, mas, sim um novo movimento de iniciação (MARTIN; ROSE, 2007), como ocorre em (23), em que a resposta refere-se ao primeiro movimento (sobre não poder olhar o caderno), e não sobre o segundo movimento (sobre o que está sendo dito).

- (23) (Mãe) – Então, é culpa minha você não poder olhar o caderno? É isso que você está dizendo?
 (Menina) – Não, é minha culpa.

De acordo com Martin e Rose (2007, p. 235),

exclamações, sequências de chamadas e saudações tendem a ser realizadas por palavras e sintagmas (...). Como regra geral, podemos incluir expletivos e vocativos em outros movimentos sempre que possível, e tratá-los como movimentos independentes somente quando não houver nada para anexar.

Apresentamos como exemplo o excerto (24).

(24) (Mãe) – Filha, vá recolher as latinhas.
 (Menina) (Levanta-se e recolhe)

Cada função de fala é realizada por um modo oracional típico, denominado **congruente** (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), como mostra o Quadro 2.

Quadro 2 – Modos oracionais típicos na realização das funções de fala básicas

Função de fala	Modo oracional típico	Exemplo
Declaração	declarativo	– O caderno está cheio de rabiscos.
Pergunta	interrogativo	– O que é isso em suas mãos?
Oferta	interrogativo	– Quer ajuda?
Comando	imperativo	– Venha me ajudar.

Fonte: organizado pelas autoras com base em Halliday e Matthiessen (2014).

As funções de fala declaração, pergunta e comando podem se realizar também por meio de estruturas gramaticais alternativas, a que Halliday (1994) denomina **metáfora gramatical interpessoal**, abordada na seção a seguir.

METÁFORA GRAMATICAL INTERPESSOAL

A metáfora gramatical diz respeito a variações de significados a partir da tensão entre os estratos da léxico-gramática e da semântica do discurso (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Significados interpessoais podem ser realizados metaforicamente por expressões de modalidade e por modos oracionais em propostas e proposições.

A modalidade, em estruturas congruentes, é realizada por auxiliares modais e adjuntos modais que ocorrem dentro da proposição. Já em estruturas metafóricas, os significados modais e opiniões ocorrem fora da proposição em si, ou seja, em outra oração, como em (25) e (26).

- (25) (Mãe) – **Eu acho** que nosso trabalho vai render hoje.
 (26) (Mãe) – **É necessário** recolher esses resíduos antes que escureça.

Em (25), a oração dominante “Eu acho” modaliza a proposição realizada pela oração dependente; uma opção congruente seria realizada pelo adjunto modal “Provavelmente”. Em (26), a oração relacional “É necessário” modula a proposta realizada pela oração a seguir, atenuando o teor de obrigação correspondente à realização congruente imperativa “Recolha”. Nesses casos, o significado negociado é o que se encontra na oração subsequente, enquanto a oração dominante expressa a modalidade.

Realizações metafóricas por meio de modos oracionais são variações de expressão derivadas de uma versão padrão para cada função de fala, ficando atenuado o significado de uma proposta ou proposição. Exemplos de realizações congruentes e metafóricas das funções de fala estão no Quadro 3.

Quadro 3 – Realizações congruentes e metafóricas de funções de fala

Funções de fala	Congruente	Metafórica
Pergunta	O que é isso?	E isso é...
Declaração	Isso é um caderno velho.	O que mais pode ser além de um caderno velho?
Comando	Largue isso.	Poderia largar isso, por favor?
Oferta ³	Vamos descansar?	---

Fonte: elaborado pelas autoras com base em Martin e Rose (2007).

A versão metafórica da função de fala pergunta é realizada no modo declarativo em “E isso é...”, em que as reticências, nesse exemplo, indicam uma suspensão do enunciado, como se o locutor deixasse uma lacuna para que o interlocutor a completasse com a informação esperada.

A declaração, tipicamente realizada no modo declarativo, na versão metafórica realiza-se no modo interrogativo em “O que mais pode ser além de um caderno velho?” como uma estratégia retórica. O comando, quando realizado congruente-mente (por meio de oração imperativa), impõe obrigação ao destinatário. Por outro

.....

³ A função de fala oferta não apresenta realização metafórica, de acordo com Halliday e Matthiessen (2004, 2014).

lado, quando é realizado metaforicamente por meio do modo interrogativo ou de um nexos oracional hipotático em oração declarativa, implica inclinação do destinatário para cumprir a atividade solicitada (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

Essas trocas mostram que diferentes estruturas gramaticais podem ser usadas para realizar a mesma função de fala. Martin e Rose (2007) destacam que o efeito de um comando realizado no modo congruente (imperativo) é bastante diferente de sua realização metafórica. Os chamados “atos de fala indiretos” (MARTIN; ROSE, 2007, p. 229) combinam o significado semântico do discurso de comando com o significado gramatical do declarativo (tipicamente usado para “dar informações”) ou interrogativo (tipicamente usado para “solicitar informações”).

O significado resultante é mais do que a soma de suas partes, porque a semântica do discurso e a gramática estão em tensão uma com a outra. Um comando posiciona o destinatário como aquele que realiza o serviço, como o servidor do locutor, mas o modo interrogativo posiciona o destinatário como aquele que sabe a resposta, a autoridade na situação. Realizar um comando como interrogativo, portanto, mascara a desigualdade de status implicada pelo comando (MARTIN; ROSE, 2007, p. 229).

A partir dessas possibilidades de funções de fala e suas realizações léxico-gramaticais, apresentam-se, na próxima seção, estruturas de troca usadas para sequenciar os movimentos na interação.

SEQUÊNCIA DE MOVIMENTOS NA ESTRUTURA DE TROCA

Uma interação entre participantes de um evento comunicativo pode ocorrer de diferentes formas, tendo em vista o papel assumido pelos interactantes e pela natureza da troca. Tendo por base o trabalho de Berry (1981), Martin e Rose (2007) denominam a negociação de bens e serviços como “troca de ação”, na qual o participante responsável por prover o bem ou desempenhar o serviço é referido como “ator primário” (A1); já quem recebe o bem ou realiza o serviço é referido como “ator secundário” (A2). A negociação de informações, por sua vez, é denominada pelos autores como “troca de conhecimento”, na qual o participante que tem autoridade para declarar a informação é referido como “conhecedor” (C1), e quem recebe a informação proferida pelo “conhecedor primário” é referido como “conhecedor secundário” (C2). Sinalizamos essas estruturas em (27) e (28).

- (27) (Mãe) A2 – Você vai vir me ajudar aqui?
 (Menina) A1 – Estou indo.
- (28) (Narrador) C2 – O que vocês estão recolhendo?
 (Mãe) C1 – Coisas para reciclar.

Outra possibilidade é a antecipação da oferta de bens ou a prestação de um serviço pelo ator primário A1, como em (29), ou a antecipação de informação pelo conhecedor C1, como em (30). Para Martin e Rose (2007, p. 238), “esses movimentos antecipatórios retardam, de certa forma, a troca de bens e serviços e de informações e, assim, são referidos por Berry (1981, *apud* MARTIN; ROSE, 2007) como movimentos aA1 e aC1 (com ‘a’ designando ‘atraso’).

- (29) (Mãe) aA2 – Água?
 (menina) A2 – Me alcança um copo?
 (Mãe) A1 – Sim.
- (30) (Mãe) aC1 – Você nunca vai adivinhar quem está aqui.
 (Menina) C2 – Quem?
 (Mãe) C1 – Aquele moço.

Essa sequência pode ser usada para reafirmar a proposição que deve estar em primeiro plano.

- (31) (Mãe) aC2 – Quem deixou essas latinhas aqui?
 (Menina) C1 – Eu.
 (Mãe) C2 – Com certeza você.

Também há possibilidade de movimentos de acompanhamento (designado como “ac”) pelo ator secundário ou conhecedor, como em (32).

- (32) (Mãe) aC1 – Você nunca vai adivinhar quem está aqui.
 (Menina) C2 – Quem?
 (Mãe) C1 – Aquele moço.
 (Menina) C2ac – Ele está?
 (Mãe) C1ac – Sim.

Martin e Rose (2007) destacam três sistemas que se relacionam como uma rede de escolhas: 1) a forma como a troca é iniciada – se pelo ator / conhecedor primário ou secundário; 2) a distinção entre trocas de ação e conhecimento (nas trocas

de ação, os bens podem ser oferecidos ou os serviços executados imediatamente⁴); 3) os movimentos de acompanhamento, primeiro para o ator / conhecedor secundário e, em seguida, se adicionarem um movimento, para o ator / conhecedor primário.

Até agora foram apresentadas trocas em que a negociação se desenrola naturalmente, ou seja, os interlocutores foram claros sobre o que estavam negociando. Às vezes, porém, um dos interactantes pode não estar entendendo o que está sendo discutido, e não fará o movimento previsto pelas estruturas potenciais descritas acima até que tudo se esclareça. Em (33) há uma demonstração dessa situação.

- | | |
|--------------|--|
| (33) (Mãe) | C1 – Vou levar esse lixo para a empresa. |
| (Menina) | C2 – Que empresa? |
| (Mãe) | C1 – Ora que empresa? De reciclagem. |
| (Menina) | C2ac (acena com a cabeça) |

Movimentos que esclarecem de alguma forma o conteúdo ideacional do que está sendo negociado são referidos por Martin e Rose (2007) como movimentos de rastreamento e são designados como tr (para trilha) e rtr (para resposta à trilha) conforme necessário.

- | | |
|--------------|------------------------------------|
| (34) (Mãe) | C1 – Está na hora de irmos embora. |
| (Menina) | C2tr – O quê? |
| (Mãe) | C1rtr – Hora de irmos embora. |
| (Menina) | C2ac – Mesmo? |

Além disso, há situações em que um dos interactantes pode não estar satisfeito ou convencido com a maneira como está sendo posicionado na interação e resistir até encontrar uma posição mais favorável, como no exemplo (34). Esses movimentos desafiadores são designados como “de” (para desafio) e “rde” (para resposta ao desafio).

- | | |
|--------------|---|
| (35) (Mãe) | C1 – Você pode ficar esse caderno. |
| (Menina) | C2de – Tem certeza disso? |
| (Mãe) | C1rde – Eu não diria isso se não tivesse certeza. |
| (Menina) | C2 – Ok! |

Com movimentos de rastreamento, todo ou parte do conteúdo de um movimento anterior pode causar dúvida no interlocutor, sendo, por vezes, necessária a repetição total ou parcial do movimento (MARTIN; ROSE, 2007, p. 241), tal como ocorre em (35).

Movimentos de rastreamento envolvendo repetição parcial e movimentos C2ac realizados por *hum hum*, *hã*, *heim* e afins servem para tranquilizar o ouvinte de que a informação está sendo recebida. O exemplo (36) ilustra essa situação.

- | | |
|--------------|---|
| (36) (Mãe) | C1 – Olha aquele moço ali parado. |
| (Menina) | C2tr – Moço? |
| (Mãe) | C1 – Ele veio caminhando dali. |
| (Menina) | C2ac – <i>Hum hum</i> . |
| (Mãe) | C1 – Ele realmente está olhando para nós. |
| (Menina) | C2ac – <i>Hã</i> . |

Na negociação, o falante pode, portanto, ser cooperativo, prosseguindo a troca, ou pode ser desafiador, interrompendo a troca. Há também a possibilidade de o falante ou responder ao desafio ou retardar o turno obrigatório. Os desafios (de) envolvem um comportamento não cooperativo e são sensíveis para os falantes que se encontram em uma troca de conhecimentos ou de ações, conforme exemplo (37).

- | | |
|--------------|---|
| (37) (Mãe) | C2 – Será que o moço vem falar com a gente? |
| (Menina) | C1de – Eu não sei. |

Movimentos de atraso podem despertar o interesse do ouvinte pelas informações que estão por vir ou dar-lhe a oportunidade de expressar desinteresse, como em (38).

- | | |
|--------------|--|
| (38) (Mãe) | aC1 – Você nunca vai adivinhar quem está aqui. |
| (Menina) | C2de – Eu não quero saber. |

Os desafios para os movimentos aA1 centram-se na relutância de o ouvinte desobrigar o ator à execução, como é o caso de (39).

- | | |
|--------------|---|
| (39) (Mãe) | aA1– Precisa de alguma coisa, moço? |
| (Narrador) | A2de – Não, eu posso ver que você tem muito trabalho a fazer. |

A partir de princípios teóricos estudados até aqui, na seção a seguir são analisados os recursos de NEGOCIAÇÃO nas interações encontradas no texto “A menina do caderno”, do jornalista Marcelo Canellas.

ANÁLISE DE RECURSOS DE NEGOCIAÇÃO EM “A MENINA DO CADERNO”

Por ser originalmente escrito sem reprodução de diálogos (citações ou relatos), o texto de Marcelo Canellas se constitui predominantemente de proposições, realizadas por orações organizadas como um evento interativo envolvendo um escritor e potenciais leitores. Ao usar a primeira pessoa do singular, o escritor se inclui no discurso para compartilhar com seus leitores uma cena por ele observada na rua.

(40) **Eu vinha** distraído, mergulhado em pensamentos comezinhos, quando **vi** a menina acocorada no asfalto, junto a um contêiner de lixo. (...) **Parei** um instante, a alguns metros de distância delas, e **pude ver** a dissonância de interesses entre a mãe (...)

Depois de relatar a cena, passa a refletir, a partir do quarto parágrafo, sobre a cena observada, incluindo no discurso, por meio do uso da primeira do plural, os potenciais leitores, com quem é compartilhada a responsabilidade pela causa da situação relatada.

(41) Essas perguntas me eram sopradas inconscientemente como contrapeso da culpa que **todos carregamos** por pertencer a uma sociedade que se dá ao luxo de fazer de um caderno, ferramenta de libertação, um objeto inócuo e vazio. **Nossa** omissão silencia cadernos. **Nossa** resignação diante do escândalo inaceitável de uma criança ter de trabalhar em vez de estar na escola cala milhões de cadernos todos os dias. (...) A cena triste de uma garota extasiada diante de um punhado de folhas encardidas é a bofetada merecida que **recebemos** para **nos** lembrar de nossa vergonha: **temos** crianças e cadernos, **temos** professores e dinheiro dos impostos, mas não **temos** um projeto nacional de educação.

Nos três primeiros parágrafos do texto, as informações que constituem o relato são fornecidas por meio da função de fala declaração, realizada por sucessivas orações no modo declarativo. No início do terceiro parágrafo, é reportada, na voz do narrador, uma solicitação que a mãe teria dirigido à menina:

(42) A mãe ralhou com filha, **exigindo que a menina se juntasse a ela na empresa de recolher garrafas pets e latinhas de refrigerante.**

No contexto do diálogo entre a mãe e a menina, o comando pode se realizar na forma metafórica, em (43), por meio do modo oracional declarativo com processo verbal, ou na forma congruente, em (44), por meio do modo imperativo:

- (43) **Exijo** que se junte a mim para recolher garrafas pets e latinhas de refrigerante.
 (44) **Venha** logo me **ajudar** a recolher garrafas pets e latinhas de refrigerante.

No início do quarto parágrafo, a transição para a reflexão sobre a cena relatada é feita por meio de três perguntas realizadas no modo interrogativo:

- (45) **Que** poder terá esse momento? **Que** força contém um caderno encontrado no lixo? **De que adianta** o encantamento fugaz de uma criança iletrada diante de um maço de páginas rabiscadas?

Essas perguntas modificam o tom do discurso: o fornecimento de informações sobre as experiências dá lugar a questionamentos acerca dessas experiências, instigando o leitor a refletir sobre significados de um detalhe para o qual o narrador chama à atenção: o caderno. Conforme a análise das ocorrências de AVALIATIVIDADE já demonstrou (ver capítulo 4), o caderno é representado como um objeto valioso no ponto de vista da menina, simbolizando a educação formal, em contraponto ao trabalho infantil representado no texto. O uso da função de fala *pergunta* funciona como estratégia persuasiva ao solicitar ao leitor algum tipo de reação – seja resposta, desconsideração ou desaprovação. Por ser um texto escrito, tais reações só podem ser manifestadas fora do texto, no espaço para comentários no site do jornal ou nas redes sociais em que o texto for veiculado.

Em sequência às perguntas, uma série de declarações, realizadas no modo declarativo, volta a posicionar o leitor como receptor de informações que, dessa vez, focalizam a opinião sobre o evento relatado. A partir do quarto parágrafo, o relato se torna a contextualização para o assunto sobre qual o escritor expõe seu ponto de vista: a existência do trabalho infantil está relacionada à falta de um plano nacional de educação. Na visão do escritor, vontade de estudar não falta às crianças – prova disso é o encantamento da menina pelo caderno encontrado no lixo, conforme a sequência de declarações no excerto (46).

- (46) Não há força obscura no mundo capaz de conter a criatividade e a imaginação de uma criança. De perninhas cruzadas, sentada no asfalto quente, ao lado de um contêiner de lixo, a menina do caderno traz em si o germe da curiosidade, da vontade de descobrir o mundo e de se espantar com a vida.

A falta de vontade para mudar a situação, na opinião do escritor, está entre os que detêm dinheiro e poder. O uso das orações no modo declarativo, sem modalidade, ao se referir aos culpados pela situação, apresenta as informações como fatos e, dessa forma, o escritor sinaliza sua indisposição em negociar outros pontos de vista, como se verifica no excerto (47).

(47) (...) temos crianças e cadernos, temos professores e dinheiro dos impostos, mas não temos um projeto nacional de educação. E a razão para isso é uma só: seja entre os que têm dinheiro, seja entre os que detêm poder, o que está em falta é vontade.

A única ocorrência de modalização ocorre em uma oração declarativa no último parágrafo do texto, a qual sinaliza o grau de comprometimento do escritor com o que declara em relação à força de vontade da menina do caderno (48).

(48) Se há alguma esperança neste país, ela haverá de sair dos olhos maravilhados da menina do caderno. Pois há algo que nem o cinismo dos políticos, nem a incompetência do Estado, nem o desinteresse do governo, nem a falta de empatia da sociedade **podem** evitar. Não há força obscura no mundo capaz de conter a criatividade e a imaginação de uma criança.

O verbo modal “podem” associado às reiteraões do elemento de polaridade negativa “nem” indica a opinião assertiva do escritor sobre o papel de políticos, Estado e governo em contraponto à criatividade e imaginação infantil. Essa configuração léxico-gramatical, embora contraia o espaço dialógico, indica que o escritor antevê pontos de vista divergentes (especialmente dos que estão sendo apontados como cínicos, incompetentes, desinteressados e apáticos), razão pela qual modula o discurso (*não conseguem, não são capazes*).

Com relação à estrutura de troca, os movimentos ocorrem tardiamente no texto, quando os leitores são chamados para o discurso em uma posição de respondentes às perguntas no início do quarto parágrafo. Se a interação fosse face a face ou pelo uso de meios que possibilitassem a reação imediata do ouvinte, as respostas dos potenciais interlocutores às duas primeiras perguntas poderiam ser realizadas por uma oração inteira, ao passo que a resposta à terceira pergunta seria realizada por meio da polaridade (sim ou não), deixando o conteúdo do movimento precedente presumido. Contudo, como o meio é escrito, não há espaço para os leitores reagirem, e as informações solicitadas pelas perguntas são fornecidas na sequência do texto em declarações na voz do próprio cronista. O Quadro 4 mostra

o movimento de solicitação de informações e de fornecimento de respostas pelo próprio cronista.

Quadro 4 – Perguntas e respectivas declarações em resposta

Perguntas	Declarações
1) Que poder terá esse momento?	Se há alguma esperança neste país, ela haverá de sair dos olhos maravilhados da menina do caderno. Pois há algo que nem o cinismo dos políticos, nem a incompetência do estado, nem o desinteresse do governo, nem a falta de empatia da sociedade podem evitar.
2) Que força contém um caderno encontrado no lixo?	Não há força obscura no mundo capaz de conter a criatividade e a imaginação de uma criança. (...) a menina do caderno traz em si o germe da curiosidade, da vontade de descobrir o mundo e de se espantar com a vida.
3) De que adianta o encantamento fugaz de uma criança iletrada diante de um maço de páginas rabiscadas?	A cena triste de uma garota extasiada diante de um punhado de folhas encardidas é a bofetada merecida que recebemos para nos lembrar de nossa vergonha: temos crianças e cadernos, temos professores e dinheiro dos impostos, mas não temos um projeto nacional de educação. E a razão para isso é uma só: seja entre os que têm dinheiro, seja entre os que detêm poder, o que está em falta é vontade.

Fonte: organizado pelas autoras do capítulo.

De acordo com o levantamento dos recursos de NEGOCIAÇÃO, essas perguntas constituem a passagem mais interativa do texto, na qual a opinião do leitor é solicitada. Nelas, o cronista assume o papel de conhecedor secundário (C2), pois solicita informações, e atribui aos potenciais leitores o papel de conhecedor primário (C1), simulando um espaço de negociação. Entretanto, como o meio escrito não possibilita reações imediatas, o próprio cronista desempenha o papel de Conhecedor primário na sequência do discurso. Assim, os leitores em potencial, mesmo estando envolvidos na troca, não participam ativamente da negociação; eles podem vir a

manifestar opiniões em comentários no site em que o texto está publicado, nas redes sociais em que for compartilhado, dentre outros meios.

Na única ocorrência em que uma troca de bens e serviços é reportada (“**exigindo** que a menina se juntasse a ela na empresa de recolher garrafas pets e latinhas de refrigerante”), no terceiro parágrafo, a mãe está no papel de ator secundário A2 ao solicitar um serviço à menina, que, por sua vez, é colocada no papel de ator primário A1. Na forma congruente, em (49), os movimentos na troca poderiam ser assim representados:

- (49) (mãe) A2 – **Venha** logo me **ajudar** a recolher garrafas pets e latinhas de refrigerante.
(menina) A1 (permanece olhando o caderno)

Outras estruturas de movimento subsequentes de interação, que dão continuidade a sucessivas trocas, como respostas esperadas ou não esperadas, movimentos sequenciais, buscas de informação ou desafios (MARTIN; ROSE, 2007) não ocorrem no texto em análise.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos recursos linguísticos do sistema discursivo de NEGOCIAÇÃO encontrados no texto “A menina do caderno”, de Marcelo Canellas (2019), mostram que os movimentos de trocas interpessoais são limitados em função do uso do meio escrito. Tendo em vista os aspectos interativos do discurso, as funções de fala e os movimentos das estruturas de troca, os resultados mostram que a NEGOCIAÇÃO é baixa.

O texto se constitui, predominantemente, de uma série de informações que são oferecidas aos leitores por meio de orações declarativas. Para inscrever os leitores no discurso, são usadas perguntas realizadas no modo interrogativo para iniciar um movimento de reflexão sobre a cena relatada na primeira parte do texto. Assim, a partir do relato de uma realidade do cotidiano, o escritor instiga o leitor a questionar sobre o efeito de um caderno aos olhos de uma criança. As respostas, realizadas por meio de orações declarativas, são fornecidas pelo próprio cronista, para explorar temas da esfera social: trabalho infantil e política educacional. Tendo em vista as funções de fala e os movimentos na estrutura de troca, é possível dizer que o texto parte do relato de uma experiência concreta (visão de uma cena em que uma mulher e uma menina coletavam materiais recicláveis no lixo) para conduzir

os potenciais leitores a um exercício reflexivo, mais abstrato (a crítica ao sistema social que naturaliza o trabalho infantil e a falta de um plano eficiente de educação).

REFERÊNCIAS

CANELLAS, M. A menina do caderno. **Diário de Santa Maria**. Santa Maria, 17 jul. 2019. Disponível em: <https://www.facebook.com/mpcanellas/posts/570128693515719/>. Acesso em: 30 jul. 2019.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Arnold, 1985.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. 2. ed. 2004. London: Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An Introduction to Functional Grammar**. 3. ed. London: Hodder Education, 2004.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Halliday's Introduction to Functional Grammar**. 4. ed. Oxon: Routledge, 2014.

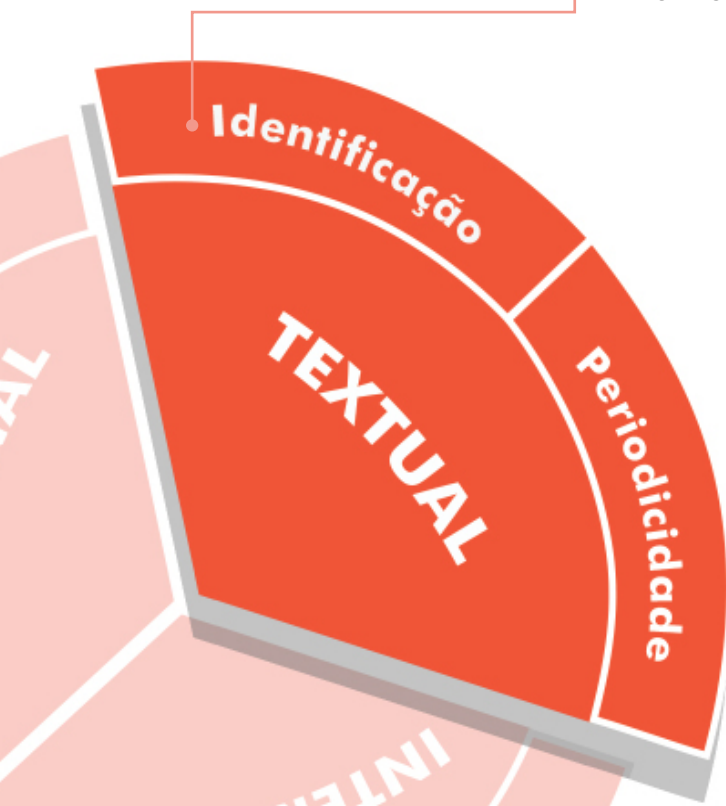
MARTIN, J. R. **English text: system and structure**. Amsterdam: Benjamins, 1992.

MARTIN, J.; ROSE, D. **Working with Discourse: meaning beyond the clause**. London and New York: Continuum, 2007.

6

Sistema discursivo de IDENTIFICAÇÃO

Guilherme Barbat Barros
Lorilei de Moraes Gugelmim



INTRODUÇÃO

O sistema discursivo de IDENTIFICAÇÃO apresenta como objetivo o acompanhamento dos participantes¹, com a apresentação e o rastreamento desses ao longo do texto. Esse sistema é constituído por várias categorias linguísticas que permitem ao interlocutor compreender como o texto faz sentido, fornecendo a ele informações necessárias, como o que está sendo dito e de quem se diz algo em todas as etapas do texto. Tais recursos de coesão estão relacionados ao fluxo de informações e realizam, no estrato da semântica, a metafunção textual, que diz respeito, no nível léxico-gramatical, à organização das informações no texto (unidade de informação) e à estrutura temática (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

Em relação aos recursos que possibilitam a (re)configuração do caminho percorrido pelos participantes nos textos, Martin e Rose (2007) descrevem categorias de acompanhamento que possibilitam apresentar tais participantes, no caso de a identidade ser desconhecida, e rastreá-los, no caso de a identidade já ser conhecida, recuperável no texto ou no contexto. Os autores consideram como categoria para introduzi-los a **apresentação de referência** e para rastreá-los as categorias **presunção de referência**, **referência de comparação**, **referência de posse** e **referência de texto**.

Em se tratando da presunção de referência, há vários recursos pelos quais a identidade presumida pode ser identificada: anáfora, catáfora, éfora, homófora, endófora e exófora. A referência de comparação e a referência de posse podem ser realizadas por grupos nominais, os quais podem apresentar uma identidade e presumir outra. Quanto à referência de texto, essa possibilita o encapsulamento de ideias.

Nas próximas seções, apresentamos as definições e as exemplificações das categorias analíticas do sistema de IDENTIFICAÇÃO, a análise das ocorrências linguísticas encontradas no texto “A menina do caderno” e as considerações finais.

.....

1 Participantes, no estrato discursivo, são seres, coisas, instituições e/ou abstrações identificadas no decorrer do texto e fora dele, nos contextos de situação e/ou cultura. Essa definição difere da utilizada no nível léxico-gramatical, no qual *participantes* são as entidades que levam à ocorrência do processo ou são afetadas por ele.

CATEGORIAS DO SISTEMA DISCURSIVO DE IDENTIFICAÇÃO

Segundo Martin e Rose (2007, p. 156), “para dar sentido ao discurso, é preciso poder manter o tráfego de quem ou o que está sendo dito”. Dessa forma, os autores expõem que, quando começamos a discorrer sobre alguém ou sobre algo, podemos nomeá-lo ou identificá-lo por meio de pronomes pessoais. No entanto, existem muitas outras possibilidades para apresentar os participantes em um discurso e rastreá-los, à medida que o fluxo de informação avança.

Na sequência, apresentamos as categorias do sistema discursivo de IDENTIFICAÇÃO e algumas marcas linguísticas típicas.

APRESENTAÇÃO DE REFERÊNCIA

De acordo com os autores, no sistema discursivo de IDENTIFICAÇÃO, um ser, uma coisa, uma instituição ou uma abstração, ao ser apresentada pela primeira vez em um texto, aparece de forma indefinida, tratando-se de algo ou alguém cuja identidade é desconhecida e, sendo assim, não podemos presumi-la. Nesse caso, trata-se de **apresentação de referência**, que tem como principais marcas linguísticas artigos indefinidos, ou grupos nominais no plural sem artigo, ou ainda pronomes indefinidos, a exemplo de (1), (2) e (3).

- (1) Ontem vi um contêiner na beira da estrada.
- (2) Garrafas pets podem ser recicladas.
- (3) Algo me intrigava.

O participante *contêiner*, como visto no exemplo (1), é antecedido pelo artigo indefinido *um*. Em (2), *garrafas pets* é um grupo nominal no plural que não está precedido de artigo, apresentando-se como um novo participante no texto. Em (3), o pronome indefinido *algo* também cumpre essa função (Quadro 1).

Quadro 1 – Sistematização da categoria apresentação de referência

Categoria	Marca linguística	Exemplo²
Apresentação de referência	Artigo indefinido	um contêiner
	Grupos nominais no plural sem artigo	Garrafas pets
	Pronome indefinido	algo

Fonte: elaborado pelos autores com base em Martin e Rose (2007).

Uma vez apresentados no texto, os participantes passam a ser rastreados por meio da presunção de referência, o que descrevemos na seção a seguir.

PRESUNÇÃO DE REFERÊNCIA

A categoria de **presunção de referência** é instanciada para rastrear participantes cuja identidade pode ser identificada, como podemos observar em (4), (5) e (6).

- (4) Ontem vi um contêiner na beira da estrada. O contêiner estava aberto.
- (5) Garrafas pets podem ser recicladas. Elas rendem um bom dinheiro.
- (6) Algo me intrigava e (Ø) me apavorava ao mesmo tempo.

A presunção de referência realiza-se por marcas linguísticas típicas como artigos definidos precedendo o participante, pronomes pessoais retos e oblíquos, pronomes demonstrativos e nomes próprios de seres ou entidades, que podem estar em elipse. Para retomar os participantes ao longo do texto, podem ser mobilizadas diferentes estruturas linguísticas. Em “A menina do caderno” (CANELLAS, 2019), a participante *menina* é reiterada várias vezes ao longo do texto. Para não repetir exageradamente o mesmo substantivo, o autor faz uso de diferentes recursos de presunção de referência, como mostra o Quadro 2.

.....

² Todos os exemplos apresentados nesta seção foram ou coletados no texto “A menina do caderno” ou parafraseados a partir dele.

Quadro 2 – Sistematização da categoria presunção de referência

Categoria	Participante	Marca linguística	Exemplo
Presunção de referência	uma menina	Artigo definido	a menina mantinha os olhos vivamente fixos
		Pronome pessoal	ela reabilitara como tesouro
		Pronome demonstrativo	dos olhos maravilhados daquela menina
		Nome próprio	A mãe ralhou com Maria
		Elipse	(Ø) ³ olhou para o caderno

Fonte: elaborado pelos autores com base em Martin e Rose (2007).

Em relação ao rastreamento, sempre que uma identidade é presumida, ela pode ser recuperada. Há várias maneiras de a presunção acontecer, dependendo do lugar onde essa informação se encontra, se no texto ou no contexto. Os recursos de presunção de referência descritos por Martin e Rose (2007) são detalhados na seção a seguir.



Recursos de presunção de referência

Ao rastreamos uma identidade presumida em um texto, percebemos que ela pode ser recuperada no texto, ou no contexto. Se presente no texto, a referência pode constar antes ou depois da identidade alvo de nossa procura. Caso a informação sobre a identidade presumida esteja anteposta à marca linguística rastreada, há **referência anafórica**; por outro lado, se a identidade estiver posposta à marca linguística, há **referência catafórica**. O Quadro 3 apresenta exemplos dessas ocorrências; o primeiro exemplo constitui referência anafórica, e o segundo, referência catafórica.

.....

³ Empregamos esse sinal quando identificamos o participante em elipse.

Quadro 3 – Referências anafórica e catafórica

Recurso de Referência	Exemplos
Anáfora	Enquanto a mãe enfiava a mão entre os detritos, garimpando o que  ⁴ lhe parecesse ter algum valor de mercadoria reciclável (...)
Catáfora	A cena triste de uma garota extasiada diante de um punhado de folhas encardidas é a bofetada merecida que recebemos para nos lembrar de  nossa vergonha : temos crianças e cadernos, temos professores e dinheiro dos impostos, mas não temos um projeto nacional de educação.

Fonte: elaborado pelos autores com base em Martin e Rose (2007).

Em relação aos exemplos do Quadro 3, na referência anafórica, o pronome *lhe* retoma o participante *a mãe*. Por outro lado, em casos de referência catafórica, há uma antecipação de algo que será expresso. No exemplo, *nossa vergonha* se refere ao fato de termos crianças, cadernos, professores e dinheiro de impostos, mas não termos um projeto nacional de educação.

Em relação ao uso de artigos definidos e indefinidos para apresentar ou presumir participantes em língua portuguesa, Koch (2018, p. 36, grifos da autora) expõe que, “de modo geral, o *artigo indefinido* funciona como *catafórico* (isto é, remete à informação subsequente), e o *artigo definido* como *anafórico* (ou seja, faz remissão à informação que o precede no texto)”. Segundo a autora, há regras para o emprego dos artigos como formas remissivas; uma dessas é que um participante “introduzido por um artigo indefinido só pode ser retomado por um SN⁵ introduzido por artigo definido (...). Já um SN introduzido por um artigo definido pode ser retomado por outro SN introduzido pelo artigo definido” (KOCH, 2018, p. 37). Além do uso do artigo definido, Martin e Rose (2007) descrevem outras formas de presumir uma identidade, como o uso de pronome pessoal ou de grupo nominal sem artigo definido, conforme mostrado no Quadro 3 (*lhe*, *nossa vergonha*).

Algumas vezes, as informações sobre a identidade do participante não se encontram no texto, mas fora dele. Nesse caso, quando a identidade presumida está externa ao texto, há dois tipos de referências, a **exofórica** e a **homofórica**. A referência exofórica refere-se ao contexto imediato, na situação comunicativa. Por

•••••

4 Este sinal é utilizado pelos autores do capítulo para indicar o rastreamento de uma identidade.

5 Sintagma nominal.

sua vez, a homofórica refere-se ao contexto de cultura, envolvendo informações que devem ser encontradas no conhecimento cultural compartilhado entre os interlocutores. Essas referências podem ser realizadas por meio de nomes ou grupos nominais definidos. O Quadro 4 ilustra o exposto.

Quadro 4 – Referências exofórica e homofórica


Recurso de Referência	Exemplo
Exófora	Se há alguma esperança neste país , ela haverá de sair dos olhos maravilhados da menina do caderno.
Homófora	Pois há algo que nem o cinismo dos políticos , nem a incompetência do Estado , nem o desinteresse do governo (...)

Fonte: elaborado pelos autores com base em Martin e Rose (2007).

No exemplo de referência exofórica, no Quadro 4, a remissão é feita a um elemento extralinguístico identificado na situação comunicativa imediata; no caso, *neste país* se refere ao Brasil. Quanto aos exemplos de referência homofórica, esses aparecem representados por grupos nominais definidos, pressupondo-se relação com algo conhecido do leitor, pois em nosso contexto de cultura é comum o descrédito no âmbito político em relação à educação.

Há, ainda, na presunção de referência, a **referência de ponte** nos casos em que os participantes são presumidos indiretamente. Essa referência é conhecida também como referência anafórica inferida. O Quadro 5 mostra um exemplo desse recurso.

Quadro 5 – Referência de ponte


Recurso de Referência	Exemplo
De ponte	A menina do caderno (...) Enquanto a mãe enfiava a mão entre os detritos, garimpando o que lhe parecesse ter algum valor de mercadoria reciclável, a menina mantinha os olhos vivamente fixos  num dos vários objetos desprezados pela garimpagem e espalhados ao redor como descartado, mas que ela reabilitara como tesouro.

Fonte: elaborado pelos autores com base em Martin e Rose (2007).

Conforme podemos observar no exemplo de referência de ponte, o participante *caderno* é presumido indiretamente como *um dos vários objetos desprezados pela garimpagem e espalhados como descarte*. Inferimos que se trata de *o caderno* pela expectativa criada no título do texto “A menina do caderno”, no qual o referido participante é apresentado.

Por fim, há a **referência esfórica**, pela qual se identifica o participante sem necessidade de procurar em outra parte do texto ou no contexto, sendo autoidentificado por meio de um Qualificador (Quadro 6).

Quadro 6 – Referência esfórica

Recurso de Referência	Exemplo
Ésfora	Eu vinha distraído, mergulhado em pensamentos comezinhos, quando vi a menina acorada no asfalto, junto a um contêiner  de lixo.

Fonte: elaborado pelos autores com base em Martin e Rose (2007).

O Quadro 6 traz um exemplo de referência esfórica, cuja marca linguística é a presença de Qualificador dentro do próprio grupo nominal; no caso, *de lixo* expande o sentido de *um contêiner*. O Qualificador serve como um caracterizador do objeto *contêiner*, respondendo à pergunta “Que tipo de contêiner?”. Assim, a informação presumida é concluída após a leitura de todo o grupo nominal *o contêiner de lixo*.

No Quadro 7, estão sistematizados os recursos de presunção de referência que possibilitam a recuperabilidade da identidade dos participantes.

Quadro 7 – Sistematização dos recursos de recuperabilidade de identidades

Recurso de referência	Onde está a identidade do participante
Anáfora	No texto, antes da marca de presunção
Catáfora	No texto, depois da marca de presunção
Exófora	No contexto de situação
Homófora	No contexto de cultura

(continua)

Recurso de referência	Onde está a identidade do participante
De ponte	No texto, antes da marca de presunção de forma inferida
Ésfora	No texto, no mesmo grupo nominal, com a presença de um Qualificador ao lado do nome

(conclusão)

Fonte: elaborado pelos autores com base em Martin e Rose (2007).

Martin e Rose (2007) chamam a atenção para instâncias que não se enquadram nem na apresentação de referência nem na presunção de referência. Essas exceções são chamadas pelos autores de **anomalias aparentes**, as quais estão descritas na próxima subseção.

ANOMALIAS APARENTES

As anomalias são de dois tipos: uma ocorre quando as expressões indefinidas são usadas para descrever ou classificar os participantes e não para identificá-los; a outra se refere ao uso do que parece ser presunção de referência na primeira vez que o participante é mencionado, ocorrendo quando se pressupõe que esse participante é conhecido, o que dispensaria apresentá-lo. O Quadro 8 apresenta exemplos das anomalias aparentes.

Quadro 8 – Anomalias aparentes

Categoria	Tipo	Exemplo
Anomalias aparentes	Descrição ou classificação	Que força tem um caderno encontrado no lixo ?
	Participante conhecido	(...) da vontade de descobrir o mundo e de se espantar com a vida

Fonte: elaborado pelos autores com base em Martin e Rose (2007).

No primeiro exemplo do Quadro 8, o participante *caderno* aparece acompanhado do artigo indefinido, porém como ele já foi apresentado anteriormente, não

há apresentação de referência. Também, não se encaixa na presunção de referência, uma vez que o termo aparece acompanhado de artigo indefinido. Dessa forma, *encontrado no lixo* descreve o participante *caderno*. Por sua vez, em sua menção no texto, o participante *mundo* é precedido do definido *o*, pois se refere ao mundo em que vivemos, conhecido por todos interlocutores.

REFERÊNCIA DE COMPARAÇÃO

Martin e Rose (2007) apresentam como outra categoria do sistema discursivo de IDENTIFICAÇÃO: a **referência de comparação**. As marcas linguísticas dessa categoria são quaisquer elementos que estejam estabelecendo comparações, como termos comparativos, numerais ordinais e superlativos. O Quadro 9 sistematiza a categoria referência de comparação.

Quadro 9 – Sistematização da categoria referência de comparação

Categoria	Marca linguística	Exemplo
Referência de comparação	Termo comparativo	(...) mas que ela reabilitara como tesouro
	Numerais ordinais	A primeira coisa que pude ver foi a dissonância de interesses entre a mãe e a filha
	Superlativos	Vi uma cena tristíssima naquele dia: uma garota extasiada diante de um punhado de folhas encardidas é a bofetada que recebemos.


Fonte: elaborado pelos autores com base em Martin e Rose (2007).

No primeiro exemplo do Quadro 9, o comparativo *como* relaciona o caderno a, no imaginário da menina, um *tesouro*. Sendo assim, o autor apresenta *tesouro* (um novo participante) e o compara ao *caderno* (algo que o leitor já conhece), apresentando e presumindo participantes ao mesmo tempo. Isso também ocorre com o uso de *primeira* e *tristíssima* nos outros exemplos no mesmo Quadro, para se referir ao que o narrador viu primeiro e à cena como um todo, respectivamente.

REFERÊNCIA DE POSSE

Outra categoria utilizada para identificar os participantes no texto é a **referência de posse**. As marcas linguísticas dessa categoria são os pronomes possessivos, que revelam a que participante estamos nos referindo. Essa categoria está sistematizada no Quadro 10.

Quadro 10 – Sistematização da categoria referência de posse

Categoria	Marca linguística	Exemplo
Referência de posse	Pronome possessivo	a mãe , ocupada em  sua tarefa de catar coisas


Fonte: elaborado pelos autores com base em Martin e Rose (2007).

O pronome possessivo *sua* refere-se ao participante já conhecido (*a mãe*) e o relaciona a um novo participante (*tarefa*). Ao utilizá-lo, o autor presume uma identidade e apresenta outra simultaneamente. O pronome possessivo, por exemplo, sempre presume uma identidade, mas a entidade possuída (ser, coisa ou lugar) pode ou não ter sido mencionada anteriormente.

REFERÊNCIA DE TEXTO

Outra categoria de rastreamento apontada por Martin e Rose (2007) é a **referência de texto**. Além de pessoas e objetos, é possível retomar as coisas ditas, geralmente, por meio de pronomes demonstrativos. Esse tipo de rastreamento, conhecido como referência de texto, é usado para transformar grandes significados em menores, mais gerenciáveis por meio do encapsulamento de informações. No Quadro 11, está sistematizada a categoria referência de texto.

Quadro 11 - Sistematização da categoria referência de texto

Categoria	Marca linguística	Exemplo
Referência de texto	Pronome demonstrativo	Que poder terá esse momento? Que força contém um caderno encontrado no lixo? De que adianta o encantamento (...) diante de páginas rabiscadas?  Essas perguntas me eram sopradas inconscientemente (...)

Fonte: elaborado pelos autores com base em Martin e Rose (2007).

O pronome *essas*, junto a *perguntas*, encapsula os enunciados apresentadas anteriormente, os quais realizam a função de fala pergunta. Esse recurso, no exemplo, retoma o que foi dito, a fim de enfatizar o exposto. Na sequência, apresentamos a análise das ocorrências das categorias expostas nesta seção tendo como base o texto “A menina do caderno”.

ANÁLISE DAS OCORRÊNCIAS DE IDENTIFICAÇÃO NO TEXTO “A MENINA DO CADERNO”

Nesta seção, expomos, a partir da análise com base no sistema discursivo de IDENTIFICAÇÃO, a forma como os participantes são apresentados e posteriormente rastreados ao longo do texto “A menina do caderno” (CANELLAS, 2019). Observamos que apenas quatro participantes têm sua identidade apresentada e rastreada: *narrador*, *menina*, *mãe* e *caderno*, referidos, já no início, por um pronome pessoal ou precedidos de um determinante, conforme (7), (8), (9) e (10).

- (7) **Eu** vinha distraído
- (8) **A menina** do caderno
- (9) Enquanto **a mãe** enfiava a mão entre os detritos
- (10) A menina do **caderno**

Martin e Rose (2007) apontam que essa forma de apresentação, por pronome pessoal ou precedido de um determinante, é considerada uma anomalia aparente na língua inglesa. Para os autores, “anomalia aparente é o uso do que parece ser uma referência presumida a primeira vez que um participante é mencionado” (MARTIN; ROSE, 2007, p. 162). Na língua portuguesa, entretanto, de acordo com Callou et al. (2000), essa forma de introduzir participantes é usual. Para eles, “o artigo definido é usado para introduzir o tema, aparece diante de expressões definidas, porém genéricas” (CALLOU et al., 2000, p. 84).

Ainda sobre anomalias, em (11) evidencia-se um caso dessa categoria.

(11) Essas perguntas me eram sopradas inconscientemente como contrapeso da culpa que todos (Ø) carregamos por pertencer a uma sociedade (...)

O uso da desinência *mos* no verbo *carregar*, em (11), permite inferir a elipse do pronome *nós* associado a ele. Nesse caso, pressupomos que esse participante – *nós* – seja conhecido, o que dispensaria apresentá-lo. Isso ocorre, pois o narrador, nesse momento do texto, passa a promover uma reflexão atribuindo o pertencimento a *uma sociedade que se dá ao luxo de fazer de um caderno, ferramenta de libertação, um objeto inócuo e vazio* a si e aos interlocutores.

Após ter apresentado os participantes no discurso (*narrador, menina, mãe, caderno*) por meio de substantivos, a fim de manter o fluxo de informações, o autor do texto passa a mobilizar outras categorias gramaticais para rastreá-los no texto. Esse rastreamento possibilita ao leitor recuperar a identidade do participante no texto ou no contexto em que ele é produzido e circula. Sendo assim, no Quadro 12 expomos as categorias teóricas do sistema de IDENTIFICAÇÃO que se referem a cada um dos quatro participantes.

Quadro 12 – Síntese da análise do sistema discursivo de IDENTIFICAÇÃO no texto “A menina do caderno”

Participante	Categoria	Marca linguística	Número de ocorrências
narrador	Apresentação de referência	Pronome pessoal <i>eu</i>	1
	Presunção de referência	Pronomes pessoais <i>eu, nós, me e nos</i>	12
	Referência de posse	Pronome possessivo <i>nossa</i>	3

(continua)

Participante	Categoria	Marca linguística	Número de ocorrências
menina	Apresentação de referência	Artigo definido <i>a</i>	1
	Presunção de referência	Artigo definido <i>a</i> ; artigo indefinido <i>uma</i> ; pronomes pessoais <i>ela, a, si, se, lhe, delas</i> .	22
	Referência de posse	Pronome possessivo <i>sua</i>	1
mãe	Apresentação de referência	Artigo definido <i>a</i>	1
	Presunção de referência	Artigo definido <i>a</i> ; pronome pessoal <i>ela, lhe, delas</i>	8
	Referência de posse	Pronome possessivo <i>sua</i>	1
caderno	Apresentação de referência	Artigo definido <i>o</i>	1
	Presunção de referência	Artigo definido <i>o</i> ; artigo indefinido <i>um</i> ; pronome pessoal <i>o</i>	22
	Referência de comparação	Termo comparativo <i>como</i>	1

(conclusão)

Fonte: elaborado pelos autores com base em Martin e Rose (2007).

O acompanhamento do participante *narrador* ocorre por meio de presunção de referência (elipse) e de referência de posse, como pode ser visto em (12) e (13), respectivamente.

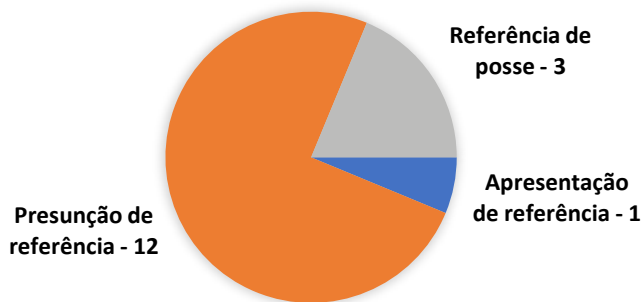
(12) 📍(Ø) Parei um instante, a alguns metros de distância delas

(13) A cena triste de uma garota extasiada diante de um punhado de folhas encardidas é a bofetada merecida que recebemos para nos lembrar de 📍 **no**ssa vergonha (...)

Em (12), o participante *narrador* é rastreado pelo pronome pessoal elíptico *eu*, o qual pode ser identificado pela flexão do verbo *parar*. Essa forma de retomar o participante é frequentemente utilizada em língua portuguesa. Em (13), por sua vez, o participante, após ter incluído seus interlocutores em seu discurso, é rastreado pelo possessivo *no*ssa, que o recupera e apresenta o participante *vergonha*.

A Figura 1 mostra o acompanhamento do participante narrador e o número de ocorrências em relação a ele.

Figura 1 – Acompanhamento do participante *narrador*



Fonte: elaborado pelos autores do capítulo com base em Martin e Rose (2007).

Já o participante *menina*, após ser apresentado ao leitor, conforme (8), tem sua identidade rastreada por meio da presunção de referência e da referência de posse, como pode ser visto em (14) e (15), respectivamente.

(14) A menina do caderno (...) Mas, ao ver a nesga de alegria **da garota** ao folhear o caderno (...)

(15) A menina do caderno (...) **sua** distração de criança.

Em (14), o participante *menina* é rastreado pelo grupo nominal *a garota*. Em (15), o possessivo *sua*, rastreia *menina*. A Figura 2 mostra os resultados obtidos no acompanhamento do participante *menina*.

Figura 2 – Acompanhamento do participante *menina*



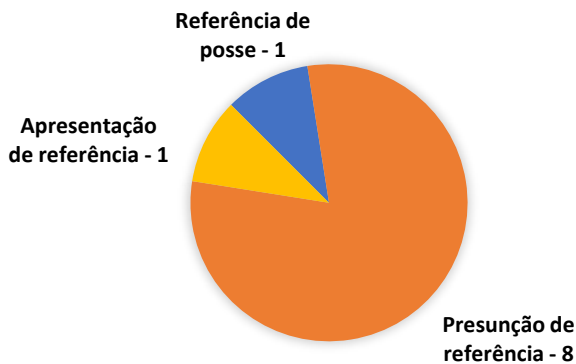
Fonte: elaborado pelos autores do capítulo com base em Martin e Rose (2007).

O rastreamento do participante *mãe* ocorre por presunção de referência e referência de posse, como pode ser visto em (16) e (17), respectivamente.

- (16) A mãe (...) **ela** ralhou com filha [sic], exigindo que a menina se juntasse a **ela**
 (17) A mãe (...) ocupada em **sua** tarefa de catar coisas ordinárias para vender

Em (16), o participante *mãe* é rastreado por meio de repetição e do pronome pessoal *ela*. Em (17), a *mãe* tem sua identidade recuperada pelo possessivo *sua*, o qual também apresenta a *tarefa*. A Figura 3 sintetiza o acompanhamento do participante *mãe*.

Figura 3 – Acompanhamento do participante *mãe*



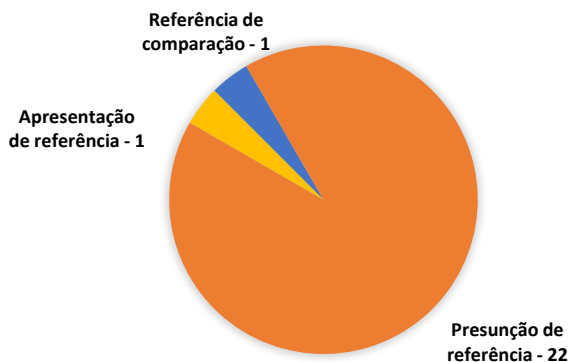
Fonte: elaborado pelos autores do capítulo com base em Martin e Rose (2007).

O rastreamento do participante *caderno* ocorre por meio de presunção de referência e referência de comparação, conforme (18) e (19), respectivamente.

- (18) A menina do caderno (...) Parei um instante, a alguns metros de distância delas, e pude ver a dissonância de interesses entre a mãe, ocupada em sua tarefa de catar coisas ordinárias para vender, e a filha lívida de espanto com **o caderno** diante de si
 (19) A menina do caderno (...) mas que ela reabilitara **como tesouro**

Em (18), evidencia-se o rastreamento do participante *caderno* por meio de repetição do grupo nominal. Em 19, o termo comparativo *como* evidencia o rastreamento do participante *caderno*, o qual está associado a um *tesouro*.

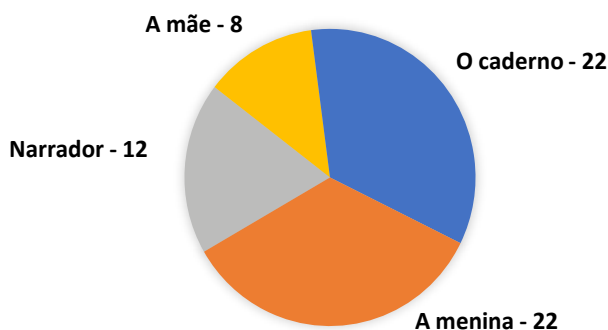
Figura 4 – Acompanhamento do participante *caderno*



Fonte: elaborado pelos autores do capítulo com base em Martin e Rose (2007).

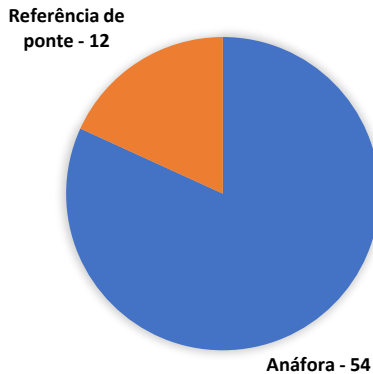
Como visto nas Figuras 1, 2, 3 e 4, a presunção de referência é a categoria de acompanhamento mais recorrente em se tratando dos participantes em análise, conforme podemos constatar na Figura 5, que ilustra o número de vezes que essa categoria é instanciada em relação a cada um dos participantes.

Figura 5 – Rastreamento por presunção de referência



Fonte: elaborado pelos autores do capítulo com base em Martin e Rose (2007).

Ao utilizar nomes, pronomes pessoais e grupos nominais, por exemplo, instancia-se a categoria de presunção de referência, por isso sua predominância em “A menina do caderno”. Como pode ser observado na Figura 5, os participantes *menina* e *caderno* são os mais recuperados ao longo do texto, dando destaque à relação entre eles já anunciada no título. Na Figura 6, estão evidenciados os recursos de recuperabilidade usados para instanciar a categoria presunção de referência no texto “A menina do caderno”.

Figura 6 – Recursos de presunção de referência mobilizados

Fonte: elaborado pelos autores do capítulo com base em Martin e Rose (2007).

Como pode ser visto na Figura 6, ao recuperarmos as identidades dos participantes por meio da presunção de referência, percebemos a predominância da anáfora (81,81%). Em (20) isso pode ser visualizado.

(20) A menina do caderno (...) **a menina** mantinha os olhos vivamente fixos num dos vários objetos desprezados pela garimpagem e espalhados ao redor como descarte


Em (20), o participante *menina*, após ter sido apresentado, tem sua identidade anaforicamente retomada pela repetição do grupo nominal. Ainda conforme a Figura 6, outro recurso de recuperabilidade recorrente no texto é a referência de ponte (18,19%). Esse tipo de referência recupera, predominantemente, a identidade do participante *caderno*, conforme (21).

(21) A menina do caderno (...) recolocando a espiral para recompor o prumo desengonçado **da brochura desbeijada**.

Em (21), o participante *caderno*, após ter sua identidade apresentada, é rastreado pela expressão *a brochura desbeijada*. Esse recurso de recuperabilidade de identidades de participantes (referência de ponte) permite que o autor os caracterize das mais diversas formas. Em “A menina do caderno”, *a brochura desbeijada* recupera indiretamente a identidade de *caderno*, pois este é, em todo texto, caracterizado como um objeto desfigurado, descartado.

A referência de texto também está presente em “A menina do caderno”; mas não está relacionada a nenhum dos participantes que tiveram suas identidades

rastreadas após serem apresentados. Essa categoria ocorreu três vezes no decorrer do texto, como em (22).

(22) temos crianças e cadernos, temos professores e dinheiro dos impostos, mas não temos um projeto nacional de educação. E a razão para  **isso** é uma só (...).

O demonstrativo *isso*, em (22), recupera o fato de existirem crianças e cadernos, professores e recursos e a falta de um projeto nacional de educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo teve como objetivo apresentar o sistema discursivo de IDENTIFICAÇÃO. Para isso, suas categorias analíticas, seus recursos de acompanhamento de participante e as principais marcas linguísticas de apresentação e de rastreamento foram exploradas a partir da análise do texto “A menina do caderno”, de Marcelo Canellas.

As análises destacam o uso de artigos definidos antepostos a participantes quando de sua apresentação, como em *a menina* e *o caderno*. Para Martin e Rose (2007), por outro lado, na língua inglesa, essa forma de apresentar participantes são anomalias aparentes, conforme abordado anteriormente. Assim, são necessárias novas análises, em outros textos de outros campos, com base no sistema discursivo de IDENTIFICAÇÃO para confirmação, ou não, de algo que pode ser uma característica do português brasileiro.

Quanto às formas de rastreamento, a presunção de referência se mostrou a categoria mais instanciada ao longo do texto, conforme o Quadro 12. Ela se materializou, predominantemente, em referências anafóricas, marcadas linguisticamente por diferentes construções léxico-gramaticais. Observamos a recorrência de elipse como principal marca linguística de rastreamento do participante *narrador*, como nas formas verbais *vi* e *pude*. Isso pode estar associado ao propósito de enfatizar aquilo por ele observado: a relação de uma menina com um caderno.

Destacamos, em relação às formas de rastreamento do participante *caderno*, a reincidência do recurso de presunção denominado referência de ponte.

Esse recurso, em “A menina do caderno”, recupera tal participante por meio da descrição de suas características, as quais permitem a realização de inferências para associá-las ao caderno. Por fim, a referência de ponte contribui para a realização do propósito sociocomunicativo geral do texto: engajar o leitor e/ou ouvinte.

O sistema discursivo de IDENTIFICAÇÃO, assim, possibilita a reconfiguração do caminho percorrido pelos participantes em “A menina do caderno”. O autor utilizou diferentes categorias de apresentação e de rastreamento, a fim de que os interlocutores possam acompanhar a identidade dos participantes *narrador*, *menina*, *mãe* e *caderno*, ao longo do texto. Isso possibilita a compreensão de como o texto faz sentido, contribuindo para o fluxo das informações.

REFERÊNCIAS

CALLOU, D. et al. Dinâmica do específico e do genérico: artigo definido e construções existenciais. **Veredas-Revista de Estudos Linguísticos**, v. 4, n. 2, 2000.

CANELLAS, M. A menina do caderno. **Diário de Santa Maria**. Santa Maria, 17 jul. 2019. Disponível em: <https://www.facebook.com/mpcanellas/posts/570128693515719/>. Acesso em: 30 jul. 2019.

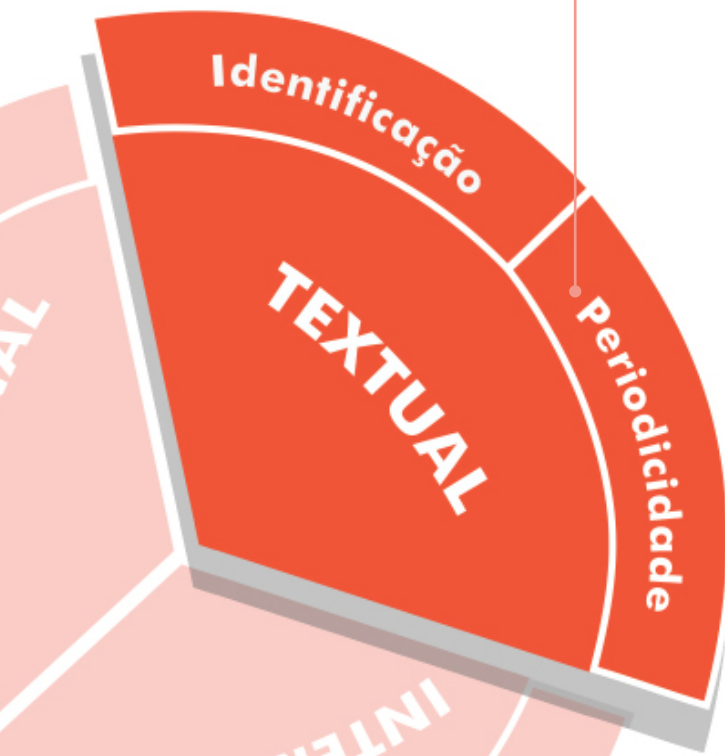
HALLIDAY, M.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar**. 3. ed. London: Hodder Education, 2004.

KOCH, I. **A coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working with Discourse: Meaning beyond the clause**. 2. ed. London: Continuum, 2007.

Sistema discursivo de PERIODICIDADE

Angela Maria Rossi
Mhdi Ibrahim Bader Khun
Tânia Maria Moreira



INTRODUÇÃO

Neste capítulo, versamos sobre o sistema discursivo de PERIODICIDADE. Ligado à metafunção textual, segundo Martin e Rose (2007), o referido sistema é um mecanismo pelo qual falantes/escritores organizam o fluxo da informação de seus textos, com o objetivo de facilitar a compreensão de seus significados. Aos analistas, o sistema possibilita identificar como informações são encapsuladas e/ou expandidas durante o fluxo e, conseqüentemente, como elas se desdobram. Nesse sentido, buscamos apresentar e exemplificar, neste capítulo, as categorias de significado do sistema, bem como mostrar o fluxo informacional em “A menina do caderno”, de Marcelo Canellas (2019).

Para que a realização do proposto seja possível, dividimos este capítulo em cinco seções. Na primeira, abordamos e exemplificamos as funções léxico-gramaticais Tema, Rema, Dado, Novo e as categorias hiperTema e hiperNovo, relacionadas ao estrato do discurso. Na segunda seção, as categorias macroTema e macroNovo também são apresentadas. Na terceira, exploramos o conceito de expansão seriada, mostrando como ocorre a combinação entre essa e a PERIODICIDADE. Na quarta seção, apresentamos como se processa o fluxo da informação em “A menina do caderno” e, na quinta e última, tecemos nossas considerações finais.

ONDAS DE INFORMAÇÃO: A ORAÇÃO E ALÉM DISSO

O sistema de PERIODICIDADE é uma estratégia discursiva que permite aos falantes/escritores organizarem o fluxo informacional de seus textos, de modo que o encapsulamento e/ou expansão de significados facilite a sua compreensão (MARTIN; ROSE, 2007). Nessa perspectiva, o encapsulamento e a expansão se dão em fases de discurso.

Para explicar como se efetiva tal fluxo, Martin e Rose (2007) chamam a atenção para a metáfora das ondas. Estabelecida por Pike (1982) e corroborada por Halliday (1985), a metáfora é uma forma de explicar como as informações vão “fluindo juntas como ondulações na maré, fundindo-se uma na outra, na forma de uma hierarquia de pequenas ondas (...) e de ondas ainda maiores” (PIKE, 1982, p. 12).¹

A noção de ondas é de extrema importância para entendermos a PERIODICIDADE, pois o discurso pode apresentar várias ondas de informação, ou seja, várias

.....

¹ “*flowing together like ripples on the tide, merging into one another in the form of a hierarchy of little waves... on still bigger waves*”

fases de discurso. Tal como na maré, cada onda de informação apresenta um pico, sendo que uns podem ser mais ou menos proeminentes que outros. Por meio da PERIODICIDADE, portanto, podemos observar a regularidade das informações à medida que um texto se desenvolve (MARTIN; ROSE, 2007).

Do ponto de vista léxico-gramatical, Halliday (1985) já tratara a oração como uma onda de informação, porque o início dela é proeminente. Para compreendermos a organização de uma mensagem, é necessário retomarmos dois sistemas também vinculados à metafunção textual, tendo em vista que a gramática é a base para a construção de significados no estrato da semântica do discurso: estrutura temática e estrutura da informação.

O sistema de estrutura temática, de acordo com Halliday e Matthiessen (2014), produz significados em termos de Tema, definido como o ponto de partida da mensagem que localiza e orienta a oração no contexto, e Rema, definido como o restante da mensagem, a parte em que o Tema é desenvolvido. Ilustramos essas escolhas oracionais em (1):

(1) **Os olhos da menina** mergulhavam no caderno.

O elemento destacado em (1) é o Tema, e o restante da oração é o Rema. O constituinte que desempenha a função de Tema, nesse exemplo, desempenha também a função de Sujeito² no sistema de MODO. O Rema, por sua vez, é aquilo que se declara sobre o Tema. Em outras palavras, o Tema nos orienta sobre o que é dito/escrito em cada oração.

Para fazermos uma análise temática, em primeiro lugar, devemos segmentar o texto em orações. Em seguida, preencher com os participantes que estão em elipse, exceto nas orações não finitas³, porque, de acordo com Martin e Rose (2007), não lhes cabe proeminência no fluxo de informações de um discurso.

Na sequência, devemos buscar os significados ideacionais que foram colocados em posição inicial em cada oração (participantes, processos e circunstâncias). Como forma de exemplificação desses procedimentos, em (2) apresentamos a análise temática do primeiro parágrafo de “A menina do caderno”.

.....

2 Tema e Sujeito são funções léxico-gramaticais distintas: o primeiro diz respeito ao sistema de estrutura temática, relativo à metafunção textual, e o segundo diz respeito ao sistema de MODO, relativo à metafunção interpessoal. Por isso, nem sempre o Sujeito é o Tema da oração, como veremos no decorrer do capítulo.

3 Oração não finitas são aquelas em que, no sistema de MODO, a função Finito está ausente em seu grupo verbal. Para saber mais sobre as funções léxico-gramaticais do sistema de MODO, consultar Halliday e Matthiessen (2014, p. 134-210).

- (2) **Eu** vinha distraído,
 mergulhado em pensamentos comezinhos,
 quando **[eu]** vi a menina acorada no asfalto, junto a um contêiner de lixo.
 Enquanto **a mãe** enfiava a mão entre os detritos,
 garimpando
o que lhe parecesse ter algum valor de mercadoria reciclável,
a menina mantinha os olhos vivamente fixos num dos vários objetos desprezados
 pela garimpagem
 e espalhados ao redor como descarte,
 mas **que** ela reabilitara como tesouro.
[O tesouro] Era um caderno.

Em (2), a sequência de atividades começa com escolhas temáticas que incluem o narrador no texto (*eu*). Em seguida, a sequência passa a tratar de duas personagens, *a mãe* e *a menina*, e também de os *objetos*, retomados pelo pronome relativo *que* e pelo participante em elipse *o tesouro*. Ainda em (2), além dos constituintes que desempenham função no sistema de transitividade, aos quais Halliday e Matthiessen (2014) denominam **Tema tópico**, há outros que também foram colocados em posição temática (*quando, enquanto, mas*). Trata-se, nesse caso, de significados da metafunção textual (que podem ser conjunções, sequencializadores e continuativos), aos quais Halliday e Matthiessen (2014) denominam **Tema textual**.

Além do Tema tópico, instanciado por significados da metafunção ideacional, e do Tema textual, instanciado por significados da metafunção textual, há também o **Tema interpessoal**, que é instanciado, como o próprio nome sugere, por significados oracionais da metafunção interpessoal. Quando aparece na oração, o Tema interpessoal precede o Tema tópico, conforme o exemplo que adaptamos em (3).

- (3) **Gente**, quem pode imaginar a força que um caderno encontrado no lixo contém?

Em (3), *Gente* é um vocativo que demarca uma interação com o leitor do texto. Vocativos e adjuntos modais/adjunto de comentário também podem ser encontrados antes de um Tema tópico; orações mentais em primeira ou segunda pessoa também podem sinalizar um Tema interpessoal, pois, de acordo com Halliday e Matthiessen (2014), orações desse tipo são metáforas interpessoais que indicam modalidade. Temas textuais e Temas interpessoais sempre antecedem o Tema tópico e sua instanciação pode acontecer ou não.

Os Temas tópicos em (1) e (2), à exceção de uma única oração, exemplificam casos em que o Tema coincide com a função de Sujeito da oração. Conforme explicam Martin e Rose (2007), essa é a escolha de Tema tópico mais comum e,

por isso, são levemente proeminentes. Portanto, quando o Tema tópico coincide com o Sujeito da oração, esse tipo de escolha é chamada de **Tema não marcado** (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

Quando o Tema tópico não coincide com o Sujeito, temos o que Halliday e Matthiessen (2014) denominam **Tema marcado**. Por ser atípico no discurso, esse tipo de Tema tem uma proeminência maior, pois sinaliza uma mudança de fase no discurso, descontinuando a fase sinalizada por Temas não marcados (MARTIN; ROSE, 2007). Em (2) há um **Tema marcado** na penúltima oração, o qual reapresentamos em (4).

(4) mas **que** ela reabilitara como tesouro.

Em (4), o Tema marcado é representado pelo constituinte *que*, em referência a *um dos vários objetos desprezados pela garimpagem e espalhados ao redor como descarte*. Nesse caso, a oração está em ordem marcada, pois o pronome relativo, embora represente um participante no sistema de transitividade, não é o Sujeito da oração, mas sim o Complemento, outra categoria léxico-gramatical relativa à metafunção interpessoal. A partir da oração em (4), se observarmos novamente em (2), notaremos que o emprego do Tema marcado sinaliza uma mudança de fase no discurso, de modo que rompe a sequência de atividades que envolve o *eu*, a *mãe* e a *menina*, e o relato passa para a revelação do objeto encontrado no lixo: *um caderno*, explicitado no Rema da última oração.

Já o sistema de estrutura da informação, de acordo com Halliday e Matthiessen (2014), produz significados que organizam a mensagem em termos daquilo que é ou não conhecido pelos interlocutores. Geralmente, as escolhas em posição inicial (Temas tópicos) são aquelas já conhecidas pelo interlocutor, o **Dado**. Do outro lado da oração (Rema), temos a informação ainda não conhecida, o **Novo**.

De acordo com Halliday e Matthiessen (2014), nem sempre Dado e Tema e Rema e Novo coincidem. As orações podem apresentar apenas informações não conhecidas pelo ouvinte/leitor, fazendo com que o Novo compreenda toda a mensagem. Além disso, o contexto de situação é imprescindível na categorização em Dado e Novo. Para discutirmos tais funções léxico-gramaticais e esse aspecto, o contextual, reapresentamos em (5) a análise da estrutura temática do primeiro parágrafo de “A menina do caderno”, juntamente com o seu título.

(5) A menina do caderno
Eu vinha distraído,
 mergulhado em pensamentos comezinhos,

quando [eu] vi a menina acorada no asfalto, junto a um contêiner de lixo.
Enquanto a mãe enfiava a mão entre os detritos,
 garimpando
o que lhe parecesse ter algum valor de mercadoria reciclável,
a menina mantinha os olhos vivamente fixos num dos vários objetos desprezados
 pela garimpagem
 e espalhados ao redor como descarte,
mas que ela reabilitara como tesouro.
[O tesouro] Era um caderno.

Na quarta oração apresentada em (5) - **Enquanto a mãe** enfiava a mão entre os detritos -, por exemplo, a participante *a mãe* é uma informação ainda não conhecida pelo leitor, o Novo, mas já conhecida na sexta oração, o Dado, sendo retomada nesse caso pelo pronome pessoal oblíquo átono *lhe*. Dessa forma, como a quarta oração inteira é uma informação nova sobre *a mãe*, então o Novo compreende Tema e Rema; na sexta oração o Dado coincide com o Tema, e o Novo, que é o que se declara sobre *a mãe*, coincide com o Rema. Segundo Martin e Rose (2007), as escolhas de Novo são mais diversificadas que as escolhas de Dado e, por isso, esse é um tipo de destaque textual diferente. É por meio de informações novas que um texto se desenvolve e não por meio da reiteração de informações que o ouvinte/leitor já conhece.

Sobre o contexto, por exemplo, um leitor que se atente a esse aspecto dirá que, na primeira oração de (5), o participante eu é uma informação não conhecida pelo leitor, pois o título do texto de antemão antecipa apenas a menina e o caderno como participantes. Isso é verdade, mas em outro contexto, por exemplo, é perfeitamente possível que a identificação do autor do texto esteja escrita antes das sequências de atividades ou do título, fazendo com que o participante *eu* não seja, nesse contexto, Novo, mas Dado. Como o Tema da oração em questão não seria alterado, então o participante *eu* seria o Dado e coincidiria com o Tema, e o Novo, que é o que se declararia sobre o *eu*, coincidiria com o Rema.

Há, ainda, a possibilidade de analisarmos a estrutura temática e a estrutura da informação sob o ponto de vista do complexo oracional⁴. Não obstante, o importante para a compreensão do sistema de PERIODICIDADE são os conceitos de Tema e Novo: Tema é a informação proeminente da oração, destacada em relação às demais, e Novo é a informação ainda não conhecida pelo ouvinte/leitor.

• • • • •

4 Para saber mais sobre os sistemas de Estrutura temática e Estrutura da informação, consultar Halliday e Matthiessen (2014, p. 88-133). Para exemplos em língua portuguesa, Olioni (2010) e Fuzer e Cabral (2014, p. 127-146).

Do ponto de vista discursivo, as noções de Tema e Novo são redimensionadas, de forma que essas escolhas podem padronizar fases de discurso em escalas maiores, isto é, em textos escritos, parágrafos ou unidades maiores ou menores que isso (MARTIN; ROSE, 2007)⁵. Como estratégia de desenvolvimento textual, de modo a gerar expectativas no ouvinte/leitor sobre o que será dito/escrito, informações encapsuladas ganham proeminência no discurso. Exemplificamos como isso acontece em (6), que representa a primeira sentença de “A menina do caderno”.

- (6) Eu vinha distraído, mergulhado em pensamentos comezinhos, **quando vi a menina acorada no asfalto, junto a um contêiner de lixo.**

Ao lermos *quando vi a menina acorada no asfalto, junto a um contêiner de lixo*, em (6), a expectativa sobre o que vai ser lido é gerada: uma sequência de atividades que envolvem *a menina*. Discursivamente, essa sentença-tópico funciona com um Tema de nível superior, ao qual Martin e Rose (2007) chamam de **hiperTema**⁶. Com base nele, podemos fazer perguntas sobre o que vamos ler em seguida, como por exemplo: o que a menina estava fazendo ali? Por outro lado, o trecho que apresentaremos em (7) é o **desenvolvimento do hiperTema**, ou seja, funciona como um Novo para a sentença-tópico mostrada em (6). O desenvolvimento do hiperTema se desdobra por meio de ondas de informação no nível da oração.

- (7) **Enquanto a mãe** enfiava a mão entre os detritos, garimpando **o que** lhe parecesse ter algum valor de mercadoria reciclável, **a menina** mantinha os olhos vivamente fixos num dos vários objetos desprezados pela garimpagem e espalhados ao redor como descarte, **mas que** ela reabilitara como tesouro.

[O tesouro] Era um caderno.

[Eu] Parei um instante, a alguns metros de distância delas, **e [eu]** pude ver a dissonância de interesses entre a mãe, ocupada em sua tarefa de catar coisas ordinárias para vender, e a filha, lívida de espanto com o caderno diante de si, examinando-o de um lado a outro com a admiração de **quem** encontra um meteoro caído do espaço.

Em (7), os Temas destacados sinalizam a proeminência de cada oração que, no primeiro e segundo parágrafos, serve como desenvolvimento do hiperTema. Em outras palavras, sinalizam as ondas de informação ou fases de discurso menores que um hiperTema. Ademais, Novos vão se acumulando a cada nova oração, seja

• • • • •

5 O texto escrito é constituído por unidades de escrita: parágrafos, sentenças, subsentenças, palavras e letras. Para saber mais, consultar Halliday e Matthiessen (2014, p. 3-10).

6 De acordo com Martin e Rose (2007), a classificação de categorias de PERIODICIDADE pode mudar à medida que os textos se expandem.

no Tema ou no Rema, a fim de representar a sequência de atividades prevista pelo hiperTema.

Em muitos textos, além do hiperTema, que prediz o que vamos ler em sua sequência, o acúmulo de Novos no desenvolvimento do hiperTema pode ser encapsulado também em uma sentença-tópico, a qual Martin e Rose (2007) denominam **hiperNovo**. HiperTemas fazem o texto progredir, dizendo-nos para onde nos dirigiremos, ao passo que hiperNovos consolidam as informações, dizendo-nos onde já estivemos. Podemos notar o hiperNovo encapsulando Novos no destacado em (8), que representa inteiramente os dois primeiros parágrafos de “A menina do caderno”⁷.

(8) *hiperTema*

Eu vinha distraído, mergulhado em pensamentos comezinhos, quando vi a menina acocorada no asfalto, junto a um contêiner de lixo.

desenvolvimento do hiperTema

Enquanto a mãe enfiava a mão entre os detritos, garimpando o que lhe parecesse ter algum valor de mercadoria reciclável, a menina mantinha os olhos vivamente fixos num dos vários objetos desprezados pela garimpagem e espalhados ao redor como descarte, mas que ela reabilitara como tesouro. [O tesouro] Era um caderno.

[Eu] Parei um instante, a alguns metros de distância delas, e [eu] pude ver a dissonância de interesses entre a mãe, ocupada em sua tarefa de catar coisas ordinárias para vender, e a filha, lívida de espanto com o caderno diante de si, examinando-o de um lado a outro com a admiração de quem encontra um meteoro caído do espaço.

hiperNovo

Era isso: o caderno, que o acaso trouxera às mãos da menina, vinha de um mundo que lhe havia sido interditado, mas do qual despencara por acidente.

Embora a previsão seja frequente, o desenvolvimento de um texto pode apresentar resumos, o que de acordo com Martin e Rose (2007) não é difícil encontrar. Em (8), por exemplo, podemos perceber que, ao escrever *Era isso*, o narrador visa resumir o seu relato, consolidando, após o sinal de dois pontos, as informações novas contidas no desenvolvimento do hiperTema.

Ainda em (8), podemos notar que as fases de discurso sinalizadas por cada onda de informação formam um tipo de estrutura “sanduíche” que facilita a compreensão dos significados: no hiperTema, o narrador nos diz sobre o que vai escrever; em seguida, no desenvolvimento do hiperTema, ele efetivamente escreve

••••••••••

⁷ Por convenção de teoria, recuam-se as ondas de menor proeminência para sinalizar a hierarquia de fases de discurso.

e, no hiperNovo, resume aquilo que escreveu. Segundo Martin e Rose (2007), essa estratégia discursiva cria uma relação lógico-semântica de elaboração⁸ entre as fases de discurso. Cada onda de informação apresenta uma proeminência, conforme observamos em (9).

(9) *hiperTema*

(...) quando vi a menina acorçada no asfalto, junto a um contêiner de lixo.

=

desenvolvimento do hiperTema

Enquanto a mãe...

o que...

a menina...

mas que...

[O tesouro]...

[Eu]...

e [eu]...

quem...

=

hiperNovo

Era isso: o caderno, que o acaso trouxera às mãos da menina, vinha de um mundo que lhe havia sido interdito, mas do qual despencara por acidente.

Segundo Halliday e Matthiessen (2014), a elaboração é um tipo de relação lógico-semântica de expansão, na qual dois elementos se complementam, seja um deles explicando, exemplificando, esclarecendo ou descrevendo o outro⁹. Conforme visto em (9), o desenvolvimento do hiperTema complementa o hiperTema, da mesma forma que o hiperNovo complementa o desenvolvimento do hiperTema. Segundo Martin e Rose (2007), o hiperTema é parafraseado pelo seu desenvolvimento, e esse é parafraseado pelo hiperNovo. Todavia, as paráfrases não são exatas e tampouco o hiperNovo é simplesmente um resumo; ele leva o texto para um novo ponto, ou seja, para uma nova fase de discurso, que só é possível chegarmos se navegarmos pelas ondas.

.....

8 Por convenção de teoria, nas relações lógico-semânticas de expansão, a elaboração é sinalizada pelo símbolo (=), a extensão por (+) e a intensificação por (x).

9 Explicações, exemplificações e esclarecimentos são elaborações paratáticas, ao passo que descrições são elaborações hipotáticas. Para saber mais sobre *taxe* e relações lógico-semânticas, consultar Halliday e Matthiessen (2014, p. 428-556).

ONDAS DE INFORMAÇÃO AINDA MAIORES: MACROTEMAS E MACRONOVOS

Além de hiperTemas (sentenças-tópico que orientam a leitura) e hiperNovos (sentenças-tópico que consolidam os Novos acumulados no desenvolvimento do hiperTema), há ondas de informação ainda maiores, denominadas **macroTema** e **macroNovo**. Dessa forma, macroTemas predizem hiperTemas, ao passo que macroNovos “desenvolvem o ponto de vista de um texto, focando em particular na expansão dos significados em torno do campo de um texto” (MARTIN; ROSE, 2007, p. 198)¹⁰. Esses, quando presentes em um texto, são adicionados sem serem sugeridos. Entretanto, conforme mostraremos mais adiante nesta seção, após um hiperNovo, naturalmente é esperado um macroNovo em razão da regularidade do fluxo informacional que estamos apresentando neste capítulo.

Em (10), há uma onda de informação maior antecedendo o hiperTema. No caso de “A menina do caderno”, trata-se do título, que encapsula informações sobre o texto, gerando expectativas acerca da sua leitura antes mesmo de o hiperTema ser identificado.

(10) *macroTema*

A menina do caderno

hiperTema

Eu vinha distraído, mergulhado em pensamentos comezinhos, **quando vi a menina acorada no asfalto, junto a um contêiner de lixo.**

desenvolvimento do hiperTema

Enquanto a mãe enfiava a mão entre os detritos, garimpando **o que** lhe parecesse ter algum valor de mercadoria reciclável, **a menina** mantinha os olhos vivamente fixos num dos vários objetos desprezados pela garimpagem e espalhados ao redor como descarte, mas **que** ela reabilitara como tesouro. **[O tesouro]** Era um caderno.

[Eu] Parei um instante, a alguns metros de distância delas, e **[eu]** pude ver a dissonância de interesses entre a mãe, ocupada em sua tarefa de catar coisas ordinárias para vender, e a filha, lívida de espanto com o caderno diante de si, examinando-o de um lado a outro com a admiração de **quem** encontra um meteoro caído do espaço.

Em (10), o título do texto funciona como um macroTema, uma vez que ele apresenta informações encapsuladas acerca do que se desenrolará a seguir. Em palavras mais simples, sua leitura gera expectativas acerca de um texto

.....

10 “develop the point of a text, focusing in particular on expanding the meanings around a text’s field.”

envolvendo *a menina e o caderno*. O hiperTema, por outro lado, apresenta um encapsulamento menor, uma vez que as informações contidas são menos abrangentes, ou seja, gera uma expectativa mais restrita: uma sequência de atividades envolvendo ambos¹¹.

A partir dos encapsulamentos expostos em (10), podemos observar que o macroTema é uma onda de informação superior ao hiperTema, assim como o hiperTema é uma onda de informação superior aos Temas tópicos, interpessoais e textuais. Nessa perspectiva, à medida que os textos vão se expandindo, ondas de informação maiores que um macroTema podem ser encontradas. De acordo com Martin e Rose (2007), é difícil nomear cada onda; por isso, o indicado é ir numerando-as da seguinte maneira: macroTemaⁱ, macroTemaⁱⁱ, macroTemaⁱⁱⁱ, e assim por diante, até chegarmos ao hiperTema.

MacroNovos podem ser adicionados ao texto. Ao navegarmos pelas ondas de informação que representam fases de discurso, podemos chegar a um ou mais macroNovos. Em (11) podemos observar um macroNovo adicionado ao texto após o hiperNovo¹².

(11) *macroTema*

A menina do caderno

hiperTema

Eu vinha distraído, mergulhado em pensamentos comezinhos, **quando vi a menina acorçada no asfalto, junto a um contêiner de lixo.**

desenvolvimento do hiperTema

Enquanto a mãe enfiava a mão entre os detritos, garimpando **o que** lhe parecesse ter algum valor de mercadoria reciclável, **a menina** mantinha os olhos vivamente fixos num dos vários objetos desprezados pela garimpagem e espalhados ao redor como descarte, **mas que** ela reabilitara como tesouro.

[O tesouro] Era um caderno.

[Eu] Parei um instante, a alguns metros de distância delas, **e [eu]** pude ver a dissonância de interesses entre a mãe, ocupada em sua tarefa de catar coisas ordinárias para vender, e a filha, lívida de espanto com o caderno diante de si, examinando-o de um lado a outro com a admiração de **quem** encontra um meteoro caído do espaço.

hiperNovo

Era isso: o caderno, que o acaso trouxera às mãos da menina, vinha de um mundo que lhe havia sido interdito, mas do qual despencara por acidente.

•••••

11 De acordo com Martin (1992), um texto pode apresentar uma sequência de atividades ou uma sequência de informações ou ambos.

12 HiperNovos são recuados em relação a macroNovos, porque representam fases de discurso menores.

macroNovo

Havia algo de triste e belo na cena da menina desamassando as folhas amarfanhadas, recolocando a espiral para recompor o prumo desengonçado da brochura desbeijada. O que importa é que aquele objeto desfigurado estava íntegro de novo. E os poucos rabiscos, as anotações esparsas que havia nas páginas que pude entrever, surtiem um efeito hipnótico; os olhos da menina mergulhavam no caderno.

No macroNovo em (11), o narrador passa a avaliar detalhes da sequência de atividades relatada anteriormente, expandindo os significados para além de um relato do que fora observado. Segundo Martin e Rose (2007), macroNovos tendem a envolver mais avaliações que hiperNovos, conforme verificamos nos termos destacados em (12).

(12) *hiperNovo*

Era isso: o caderno, que o acaso trouxera às mãos da menina, vinha de um mundo que lhe havia sido interditado, mas do qual despencara por acidente.

macroNovo

Havia algo de triste e belo na cena da menina desamassando as folhas amarfanhadas, recolocando a espiral para recompor o prumo desengonçado da brochura desbeijada. O que importa é que aquele objeto desfigurado estava íntegro de novo. E os poucos rabiscos, as anotações esparsas que havia nas páginas que pude entrever, surtiem um efeito hipnótico; os olhos da menina mergulhavam no caderno.

Em (12), o relato do macroNovo é elaborado numa perspectiva mais interpessoal não só em relação ao hiperNovo, mas também em relação a trechos anteriores. Isto é, o narrador apresenta o seu ponto de vista em relação aos fatos que observou, e isso pode ser evidenciado por meio das avaliações destacadas. Portanto, o macroNovo é uma onda de informação superior ao hiperNovo, pois nessa fase do discurso há um maior acúmulo de significados em torno do campo do texto (MARTIN; ROSE, 2007).

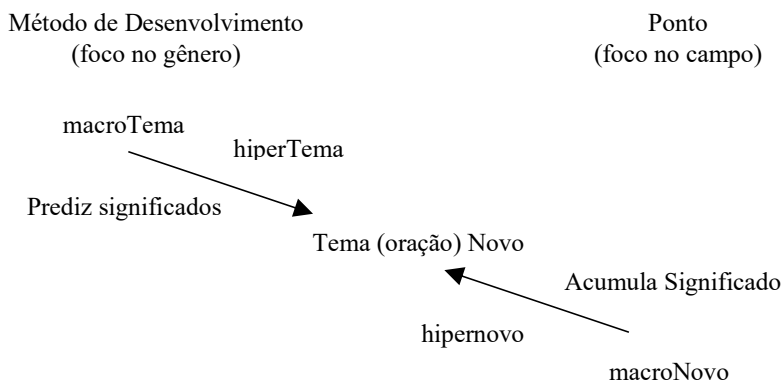
À medida que um texto se desenvolve, assim como no caso dos macroTemas, ondas de informações maiores que um macroNovo podem ser adicionadas, acumulando significados em cada nova fase de discurso ao mesmo tempo que os expandem. Por isso, também em razão da dificuldade de nomear cada onda, Martin e Rose (2007) sugerem que, depois do hiperNovo, cada uma delas seja numerada: macroNovoⁱ, macroNovoⁱⁱ, macroNovoⁱⁱⁱ, e assim por diante.

Ademais, as ondas de informação mostradas em (11) sinalizam o que Martin e Rose (2007) chamam de hierarquia de PERIODICIDADE. A estrutura “sanduíche” formada por hiperTema, desenvolvimento do hiperTema e hiperNovo, acrescida de um ou mais macroTemas e macroNovos, mostra a regularidade do fluxo das

informações de um texto. Conforme vimos, à proporção que um texto se desenvolve, ondas de informação podem ser adicionadas ao texto, encapsulando e/ou expandindo significados para facilitar a nossa compreensão.

A hierarquia de PERIODICIDADE, segundo Martin e Rose (2007), revela que as ondas de informações temáticas são sensíveis à organização dos gêneros de texto; por outro lado, as ondas de informações novas são sensíveis à variável campo do registro. Em outras palavras, macroTemas, hiperTemas e Temas sugerem a Estrutura Esquemática de Gênero (EEG), ao passo que Novos, hiperNovos e macroNovos têm o ponto do texto como foco. A Figura 1 sumariza a hierarquia de PERIODICIDADE.

Figura 1 – Ondas de informação do discurso



Fonte: traduzido por Rossi (2019), a partir de Martin e Rose (2007, p. 199).

Conforme explicam Martin e Rose (2007), a escolha por macroTemas e hiperTemas nada mais é que um método de desenvolvimento textual, no qual informações são sugeridas a cada onda de informação. A escolha por hiperNovos e macroNovos preocupa-se com o ponto do texto, ou melhor, hiperNovos levam o texto para um novo ponto, ao passo que a cada macroNovo significados sobre o campo do texto são acumulados e ampliados.

COMBINAÇÃO ENTRE PERIODICIDADE E EXPANSÃO SERIADA

Conforme já apresentamos neste capítulo, hiperTemas e macroTemas são categorias que apresentam informações encapsuladas para gerar expectativas, de modo que, a partir delas, seja possível pressupormos as informações que leremos

na sequência. HiperNovos, por seu turno, consolidam os Novos presentes no desenvolvimento do hiperTema, levando o texto para um novo ponto, e macroNovos acumulam e expandem os significados em torno do campo do texto. Essas categorias, conforme mostrado na seção anterior, formam uma hierarquia.

Além da PERIODICIDADE, quando informações são adicionadas ao texto sem serem previstas por um hiperTema ou macroTema, temos o que Martin e Rose (2007) chamam de expansão seriada. Nesse ínterim, navegamos por pequenas ondas para sabermos aonde estamos indo, oração por oração. Diferente da PERIODICIDADE, que é um método de desenvolvimento textual, a expansão seriada é um método de encadeamento (MARTIN; ROSE, 2007). Todavia, a expansão seriada não é uma oposição à PERIODICIDADE, pois ambas podem ser utilizadas pelos falantes/escritores de forma combinada.

Em muitos textos, as informações podem se desdobrar ora por meio de hierarquias de PERIODICIDADE ora por expansões seriadas. O contrário também é verdade. Em outros casos, de acordo com Martin e Rose (2007), a combinação entre desenvolvimento e encadeamento acontece de tal forma que acaba fazendo com que a hierarquia não seja claramente definida. Em outras palavras, a expansão seriada pode colocar-se dentro da hierarquia, “quebrando-a” e tornando o fluxo de informações irregular. Ilustramos como isso acontece em (13).

(13) *macroTema*

A menina do caderno

hiperTema

Eu vinha distraído, mergulhado em pensamentos comezinhos, **quando vi a menina acorada no asfalto, junto a um contêiner de lixo.**

desenvolvimento do hiperTema

Enquanto a mãe enfiava a mão entre os detritos, garimpando o que lhe parecesse ter algum valor de mercadoria reciclável, **a menina** mantinha os olhos vivamente fixos num dos vários objetos desprezados pela garimpagem e espalhados ao redor como descarte, **mas que** ela reabilitara como tesouro. **[O tesouro]** Era um caderno.

[Eu] Parei um instante, a alguns metros de distância delas, **e [eu]** pude ver a dissonância de interesses entre a mãe, ocupada em sua tarefa de catar coisas ordinárias para vender, e a filha, lívida de espanto com o caderno diante de si, examinando-o de um lado a outro com a admiração de **quem** encontra um meteoro caído do espaço.

hiperNovo

Era isso: o caderno, que o acaso trouxera às mãos da menina, vinha de um mundo que lhe havia sido interdito, mas do qual despencara por acidente.

A **mãe** ralhou com filha, exigindo que **a menina** se juntasse a ela na empresa de recolher garrafas pets e latinhas de refrigerante. **Mas**, ao ver a nesga de alegria da garota ao folhear o caderno, **[a mãe]** teve pena e a deixou entreter-se um pouco com sua distração de criança.

macroNovo

Havia algo de triste e belo na cena da menina desamassando as folhas amarfanhadas, recolocando a espiral para recompor o prumo desengonçado da brochura desbeijada. O que importa é que aquele objeto desfigurado estava íntegro de novo. E os poucos rabiscos, as anotações esparsas que havia nas páginas que pude entrever, surtiem um efeito hipnótico; os olhos da menina mergulhavam no caderno.

Em (13), percebemos uma hierarquia de PERIODICIDADE claramente definida que envolve o título e os dois primeiros parágrafos do texto: macroTema ^ hiperTema ^ desenvolvimento do hiperTema ^ hiperNovo¹³. Após o hiperNovo, há um trecho de “A menina do caderno” que foi omitido por nós em exemplos anteriores, justamente para podermos mostrar apenas aqui como o encadeamento de informações pode “quebrar” a hierarquia. No terceiro parágrafo, temos uma sequência de atividades que, nesse caso, foi expandida de forma seriada, ou seja, adicionada ao texto sem ter sido prevista anteriormente¹⁴.

A primeira explicação para isso é que, conforme ilustrado na Figura 1, na seção anterior, um macroNovo é esperado após um hiperNovo, pois esse não é apenas um simples resumo dos Novos presentes no desenvolvimento do hiperTema. O hiperNovo é uma onda de informação que leva o texto para um novo ponto, isto é, leva-o a um macroNovo. Outra explicação é que o trecho em questão é uma retomada da sequência de atividades relatada no desenvolvimento do hiperTema: no hiperNovo há um resumo dos Novos acumulados em parte dos dois primeiros parágrafos do texto e, no terceiro parágrafo, o relato continua. Após a expansão seriada, um macroNovo é adicionado, retomando a hierarquia.

Conforme explicam Martin e Rose (2007), a questão é que os textos se desdobram, seja por meio de uma hierarquia de PERIODICIDADE, expansão seriada, combinação entre elas, ou até mesmo pela combinação entre hierarquias, na qual uma delas é finalizada e, na sequência, outra é iniciada¹⁵. Em suma, PERIODICIDADE

.....

13 Por convenção de teoria, o símbolo ^ significa “seguido de”.

14 De acordo com a notação proposta por Martin e Rose (2007), as ondas de informação expandidas de forma seriada são apresentadas com o espaço de uma linha em branco em relação às ondas da hierarquia de PERIODICIDADE, justamente por não fazerem parte dela. Por se tratar da expansão de informações apenas em ondas no nível da oração, o trecho é recuado no mesmo nível que o desenvolvimento do hiperTema.

15 Para ver um exemplo de desdobramento por meio de mais de uma hierarquia de periodicidade, consultar Martin e Rose (2007, p. 201).

e expansão seriada são duas estratégias complementares pelas quais um texto pode se desenvolver.

O FLUXO DA INFORMAÇÃO EM A MENINA DO CADERNO

Nesta seção, buscamos mostrar como se dá o fluxo da informação ao longo do texto “A menina do caderno”, por meio de ondas de informação que indicam fases de discurso. Dessa forma, buscamos mostrar como o encapsulamento de informações gera expectativas no leitor, possibilitando-o pressupor as informações que serão lidas na sequência; também buscamos mostrar como as informações previstas são consolidadas e como significados em torno do campo são acumulados e ampliados.

Embora boa parte das fases de discurso de “A menina do caderno” já tenha sido mostrada nas seções anteriores, especialmente na última, aqui é possível observarmos como o fluxo acontece em todo o texto. Navegando pelas ondas, é possível identificar todas as fases de discurso instanciadas, por meio das categorias já explicadas e exemplificadas.

Conforme vimos em seção anterior, o título “A menina do caderno” funciona como um macroTema, uma vez que, quando o lemos, de imediato criamos expectativa acerca de um texto envolvendo a personagem e o objeto. Em seguida, na primeira sentença do texto, por meio de uma sentença-tópico, é possível evidenciar um hiperTema, que gera expectativas no leitor acerca de uma sequência de atividades envolvendo *a menina e o caderno*.

Após, no desenvolvimento do hiperTema, presente em parte do primeiro e do segundo parágrafo, é relatada a sequência de atividades envolvendo os citados no título. No final do segundo parágrafo, é possível observarmos um hiperNovo consolidando o relato feito no desenvolvimento do hiperTema e, após isso, o relato é retomado por meio de uma expansão seriada no terceiro parágrafo. Em seguida, ainda no terceiro parágrafo, um macroNovo é adicionado ao texto. Apresentando avaliações do narrador acerca da sequência de atividades relatadas anteriormente, essa fase de discurso amplia os significados em torno do campo do texto ao mesmo tempo que os acumula.

Entretanto, “A menina do caderno” não apresenta apenas um macroNovo. Depois do macroNovoⁱ, a hierarquia de PERIODICIDADE continua no quarto e no quinto parágrafo, conforme mostraremos em (14).

(14) *macroTema*

A **menina** do **caderno**

hiperTema

Eu vinha distraído, mergulhado em pensamentos comezinhos, **quando vi a menina acorada no asfalto, junto a um contêiner de lixo.**

desenvolvimento do hiperTema

Enquanto a mãe enfiava a mão entre os detritos, garimpando **o que** lhe parecesse ter algum valor de mercadoria reciclável, **a menina** mantinha os olhos vivamente fixos num dos vários objetos desprezados pela garimpagem e espalhados ao redor como descarte, **mas que** ela reabilitara como tesouro. **[O tesouro]** Era um caderno.

[Eu] Parei um instante, a alguns metros de distância delas, **e [eu]** pude ver a dissonância de interesses entre a mãe, ocupada em sua tarefa de catar coisas ordinárias para vender, e a filha, lívida de espanto com o caderno diante de si, examinando-o de um lado a outro com a admiração de **quem** encontra um meteoro caído do espaço.

hiperNovo

Era isso: o caderno, que o acaso trouxera às mãos da menina, vinha de um mundo que lhe havia sido interdito, mas do qual despencara por acidente.

A **mãe** ralhou com filha, exigindo que **a menina** se juntasse a ela na empresa de recolher garrafas pets e latinhas de refrigerante. **Mas**, ao ver a nesga de alegria da garota ao folhear o caderno, **[a mãe]** teve pena e a deixou entreter-se um pouco com sua distração de criança.

macroNovoⁱ

Havia algo de triste e belo na cena da menina desamassando as folhas amarfanhadas, recolocando a espiral para recompor o prumo desengonçado da brochura desbeçada. O que importa é que aquele objeto desfigurado estava íntegro de novo. E os poucos rabiscos, as anotações esparças que havia nas páginas que pude entrever, surtiam um efeito hipnótico; os olhos da menina mergulhavam no caderno.

macroNovoⁱⁱ

Que poder terá esse momento? Que força contém um caderno encontrado no lixo? De que adianta o encantamento fugaz de uma criança iletrada diante de um maço de páginas rabiscadas? Essas perguntas me eram sopradas inconscientemente como contrapeso da culpa que todos carregamos por pertencer a uma sociedade que se dá ao luxo de fazer de um caderno, ferramenta de libertação, um objeto inócuo e vazio. Nossa omissão silencia cadernos. Nossa resignação diante do escândalo inaceitável de uma criança ter de trabalhar em vez de estar na escola cala milhões de cadernos todos os dias.

macroNovoⁱⁱⁱ

Se há alguma esperança neste país, ela haverá de sair dos olhos maravilhados da menina do caderno. Pois há algo que nem o cinismo dos políticos, nem a incompetência do

Estado, nem o desinteresse do governo, nem a falta de empatia da sociedade podem evitar. Não há força obscura no mundo capaz de conter a criatividade e a imaginação de uma criança. De perninhas cruzadas, sentada no asfalto quente, ao lado de um contêiner de lixo, a menina do caderno traz em si o germe da curiosidade, da vontade de descobrir o mundo e de se espantar com a vida. A cena triste de uma garota extasiada diante de um punhado de folhas encardidas é a bofetada merecida que recebemos para nos lembrar de nossa vergonha: temos crianças e cadernos, temos professores e dinheiro dos impostos, mas não temos um projeto nacional de educação. E a razão para isso é uma só: seja entre os que têm dinheiro, seja entre os que detêm poder, o que está em falta é vontade.

Em (14), podemos observar que, no macroNovoⁱⁱ, o narrador “se distancia” das sequências de atividades, passando a refletir sobre elas. Essas reflexões levam o narrador a conclusões, como por exemplo, quem é o culpado pela situação relatada: *a sociedade*. As avaliações destacadas, resultantes da reflexão, é que embasam tal conclusão. Ademais, podemos notar que essa fase do discurso tem como foco ampliar ainda mais os significados sobre o campo do texto, pois é nítido que a preocupação é apresentar opiniões sobre o problema *de uma criança ter de trabalhar em vez de estar na escola* e não mais sobre os fatos do relato em si, como no macroNovoⁱ.

Podemos observar, no macroNovoⁱⁱⁱ, que o texto se encaminha para o seu desfecho. Após refletir sobre o problema, o narrador “se aproxima” novamente das sequências de atividades, construindo uma ponte para que, enfim, ele conclua seu ponto de vista sobre os fatos (*o que está em falta é vontade*). Os significados em torno do campo do texto são ampliados mais uma vez, pois nessa fase do discurso, as avaliações negativas fazem com que a lista de culpados pelo problema seja ampliada (*a sociedade, os políticos, o Estado, o governo*). Além dessas há novas avaliações acerca da menina e do caderno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, objetivamos apresentar e exemplificar as categorias de significado do sistema discursivo de PERIODICIDADE, bem como mostrar o fluxo informacional em “A menina do caderno”, de Marcelo Canellas (2019). Conforme observamos na primeira seção, as noções de Tema e Novo são redimensionadas, de forma que hiperTemas, pelo fato de apresentarem informações encapsuladas, acabam gerando expectativas acerca do que vamos ouvir/ler na sequência. Também vimos que Novos se acumulam a cada nova oração no desenvolvimento

do hiperTema, e posteriormente podem ser consolidados por uma sentença-tópico denominada hiperNovo. Ainda, o hiperNovo pode levar o texto para um novo ponto.

Cada uma dessas categorias indicam uma diferente fase de discurso, que podem ser entendidas, de forma metafórica, como ondas de informação. Toda onda apresenta um pico e, juntas, formam uma estrutura sanduíche que facilita a compreensão de significados por parte do ouvinte/leitor: no hiperTema, o falante/escritor nos diz sobre o que vai dizer/escrever; no desenvolvimento do hiperTema, ele de fato diz/escreve e, no hiperNovo, resume aquilo que disse/escreveu. Em outras palavras, o hiperTema é elaborado pelo desenvolvimento do hiperTema que, por sua vez, é elaborado pelo hiperNovo.

Na segunda seção, observamos que macroTemas também geram expectativas, porém macroTemas de nível mais elevado preveem outros macroTemas, e o macroTema de nível menos elevado prevê um hiperTema. MacroNovos, sempre adicionados ao texto sem previsão, expandem os significados acerca do campo do texto, acumulando-os em cada nova onda de informação. A estrutura sanduíche, juntamente com macroTemas e macroNovos, formam uma hierarquia de PERIODICIDADE que mantém a regularidade do fluxo das informações.

Entretanto, é importante salientar que, para uma hierarquia de PERIODICIDADE ser formada, não é necessário que todas as fases de discurso sejam desenvolvidas. Explicamos: a estrutura sanduíche, mostrada na primeira seção, por si só já é uma hierarquia de PERIODICIDADE; a falta de macroTemas e macroNovos apenas deixa a hierarquia menor.

Ademais, conforme Martin e Rose (2007) expõem, o hiperNovo é menos comum de ser encontrado do que hiperTema. Em *Working with discourse*, os autores mostram uma combinação de hierarquias de PERIODICIDADE, na qual a presença de um hiperNovo não acontece em três delas (MARTIN; ROSE, 2007, p. 194-195). Apresentam também a análise de um texto, no qual informações Novas não são resumidas por um hiperNovo, e os significados em torno do campo do texto são expandidos, mesmo que brevemente, por um macroNovo (MARTIN; ROSE, 2007, p. 197).

Outro exemplo semelhante pode ser lido na página 173 da tese *La sección Discusión del artículo científico como género* (MOYANO, 2014). Isso acontece não só pelo fato de o hiperNovo ser menos comum de ser encontrado, mas também pelo fato de que, diferentemente dos macroTemas e hiperTema, o hiperNovo e o macroNovo não diferirem um do outro apenas pelo tamanho da onda de informação: este consolida os significados do desenvolvimento do hiperTema e aquele acumula e expande significados sobre o campo do texto.

Na terceira seção, observamos que a expansão seriada é uma estratégia de encadeamento textual que pode combinar-se com a PERIODICIDADE. Em muitos

casos, como mostrado na referida seção, a combinação entre as duas estratégias acaba dificultando a definição da hierarquia, ou seja, a regularidade do fluxo das informações. Além disso, um texto pode se desdobrar apenas por meio da PERIODICIDADE, apenas por meio da expansão seriada, ou até mesmo por meio da combinação entre hierarquias.

Na quarta seção, durante a análise de “A menina do caderno”, evidenciamos um macroTema e um hiperTema sendo utilizados para o encapsulamento de informações, gerando expectativas acerca da leitura do texto: sobre um texto envolvendo a menina e o caderno, e uma sequência de atividades envolvendo ambos. Também evidenciamos um hiperNovo consolidando os Novos presentes no desenvolvimento do hiperTema. A partir do hiperNovo, foi possível evidenciar uma expansão seriada que interrompe a hierarquia de PERIODICIDADE, uma vez que uma nova sequência de atividades é adicionada ao texto sem que isso tenha sido previsto por um hiperTema. Após a expansão seriada, o macroNovoⁱ expande os significados em torno do campo do texto e, a cada nova onda de informação, o acúmulo e a expansão desses significados é maior.

Em resumo, o macroTema, o hiperTema e o hiperNovo são utilizados para encapsular as sequências de atividades envolvendo *a menina* e *o caderno*, ao passo que a expansão seriada é utilizada para retomar tal sequência. Por outro lado, os macroNovos desenvolvem o ponto de vista do narrador; em cada macroNovo, o narrador faz reflexões, avaliações e chega a conclusões acerca da educação brasileira, a partir da situação observada.

REFERÊNCIAS

CANELLAS, M. A menina do caderno. **Diário de Santa Maria**. Santa Maria, 17 jul. 2019. Disponível em: <https://www.facebook.com/mpcanellas/posts/570128693515719/>. Acesso em: 30 jul. 2019.

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

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 1985.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Halliday's Introduction to Functional Grammar**. 4. ed. Oxon: Routledge, 2014.

MARTIN, J. R. 1992. **English text: system and structure**. Amsterdam: Benjamins, 1992.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working with discourse: meaning beyond the clause**. 2. ed. London: Continuum, 2007.

MOYANO, E. I. **La sección Discusión del artículo científico como género: construcción del nuevo conocimiento y construcción del autor**. 2014. 403 fls. Tese (Doutorado em Linguística) – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2014.

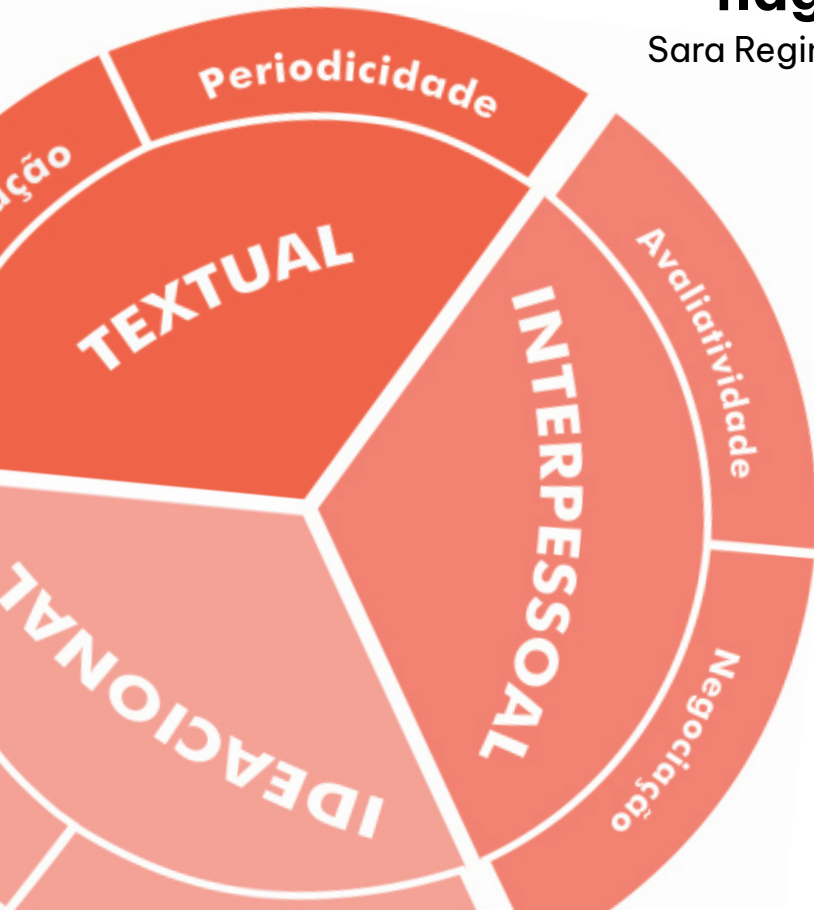
OLIONI, R. C. **Tema e N-Rema: a construção do fluxo de informação em textos narrativos sob uma perspectiva sistêmico-funcional**. 2010. 196 fls. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

PIKE, K. L. **Linguistic Concepts: an Introduction to Tagmemics**. Lincoln: University of Nebraska Press, 1982.

ROSSI, A. M. **Análise de instâncias de gêneros de texto da família dos argumentos na abordagem sistêmico-funcional em livros didáticos de língua portuguesa para o ensino médio**. 2019. 222 fls. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

Os sistemas discursivos em articulação no texto: considerações sobre um flagelo social

Sara Regina Scotta Cabral



INTRODUÇÃO

*Children on the inside, children on the outside, fighting our war.
Hurting on the inside, hurting on the outside, they deserve more.*
(EINZIGER; SIMPSON, 2014)

A mim coube a tarefa de reunir todas as exposições feitas pelos autores dos capítulos anteriores e aplicá-las, de modo a contribuir com as análises feitas anteriormente. Como Vian Jr. explica, no capítulo 1 deste livro, o exame dos sistemas discursivos deve ser considerado no estudo dos gêneros do currículo escolar, de modo a explorar os significados além da oração. É com esse intento que pretendo apresentar aqui mais uma investigação de todos os seis sistemas em um único texto.

O primeiro critério de escolha do texto a ser analisado foi a temática da crônica de Canellas (2019), analisada nos capítulos anteriores – o trabalho infantil em detrimento da educação. A Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 227, assegura a proteção integral de crianças e adolescentes com absoluta prioridade, e o artigo 7º, inciso XXXIII, proíbe todas as formas de trabalho infantil abaixo de 16 anos, ressalvada a exceção da aprendizagem profissional, a partir dos 14 anos. Outros dispositivos, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e as convenções da Organização Internacional do Trabalho (OIT), da qual o Brasil é signatário, também proíbem o trabalho infantil.

Organizações mundiais e nacionais também se preocupam com o tema, como o Programa Internacional para a Eliminação do Trabalho Infantil (IPEC, s.d.), ligado à Organização Internacional do Trabalho (OIT), agência das Nações Unidas, que têm se engajado na luta contra o trabalho de crianças que, escravizadas, são impedidas de irem à escola. No Brasil, o tema é preocupação constante da Associação Brasileira de ONGs (ABONG), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e da Rede de Empresas pela Aprendizagem e Erradicação do Trabalho Infantil - Instituto ETHOS, da Justiça do Trabalho, além de muitas outras. Também posso citar a Fundação Telefônica Vivo e a ONG *ChildFund* Brasil que atuam em parceria, desde 2012, no Vale do Jequitinhonha, em Minas Gerais, na prevenção e combate ao trabalho infantil (VIVO, 2021).

O trabalho infantil não só impede que as crianças adquiram as competências e a educação de que necessitam para um futuro melhor, como também perpetua a pobreza e afeta as economias nacionais devido a perdas de competitividade, produtividade e rendimentos potenciais. Retirar as crianças do trabalho infantil, dar-lhes educação e ajudar as suas famílias com oportunidades de formação e emprego contribui diretamente para a criação de trabalho digno para os adultos (OIT, s.d.).

Pesquisa realizada no Brasil pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE),

com base na Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio Contínua (PNAD Contínua), divulgada em dezembro de 2020, apontou que, entre os anos de 2016 a 2019, o contingente populacional de 5 a 17 anos no trabalho infantil caiu de 2,125 milhões para 1,768 milhão. Apesar de a pesquisa indicar uma tendência de queda do índice, a redução é pequena e não garante a erradicação de todas as formas de trabalho infantil em 2025, conforme proposto nos ODS¹ das Nações Unidas (JUSTIÇA DO TRABALHO, 2021).

Como segundo critério, preocupei-me em buscar um texto de curta extensão (devido ao volume e complexidade da análise pretendida) que contivesse um número significativo de ocorrências das categorias propostas por Martin e Rose (2007). Essa foi a tarefa mais difícil, porque os textos encontrados geralmente eram extensos, a exemplo de editoriais e colunas de opinião. Passei, então, a buscar na literatura poemas ilustrativos da temática em foco e, por fim, foi na música que encontrei duas peças significativas. A primeira delas, da qual retirei as epígrafes de cada seção deste capítulo, é a canção intitulada *'Til everyone can see* (EINZIGER; SIMPSON, 2014), escrita para simbolizar o Cartão Vermelho para o Trabalho Infantil (*Red Card*) e que faz parte da campanha alusiva ao Dia Mundial contra o Trabalho Infantil (12 de junho). O ano de 2021, este em que escrevo este capítulo, foi escolhido como o Ano Internacional da Erradicação do Trabalho Infantil, o que me incentivou mais ainda a abordar a temática.

Ao pesquisar sobre a peça musical citada, observei que ainda não há tradução oficial da letra, o que me levou a buscar uma em língua portuguesa. Dentre os poucos achados, contemplei a canção intitulada *Relampiano* (LENINE; MOSKA, 1997), que aborda a trágica realidade de crianças que andam pelas ruas em busca de sobrevivência.

• • • • •

1 ODS: “Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável são um apelo global à ação para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade” (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, s.d.).

Em *Relampiano*, os autores representam uma criança de periferia (denominada *neném* na canção) que fica nos semáforos, faça chuva ou faça sol, para vender balas. Essa criança foi esquecida, assim como a menina do caderno, pelas políticas públicas. Explorada pela própria família, a situação de extrema pobreza a obriga a trabalhar para ajudar no sustento da casa.

Após essas colocações iniciais, construo este capítulo com mais três seções. Na próxima, retomo em linhas gerais os seis sistemas discursivos propostos por Martin e Rose (2007) e amplio alguns deles segundo Halliday e Matthiessen (2014). Logo após, passo à análise do texto escolhido (LENINE; MOSKA, 1997) e, por fim, teço algumas considerações sobre os resultados obtidos.

SÍNTESE SOBRE OS SISTEMAS DISCURSIVOS

*But some people on the inside and people on the outside sing a new song.
Singing, "Change it from the inside, change it from the outside, tear the wall down!"*
(EINZIGER; SIMPSON, 2014)

Os seis sistemas discursivos propostos por Martin e Rose (2007) foram apresentados e analisados detalhadamente nos Capítulos 2 a 7 deste livro. A partir dos pressupostos teóricos ali contemplados, passo a sumarizar a tipologia construída pelos australianos, uma vez que uma breve revisão poderá auxiliar o que aqui pretendo disponibilizar.

Conforme apontado por Vian Jr. no Capítulo 1, “[q]uando nos referirmos aos sistemas discursivos, (...) estamos tratando das escolhas feitas nos textos e como estas constroem significados a partir das realizações manifestadas nos textos que, em conjunto, constroem os significados do texto como um todo”. O resultado das escolhas linguísticas instanciadas constrói o discurso, este “carregado de significados que refletem um contexto específico, cujos valores e ideologias tornam-se realidade” (CABRAL; FUZER, 2019, p. 299).

Os sistemas discursivos propostos por Martin e Rose (2007) derivam das três metafunções da linguagem (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Os sistemas de IDEAÇÃO e CONJUNÇÃO são derivados da metafunção ideacional; NEGOCIAÇÃO e AVALIATIVIDADE ligam-se à metafunção interpessoal; IDENTIFICAÇÃO e PERIODICIDADE

advêm da metafunção textual. A Figura 1 apresenta os seis sistemas discursivos apontados por Martin e Rose (2007).

Figura 1 – Sistemas discursivos



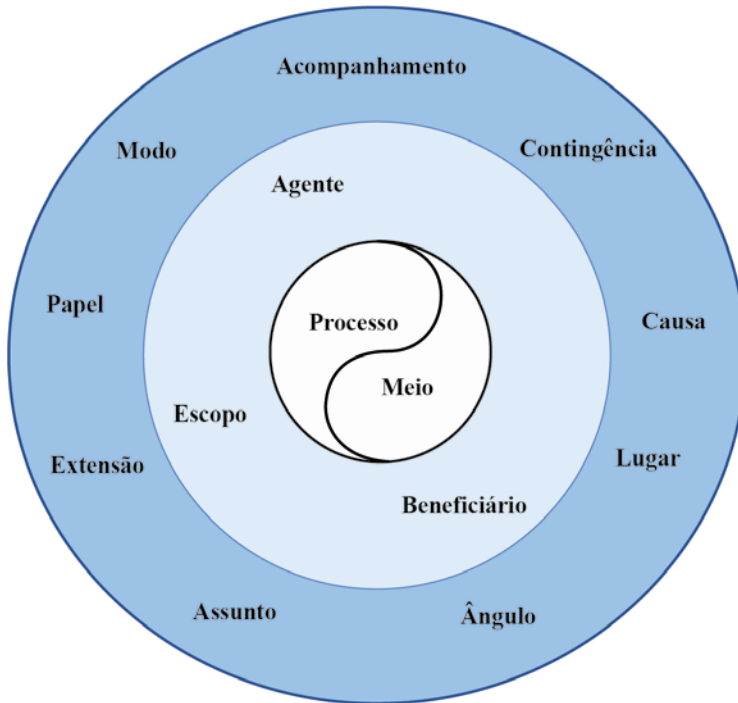
Fonte: elaborado com base em Halliday e Matthiessen (2004) e Martin e Rose (2007).

A **IDEAÇÃO** (ver capítulo 2) corresponde ao campo semântico da construção da experiência de mundo. Realiza-se, no texto, por meio de **relações taxonômicas** (superordenação e composição), **relações nucleares** (figuras de representação do mundo físico, do mundo das relações abstratas e do mundo da consciência) e **seqüência de atividades** (fluxo de ações ou reflexões no texto).

As **relações taxonômicas** “ajudam a construir um campo de experiência à medida que um texto se desdobra, a partir da expectativa aberta em cada item lexical, ou contrariando tal expectativa” (MARTIN; ROSE, 2007, p. 81). A superordenação ocorre por repetição, sinonímia, contraste, hiponímia, hiperonímia, enquanto a composição ocorre por meronímia, coclasse e coletivização.

As **relações nucleares**, por sua vez, são identificadas pela maneira como ações, pessoas, lugares, coisas e qualidades organizam as atividades (MARTIN, 1992), e como tais atividades são sequenciadas. Realizam-se, no estrato da léxico-gramática, por grupos (nominais, verbais) que, conforme Halliday e Matthiessen (2014), dizem respeito aos padrões experienciais das orações do texto. Esses autores indicam que uma oração é constituída por um Núcleo, do qual participam o Processo e o Meio, de elementos marginais, constituídos por Agente, Escopo ou Beneficiário, e constituintes periféricos, representados por Adjuntos Circunstanciais (Figura 2).

Figura 2 – Relações nucleares na oração



Fonte: traduzido de Halliday e Matthiessen (2014, p. 348).

O processo, constituinte central, é realizado pelo grupo verbal da oração, e o Meio é “o participante nodal” que perpassa o sistema (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 343) e que faz com que o processo “se atualize” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 336). Para que se possa compreender a noção de Meio, é necessário recorrer a estruturas ergativas do sistema. Em orações materiais do modelo tradicional transitivo/intransitivo, o Meio é a Meta transitiva ou o Ator intransitivo. Em orações comportamentais, mentais, verbais, relacionais e existenciais, o Meio corresponde a Comportante, Experienciador, Dizente, Portador, Identificado e Existente.

Dentre os participantes marginais, a função de Agente é atribuída a Iniciador (ou Ator em orações efetivas/transitivas), Indutor (ou Fenômeno em orações do tipo “agradar”²), Dizente (em orações efetivas/transitivas), Atribuidor e Designador. Por sua vez, o Escopo é representado pelo Escopo propriamente dito e também por

.....

² Para melhor compreensão da bidirecionalidade das orações mentais, ver Halliday e Matthiessen (2014, p. 247-248 e 346-347).

Comportamento, Fenômeno (em orações do tipo “gostar”), Verbiagem, Atributo e Identificador. Os constituintes periféricos são realizados pelas Circunstâncias de Extensão, Lugar, Modo, Causa, Contingência, Acompanhamento, Papel, Assunto e Ângulo. O Quadro 1 expõe os constituintes das relações nucleares.

Quadro 1 – Constituintes das relações nucleares em função ergativa e em função transitiva³

	Função ergativa		Função transitiva					
	Processo	material	comportamental	mental	verbal	relacional: atributivo	relacional: identificativo	existencial
Participantes	Meio	Ator (méd.); Ator ou Meta (ef.)	Comportante	Experienciador	Dizente (méd.); Alvo (ef.)	Portador	Identificado	Existente
	Agente	Iniciador ou Ator (ef.)	-	Indutor ou Fenômeno ('agradar')	Dizente (ef.)	Atribuidor	Designador	-
	Beneficiário	Recededor; Cliente	-		Receptor	Beneficiário	-	-
	Escopo	Escopo	Comportamento	Fenômeno ('gostar')	Verbiagem	Atributo	Identificador	-
Circunstâncias	Extensão	duração, frequência, distância				quão longo? quão longe? quão frequente?		
	Lugar	tempo, lugar				quando? onde?		
	Modo	meio, qualidade, comparação, grau				como? de que modo? com que extensão?		
	Causa	razão, propósito, em favor de				por quê? para quê? para quem?		
	Contingência	condição, concessão, omissão				sob que condições?		
	Acompanhamento	associação, adição				com quem? com quê? com que(m) mais?		
	Papel	aparência, produto				como o quê?		
	Assunto					sobre o quê?		
Ângulo	fonte, ponto de vista				quem disse? quem pensa?			

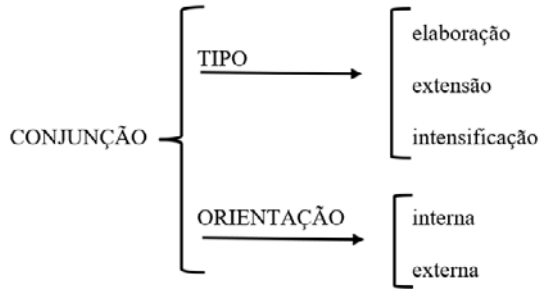
Fonte: traduzido e adaptado de Halliday e Matthiessen (2014, p. 344).

O sistema de CONJUNÇÃO (ver capítulo 3), ainda relativo à metafunção ideacional, permite examinar a interconexão das informações nos textos, de modo que se possa perceber como as atividades se desenvolvem (ver capítulo 3). As relações lógico-semânticas que se manifestam no sistema de CONJUNÇÃO agregam três tipos de expansão na oração na léxico-gramática: “marcam relações onde uma extensão do texto **elabora**, **estende** ou **aprimora** outra extensão de texto anterior” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 611). Ao sistema de CONJUNÇÃO, agrega-se o sistema de ORIENTAÇÃO em paralelo com o sistema de expansão denominado TIPO. As duas variáveis da ORIENTAÇÃO – interna e externa – não são totalmente independentes, uma vez que se conjugam com as relações lógico-semânticas, originando o tipo *externo* e o tipo *interno* (Figura 3).

.....

3 Algumas abreviaturas empregadas correspondem a: ef. = oração efetiva (operativa/ativa ou receptiva/passiva; méd. = oração de voz média).

Figura 3 – Expansão e orientação metafuncional do sistema de



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

Para Halliday e Matthiessen (2014, p. 614), é preciso levar em consideração todas as combinações possíveis de TIPO e ORIENTAÇÃO, pois uma série de conjunções pode ser usada para marcar relações externas ou internas, e outra série de outras conjunções pode ser usada para marcar relações ou externas ou internas. Os autores exemplificam algumas dessas séries.

- (i) externo/interno: e, ou, mas, no entanto, em seguida, então, portanto;
- (ii) externo: apenas então, anteriormente, em breve, entretanto, na próxima vez;
- (iii) interno: de fato, aliás, aliás, enfim, resumidamente, em conclusão, aliás, a esse respeito, caso contrário (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 614, citando HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 242–243).

Segundo Martin e Rose (2007), a CONJUNÇÃO apresenta quatro significados básicos – adição, comparação, tempo e consequência. Na elaboração do Quadro 2, estão reunidas algumas conjunções (o quadro não é exaustivo) e outros itens que funcionam como Adjuntos conjuntivos interna e/ou externamente ao texto.

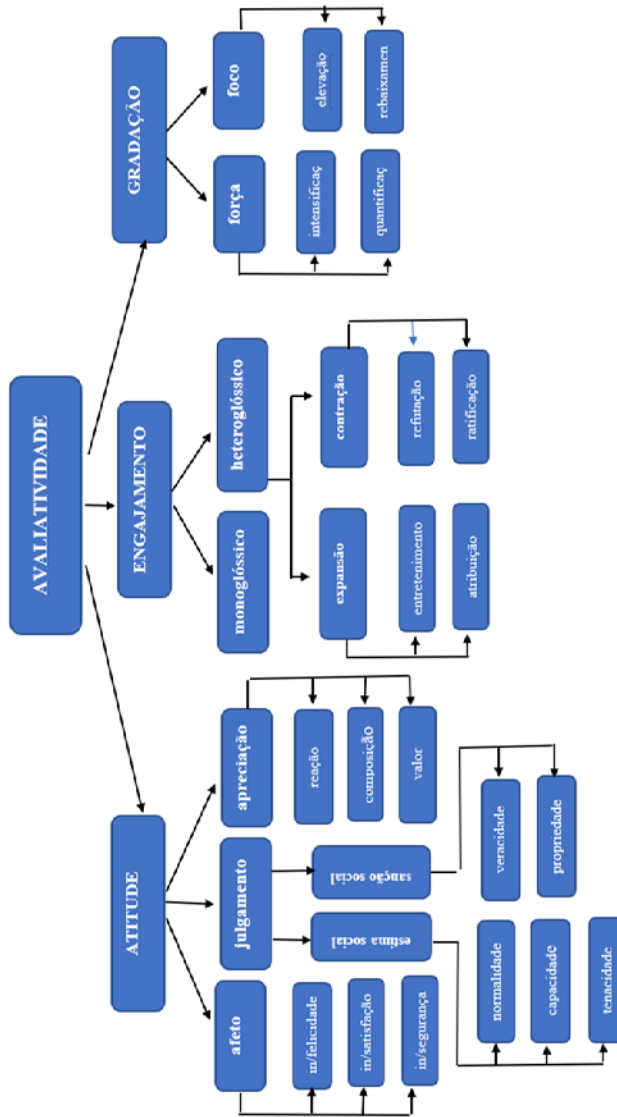
Quadro 2 – Sistema de CONJUNÇÃO e significados

tipo	significado	exemplos
adição	adição	e, além disso, além
	alternância	ou, se não - então, alternativamente
comparação	similaridade	como, como se, da mesma forma
	contraste	mas, enquanto que, por outro lado
tempo	sucessão	então, depois, subsequentemente; antes, anteriormente
	simultaneidade	enquanto, nesse meio tempo, ao mesmo tempo
consequência	causa	então, porque, desde, portanto
	meio	por, assim, por este meio
	propósito	assim como, a fim de, para que não, por medo de
	condição	se, desde que, a não ser que

Fonte: adaptado Martin e Rose (2007, p.122).

Referente à metafunção interpessoal, Martin e Rose (2007) apontam dois sistemas: AVALIATIVIDADE e NEGOCIAÇÃO. A AVALIATIVIDADE (ver capítulo 4) refere-se a valores que são atribuídos a coisas, pessoas, comportamentos e dizeres de outrem em textos dialógicos ou monológicos. Realiza-se por meio de três subsistemas (**atitude**, **engajamento**, **gradação**) que se manifestam em estruturas léxico-gramaticais como Epítetos, Atributos, processos, intensificadores, quantificadores e Adjuntos. A **atitude** refere-se a manifestações de afeto, julgamento e apreciação; o **engajamento** manifesta as vozes presentes no discurso; a **gradação** tem a ver com a intensidade ou a quantidade de características atribuídas ao Ente. Cada um dos subsistemas tem categorias próprias, conforme o demonstrado pela Figura 4.

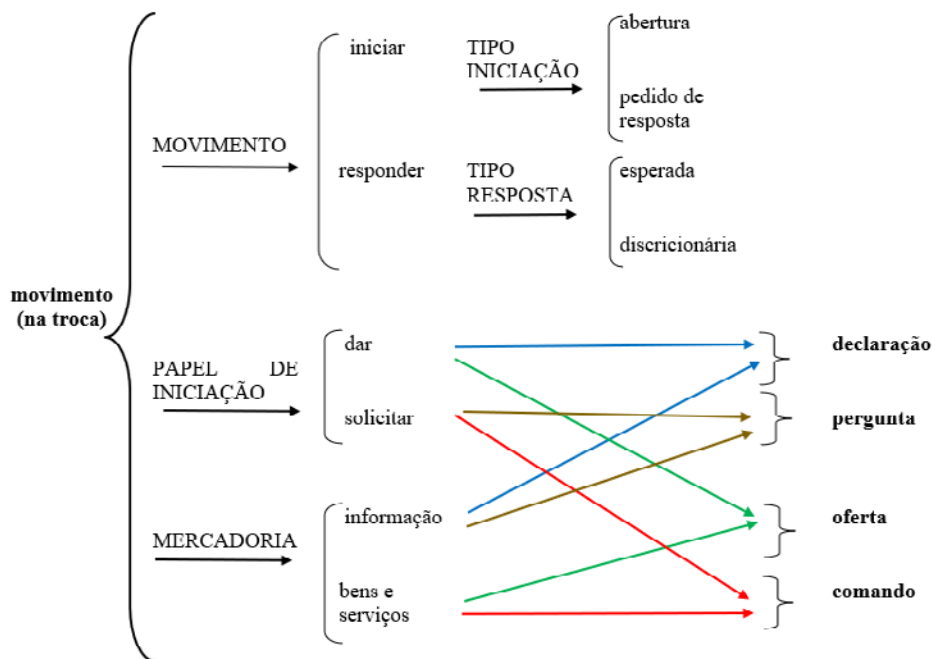
Figura 4 – Sistema de AVALIATIVIDADE



Fonte: adaptado de Martin e White (2005).

A NEGOCIAÇÃO diz respeito aos significados atitudinais e ideacionais permutados pelos participantes do discurso (ver capítulo 5). Realiza-se léxico-gramaticalmente por **modos oracionais**, estes indicativos da troca de informações e de bens e serviços (Figura 5).

Figura 5 – Sistema semântico de FUNÇÃO DE FALA

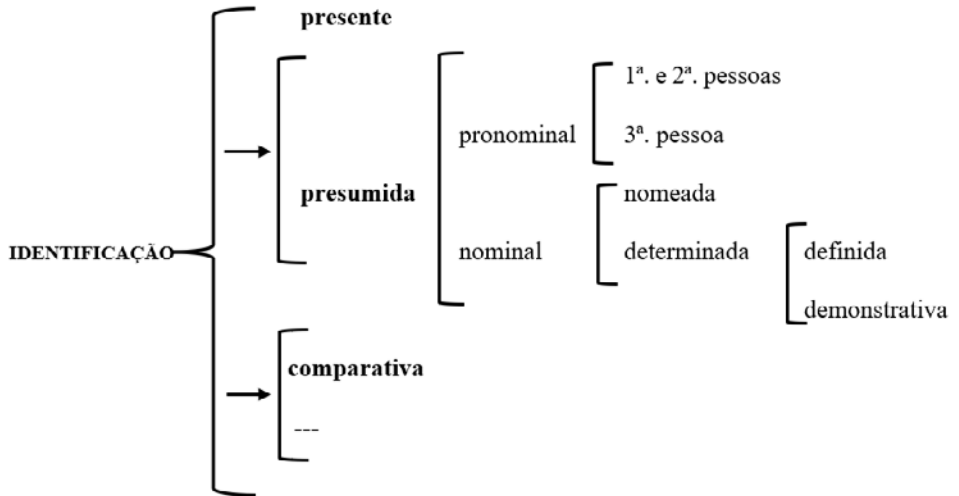


Fonte: traduzido e adaptado de Halliday e Matthiessen (2014, p. 136).

Dentre as variáveis expostas na Figura 5, dois papéis podem ser exercidos: *dar* e *solicitar* mercadorias como *informação* e *bens e serviços*. O cruzamento dessas duas categorias resulta quatro funções primárias de fala: declaração, pergunta, oferta e comando. Também se localiza na NEGOCIAÇÃO o uso de modalizações e de modulações no discurso, de modo a demonstrar o comprometimento do autor em suas proposições e propostas.

Os sistemas de IDENTIFICAÇÃO e de PERIODICIDADE são derivados da metafunção textual. A IDENTIFICAÇÃO é **responsável pelo rastreamento dos participantes** ao longo do texto (ver capítulo 6). Por ser de natureza coesiva, acompanha o fluxo de informações do texto e permite recuperar identidades. Manifesta-se essencialmente pelo recurso da **referência** (anáfora, catáfora, ésfora, homófora, endófora e exófora). Na Figura 6, o sistema de IDENTIFICAÇÃO apresenta suas subcategorias.

Figura 6 – Sistema de IDENTIFICAÇÃO



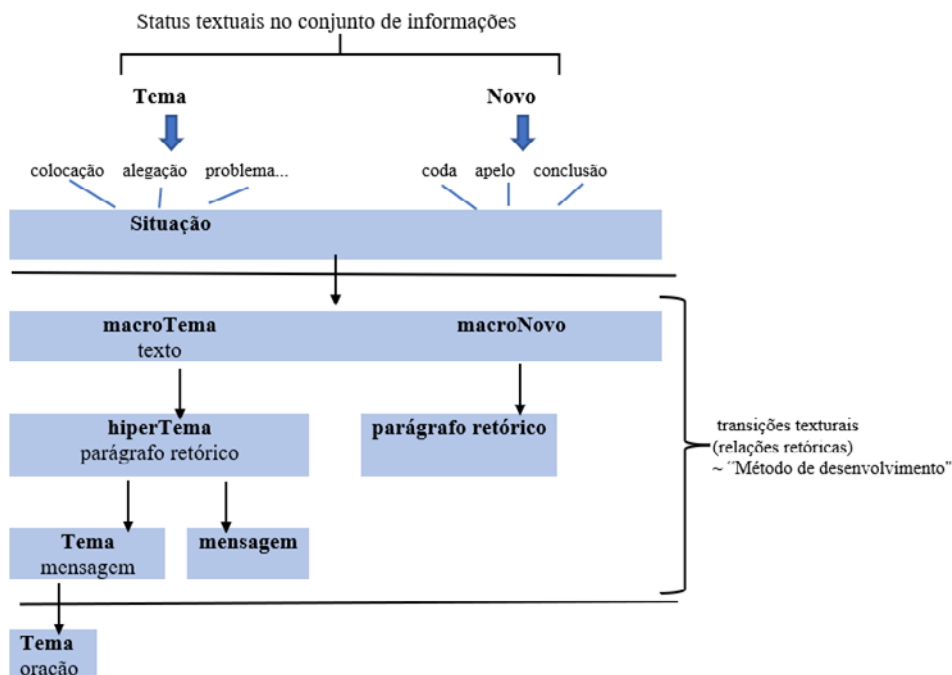
Fonte: traduzido de Martin e Rose (2007, p. 183).

A PERIODICIDADE permite inferir como falantes e escritores organizam o **fluxo de informação** (ou ondas de informação) em seus textos, de modo a promover o desenvolvimento logogenético do texto (ver capítulo 7). Esse sistema ocupa-se de categorias como Tema e Novo, hiperTema, hiperNovo, macroTema e macroNovo, que possibilitam a identificação das informações e seu desdobramento. Como unidade semântica, o texto consiste em domínios de diferentes tamanhos, a maioria deles com parágrafos retóricos, que nem sempre correspondem a parágrafos ortográficos na escrita. Por sua vez, consistem em seqüências de figuras (configurações de processos, participantes e circunstâncias concomitantes). Esses domínios, seqüências e mais as figuras locais são normalmente realizadas gramaticalmente: as seqüências são realizadas por complexos oracionais, e as figuras o são por orações.

O fluxo de informações de um texto estende-se desde a totalidade do texto, passa pelos parágrafos retóricos e chega às ondas locais, que são realizadas por orações. Se se olhar para o texto como um todo, pode-se perceber que ele é construído a partir de um macroTema global que marca seu ponto de partida para o restante do texto. Intermediariamente, o texto é composto de parágrafos retóricos denominados **parassemas** (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 44-45), que, por sua vez, apresentam seus hiperTemas. Por fim, as orações apresentam os Temas locais

das mensagens (MATTHIESSEN; TERUYA; LAM, 2010). Halliday configura o fluxo de informação de um texto como segue (Figura 7).

Figura 7 – Semântica como nível intermediário entre o contexto e a léxico-gramática



Fonte: traduzido de Halliday e Matthiessen (2014, p. 45).

A Figura 7 apresenta inicialmente o contexto de situação, onde as instanciações dos textos ocorrem. No centro, está a totalidade do texto, que inicia com um macroTema e é seguido do macroNovo, que é o restante do texto. Passando-se para os parágrafos retóricos, têm-se os hiperTemas e os hiperNovos, aqueles entendidos como o tópico frasal de uma etapa do texto. Por fim, chega-se às orações que compõem os parasesmas, nas quais se pode identificar o Tema e o Rema de cada uma.

Uma vez lembrados rapidamente os seis sistemas discursivos propostos por Martin e Rose (2007) a partir de Halliday e Matthiessen (2002; 2014), passo agora à análise do texto *Relampiano* (LENINE; MOSKA, 1997).

ANÁLISE

*Everyone is blind, 'til everyone can see,
And no one can be free when there is slavery.
Use your head and heart, it's time to do our part.
Give children of the world a brand new start.*
(EINZIGER; SIMPSON, 2014)

Como já apontado anteriormente, foi selecionado para análise o texto da canção *Relampiano*, escrita por Lenine e Moska em 1997. A letra da canção, reproduzida a seguir, aborda a questão do trabalho infantil que, na época, já chamava a atenção de juristas, jornalistas, artistas e instituições (não)governamentais. É sabido que o trabalho infantil “compromete o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes brasileiros, aprofunda a pobreza, amplia a desigualdade e afasta o Brasil, cada vez mais, da Justiça, dos Direitos e do desenvolvimento socioeconômico” (ABONG, 2019).

Relampiano

(Lenine e Paulinho Moska)

- 1 *Todo dia é dia, toda hora é hora*
- 2 *Neném não demora pra se levantar,*
- 3 *Mãe lavando roupa, pai já foi embora*
- 4 *E o caçula chora pra se acostumar*
- 5 *Com a vida lá de fora do barraco,*
- 6 *Hai que endurecer um coração tão fraco,*
- 7 *Para vencer o medo do trovão,*
- 8 *Sua vida aponta a contramão.*

- 9 *Tá relampiano, cadê neném?*
- 10 *Tá vendendo drops no sinal pra alguém*

- 11 *Tá relampiano, cadê neném?*
- 12 *Tá vendendo drops no sinal pra alguém,*
- 13 *Tá vendendo drops no sinal ...*

- 14 *Tudo é tão normal, todo tal e qual,*
- 15 *Neném não tem hora pra ir se deitar,*
- 16 *Mãe passando roupa do pai de agora,*
- 17 *De um outro caçula que ainda vai chegar,*
- 18 *É mais uma boca dentro do barraco,*
- 19 *Mais um quilo de farinha do mesmo saco,*
- 20 *Para alimentar um novo João ninguém,*
- 21 *A cidade cresce junto com neném*

- 22 *Tá relampiano, cadê neném?*
- 23 *Tá vendendo drops no sinal pra alguém*
- 24 *Tá relampiano, cadê neném?*
- 25 *Tá vendendo drops no sinal,*
- 26 *Tá vendendo drops no sinal pra alguém*

Relampiano, escrito em versos, é um texto do gênero **relato** (ROSE; MARTIN, 2012), uma vez que é apresentado ao ouvinte/leitor⁴ um retrato conciso, direto e cortante do cotidiano e do destino das crianças pobres em uma dada sociedade. Há poucos detalhes descritivos, e os poucos eventos se sucedem e se repetem. O propósito maior é registrar a rotina a que a criança pobre está destinada: o abandono do pai biológico, a falta de acesso à educação e o trabalho infantil. O exposto na letra da canção desenha um contexto de cultura, em que a repetição de comportamentos e de eventos representa o padrão da pobreza na sociedade brasileira⁵.

Com o propósito sociocomunicativo de **relatar** eventos, identificam-se no texto as etapas Orientação (verso 1) e Registro de eventos (o restante da letra da música). O refrão normalmente não faz parte do **relato**, mas, neste caso em particular, ocupa lugar de destaque na letra da canção. Sendo assim, os sistemas

.....

4 Nesta análise são empregados os termos ouvinte(s)/leitor(es) para indicar aquele(s) que ouve(m) a execução musical ou aqueles que lê(em) a letra da música. O mesmo ocorre a respeito de escritor(es)/autor(es), compositor(es), para indicar aquele(s) que escreveu(ram) a letra da música.

5 Menciona-se aqui a sociedade brasileira, tendo em vista que os compositores Lenine e Paulinho Moska são, respectivamente, pernambucano e carioca. Há também outras pistas no texto: *barraco*, *sinal*, *relampiano* (=relampeando), *neném* (=nenê), *um quilo de farinha do mesmo saco*, *João ninguém* (palavras e expressões que fazem parte do vocabulário nordestino brasileiro).

discursivos são analisados, a seguir, conforme as etapas e fases forem se apresentando na letra da canção.

ETAPA ORIENTAÇÃO

A etapa Orientação está constituída do primeiro verso da canção: *Todo dia é dia, toda hora é hora*, em que a marcação temporal se dá, na metáfora ideacional, por **repetição** nas relações taxonômicas do sistema de IDEACÃO: *todo(a), dia e hora*. O objetivo dos compositores, ao empregarem essa estratégia, é dar a conhecer a monotonia dos eventos que constituem a rotina da criança.

Há duas **relações nucleares** na Orientação, em que os Portadores *Todo dia* e *toda hora* (verso 1) recebem Atributos por meio do processo relacional *é*. A nuclearidade apresentada pelos autores indica um marco temporal de continuidade ao texto (Quadro 3).

Quadro 3 – Relações nucleares na etapa Orientação em *Relampiano*

	Meio	Centro	Meio	Margem	Periferia
1	<i>Todo dia</i>	<i>é</i>		dia	
	Portador	processo relacional atributivo		Atributo	
	<i>toda hora</i>	<i>é</i>		hora	
	Portador	processo relacional atributivo		Atributo	

Fonte: elaborado pela autora com dados do texto de Lenine e Moska (1997).

O sistema de CONJUNÇÃO externa pode ser identificado entre as duas orações que compõem o primeiro verso, ao se adicionar o item conjuntivo *e* indicador de extensão paratática, que mantém a continuidade das experiências da criança.

1 Todo dia é dia, (E) toda hora é hora




Referente ao sistema de AVALIATIVIDADE, há uma avaliação invocada do tipo apreciação por composição em *Todo dia é dia, toda hora é hora*, com a qual os autores avaliam a rotina da família dessa criança trabalhadora.

A etapa Orientação também constitui o macroTema de todo o texto (no sistema de PERIODICIDADE), em torno do qual as informações novas começam a ser apresentadas.

REGISTRO DE EVENTOS

Três fases constituem a etapa Registro de Eventos em *Relampiano* – evento 1, evento 2 e evento 3, e uma delas se repete – o refrão, que corresponde ao evento 2. As fases podem ser delimitadas conforme mostra a Figura 8.

Figura 8 – Fases da etapa Registro de Eventos

	excertos		fase
2	Neném não demora pra se levantar,		evento 1
3	Mãe lavando roupa, pai já foi embora		
4	E o caçula chora pra se acostumar		
5	Com a vida lá de fora do barraco,		
6	Hai que endurecer um coração tão fraco,		
7	Para vencer o medo do trovão,		
8	Sua vida aponta a contramão.		
9	<i>Tá relampiano, cadê neném?</i>		
10	<i>Tá vendendo drops no sinal pra alguém</i>		
11	<i>Tá relampiano, cadê neném?</i>		
12	<i>Tá vendendo drops no sinal pra alguém,</i>		
13	<i>Tá vendendo drops no sinal ...</i>		
14	Tudo é tão normal, todo tal e qual,		evento 3
15	Neném não tem hora pra ir se deitar,		
16	Mãe passando roupa do pai de agora,		
17	De um outro caçula que ainda vai chegar,		
18	É mais uma boca dentro do barraco,		
19	Mais um quilo de farinha do mesmo saco,		
20	Para alimentar um novo João ninguém,		
21	A cidade cresce junto com neném		
22	<i>Tá relampiano, cadê neném?</i>		evento 2
23	<i>Tá vendendo drops no sinal pra alguém</i>		
24	<i>Tá relampiano, cadê neném?</i>		
25	<i>Tá vendendo drops no sinal,</i>		
26	<i>Tá vendendo drops no sinal pra alguém</i>		

Fonte: dados do texto.

A seguir, expõe-se a análise de cada uma das fases.

Evento 1

A partir do segundo verso até o oitavo, Lenine e Paulinho Moska (1977) passam a registrar os eventos realizados pelo participante principal *neném*, que precisa se levantar para ir trabalhar.

2 *Neném não demora pra se levantar,*
4 *E o caçula chora pra se acostumar*
5 *Com a vida lá de fora do barraco*

Outros participantes são dados a conhecer, embora tenham, no texto, a função de apenas apresentar a constelação familiar de *neném* e a mesmice que a família compartilha no dia a dia.

3 *Mãe lavando roupa, pai já foi embora*

Pela metafunção ideacional, os itens *neném*, *mãe* e *pai* constituem aqui **relações taxonômicas** estabelecidas por **meronímias**, indicativas da *família* de *neném*. É possível identificar um caso de **antonímia** entre *endurecer* e *fraco* (verso 6) que, embora não sejam da mesma classe gramatical, semanticamente se opõem, ao indicarem que, apesar da fragilidade da criança, é necessário que ela tenha coragem suficiente para enfrentar a dureza da vida fora do barraco.

6 *Hai que endurecer um coração tão fraco,*
7 *Para vencer o medo do trovão*

Quanto às **relações nucleares**, *neném* constitui o Meio pelo qual os processos são atualizados (Quadro 4).

Quadro 4 – Relações nucleares no evento 1

v.		Meio	Centro	Meio	Margem	Periferia
2		<i>Neném</i>	<i>não demora</i>			
		Comportante	processo comportamental			

(continua)

2	Pra	(neném)⁶	<i>se levantar</i>			
		Comportante	processo comportamental			
3	E	o caçula	<i>chora</i>			
		Comportante	processo comportamental			
3	Pra	(o caçula)	<i>se acostumar</i>		<i>Com a vida lá de fora do barraco</i>	
		Identificado	processo relacional identificativo		Identificador	
6			<i>Hai que endurecer</i>	um coração tão fraco		
			processo comportamental	Comportante		
7	Para	(um coração tão fraco)	<i>vencer</i>		<i>o medo do trovão,</i>	
		Experienciador	processo mental		Fenômeno	
8		Sua vida	<i>aponta</i>		<i>a contramaão.</i>	
	Identificado	processo relacional identificativo		Identificado		

(conclusão)

Fonte: elaborado pela autora com dados do texto de Lenine e Moska (1997).

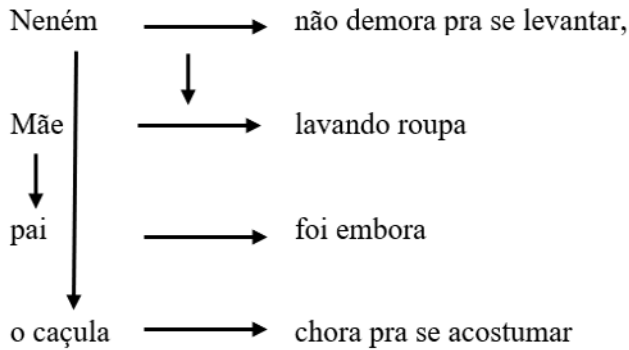
A presença de *um coração tão fraco*, no verso 6, pode ser entendido como Meio indicador de *neném*, uma vez que constitui a figura denominada metonímia. Estendendo-se o sentido, pode-se entender que *coração* é um caso de **meronímia**, já que indica uma parte do corpo da criança.

.....

6 Os parênteses indicam, nas análises, a elipse do termo.

As **atividades** realizadas por *neném* nesta fase evidenciam o que acontece pela manhã, quando a criança acorda para depois enfrentar mais um dia de trabalho (Figura 9).

Figura 9 – Sequência de atividades no evento 1



Fonte: elaborado pela autora com dados do texto de Lenine e Moska (1997).

De acordo com a Figura 9, *neném* realiza duas atividades importantes – *não demora pra se levantar* e *chora* -, o que revela a necessidade e também a inconformidade em ter que trabalhar todos os dias, todas as horas.

O sistema de CONJUNÇÃO manifesta-se externamente pela presença e por vezes implicitude dos itens conjuntivos *e* (verso 3), *pra/para* (versos 2, 4 e 7) e *pois* (ou *porque*) no verso 8, conforme evidenciado no excerto a seguir.

- 2 Neném não demora *PRA* se levantar,
- 3 Mãe lavando roupa, (*E*) pai já foi embora
- 4 *E* o caçula chora *PRA* se acostumar
- 5 Com a vida lá de fora do barraco,
- 6 Hai que endurecer um coração tão fraco,
- 7 *PARA* vencer o medo do trovão,
- 8 (*POIS*) Sua vida aponta a contramão.

Ao apresentar a constituição familiar, o texto informa que a mãe está lavando roupa *E* acrescenta que o pai não se encontra mais ali. Mais uma informação é adicionada por extensão, a de que a criança está chorando, uma vez que é difícil se acostumar com a vida cansativa fora do barraco. Há três ocorrências da relação

lógica por intensificação propósito – *pra se levantar* (verso 2), *pra se acostumar* (verso 4) e *para vencer* (verso 7). Por fim, um caso de intensificação consequência pode ser observado no último verso desta fase – o coração da criança precisa endurecer, (POIS) sua vida aponta a contramão (verso 8), ou seja, há necessidade de ser muito forte para continuar enfrentando uma infância muito diferente daquela que todas as crianças merecem.

Em termos de NEGOCIAÇÃO, as informações são oferecidas pelos autores aos ouvintes/leitores; a grande maioria das orações constituem proposições com que os compositores posicionam-se assertivamente. Há uma única passagem, na fase evento 1, que configura modulação do tipo *obrigação* por meio do grupo verbal *Hai que* (verso 6).

6 *Hai que* endurecer um coração tão fraco,
7 Para vencer o medo do trovão

Há também o uso discreto de *polaridade negativa*, esta com a intenção de mostrar a prontidão de *neném* pela manhã ao se levantar.

2 *Neném não* demora pra se levantar

Pelo sistema de AVALIATIVIDADE, observa-se que as avaliações ocorrem explícita e implicitamente. Constitui apreciação de composição negativa o sintagma nominal *um coração tão fraco* (verso 6), em que *tão* indica gradação. Um ponto de afeto atitudinal realiza-se em *o caçula chora* (verso 4). A categoria de julgamento/tenacidade está inscrita em *pra se acostumar* (verso 4), *Hai que endurecer um coração* (verso 6) e *Para vencer o medo do trovão* (verso 7). Em *Sua vida aponta a contramão* (verso 8), ocorre avaliação invocada de apreciação negativa, que resume o dia a dia da criança que precisa trabalhar para auxiliar no sustento da família.

Pelo sistema de IDENTIFICAÇÃO, *neném* não tem nome, mas é retomado no texto com o uso do pronome *se anafórico* (*se levantar, se acostumar*), pelo possessivo *sua* e pela nomeação *o caçula*.

2 *Neném não* demora pra se levantar,
3 Mãe lavando roupa, pai já foi embora
4 E *o caçula* chora pra se acostumar
5 Com a vida lá de fora do barraco
8 *Sua* vida aponta a contramão.

Um caso de **exófora** é empregado no trecho *Com a vida lá de fora do barraco*, em que o adverbial *lá* aponta para a realidade que está fora do texto. A determinação também está presente em *o caçula* (verso 4) e *o barraco* (verso 5), em que o primeiro já fora identificado anteriormente como *neném*, embora *o barraco* não o tenha sido.

4 E o caçula chora pra se acostumar

5 Com a vida *lá* de fora do barraco

A PERIODICIDADE apresenta como hiperTema *Todo dia é dia, toda hora é hora*, a partir do qual novas informações vão fluindo no texto – a apresentação da mãe lavando roupa, o choro da criança e o medo do trovão. O evento 1 também apresenta um hiperNovo: *Sua vida aponta a contramão*, que indica a inexorabilidade do destino da criança.

Evento 2

A fase denominada evento 2 é constituída pelo refrão da música. Há duas marcas importantes de sistemas discursivos neste refrão: a IDEACÃO e a NEGOCIAÇÃO.

Ideacionalmente, a **relação taxonômica** na forma de **repetição** adquire relevância, tendo em vista que tal estratégia é empregada para reforçar a situação perigosa em que *neném* se encontra ao realizar seu trabalho – vender balas no sinal mesmo durante uma tempestade.

9 *Tá relampiano, cadê neném?*

10 *Tá vendendo drops no sinal pra alguém*

11 *Tá relampiano, cadê neném?*

12 *Tá vendendo drops no sinal pra alguém,*

13 *Tá vendendo drops no sinal pra alguém*

As **relações nucleares** apontam agora como Meio o processo meteorológico⁷ *relampiano* (verso 9 e 11), importante para a apresentação do contexto situacional em que a criança está trabalhando (*vendendo drops*) no verso 10. Adiante, *neném* e *drops* são participantes fundamentais para o significado global do texto (Quadro 5).

.....

7 Halliday e Matthiessen (2014, p. 341) argumentam que, em relação a processos meteorológicos, “seria mais correto dizer que o Meio é confundido com o Processo”.

Quadro 5 – Relações nucleares no evento 2

v.	Agente	Meio	Centro	Meio	Margem	
9			Tá relampiano			
			Processo material			
9			<i>cadê⁸</i>	neném	<i>(onde)</i>	
			Processo relacional	Portador		
10	(neném)		<i>Tá vendendo</i>	drops	<i>pra alguém</i>	<i>no sinal</i>
	Ator		Processo material	Meta	Cliente	circunst.
11			Tá relampiano			
			Processo material			
11			<i>cadê</i>	neném		
			Processo relacional	Portador		
12	(neném)		<i>Tá vendendo</i>	drops	<i>pra alguém</i>	<i>no sinal</i>
	Ator		Processo material	Meta	Cliente	circunst.
13	(neném)		<i>Tá vendendo</i>	drops	<i>pra alguém</i>	<i>no sinal</i>
	Ator		Processo material	Meta	Cliente	circunst.

Fonte: elaborado pela autora com dados do texto de Lenine e Moska (1997).

Observe-se que *cadê* (verso 9) é uma forma reduzida de *o que é feito de* ou *que é de*, muito típica da fala cotidiana. Por esse motivo, *cadê* foi considerado processo relacional circunstancial, em que *onde* (que está implícito) é o Identificador.

A NEGOCIAÇÃO, por sua vez, adquire relevância por marcar a entrada de duas vozes no texto: a voz de alguém que faz uma pergunta nos versos 9 e 11– *cadê neném?* – e uma voz que responde – *Tá vendendo drops no sinal pra alguém* (versos 10, 12 e 13). São trocas de informações realizadas provavelmente pela mãe e por um outro participante não identificado, que podem ser os próprios autores da canção. Uma informação é solicitada em forma de pergunta, posteriormente repetida, o que marca a preocupação do inquiridor.

• • • • •

8 A palavra “cadê” é resultado da gramaticalização sofrida pela expressão “O que é feito de”. Araújo (2018, p. 161) observa: “Inicialmente, essa expressão teria sofrido a elipse do particípio “feito” e, posteriormente, aglutinação e deslocamento do acento: (O) Que é feito de – Que é de – Qu’êde – Qu[ê]de – Quêde – Cadê”.

9 *Tá relampiano, cadê neném?*

A demanda de informação realizada por essa voz é prontamente atendida por meio da resposta, esta repetida na tentativa de chamar a atenção do ouvinte para a gravidade da situação da criança que trabalha em tenra idade.

10 *Tá vendendo drops no sinal pra alguém,*

11 *Tá vendendo drops no sinal pra alguém*

O refrão constitui duas importantes funções de fala preconizadas por Halliday e Matthiessen (2014): *solicitar* e *dar* informações por meio de proposições. Segundo Thompson e Thetela (1995), são trocas do tipo interacional, orientadas para papéis desempenhados no texto.

Todo o refrão traz uma avaliação negativa evocada da situação de *neném*. Aqui o sistema de AVALIATIVIDADE permite inferir que, apesar do mau tempo e do perigo que a criança corre ao vender balas no sinal, há um outro segmento social que se lhe opõe: são aqueles que, de dentro do carro, compram o produto oferecido pela criança. Se não houver demanda, também não haverá oferta; *neném* vende, porque precisa e também porque há quem compre. Também as repetições contidas nos versos do evento 2 constituem marcas de AVALIATIVIDADE; com elas, os autores pretendem graduar por intensificação e, conseqüentemente, chamar a atenção do leitor para o fato grave que está sendo relatado.

Alguém (versos 10, 12 e 13), em *Tá vendendo drops no sinal pra alguém*, constitui uma forma de rastrear o possível comprador da mercadoria oferecida por *neném*, assim como o emprego da elipse em *Tá vendendo* também serve para rastrear o participante *neném*. O uso da CONJUNÇÃO manifesta-se por meio da adição (*e*) e da oposição (*mas*) como forma de estender as informações.

Adicionalmente, a PERIODICIDADE é realizada pelo hiperTema *Tá relampiano, cadê neném?* (verso 9). Dentre os Temas das orações, *neném* figura como o elemento mais frequente.

Evento 3

O evento 3 transfere o cenário familiar para o período da noite e continua a fazer considerações sobre a situação precária em que o grupo vive.

Pelo sistema de IDEIAÇÃO, dentre as **relações taxonômicas**, repete-se também o caso de **meronímia**, já identificado na fase evento 1, por meio de *neném* (verso

15), *mãe* (verso 16), *pai* (verso 16) e *outro caçula* (verso 17), que, no todo do texto, constituem **repetições** na tentativa de reforçar a constituição familiar, agora com dois novos componentes – o *pai de agora* e *um outro caçula*.

15 *Neném* não tem hora pra ir se deitar,
 16 *Mãe* passando roupa do *pai* de agora,
 17 De *um outro caçula* que ainda vai chegar

Ainda quanto às **relações taxonômicas**, *um quilo de farinha* (verso 19) constitui **meronímia** de *saco* (verso 19), quando os autores apontam para a escassez de alimentação da família, ao afirmarem que a nova criança será *mais uma boca dentro do barraco* (verso 18).

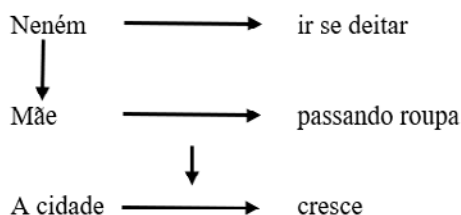
18 É mais *uma boca* dentro do barraco,
 19 Mais *um quilo de farinha* do mesmo saco

Também se pode apontar *barraco* (verso 18) como **meronímia** de *cidade*, esta que cresce junto com *neném*. *Barracos*, juntamente com casas e edifícios, compõem uma *cidade* como a de *neném*, provavelmente uma cidade não tão pequena.

21 A *cidade* cresce junto com *neném*

Também em termos de **relações taxonômicas**, a **sequência de atividades** é bem reduzida na fase evento 3. O que se observa são as descrições de cenas que acontecem no período da noite na casa da criança. A Figura 10 apresenta as atividades realizadas no evento 3.

Figura 10 – Sequência de atividades no evento 3



Fonte: elaborado pela autora com dados do texto de Lenine e Moska (1997).

Enquanto a criança *não tem hora para ir se deitar* (verso 15), a mãe está *passando roupa* (verso 16) de seu atual companheiro e esperando um novo *caçula* (verso 17). A reflexão final que é feita é a de que assim a cidade vai crescendo e aumentando seus bolsões de miséria.

As **relações nucleares** do evento 3, diferentemente do evento 1, partem de *neném* e deslocam-se também para outros participantes das orações (*mãe, o outro caçula*), conforme consta no Quadro 6.

Quadro 6 – Relações nucleares na fase evento 3

v.		Margem	Meio	Centro	Meio	Margem	Periferia
14			Tudo	<i>é</i>		<i>tão normal, todo tal e qual</i>	
			Portador	processo relacional atributivo		Atributo	
15			Neném	<i>não tem</i>		<i>hora</i>	
			Portador	processo relacional atributivo		Atributo	
15	<i>pra</i>		(neném)	<i>ir se deitar</i>			
			Comportante	processo comportamental			
16-7		<i>Mãe</i>		<i>passando</i>	roupa do pai de agora, de um outro caçula		
		Ator		processo material	Meta		
17			que	<i>vai chegar</i>			<i>ainda</i>
			Comportante	processo comportamental			circunstância
18			(um outro caçula)	<i>é</i>		<i>mais uma boca</i>	<i>dentro do barraco,</i>
			Portador	processo relacional atributivo		Atributo	circunstância

(continua)

v.		Margem	Meio	Centro	Meio	Margem	Periferia
19			<i>mais um quilo de farinha do mesmo saco</i>	(será)	(preciso)		
			Portador	processo relacional atributivo	Atributo		
20	para	(mais um quilo de farinha)		alimentar	<i>um novo João ninguém</i>		
		Ator		processo material	Beneficiário		
21			<i>A cidade</i>	cresce			<i>junto com neném</i>
			Ator	processo material			circunstância

(conclusão)

Fonte: elaborado pela autora com dados do texto de Lenine e Moska (1997).

Quando os autores deslocam de *neném* (verso 15) para *o outro caçula* (verso 18) o Meio que atualiza os processos, ampliam o horizonte familiar em que a criança vive, para demonstrar que o participante que ainda vai chegar sofrerá as mesmas restrições enfrentadas por *neném* para sobreviver e também precisará *endurecer um coração tão fraco* (verso 6).

A fase evento 3 apresenta uma única **conjunção externa** explícita (*para*) no verso 20. O sistema de CONJUNÇÃO desta vez efetiva-se mais por implicitude, indicando tempo simultâneo (*enquanto*), propósito (*para*) e consequência (*portanto, assim*) nos versos seguintes.

15 Neném não tem hora pra ir se deitar,
16 (ENQUANTO) Mãe passando roupa do pai de agora,

19 (PORTANTO) Mais um quilo de farinha do mesmo saco,
20 PARA alimentar um novo João ninguém,
21 (ASSIM) A cidade cresce junto com neném

É importante observar que as ocorrências de *pra* (*pra ir se deitar* no verso 15) é preposição que inicia uma oração encaixada não finita, embora mantenha a

noção de propósito. Não é, assim, um item conjuntivo, mas funciona como introdutor de um Qualificador de *hora* (verso 15).

15 Neném não tem hora [[*pra ir se deitar*]]

A NEGOCIAÇÃO se dá do mesmo modo que no evento 1: os compositores, vistos como alguém que relata cenas e acontecimentos, fornecem informações a seus ouvintes/leitores em uma série de proposições. Não há propostas na fase evento 3, e o movimento interpessoal realizado é o denominado interativo (THOMPSON; THETELA, 1995), aquele que representa a troca com os leitores/ouvintes.

A AVALIATIVIDADE comporta-se, no evento 3, do mesmo modo que no evento 1. Há avaliação inscrita de apreciação em *Tudo é tão normal, todo tal e qual*. Também se identifica uma avaliação invocada de julgamento/normalidade negativa em *Neném não tem hora pra ir se deitar* (verso 15), e avaliações de julgamento/capacidade negativa por meio de metonímia (*uma boca* no verso 18, *um quilo de farinha do mesmo saco* no verso 19) e de metáfora (*um novo João ninguém* no verso 20). O último verso da fase 3 constitui uma avaliação evocada negativa de apreciação, pois prevê o aumento da miséria dessa família e de muitas outras na mesma situação – *A cidade cresce junto com neném* (verso 21).

Ainda em termos de AVALIATIVIDADE, a presença da polaridade negativa em *Neném não tem hora* [[*pra ir se deitar*]] no verso 15 constitui evidência de engajamento, com o qual os escritores contraem o discurso e fecham a possibilidade de opiniões contrárias.

Pelo sistema de IDENTIFICAÇÃO, o irmãozinho que ainda vai nascer é representado como *um outro caçula* e pelo relativo *que*, ambos no verso 17; pouco depois é retomado figuradamente como *mais uma boca dentro do barraco* (verso 18) e também como *um novo João ninguém* (verso 20), para indicar que a criança que vai nascer seguirá a sina de *neném* e será mais um ser desprovido de condições dignas de vida.

17 De *um outro caçula* que ainda vai chegar,

18 É *mais uma boca* dentro do barraco,

19 Mais um quilo de farinha do mesmo saco,

20 Para alimentar *um novo João ninguém*,

21 A cidade cresce junto com *neném*

Quando à PERIODICIDADE, *Tudo é tão normal, todo tal e qual* (verso 14) é o hiperTema da estrofe, já que, a partir dessa observação, os autores passam a relatar o que acontece à noite na casa de *neném* e também a perspectiva da vinda de um novo membro à família.

A última estrofe do texto (versos 22 a 26), por constituir repetição do evento 2, apresenta as mesmas características já apresentadas, motivo pelo qual a análise completa não será aqui reprisada. Entretanto, vale observar que, ao repetir o evento 2, os autores da música demonstram avaliar por gradação – intensificação o perigo que a criança corre ao vender drops no semáforo, principalmente em dias de chuva.

Na seção a seguir, todos os dados obtidos até então são reunidos e é feito um apinhado do funcionamento dos seis sistemas no texto como um todo.

TODAS AS ETAPAS E FASES

Até o momento, foram examinadas separadamente as etapas e fases de *Relampiano*, que constitui um exemplar do gênero **relato** na perspectiva australiana (ROSE; MARTIN, 2012). Entretanto, algumas considerações ainda precisam ser feitas, uma vez que se olhe a totalidade da letra da música.

Pelo sistema de IDEIAÇÃO, se se mapearem as **relações taxonômicas do texto como um todo**, alguns dados adicionais podem ser observados (Quadro 7).

Quadro 7 – Relações taxonômicas em *Relampiano*

CATEGORIAS				OCORRÊNCIAS			
				Família	Tempo	Espaço	
superordenação	repetição			neném, mãe, caçula, pai, (refrão:) <i>Tá relampiano, cadê neném? Tá vendendo drops no sinal pra alguém</i>	Todo dia; toda hora	barraco, no sinal	
	sinonímia	-	-				
	contraste	oposição	antonímia	levantar - deitar; endurecer - fraco;			dentro - fora
			inversão	lavando - passando			
		série	ciclo	-			
			escala	-			
	hiponímia			-			
hiperonímia			-				

(continua)

CATEGORIAS				OCORRÊNCIAS		
				Família	Tempo	Espaço
composição	meronímia			neném, mãe, pai, caçula, outro caçula, coração, boca; saco > 1kg		cidade - barraco
	coclasse			-		
	Coletivização			-		

(conclusão)

Fonte: elaborado pela autora com dados do texto de Lenine e Moska (1997).

Tomando-se a totalidade do texto, as **relações taxonômicas** se ampliam, de modo que o campo semântico e linguístico vai se alargando, em que novas correspondências se efetivam, a exemplo das **antonímias** *não tem hora ≠ não demora* (versos 2 e 15), *levantar ≠ deitar* (versos 2 e 15), da **inversão** *lavando > passando* (versos 3 e 16) e de um **merônimo** adicional a *família (um outro caçula)* no verso 17.

2 Neném *não demora* pra se levantar,
15 Neném *não tem hora* pra ir se deitar

3 Mãe *lavando* roupa, pai já foi embora
16 Mãe *passando* roupa do pai de agora

17 De *um outro caçula* que ainda vai chegar

As **relações nucleares**, por sua vez, comportam-se como o apresentado no Quadro 8.

Quadro 8 – Relações nucleares e sequência de atividades

		Núcleo	Centro	Núcleo	Margem	Margem	Periferia
1		Todo dia	é		dia		
		Toda hora	é		hora		
2		neném	não demora				
		(neném)	se levantar				
3			lavando	roupa	mãe		
		pai	foi embora				já
4-5	E	o caçula	chora				
	pra	(o caçula)	se acostumar		com a vida lá de fora do barraco		
6			Hai que endurecer	um coração tão fraco			
7	para	(neném)	vencer		o medo do trovão		
8		Sua vida	aponta		a contramão		
9			<i>Tá relam-piano</i>				
			<i>cadê</i>	<i>neném</i>			
10		<i>(neném)</i>	<i>tá vendendo</i>	<i>drops</i>		<i>pra alguém</i>	<i>no sinal</i>
11			<i>Tá relam-piano</i>				
			<i>cadê</i>	<i>neném</i>			
12		<i>(neném)</i>	<i>tá vendendo</i>	<i>drops</i>		<i>pra alguém</i>	<i>no sinal</i>
13		<i>(neném)</i>	<i>tá vendendo</i>	<i>drops</i>		<i>pra alguém</i>	<i>no sinal</i>
14		Tudo	é		tão normal, todo tal e qual		
15		Neném	não tem		hora		
	pra	(neném)	ir se deitar				

(continua)

		Núcleo	Centro	Núcleo	Margem	Margem	Periferia
16-17			passando	roupa do pai de agora, de um outro caçula	mãe		
17		que	vai chegar				ainda
18		(um outro caçula)	É		mais uma boca		dentro do barraco
19		mais um quilo de farinha do mesmo saco	(Será)		(preciso)		
20	Para	(mais um quilo de farinha do mesmo saco)	alimentar	um João ninguém			
21		A cidade	crece				junto com neném
22			<i>Tá relampiano</i>				
			<i>cadê</i>	<i>neném</i>			
23		<i>(neném)</i>	<i>tá vendendo</i>	<i>drops</i>		<i>pra alguém</i>	<i>no sinal</i>
24			<i>Tá relampiano</i>				
			<i>cadê</i>	<i>neném</i>			
25		<i>(neném)</i>	<i>tá vendendo</i>	<i>drops</i>		<i>pra alguém</i>	<i>no sinal</i>
26		<i>(neném)</i>	<i>tá vendendo</i>	<i>drops</i>		<i>pra alguém</i>	<i>no sinal</i>

(conclusão)

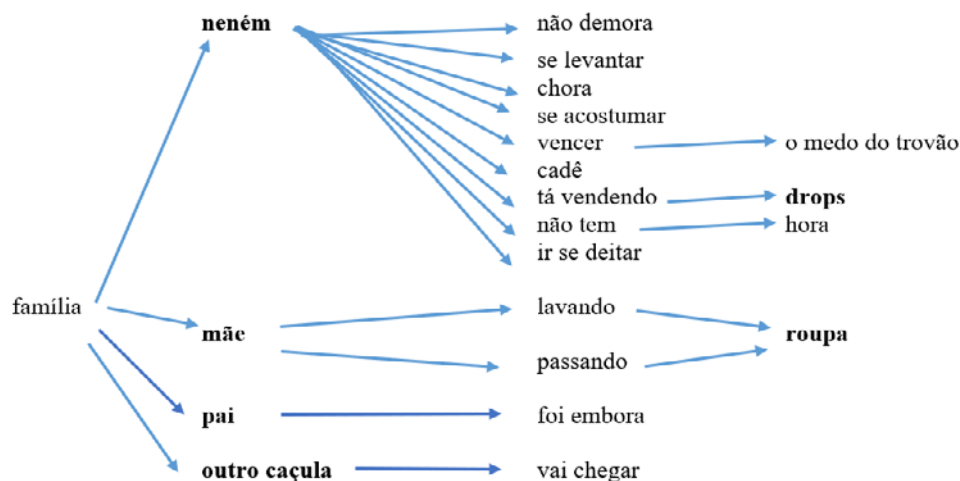
Fonte: elaborado pela autora com dados do texto de Lenine e Moska (1997).

Pelos dados apresentados no Quadro 8, *neném* é o principal Meio, aquele que atualiza a maioria das atividades relatadas na letra musical, sejam elas comportamentais ou materiais. Isso se justifica pelo enfoque que o texto tem, que é o de **denúncia do trabalho realizado por crianças em situação de privação, exclusão e vulnerabilidade social**. Com isso, a canção também pretende conscientizar e “mobilizar pessoas e instituições para que atuem na valorização, a proteção e na promoção dos direitos das crianças na sociedade” (CHILDFUND BRASIL, s.d.).

A **repetição** constante do grupo periférico *no sinal* (versos 10, 12, 13, 23, 25 e 26) busca também alertar a sociedade para os riscos que uma criança enfrenta ao trabalhar em lugares perigosos como é o caso de *neném*. “De acordo com o Ministério da Saúde, 236 crianças e adolescentes morreram enquanto trabalhavam em atividades perigosas entre 2007 e 2017. No mesmo período, 40 mil sofreram acidentes, dos quais 24.654 foram graves, como fraturas e amputações de membros” (BELIEVE NEWS, 2018).

Há também indicações de onde as principais ações e comportamentos acontecem: *no sinal* e *dentro do barraco* (versos 5 e 18), de modo a situar dois espaços importantes: onde *neném* vende sua mercadoria e onde ele vive juntamente com sua família. A **sequência de atividades**, comportamentos e caracterizações referentes à família está explicitada na Figura 11.

Figura 11 – Sequência de atividades em *Relampiano*



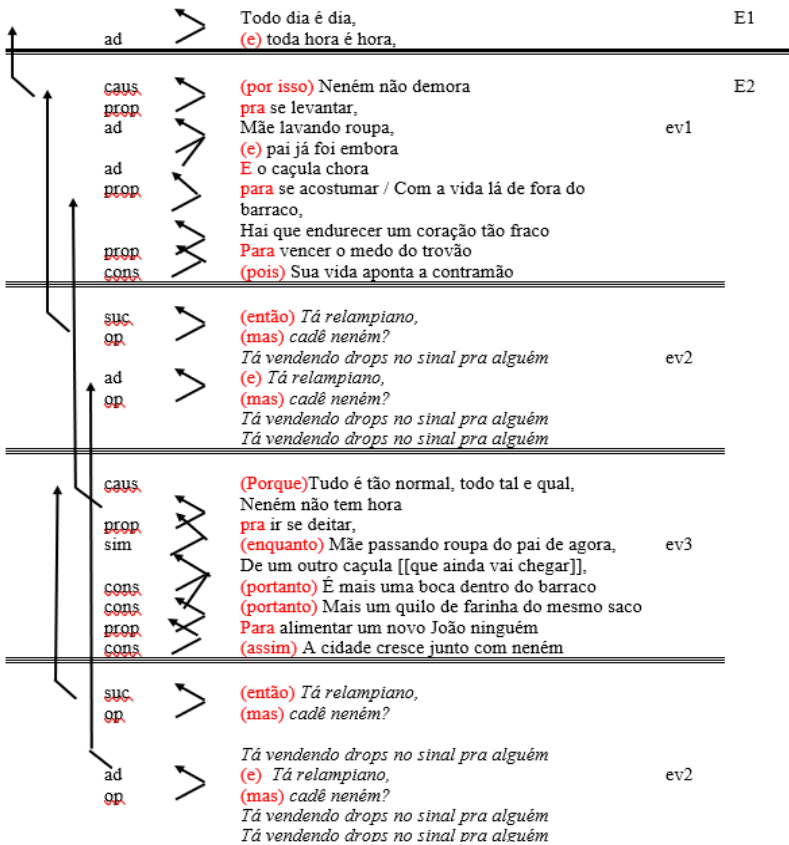
Fonte: elaborado pela autora com dados do texto de Lenine e Moska (1997).

Dentre todos os participantes do texto, *neném* é aquele que apresenta o maior número de atividades, comportamentos e também caracterizações. Tal fato corrobora a centralidade que a criança tem no universo textual. Sobre ela recai o maior número de informações, uma vez que os compositores desejam enfatizar a sina de um ser que, ainda pequeno, já precisa trabalhar.

A **CONJUNÇÃO** liga internamente as etapas e as fases de um gênero de texto e também as orações externamente. Em *Relampiano*, é preciso inferir tais ligações

em virtude da pouca presença explícita delas. A Figura 12 permite visualizar as relações internas e externas estabelecidas no texto.

Figura 12 – Relações internas e externas em *Relampiano*⁹



Fonte: elaborado pela autora com dados do texto de Lenine e Moska (1997).

A Figura 12 demonstra que *Relampiano* é uma sequência de cenas e de comportamentos durante dois períodos do dia. Na passagem da etapa Orientação para a etapa Registro de eventos, pode-se inferir uma relação de causa interna, em que a criança sai para trabalhar, porque *todo dia é dia, toda hora é hora* (verso 1). Entre os eventos, prevalecem as relações lógico-semânticas de tempo sucessivo, em que se pode inferir a presença do conjuntivo *então* (verso 9), e *pois* (verso 8), indicador de

.....

9 Abreviaturas empregadas: ad (=adição); caus (=causa); prop (=propósito); cons (= consequência); suc (=tempo sucessivo); sim (=tempo simultâneo); op (=oposição).

consequência. As conjunções externas distribuem-se em adição (*e*), propósito (*pra*, *para*), tempo simultâneo (*enquanto*), consequência (*portanto*, *assim*) e oposição (*mas*).

É necessário fazer duas considerações sobre a CONJUNÇÃO interna. A primeira leva o leitor a inferir que as fases evento 1 e evento 3 ligam-se por um item implícito aditivo (*e*) em indicações de acontecimentos no turno da manhã *E* do turno da tarde, já que há indicações de que a criança *não demora pra se levantar* e também *não tem hora pra ir se deitar*. A segunda é que o mesmo ocorre com o refrão, este constituído por versos repetidos.

O sistema de NEGOCIAÇÃO é evidenciado por duas relações diferentes: aquele entre compositores e leitores/ouvintes, em que há um movimento interativo no texto, e aquele entre dois participantes no texto que projetam papéis interacionais diferentes: há uma solicitação de informação na forma de pergunta e há uma resposta por parte de alguém que satisfaz a dúvida do demandante.

9 *Tá relampiano, cadê neném?*

10 *Tá vendendo drops no sinal pra alguém*

Apenas uma ocorrência de modulação/obrigação explícita está presente no verso 6 do texto. Entretanto, pode-se inferir uma outra ocorrência de obrigação no verso 19, em (*Será preciso*) *mais um quilo de farinha do mesmo saco*.

6 *Hai que endurecer um coração tão fraco*

19 (**Será preciso**) *Mais um quilo de farinha do mesmo saco,*

As avaliações são todas negativas: uma criança, em tenra idade, precisa trabalhar, porque sua família tem muitas dificuldades e está para aumentar. O caçula faz parte de um grupo social invisível e desprivilegiado que dificilmente será beneficiado com as políticas sociais. Sendo assim, pelo sistema de IDENTIFICAÇÃO, a criança não tem nome, apenas é referida como *neném* e *caçula*, e também não lhe é atribuído qualquer dêitico no decorrer do relato. Na mesma esteira, o irmãozinho (*que ainda vai chegar*) é identificado figurativamente como *um João ninguém*, e que provavelmente terá a mesma sina de *neném*.

Quanto à PERIODICIDADE¹⁰, o título – Relampiano - constitui o macroTema e antecipa o hiperTema (sentença-tópico de cada estrofe, gerando expectativas no leitor). Os hiperTemas do texto em análise correspondem às marcações temporais: *Todo dia é dia, toda hora é hora, Tá relampiano, cadê neném? e Tudo é tão normal,*

.....

10 Agradeço ao Prof. Dr. Raymundo Olioni pela inestimável colaboração e sugestões na análise do sistema de PERIODICIDADE em *Relampiano*.

todo tal e qual. Estas contextualizam a rotina de neném; não importa o dia nem a hora, todo tempo é tempo para o menino ser privado de sua infância, ao precisar andar pelas ruas para trazer dinheiro para casa (Quadro 9).

O hiperTema de cada estrofe é desenvolvido pelos Temas oracionais. O Tema, contexto local da oração, o ponto de partida escolhido pelo locutor para iniciar a mensagem, é identificado, na grande maioria das orações, pelo participante Neném e por seus familiares. Dessa forma, os Temas oracionais apresentam os participantes, os hiperTemas revelam as circunstâncias de tempo, e o macroTema sintetiza a adversidade por que passam os participantes na lida do dia-a-dia.

A rotina de Neném e de seus familiares, por sua vez, é identificada nos Remas oracionais como Novos, informações mais significativas para o conhecimento do leitor. O conjunto de Novos encaminha para o hiperNovo (sentença final de cada estrofe). Os hiperNovos, além de sintetizarem as informações novas, sinalizam o novo ponto: *Sua vida aponta para a contramão* e *A cidade cresce junto com Neném*.

A PERIODICIDADE consiste, então, na regularidade do fluxo de informação no referido texto, ao se perceber que há um pico de proeminência textual, identificado no macroTema, nos hiperTemas e nos Temas oracionais, levando o interlocutor a criar expectativas sobre o que está por vir; há também um ponto de menor proeminência, ao se consolidarem tais expectativas por meio das informações apresentadas em Novos e hiperNovos.

A contextualização temporal sobre neném e sua família gera expectativas no leitor em relação a como isso vai ser explorado no texto; por outro lado, a rotina do participante e de seus familiares, ao terem que sobreviver aos infortúnios de sua condição social, serve como consolidação das expectativas criadas pelo leitor. Estabelece-se relação direta com o macroTema, que simboliza as intempéries, metaforicamente apontando para as adversidades da vida, para as condições mínimas de sobrevivência.

Quadro 9 – Sistema de PERIODICIDADE em *Relampiano*

<i>macroTema</i>		
Relampiano		
	hiperTema ⁱ	
	Todo dia é dia, toda hora é hora,	
		<i>desenvolvimento do hiperTema</i>

(continua)

		Neném não demora pra se levantar, Mãe [de Neném] lavando roupa, pai [de Neném] já foi embora E o caçula chora pra se acostuma Com a vida lá de fora do barraco, Hai que endurecer um coração tão fraco, Para vencer o medo do trovão
	<i>hiperNovoⁱ</i>	
	Sua vida aponta a contramão	
	<i>hiperTemaⁱⁱ</i>	
	<i>Tá relampiano, cadê neném?</i>	<i>desenvolvimento do hiperTema</i>
		[Neném] Tá vendendo drops no sinal pra alguém Tá relampiano, cadê neném? [Neném] Tá vendendo drops no sinal pra alguém, [Neném] Tá vendendo drops no sinal ...
	<i>hiperTemaⁱⁱⁱ</i>	
	Tudo é tão normal, todo tal e qual,	
		<i>desenvolvimento do hiperTema</i>
		Neném não tem hora pra ir se deitar, Mãe passando roupa do pai de agora, De um outro caçula que ainda vai chegar, [o outro caçula] é mais uma boca dentro do barraco, [Será preciso] Mais um quilo de farinha do mesmo saco, Para alimentar um novo João ninguém
	<i>hiperNovoⁱⁱ</i>	
	A cidade cresce junto com neném	
	<i>hiperTema^{iv}</i>	
	<i>Tá relampiano, cadê neném?</i>	
		<i>desenvolvimento do hiperTema</i>
		[Neném] Tá vendendo drops no sinal pra alguém Tá relampiano, cadê neném? [Neném] Tá vendendo drops no sinal pra alguém, [Neném] Tá vendendo drops no sinal ...

(conclusão)

Fonte: elaborado pela autora com dados do texto de Lenine e Moska (1997).

Uma vez feitos esses comentários, passa-se agora às Considerações Finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Children need to sing, and children need to play
But some are pressed to work their days away.
Children need to grow, and everyone should care,
When they are given burdens they can't bear.*
(EINZIGER; SIMPSON, 2014)

Reunindo todos os dados obtidos na análise da letra da canção *Relampiano*, algumas observações podem ser feitas a título de conclusão. O texto a que se propôs esta análise é um **relato** (ROSE; MARTIN, 2012) escrito em versos, como normalmente os são as peças musicais. É composto por duas etapas: na primeira, apresenta-se uma marcação temporal e, na segunda, expõem-se cenas do cotidiano da criança e da família. A segunda etapa – Registro de eventos – apresenta três fases: evento 1, evento 2 e evento 3. Evento 1 e evento 3 têm a organização das orações mais ou menos simétricas: no evento 1, o leitor se depara com a cena matinal na casa da criança, participante principal de todo o texto, e, no evento 3, o relato desloca-se para o período da noite. O evento 2, constituído pelo refrão e repetido nos versos finais, é bastante original por estar constituído pelo diálogo entre dois Entes não identificados: podem ser a mãe e os autores, a mãe e alguém mais da família ou dois outros participantes externos à cena apresentada.

A temática desenvolvida no texto é o **trabalho infantil**, mesmo de crianças muito pequenas, cuja miséria familiar as obriga a auxiliarem no sustento da casa. *Neném* não tem nome, não se sabe sua idade, mas se depreende que ele ainda é muito pequeno, já que é identificado como o *caçula* da família. *Neném* constitui o núcleo da maioria das orações do texto, uma vez que nele recaem muitas observações e ações. Há outros participantes como a *mãe*, o *pai* e o outro *caçula* (que ainda vai chegar), esses de contribuição muito modesta para as ações do texto, mas importantes para desenhar o contexto de miséria em que a família vive. As relações lógico-semânticas prevaletentes situam-se nas indicações de finalidade, adição, tempo e oposição, todas pertinentes ao recado que a canção pretende dar a seus ouvintes/leitores.

Em todo o texto há avaliações negativas em relação à situação enfrentada pela família, à prevista para o futuro e à sina de *neném*, destinado a permanecer trabalhando na rua e a ser um *João ninguém*, invisível aos olhos da sociedade. A principal avaliação encontra-se evocada no refrão, juntamente com o curioso recurso de NEGOCIAÇÃO empreendido na fase 2. Nas fases 1 e 3 os autores mantêm uma relação de distanciamento com seus ouvintes; fazem a relação denominada por Thompson e Thetela (1995) de interativa. No refrão, duas vozes adicionais tomam a cena e fazem um jogo dialógico interessante, em que alguém informa que *Tá relampiano* e também pergunta *cadê neném?* E uma outra voz responde em eco: *Tá vendendo drops no sinal pra alguém*, na modalidade que Thompson e Thetela (1995) denominam interacional. O refrão é o **grito de denúncia** dos compositores, ao se oporem a tal situação que não é aceita legalmente em país algum. O caráter de assertividade de todo o texto não dá margens a contestações, tal o engajamento social dos compositores ao escreverem a letra da música.

Por deduzir que a cena relatada se passa em contexto brasileiro, é importante lembrar os dispositivos legais que regulam a vida de crianças e adolescentes neste país. A Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) estabelece:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por sua vez, reforça o dispositivo constitucional, ao proibir o trabalho infantil e regular a idade mínima para o trabalho de adolescentes.

Art. 60. É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz.

Art. 61. A proteção ao trabalho dos adolescentes é regulada por legislação especial, sem prejuízo do disposto nesta Lei (ECA),

O ECA ainda reforça, em seu Art. 16, inciso IV, que o direito à liberdade de crianças e adolescentes compreende “brincar, praticar esportes e divertir-se”. No Art. 71, reza que a “criança e o adolescente têm direito a informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento” (BRASIL, 1990). Pelo texto, vê-se que essa

não é a realidade de *neném*: em vez de brincar e se divertir, precisa estar no semáforo vendendo mercadorias para poder contribuir na renda familiar.

Outros documentos nacionais e internacionais também revelam a preocupação da sociedade com as formas de trabalho infantil – a sobre os Direitos da Criança, a Convenção nº 138 da Organização Internacional do Trabalho sobre a Idade Mínima e a Convenção nº 182 da OIT sobre as Piores Formas de Trabalho Infantil (JUSTIÇA, 2021) são algumas leis estabelecidas sobre a questão. Pode-se citar ainda a Declaração de Brasília sobre Trabalho Infantil, realizada em 2013 durante a III Conferência Global sobre Trabalho Infantil (III CGTI). Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas (ODS), mais especificamente no tópico 8.7, também atendem esta demanda. Descortina-se aqui um importante desafio que requer a participação ativa dos setores público e privado e da sociedade civil (ETHOS).

É urgente que se tomem medidas para reduzir os dados oficiais de acidentes graves de trabalho, incluindo óbitos que vitimam crianças e adolescentes, do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAM) do Ministério da Saúde, de exclusão escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e de crescimento da pobreza e exclusão social registrados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (FNPETI, 2019).

O trabalho infantil é uma grave violação de direitos humanos, um **flagelo social** que impede o desenvolvimento pleno, sadio e integral de todas as crianças e jovens. O Brasil necessita cumprir o compromisso assumido diante da comunidade internacional de extinguir as piores formas de trabalho infantil até 2020, e quaisquer formas até 2025. Espera-se que os *nenéns* sejam beneficiados, em um futuro próximo e urgente, com políticas públicas positivas e oportunidades para que não precisem mais vender *drops no sinal pra alguém*. Como alerta a canção de Einziger e Simpson (2014), “as crianças precisam cantar e as crianças precisam brincar, (...) e todos devem se preocupar, [q]uando recebem fardos que elas não podem suportar”.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, F. J. N. de. “(O) que é feito de” a “cadê que”: a gramaticalização em cartas pessoais de cearenses ao longo do século XX. *Verbum*, v. 7, n. 2, p. 161-182, ago. 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS – ABONG. **Trabalho infantil**: entidades se manifestam contra declaração do presidente. 2019. Disponível em: <https://abong.org.br/2019/07/05/trabalho-infantil-entidadesse-manifestam-contra-declaracao-do-presidente/>. Acesso em: 22 set. 2021.

BELIEVE NEWS. **ONG Visão Mundial Promove Ações para Combater o Trabalho Infantil**. 2018. Disponível em: <https://www.believenews.com.br/ong-visaomundial-promove-acoes-para-combater-o-trabalho-infantil/#.YUspP7hKg2w>. Acesso em: 09 out. 2021.

BRASIL. Consolidação das Leis do Trabalho – CLT e Normas Correlatas. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente– ECA. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 16 out. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 out. 2021.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** –INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 09 out. 2021.

CABRAL, S. R. S.; FUZER, C. Linguística sistêmico-funcional. *In*: NASCIMENTO, L.; SOUZA, T. C. (org). **Gramática(s) e discurso(s)** – Ensaios críticos. Campinas: Mercado de Letras, 2019, p. 269-306.

CANELLAS, M. A menina do caderno. **Diário de Santa Maria**. Santa Maria, 17 jul. 2019. Disponível em: <https://www.facebook.com/mpcanelas/posts/570128693515719/>. Acesso em: 30 jul. 2019.

CHILDFUND BRASIL. **Como transformamos a vida de milhares de crianças**. s.d. Disponível em: <https://www.childfundbrasil.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 08 out. 2021.

CRIANÇA LIVRE DE TRABALHO INFANTIL. 2018. Disponível em: <https://livredetrabalhoinfantil.org.br/noticias/reportagens/o-que-o-eca-diz-sobre-otrabalho-infantil/>. Acesso em: 08 out. 2021.

EINZIGER, M.; SIMPSON, A. M. **‘Til Everyone Can See.** 2014. Disponível em: https://www.ilo.org/hanoi/Informationresources/Publicinformation/newsitems/WCMS_246871/lang-en/index.htm. Acesso em: 14 set. 2021.

FNPETI. FÓRUM NACIONAL DE PREVENÇÃO E ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL. **FNPETI se manifesta contra a declaração do presidente sobre trabalho infantil.** 2019. Disponível em: <https://fnpeti.org.br/noticias/2019/07/05/fnpeti-se-manifesta-contradeclaracao-do-presidente-sobre-trabalho-infantil/>. Acesso em: 21 out. 2021.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English.** London: Longman, 1976.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Halliday’s introduction to functional grammar.** 4. ed. Oxon: Routledge, 2014.

INSTITUTO ETHOS. **Rede de Empresas pela Aprendizagem e Erradicação do Trabalho Infantil.** Disponível em: <https://www.ethos.org.br/conteudo/projetos/direitos-humanos/rede-de-empresas-pela-aprendizagem-e-erradicacao-trabalhoinfantil/>. Acesso em: 22 set. 2021.

IPEC - PROGRAMA INTERNACIONAL PARA A ELIMINAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL. **Sobre o IPEC.** s.d. Disponível em: https://www.ilo.org/brasil/temas/trabalho-infantil/WCMS_565238/lang-pt/index.htm. Acesso em: 22 set. 2021.

JUSTIÇA DO TRABALHO. **OIT e ONU escolhem 2021...** 2021. Disponível em: <https://www.tst.jus.br/web/trabalho-infantil/-/oit-e-onu-escolhem-2021-como-anointernacional-para-a-elimina%C3%A7%C3%A3o-do-trabalho-infantil>. Acesso em: 22 set. 2021.

LENINE; MOSKA, P. **Relampiano.** 1997. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/lenine/88972/>. Acesso em: 14 set. 2021.

MARTIN, J. R. **English text: system and structure.** Amsterdam: Benjamins, 1992.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working with discourse: meaning beyond the clause**. 2. ed. London and New York: Continuum, 2007.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. **The language of evaluation: appraisal in English**. London: Palgrave Macmillan, 2005.

MATTHIESSEN, C. M. I. M.; TERUYA, K; LAM, M. **Key terms in Systemic Functional Linguistics**. London: Continuum, 2010.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Sobre o nosso trabalho para alcançar os objetivos do desenvolvimento sustentável no Brasil**. s.d. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 23 out. 2021.

OIT - ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Sobre o IPEC**. Disponível em: https://www.ilo.org/brasilia/temas/trabalho-infantil/WCMS_565238/lang-pt/index.htm. Acesso em: 22 set. 2021.

PARCERIA entre Fundação Telefônica e ChildFund Brasil retira 46% das crianças atendidas do trabalho infantil. Disponível em: <https://www.childfundbrasil.org.br/blog/parceria-entre-fundacao-telefonica-e/>. Acesso em: 22 set. 2021.

ROSE, D.; MARTIN, J. **Learning to write, reading to learn**. London: Equinox, 2012.

THOMPSON, G.; THETELA, P. The sound of one hand clapping: the management of interaction in written discourse. **Text** 15, v. 1, 1995, p. 103-127.

VIVO - FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. **Parceria entre...** 2021. Disponível em: <https://fundacaotelefonicavivo.org.br/noticias/parceria-entre-fundacaotelefonica-e-childfund-brasil-retira-46-das-criancas-atendidas-do-trabalho infantil/>. Acesso em: 22 set. 2021.

SOBRE OS AUTORES

Angela Maria Rossi

Mestra e Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Graduada em Letras – Licenciatura em Português pelo Centro Universitário Franciscano (UNIFRA). Professora de Língua Portuguesa na Rede Municipal de Santa Maria e na Faculdade de Direito de Santa Maria (FADISMA).

orcid.org/0000-0003-1081-4975

Anidene de Siqueira Cecchin

Mestra em Tecnologias Educacionais em Rede pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM. Graduada em Licenciatura em Letras – Português, Inglês e Literaturas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora da rede pública de ensino, no Instituto São José, em Santa Maria, RS. Integrante do programa de extensão da UFSM Ateliê de Textos desde 2017.

orcid.org/0000-0003-0657-6935

Carla Carine Gerhardt

Mestra e doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com bolsa CAPES. Graduada em Letras – Licenciatura em Português e Literaturas de Língua Portuguesa pela UFSM. Professora substituta do Departamento de Letras Clássicas e Linguística no Centro de Artes e Letras da UFSM em 2019. Integrante do programa de extensão Ateliê de Textos na UFSM desde 2013.

orcid.org/0000-0002-5603-7916

Cíntia Cocco

Doutoranda em Letras – Estudos Linguísticos do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM. Mestra em Tecnologias Educacionais em Redes pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Especialista em Metodologia do Ensino de Línguas pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicada (FACISA) e especialista em Gestão Escolar pelo Instituto Federal Farroupilha (IFFar). Graduada em Letras Português e Inglês e respectivas Literaturas pela Fundação Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ). Servidora na Coordenação de Avaliação Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Farroupilha (IFFar).

orcid.org/0000-0002-9116-8831

Cristiane Fuzer

Mestra e Doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com estágio doutoral na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, em Portugal. Pós-doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Graduada em Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas pela UFSM. Professora Associada do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Coordenadora do PPGL

da UFSM de 2016 a 2018. Vice-Diretora do Centro de Artes e Letras (CAL) da UFSM de 2018 a 2022. Coordenadora do programa de extensão Ateliê de Textos na UFSM desde 2011. Vice-coordenadora do GT Linguística Sistemico-Funcional da ANPOLL biênio 2020-2022. Membro da Associação de Linguística Sistemico-Funcional da América Latina (ALSFAL) e do Grupo de pesquisa do CNPq SAL – Sistemica, Ambientes e Linguagens. Autora das obras “Introdução à Gramática Sistemico-Funcional em Língua Portuguesa” e “Diretrizes para elaboração e revisão de questões em processos seletivos”. Coorganizadora e autora da obra “Linguagem e representação: estudos em linguística sistemico-funcional”.

orcid.org/0000-0001-9499-6838

Elisane Scapin Carginin

Mestra e Doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Maira (UFSM). Especialista em Gestão Educacional. Graduada em Letras – Licenciatura em Português pelo Centro Universitário Franciscano (UNIFRA). Professora de Língua Portuguesa na Escola Municipal de Ensino Fundamental Júlio do Canto e no Colégio Estadual Profa. Edna May Cardoso, em Santa Maria, RS.

orcid.org/0000-0001-9064-1212

Guilherme Barbat Barros

Graduando de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Bolsista da Rede Idiomas sem Fronteiras. Integrante do programa de extensão Ateliê de Textos na UFSM desde 2019.

<https://orcid.org/0000-0003-1544-4707>

Lorilei de Moraes Gugelmim

Mestra em Letras – Estudos Linguísticos do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Graduada em Letras – Português/Inglês pela Faculdade Imaculada Conceição. Especialista em Psicopedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Professora no Instituto Federal de Santa Catarina, campus São Miguel do Oeste.

<https://orcid.org/0000-0002-4435-4324>

Mhdi Ibrahim Bader Khun

Mestre em Letras – Estudos linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM. Graduado em Letras – Licenciatura em Português e Literaturas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) na modalidade EaD. Tutor a distância no curso de licenciatura em Letras – Português e Literaturas EAD da UFSM. Professor em cursos preparatórios para ENEM, vestibulares e concursos públicos.

<https://orcid.org/0000-0002-9118-8621>

Orlando Vian Jr

Mestre e Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Estágios pós-doutorais em Linguística Aplicada na PUCSP, na Universidade de Sydney, na Austrália e na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Professor Associado do Departamento de Letras/Inglês e do Programa de Pós-graduação em Letras, área de Estudos Linguísticos, linha de pesquisa Linguagens em Novos Contextos, da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Coorganizador e autor das obras “Avaliação na linguagem em língua portuguesa”, “Língua(gem) e suas múltiplas faces”, “O ensino e a pesquisa em língua inglesa na universidade” e “Práticas discursivas: olhares da Linguística plicada”. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq. Coordenador do GT Linguística Sistemico-Funcional da ANPOLL biênio 2020-2022 e vice-líder do grupo de pesquisa do CNPq SAL – Sistemica, Ambientes e Linguagens. <https://orcid.org/0000-0002-0322-7177>

Sara Regina Scotta Cabral

Mestra e Doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria. Pós-doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Professora Associada da Universidade Federal de Santa Maria. Integrante da Linha de Pesquisa Linguagem no Contexto Social (UFSM) e do Grupo de Estudos em Linguística Funcional (UFOP). Membro da Associação de Linguística Sistemico-Funcional da América Latina (ALSFAL). Líder do Grupo de pesquisa do CNPq SAL – Sistemica, Ambientes e Linguagens. Autora da obra “Introdução à Gramática Sistemico-Funcional em Língua Portuguesa”. Coorganizadora e autora das obras “Estudos sistemico-funcionais no âmbito do Projeto SAL” e “Estudos de transitividade em linguística sistemico-funcional”. <http://orcid.org/0000-0002-0303-0737>

Tânia Maria Moreira

Mestra e Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria. Especialista em Português pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Borja e em Informática Educativa pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Graduada em Letras – Licenciatura pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Borja. Professora em exercício provisório no Departamento de Metodologia do Centro de Educação da UFSM. <https://orcid.org/0000-0001-8657-7385>

Um dos pontos de partida para a Análise do Discurso no âmbito da LSF pode ser estabelecido na emblemática citação de Halliday, na introdução da segunda edição de sua gramática funcional, em que afirma: “uma análise do discurso que não é baseada na gramática não é uma análise, mas simplesmente um comentário contínuo sobre um texto” (HALLIDAY, 1994, p. xvii). Esse posicionamento é reforçado ao acentuar que o texto é uma unidade semântica e não uma unidade gramatical. Os significados, no entanto, “são realizados por meio de fraseados; e sem uma teoria de fraseados – isto é, uma gramática –, não há como tornar explícita a interpretação do significado de um texto” (HALLIDAY, 1994, p. xvii).

Orlando Vian Jr.

Diante desse desafio de tornar explícita a interpretação dos significados de um texto por meio da análise de sua gramática, esta obra apresenta um apanhado introdutório dos seis sistemas discursivos e suas categorias, conforme descritos por Martin e Rose (2007). Busca-se uma compreensão mais detalhada de como cada um dos seis sistemas discursivos está organizado e como funcionam para análises, bem como a relação entre os estratos, suas instanciações em textos e suas realizações linguísticas, como forma de compreender os discursos em seus contextos.

Cristiane Fuzer e Sara Regina Scotta Cabral

