

REPRESENTAÇÃO DISCURSIVA E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE(S) DOCENTE À LUZ DA TEORIA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

DISCURSIVE REPRESENTATION AND THE CONSTRUCTION OF TEACHER'S IDENTITY(IES) ON LIGHT OF THE FUNCTIONAL-SYSTEMICS LINGUISTICS

Rubens Lacerda de Sá¹

Resumo: Análise no manual do professor de um livro didático de língua portuguesa o gênero “carta de apresentação” com o fito de compreender como a autora constrói identidade(s) para si e para os professores e, ainda, como representa os significados do mundo da experiência humana ao interagir por meio da carta com o público-alvo: os professores. Ancoro-me na Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004) e na Análise de Discurso Crítica (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999). A abordagem metodológica filia-se na pesquisa qualitativa/interpretativa (SILVERMAN, 2013; SÁ, 2003). Os resultados mostram a autora em um processo de auto identificação oscilante e confuso e o mundo sendo representado sob a ótica (mercantilista) das editoras.

Palavras-chave: Linguística Sistêmico-Funcional. Discurso. Identidade(s) Docente.

Abstract: I analyze in the teacher's manual of a Portuguese textbook the genre “letter of presentation” with the purpose of understanding how the author constructs identity(ies) for himself and for the teachers as well as how he represents the meanings of the world of experience whilst interacting through the letter with the target audience: the teachers. I am anchored in the Systemic-Functional Linguistics (HALLIDAY and MATTHIESSEN, 2004) and in Critical Discourse Analysis (CHOULIARAKI and FAIRCLOUGH, 1999). The methodological approach is based on qualitative/interpretive research (SILVERMAN, 2013; SÁ, 2003). The results show the author in an oscillating and confusing self identification process and the world is being represented from the (mercantilist) perspective of the publishers.

Keywords: Functional-Systemics Linguistics; Discourse; Teacher's Identity(ies).

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Num contexto educacional precário como o nosso, desprovido de instrumentos que contribuam para uma educação de qualidade, o livro didático ainda é o principal recurso utilizado em sala de aula. Carente de outras ferramentas que auxiliem a sua prática, o professor quando se depara com uma situação assim, agarra-se ao livro como uma tábua de salvação,

¹ Professor Assistente, Departamento de Educação, Universidade Federal de Lavras (UFLA). Doutorando em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: rubens.ladesa@gmail.com

fazendo dele o instrumento que norteará praticamente todas as suas ações didático-pedagógicas no cotidiano da sala de aula.

Em tal contextura educacional, atribui-se ao livro didático um posto da mais alta relevância, pois, sem dúvida, ele é, na maioria das vezes, o único recurso disponível para que professor e aluno busquem o conhecimento. Nesse sentido Coracini (1999, p.11), afirma: “O livro didático – lugar de estabilização – legitimado pela escola e pela sociedade, define, para professores e alunos, o que e como se deve ensinar/aprender”. Tendo em vista o atual contexto de expansão progressiva do ensino público e ao mesmo tempo a precariedade de recursos humanos e materiais nas escolas, a indústria do livro didático no Brasil encontrou as condições necessárias para um estratosférico crescimento e solidez.

O livro didático traz uma carta de apresentação nas suas páginas iniciais. Esse recurso tem como objetivo apresentar a proposta do material didático, a concepção de língua e o projeto didático-pedagógico da obra. A carta de apresentação do livro didático consta tanto do livro destinado ao aluno quanto do exemplar destinado ao professor, denominado *Manual do Professor*. Geralmente, a carta se apresenta como um texto curto ocupando apenas metade de uma página ou quando muito a página inteira. Na grande maioria dos livros didáticos, a *Carta de Apresentação* se localiza na terceira página.

Com o fito de compreender de que modo o autor do texto construiu os significados de um segmento do mundo da experiência humana, ao interagir com o leitor/destinatário para apresentar o material didático de sua autoria, este artigo apresenta uma análise deste gênero textual constante do manual do professor de língua portuguesa (ROCHA, 2010). Para tanto, utilizei o ferramental teórico disponibilizado pela Gramática Sistêmico-Funcional (doravante GSF), conforme Halliday (1999; 2004), juntamente com a noção de identidade nos parâmetros de Fairclough (2001) e Chouliaraki e Fairclough (1999).

Tendo em vista o ferramental disponibilizado pela GSF, utilizei, para efeito de análise, o sistema de transitividade com a metafunção ideacional e o sistema de modo com a metafunção interpessoal. Lançar mão da transitividade e do modo teve como intenção compreender como a autora, na carta de apresentação, construiu os significados do mundo da experiência humana ao interagir com o leitor/destinatário para apresentar o material didático de sua própria autoria.

1. ARCABOUÇO TEÓRICO

Em oposição ao paradigma formalista que tem como objetivo principal o estudo da linguagem sob o ponto de vista da forma, o paradigma na perspectiva funcional, ressalta a função que a forma linguística desempenha no uso, no âmbito de uma interação comunicativa. Como disse anteriormente, a teoria linguística que baseia esta pesquisa é a Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF), principalmente por seu foco na funcionalidade da linguagem e na interpretação dos textos em seus contextos de uso, além do poderoso ferramental analítico oferecido para a descrição da linguagem (SÁ, 2014).

Eggins (1995) afirma que numa perspectiva funcional existem quatro pontos fundamentais que constituem a linguagem, os quais são focos centrais e produtivos que conduzem os pesquisadores dessa vertente: (i) o uso da língua é sempre funcional; (ii) as funções são para fazer sentido; (iii) os sentidos são influenciados pelo contexto social e cultural e do qual tomam parte; (iv) o processo de uso da linguagem é um processo semiótico, um processo de produzir significados pelas escolhas linguísticas realizadas.

Essas quatro premissas ressaltam a importância do significado na LSF. Halliday (1992, p. 353) explica o conceito de significado como sendo um produto do impacto da experiência do mundo externo ao falante em sua consciência interna. Isso quer dizer que o falante organiza em sua consciência na forma de significados todas as percepções captadas por seus sentidos das coisas do mundo ao seu redor e das relações sociais com os outros membros de seu grupo. Assim, a organização da experiência em significados depende, portanto, da forma como o falante vê o mundo, da cultura da sociedade da qual cada falante faz parte, incluindo as práticas sociais comuns e as formas como a linguagem é utilizada.

Nesse pressuposto, a GSF direciona sua atenção para o uso efetivo da linguagem em relação à atividade social em jogo, levando em conta a intenção dos interlocutores envolvidos no processo da interação. Portanto, uma gramática funcional não se constitui de regras como as gramáticas formais, constitui-se de uma gama de recursos instrumentais úteis e apropriadas para descrever, interpretar e construir significados.

Na perspectiva da LSF, de acordo com Ghio e Fernandez (2008, p. 64) “a língua e o contexto social são níveis complementares da semiose, relacionados ao conceito de realização. O sistema semiótico da língua é entendido como realização do sistema semiótico do contexto social, mais abstrato”. Nesse sentido Martin e White (2005 *apud* GHIO e FERNANDES 2008, p. 64) afirmam que “a interpretação do contexto social inclui dois planos

comunicativos, o ‘gênero’(contexto de cultura) e o ‘registro’ (contexto de situação)”. Sobhie (2008, p. 25) interpretando Halliday e Matthiessen (2004, p. 24) esclarece que:

Ao descrever essa relação entre texto e o contexto por um modelo que representa a linguagem como um sistema semiótico complexo, com vários níveis, ou estratos. A representação do sistema da linguagem em estratos mostra como a gramática faz a interface entre o que acontece fora da linguagem (os acontecimentos e situações do mundo e os processos sociais que acontecem nele) e os fraseados (*wordings*) pelos quais os significados dessa experiência humana são organizados na linguagem

Portanto, o interesse da GSF é compreender como o uso da linguagem configura sua estrutura, ou seja, de que modo a linguagem constrói significados com diferentes propósitos em diversas situações.

Ao fornecer subsídios pertinentes para a análise de textos considerando o contexto de situação, as funções e os significados que os interlocutores almejam construir em um ato interativo de caráter verbal, a GSF de Halliday, configura-se como um dos instrumentos mais apropriados para desenvolver uma análise de forma crítica.

Para Halliday (1999), qualquer sistema semiótico é apto a desempenhar três funções primordiais: 1) representar o mundo, a realidade; 2) estabelecer e regular relações entre as pessoas e; 3) criar complexos de signos/textos coerentes e coesos. Essas são as funções que, na nomenclatura hallidayana, denominam-se metafunção ideacional, metafunção interpessoal e metafunção textual, respectivamente. Cada uma das metafunções é ativada por três variáveis: campo, relações e modo.

A variável ‘campo’ tende a ser realizada por significados da metafunção ideacional, pelo sistema gramatical de Transitividade; a variável ‘relações’ tende a ser realizada por significados da metafunção interpessoal, pelo sistema gramatical de Modo; e a variável ‘modo’ tende a ser realizada por significados da metafunção textual, pelo sistema gramatical de Tema e Rema.

Em síntese, quando se pensa em LSF, três aspectos são fundamentais: a representação de mundo, a interação social e a organização da mensagem. Em outras palavras, a linguagem é usada para falar sobre o que acontece no mundo, assim como para todo interagir socialmente. Da mesma forma, toda mensagem precisa seguir uma organização textual que permita seu entendimento dentro do meio social onde foi produzida. Por não se incluir nos propósitos para a análise nesta pesquisa, não tratei a função textual com maiores detalhes.

1.1. A Metafunção Ideacional e o Sistema da Transitividade

A metafunção ideacional, ou representacional, codifica a nossa experiência do mundo externo e interno, ou seja, diz respeito à maneira como o ser humano expressa a sua experiência no mundo. O significado da oração como representação, como já mencionei anteriormente, está ligado ao sistema de transitividade da língua. É por meio desse sistema que as ações e atividades humanas são identificadas e que a realidade é retratada.

O sistema da transitividade é uma categoria gramatical relacionada à metafunção ideacional, que “permite identificar as ações e atividades humanas que estão sendo expressas no discurso e que realidade está sendo retratada” (CUNHA; SOUZA, 2007 p. 53). Em outras palavras, o sistema da transitividade organiza a experiência — interna ou externa ao usuário — em *processos*, *participantes* e *circunstâncias*, ou seja, a oração como representação identifica que ação é realizada, por quem é realizada e as circunstâncias envolvidas em sua realização.

Os processos são, então, representações linguísticas das ações que ocorrem no mundo real e, funcionalmente, são categorizados segundo o seu significado semântico. Por exemplo, os verbos *comer*, *pensar*, *ser*, possuem classificações diferentes porque o primeiro descreve uma ação física, o segundo, uma ação mental e o terceiro estabelece uma relação. Na GSF não se recorre à classificação de verbos em aqueles que precisam de complemento e aqueles que o dispensam, tal como ocorre na gramática tradicional. Halliday (1994) alista seis tipos de processos: material, relacional, mental, verbal, existencial e comportamental.

Os processos materiais são processos que envolvem alguém realizando ações concretas. O participante que realiza a ação é o Ator e aquele/aquilo a quem/a que a ação é dirigida é a Meta. De forma geral, a análise da transitividade de uma oração que contenha um processo material seria: Ator + Processo Material + Meta + Circunstância.

Processos mentais são aqueles que representam a percepção que alguém tem de algo e subdividem-se em cognitivos, afetivos e perceptivos. O participante que percebe algo é chamado de Experienciador (*Senser*) e o termo utilizado para aquele/aquilo que é percebido é Fenômeno. Dessa forma, a estrutura geral para a oração que encerra um processo mental seria: Experienciador + Processo Mental + Fenômeno + Circunstância.

Os processos relacionais são processos “de ser” e estabelecem uma relação entre dois elementos diferentes. Tanto a língua inglesa quanto a portuguesa dispõem de três classes de processos relacionais: processo relacional intensivo, exemplificado por orações do tipo 'x é a'

processo relacional circunstancial, contido em orações cuja estrutura geral é 'x está em a'. O processo relacional possessivo, presente em orações como 'x tem a'.

Os três tipos de processos relacionais supracitados podem ainda ser subdivididos em dois: atributivos ou identificadores. Nos processos relacionais atributivos, 'a é um atributo de x'. Já nos processos relacionais identificadores, 'a é a identidade de x'. Os participantes nos processos intensivos atributivos são o Portador e o Atributo. O Atributo “encaixa” o Portador em uma determinada classe. Nos processos relacionais intensivos identificadores, os participantes são o Identificado e o Identificador.

Processos comportamentais, na visão de Halliday (1994), são processos ambíguos: em parte são fisiológicos e em parte, psicológicos. Verbos como “respirar” e “sonhar” se enquadram nessa categoria. Há neste tipo de oração um único participante dotado de consciência e chamado de *behave* (aquele que se comporta) e o processo. Logo, a estrutura básica deste tipo de oração é *Behaver + Processo*.

Os processos verbais são processos “de dizer”. Aqui, os participantes principais são o *sayer* (emissor), a *Verbiage/Verbiagem* (aquilo que é dito), o *receiver* (receptor, aquele para quem se diz algo).

Nos processos existenciais, representa-se a existência de algo. O participante principal é o Existente, aquele(a)/aquilo que existe. A estrutura básica da oração que contém esse tipo de processo é: *Processo + Existente*.

1.2. A Metafunção Interpessoal e o Sistema de Modo

A metafunção interpessoal tem a função de expressar as interações e os papéis assumidos pelos usuários (SÁ, 2015). Essa metafunção implica não só interação, mas também estabelece e mantém relações com os outros para influenciar seu comportamento, para expressar nossos próprios pontos de vista sobre as coisas no mundo, para exigir ou trocar, por meio do sistema de modo e modalidade.

A metafunção interpessoal oferece um instrumental para a descrição da interação entre usuários da linguagem, seja tal interação pautada pelo fornecimento e/ou solicitação de informações e/ou de bens e serviços (HALLIDAY, 1994).

O modo é um sistema pertencente à metafunção interpessoal que está relacionado ao significado da oração como troca. Halliday (1994) aponta dois tipos básicos de trocas que permeiam as interações: as trocas de bens e serviços e as trocas de informações. Se o falante

realiza um ato de fala com o propósito de induzir o interlocutor a fazer algo, estaremos lidando com a troca de bens e serviços e tomaremos como unidade de análise as propostas. Por outro lado, se o falante objetiva receber uma resposta verbal do interlocutor, estaremos tratando da troca de informações e teremos as proposições como unidade de análise.

Para Halliday (1994), ao realizar seleções no sistema de modo, os falantes, no ato da interação, adotam para si um papel discursivo e sinalizam um papel complementar para seus interlocutores. Assim, ao realizar uma ordem, o falante se posiciona como alguém autorizado a ordenar e posiciona seu interlocutor como aquele que pode e deve efetivar o que foi ordenado. Dessa forma, o modo está relacionado com os papéis e as relações que os interlocutores constroem no ato das trocas interativas, mostrando as interações sociais localizadas no tempo e no espaço.

1.3. A Noção de Identidade da Análise de Discurso Crítica

Resende e Ramalho (2011, p. 43, 44), parafraseando Fairclough (2003a), explicam que todo discurso é uma prática social que nos possibilita, cotidianamente, ao mesmo tempo “agir e interagir, representar aspectos do mundo e identificar a nós mesmos/as e a outros/as”. Assim, em outras palavras, conforme as autoras salientam, isso significa dizer:

O discurso tem três significados nas práticas: ação e interação, representação de aspectos do mundo e (auto)identificação. Esses três significados são simultâneos em toda prática: a linguagem é funcionalmente complexa.

Ao defender o discurso como prática social, Chouliaraki e Fairclough (1999), trazem à baila a noção de ordem do discurso, para mostrar que os significados criados por meio da linguagem acontecem a partir de redes, ou seja, por meio de um sistema. Tal sistema, configura-se como “potencial semiótico estruturado que possibilita e regula nossas ações discursivas, tal como as práticas sociais possibilitam e regulam nossas ações sociais” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 45).

Nesse pressuposto, o sistema de redes do discurso é formado por estratos, a saber:

Tabela I — Estratos do Sistema de Ordens do Discurso

TIPOS DE LINGUAGEM	
1º estrato GÊNEROS	pertencentes a uma atividade social particular
2º estrato DISCURSOS	constroem algum aspecto da realidade em perspectiva particular
3º estrato ESTILOS	usado por categoria particular de pessoas e relacionados com identidade(s)

Fonte: Elaborada pelo autor (2016)
(CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999, p. 63)

Embora os dois primeiros estratos, o gênero e o discurso, contribuam para a interpretação do *corpus* deste artigo, o terceiro estrato, o estilo, é o mais importante visto que é por meio dele que é possível observar os aspectos relacionados à constituição de identidades sociais no texto analisado. Assim, tendo em vista a noção de identidade a partir de Chouliaraki e Fairclough (1999), Ramalho e Resende (2011, p. 67) deixam claro que:

[...] a linguagem como discurso também é um modo de identificar a si mesmo/a e a outrem [...] é o tipo de linguagem usado por uma categoria particular de pessoas e relacionado com sua identidade expressa, de alguma forma, como essas pessoas se identificam e como identificam a outras pessoas. Por isso, estilos relacionam-se a processos de identificação.

É nesse sentido que Fairclough (2003a) advoga que a identificação além de ser um processo textual, isto é, por estar à serviço da construção discursiva, serve também como um processo de construção de significado que operam em dado tecido social (SÁ, 2015).

2. METODOLOGIA

Procedo, nesta pesquisa, a uma análise qualitativa. Será uma análise piloto de um *corpus* constituído de uma carta de apresentação do livro do professor de língua Portuguesa. A carta de apresentação foi escolhida aleatoriamente. O único critério levado em consideração foi o de se optar por um texto relativamente recente, tomando por base o período de tempo

após o ano 2000. Essa decisão decorreu do fato de que é a partir desta década que presenciemos um aumento da demanda por livros didáticos e, conseqüentemente, do mercado editorial, o que gerou neste mercado uma acirrada competitividade. Assim, pretendi analisar como foi a configuração/intenção inicial das cartas de apresentação nos primórdios dessa mudança no mercado editorial brasileiro. Portanto, a carta escolhida para este trabalho integra o Manual do professor *Linguagens no Século XXI*, 7ª série que tem como autora Heloísa Harue Takazaki, da coleção Vitória Régia, editora IBEP, publicado em 2002.

Para efeito deste artigo, no que se refere ao sistema da transitividade, levei em consideração os processos e os participantes. Os participantes foram considerados de uma forma generalizada, isto é, sem levar em conta a classificação de cada um em relação ao tipo de processo. Quanto ao modo, investiguei como as funções básicas de fala constroem a interação social. Para tanto, lancei mão de recursos léxico-gramaticais da GSF. A análise da transitividade e do modo foi realizada de forma simultânea.

A carta de apresentação em pauta encontra-se na tabela a seguir.

Tabela II — Carta de Apresentação

LINGUAGENS NO SÉCULO XXI

7ª SÉRIE

Manual do Professor

APRESENTAÇÃO

Caro colega

O que é e para que serve um livro didático de Língua Portuguesa?

Antes de tentar responder, é preciso considerar que, há pouco tempo, campanhas imensuráveis propunham a abolição do livro didático, calcando-se no fato de que os materiais disponíveis não correspondiam às propostas curriculares: essas, sim, embasadas coerentemente nos novos estudos da Linguística, da Sociolinguística, da Pedagogia. Os livros didáticos, portanto, quando não eram nocivos à construção da cidadania, eram dispensáveis. Chegamos, então, a uma resposta à questão acima. Um material didático de Língua Portuguesa deve estabelecer uma via de comunicação entre as correntes lingüísticas e pedagógicas que estabelecem os enfoques atuais no ensino da língua e a prática cotidiana de sala de aula.

É perseguindo tal objetivo que lançamos esta coleção da Língua portuguesa para 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental. As propostas aqui contidas estão respaldadas em estudos e reflexões, sendo que a maioria delas constitui fruto da prática escolar. A nossa intenção foi a de apresentar um panorama amplo da área de Língua, de modo a propiciar uma visão que realmente corresponda à multiplicidade de lugares ocupados pela linguagem.

É válido lembrar que nós, professores de Língua Portuguesa, temos responsabilidades adicionais, pois além de desenvolver os conteúdos próprios da nossa área, somos responsáveis pelo desenvolvimento das competências da linguagem, sem as quais toda aprendizagem é impossível, pois é a linguagem a ferramenta por excelência para abordar qualquer campo do saber.

Este material didático não é uma tarefa concluída. É você, professor, que vai dar forma, validar, submetê-lo a questionamentos, reparos, ajustes, acréscimos e atualizações permanentes, tal como exige a dinâmica do processo educativo. Bom trabalho!

Fonte: Takazaki, Heloísa Harue (2002)

3. ANÁLISE DA CARTA

3. 1. Os tipos de processos encontrados na carta

Antes de proceder às análises, apresento a seguir uma tabela que resume a ocorrência dos tipos e o quantitativo de processos constantes na carta a ser analisada.

Tabela III – Tipos de Processos

Material	Relacional	Mental	Verbal	Existencial
serve	é	considerar	responder	há
chegamos	(4 vezes)	lembrar		
calcando-se				
propunha	eram			
deve	(2vezes)			
estabelecer				
estabelecem	sendo			
lançamos	foi			
apresentar	constitui			
propiciar	temos			
desenvolver	correspondiam			
abordar	corresponda			
vai dar				
validar				
submetê-lo				
exige				
perseguido				
ocupado				
respaldado				

Fonte: Elaborada pelo autor (2016)

A tabela acima mostra que entre os processos encontrados no texto predominam os materiais (19 ocorrências), em seguida encontram-se os relacionais (12 ocorrências). Os

outros, em numero de ocorrência bem menor estão: os mentais com 2 ocorrências, o verbal e existencial com apenas 1 ocorrência cada. Na totalidade, como mostram os resultados, ocorreram ao todo 35 processos.

3.2. Recursos Linguísticos Interpessoais

Na tabela a seguir apresento os recursos léxico-gramaticais de modo e modalidade que emergiram no texto da carta de apresentação em tela.

Tabela IV – Recursos Linguísticos

Vocativo	Verbos Modais	Polaridade	Pronomes	Expressões Modais Metafóricas
Caro, professor É você, professor	Deve (1 ocorrência)	Negativa: Não (3 ocorrência) Positiva: Sim (1 ocorrência)	Nós Nossa Você	É válido lembrar É preciso considerar O que é e para que serve o livro didático de língua portuguesa?

Fonte: Elaborada pelo autor (2016)

No que se refere aos elementos interpessoais: modo e modalidade, vimos que na carta em tela foram encontrados cinco tipos de recursos léxico-gramaticais. Constata-se que não houve uma prevalência de um sobre o outro como ocorreu com os processos. Na totalidade emergiram apenas treze ocorrências.

3.3. Os participantes

Quanto aos participantes, há quatro principais no texto: o leitor/professor, o autor do livro, que ao mesmo tempo representa a editora, a própria editora e o material didático apresentado no texto, ou seja, o *Manual do Professor*. As orações elencadas abaixo mostram a

quantidade de atuação dos participantes principais: leitor/professor, autor/editora e material didático, juntamente com os processos.

Para uma melhor visualização, os processos estão em **negrito**, os participantes principais são destacados em *itálicos*, os elementos modais entre aspas simples e as circunstâncias serão sublinhadas.

- (1) ‘Caro *colega*’
- (2) ‘O que é um e para que **serve** um *livro didático* de Língua Portuguesa?’
- (3) Antes de *você* **tentar responder**, ‘é preciso considerar’
- (4) **há pouco tempo**, *campanhas* imensuráveis **propunham** a abolição do *livro didático*
- (5) *os materiais* disponíveis ‘**não**’ **correspondiam** às propostas curriculares
- (6) *essas propostas*, ‘sim’, **embasadas** coerentemente nos novos estudos da Linguística
- (7) *os livros didáticos* quando ‘**não**’ **eram** nocivos [...] **eram** dispensáveis
- (8) [*nós*] **Chegamos**, então, a uma resposta à questão acima
- (9) *Um material didático de Língua Portuguesa* ‘deve’ **estabelecer** uma via de comunicação entre as correntes linguísticas e pedagógicas
- (10) [*nós*] **lançamos** esta *coleção* de Língua Portuguesa
- (11) *as propostas* aqui contidas **estão respaldadas** em estudos e reflexões
- (12) a maioria *delas* **constitui** fruto da prática escolar
- (13) ‘A nossa intenção’ **foi** a de **apresentar** um panorama amplo da área de Língua
- (14) de modo a **propiciar** uma visão que realmente corresponda à multiplicidade de lugares fornecidos pela linguagem
- (15) **são** ocupados pela linguagem
- (16) ‘É válido lembrar’ que ‘*nós*’, professores, de Língua Portuguesa **temos** responsabilidades
- (17) pois além de **desenvolver** os conteúdos da ‘nossa’ área
- (18) **somos** responsáveis pelo desenvolvimento das competências
- (19) Este *material didático* ‘**não**’ **é** uma tarefa concluída
- (20) ‘É você’, professor,
- (21) **vai dar** forma
- (22) que **vai validar**
- (23) quem **vai submetê-lo** a questionamentos, reparos, ajustes

3.4. Resultado da Análise

Ao analisar os processos em relação aos participantes nas orações elencadas e que compõem o texto, percebemos que apesar do texto ser direcionado ao professor, este não é o participante mais atuante na carta. Observando os trechos elencados não é difícil constatar que é o material didático que mais se destaca, quantitativamente, como participante. Em todo o texto há 18 ocorrências do material didático como participante dos processos em detrimento de 6 ocorrências do participante autor e 6 do participante professor.

Após o vocativo, o texto é iniciado com a seguinte pergunta retórica: *“O que é e para que serve um livro didático de Língua Portuguesa?”*. Empregando dois processos (é) relacional e (serve) material, a autora, de forma antecipada, direciona o leitor para o foco da carta por meio de um tipo de interrogativa que, entre outras, serve para conferir um caráter dialógico ao texto. Porém, essa dialogia é apenas simulada, pois a autora é a participante que pergunta e a que responde, portanto configura-se como uma pergunta retórica

O processo relacional é, nessa pergunta retórica, pretende causar no leitor um efeito de sentido que possa gerar expectativas antecipadamente quanto ao foco. Mas também pode causar expectativas em relação à identificação, aos atributos e/ou características que serão conferidos ao participante em foco.

Com o processo material *serve*, a ideia é ainda de causar expectativas no leitor. Nesse caso, a intenção é a de preparar o leitor para receber a resposta/informação sobre a serventia/utilidade do material didático em promoção.

Ao longo do texto, podemos perceber que grande parte das asserções são em torno do material didático. Com o predomínio dos dois processos, o material e o relacional, a autora constrói significados do mundo da experiência, classifica, caracteriza, generaliza, define e identifica de maneira intencional, de forma a proporcionar uma visão de um mundo particular, o da prática educativa proposta pelo material didático.

As orações elencadas acima demonstram o quanto o material didático, como participante, é prestigiado no texto em detrimento dos outros dois. Ao focalizar o livro didático como participante mais atuante na carta, a autora através dos processos, principalmente os materiais e os relacionais, procura estabelecer uma concepção de língua para o leitor provavelmente com o objetivo de fazer com que ele abrace a proposta pedagógica em oferta.

Claro está que por meio de processos combinados com participantes e circunstâncias, a autora direciona o foco para acontecimentos no passado acerca das propostas didático-pedagógicas que foram produzidas em épocas anteriores e não se acham dentro dos parâmetros de qualidade estabelecidos nos dias atuais como demonstra o excerto cinco a seguir: (5) *os materiais* disponíveis ‘não’ **correspondiam** às propostas curriculares.

Observemos os excertos quatro e, novamente, o cinco: (4) **há** pouco tempo, *campanhas* imensuráveis **propunham** a abolição do *livro didático* [...] (5) *os materiais* disponíveis ‘não’ **correspondiam** às propostas curriculares.

Em todo o trecho acima, o processo existencial **há**, os materiais **propunham**, não **correspondiam**, o participante *materiais*, juntamente com a circunstância de tempo pouco tempo, são asserções que o autor julga ser do conhecimento do leitor e que são trazidas à tona não para lembrá-lo quanto a isso, mas sim como um pretexto que o autor encontra para conferir, mais adiante, ao material didático de sua autoria, atributos e características com o intuito de qualificá-lo de forma positiva. Isso é ressaltado no trecho a seguir, que na carta, complementa o anterior: (6) *essas propostas*, ‘sim’, **embasadas** coerentemente nos novos estudos da Linguística.

Nesse trecho está claro que a autora/editora utiliza o processo material **embasadas** e a circunstâncias, respectivamente de modo e de ângulo, coerentemente e novos estudos da Linguística, para argumentar a favor do seu material didático. Não resta dúvida de que a autora/editora encontra-se familiarizada, até então, com as mais recentes concepções teóricas para o ensino-aprendizagem de língua. Isso permite situá-la dentro de um espaço que lhe outorga o rótulo de conhecedora do assunto, respaldada pela editora que lhe confere autoridade para apresentar a sua proposta didático-pedagógica como inovadora.

Em seguida, a autora/editora retoma a questão dos livros didáticos produzidos em tempos passados. Ao fazer isso, utiliza duas vezes o mesmo processo relacional **eram** no passado acompanhados de dois diferentes atributos de cunho negativo com o intuito de desqualificar ainda mais esses materiais: **eram** nocivos [...] **eram** dispensáveis. Vejamos o trecho na íntegra a seguir: (7) *os livros didáticos* quando ‘não’ **eram** nocivos [...] **eram** dispensáveis.

Em contrapartida, ao analisar o excerto nº 9 a seguir, é possível afirmar que a autora/editora reforça os argumentos a favor da sua proposta didático-pedagógica, ao dar informações sobre as exigências de como tem que ser um material didático de qualidade que seja compatível com o seu. Porém, nesse caso ao utilizar uma proposição declarativa, ela

realiza uma modalização congruente de obrigação por meio do finito modal **deve**. Com esse recurso, a autora/editora tenta minimizar ante o interlocutor a autoridade e o poder que ela(s) detêm, para, com isso, manter o clima de confiança e cooperação. Observe no excerto: (9) *Um material didático de Língua Portuguesa ‘deve’ estabelecer* uma via de comunicação entre as correntes linguísticas e pedagógicas.

Ao compor o quadro da fatia da realidade trazendo à tona certos pressupostos linguísticos e determinadas práticas pedagógicas em que um material didático-pedagógica de qualidade tem por obrigação pertencer, na verdade, a autora/editora está ao mesmo tempo chamando a atenção para o seu livro, ou seja, ela favorece, promove e exalta o material didático de sua autoria porque como já vimos na oração nº 6, apresentada anteriormente, a proposta didático-pedagógica em oferta na carta já se encontra inserida nos parâmetros dentro do quadro descrito acima, portanto, o complexo oracional nº 9 tem a função também de enfatizar uma informação já dada, reforçando assim, a qualidade do livro de sua autoria.

A mensagem do texto, como um todo, é composta de proposições declarativas no modo indicativo que é característico em uma interação que demanda informação. Visto que, grande parte das proposições veiculadas na carta apresentam informações sobre um produto com o objetivo de focalizá-lo, e, dessa forma, assegurar a ele o lugar do participante mais atuante na carta. Percebo também, que todas as informações sobre esse produto foram no sentido de valorizá-lo perante o leitor/professor.

Apesar da atuação do material didático como participante ser, numericamente, a maior e também ser o foco das informações veiculadas na texto, ainda assim, não é ele o participante de maior importância. Por conseguinte, é ao participante leitor/professor que é conferido o maior grau de importância, pois é a ele que a mensagem é dirigida e é dele que o autor/editora precisa para compactuar com a proposta do material didático apresentado. Por esse motivo, ao interagir com o leitor/professor, a autora/editora utiliza recursos léxico-gramaticais do sistema de transitividade e de modo para persuadi-lo a aderir a sua proposta didático-pedagógica.

Isso pode ser confirmado ao observar no texto da carta os vários recursos linguísticos de que a autora/editora se apropria, como por exemplo, os vocativos nos excertos nº 1 e nº 20. Lançando mão desse recurso a autora tenta forjar uma relação de intimidade, informalidade e envolvimento com o leitor/professor.

Os vocativos, ‘Caro *colega*’, na abertura da carta e no final, ‘É você’, professor, são recursos modais que servem ao propósito de interpelar o destinatário, no caso aqui, o

professor, simulando, assim, uma relação de proximidade. Provavelmente, isso é feito com a intenção de mitigar uma relação assimétrica de poder entre ambos. Ao dirigir ao leitor/professor como um ‘Caro *colega*’, a autora está tanto atribuindo um valor no âmbito da relação íntima, como está o identificando como detentor de conhecimentos da mais alta importância em um dado contexto social particular no qual ambos estão inseridos: a prática educativa.

Outros aspectos de modo relevantes observados no texto, e que servem para mostrar algumas sutilezas utilizadas pela autora ao interagir com o leitor/professor, são as representações metafóricas de modalidade. Estas são consideradas a partir do ponto de vista de Halliday (1994, p. 355-356) como forma de significar, pois para ele:

Não é sempre possível dizer exatamente o que é e o que não é uma representação metafórica de uma modalidade. Mas os falantes têm inúmeras formas de expressar suas opiniões, ou seja, são inúmeras formas que fazem significar ‘eu acredito’. Como a modalidade refere-se à área do significado que está entre o sim e o não, a base intermediária entre polaridade positiva e negativa. O significado dependerá mais especificamente da função de fala da oração que está subjacente.

Considerando essa noção de metáfora, pode-se afirmar que as construções: ‘é preciso considerar’ e ‘É válido lembrar’, ambas com processos mentais são realizações metafóricas de modalidade, pois determinam o ponto de vista da autora/editora e que, por isso, tem o mesmo valor de: eu estou seguro e/ou eu penso. Nesses dois casos, as realizações metafóricas são objetivas de obrigação.

Desse modo, nesse contexto interativo, as metáforas dos exemplos acima têm a função de atenuar a força das proposições, pois por estarem modalizadas disfarçam, mais uma vez, a relação de poder da autora/editora em direção ao leitor/professor no sentido de não querer deixar transparecer que tais orações metafóricas são imposições de crenças e valores. Assim sendo, novamente simula-se uma simetria de poder entre os interlocutores.

Outros recursos do sistema da modalidade utilizados no texto no sentido de sugerir e /ou simular um ar de envolvimento, de intimidade entre a autora e o leitor e talvez, ainda, mitigar a relação de poder são os pronomes de tratamento ‘você’, ‘nós’ e o possessivo ‘nossa’, como são vistos por exemplo, nas orações nº 8, 10, 13, 16 e 20, dando a entender, com isso, que a mensagem, além de ser exclusivamente dirigida ao leitor/professor, confere a ele um estatuto/identidade de especialista, por incluí-lo no rol dos letrados naquele campo do saber e que, por conseguinte, encontra-se sempre em relação de consenso com a autora.

O rótulo conferido ao leitor/professor como um conhecedor e, por isso, de grande valor, é corroborado a partir da escolha que a autora faz, em boa parte da carta, de proposições declarativas não modalizadas, por ser esse um recurso que simula uma relação consensual entre os interlocutores. Tal recurso é expresso, principalmente, nos excertos nº: 4, 5, 6, 7, 9, 11 e 14.

Todavia, é nos exemplos nº 20, 21, 22, e 23, já no final da carta, que a autora confere ao leitor/professor um maior grau de importância. Está claro, portanto, que a autora ao lançar mão de uma gama de recursos léxico-gramaticais da língua, confere visibilidade, viabilidade e eficácia ao material didático, além de deixar entrever que depende totalmente do professor a aprovação e sucesso desse material. É ele quem tem o poder para agir no sentido de realizar, e fazer acontecer. A autora dá a entender que o sucesso da proposta didático-pedagógica somente atingirá o seu propósito se o leitor/professor aprová-la e para isso precisa realizar determinadas ações que ninguém mais, a não ser ele, tem capacidade para tal. Isso significa afirmar que sem ele o livro didático proposto não tem eficácia.

Veja nos excertos a seguir como a autora/editora constrói esses sentidos simulados.

(19) Este *material didático* ‘não’ é uma tarefa concluída.

Nesse exemplo, o recurso utilizado é o de polaridade. Ao polarizar negativamente em relação ao seu material didático, a intenção da autora não é a de desqualificá-lo, mas de já sinalizar uma total dependência do livro em relação ao leitor/professor, pois, apropriadamente, logo em seguida, a autora/editora assegura enfaticamente que:

(20) ‘É você’, professor,

(21) **vai dar** forma

(22) que **vai validar**

(23) quem **vai submetê-lo** a questionamentos, reparos, ajustes

Notadamente temos no exemplo nº 20 o recurso do vocativo que, ao interpelar o leitor, serve como já foi dito, para envolvê-lo na interação. Nos excertos nº 21, 22 e 23, a autora elenca os processos materiais de ações: **dar** forma, **validar** e **submetê-lo**. São processos que denotam ações, que se supõe que o leitor/professor realizará ao desempenhar o seu papel no âmbito da prática educativa, sendo ele, portanto, o responsável e garantidor da eficiência e do

sucesso do material didático em oferta. Portanto, esse discurso tem a função de enaltecer o professor ao mais alto grau de importância e fazê-lo acreditar que compete a ele o sucesso do material didático em pauta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da análise da carta de apresentação do *Manual do Professor* revelam que o sistema da transitividade e de modo e da noção de identidade que adotei foram de grande importância para mostrar como em uma fatia da realidade são construídas as relações sociais.

Os vários recursos linguísticos utilizados pela autora da carta mostram que ora ela se identifica como autora do livro didático — ora representando a editora ora incorporando e/ou situando-se como professora, apresenta uma proposta didático-pedagógica como moderna e inovadora, porém dependente da aprovação do participante leitor/professor.

É evidente que embora a autora tenha posto em relevo o material didático, auferindo a este o centro das atenções e o colocando como participante muito produtivo em relação aos processos e circunstâncias, apesar disso, não é a este participante que é atribuído o maior grau de importância. Portanto, é possível afirmar que a autora, ao lançar mão dos recursos léxico-gramaticais no decorrer do texto, deixa claro que é o leitor/professor que ela deseja atingir, de modo que tenta conquistá-lo, o seduzindo de forma afetuosa e intimista, outorgando-lhe um grande poder de ação com o intuito de convencê-lo a adotar o material didático de sua autoria.

Tal postura adotada pela autora/editora em relação ao participante leitor/professor confirma aquilo defendido por Fairclough (2001) quando ele afirma que a linguagem é uma prática social. Em outras palavras, isso significa e implica um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir “sobre o mundo e especialmente sobre os outros” (p. 90).

A autora usa o texto da carta como pretexto, visto que por trás da aparente neutralidade da apresentação da proposta didático-pedagógica que, supostamente, almeja somente estabelecer certos pressupostos linguísticos e determinadas práticas pedagógicas, esconde um discurso de cunho altamente persuasivo. Isso se torna patente no texto quando são levadas em consideração as seguintes situações da interação:

quando a autora/editora interpela o professor/leitor de forma intimista e cordial;

- > quando outorga a ele um grande poder de ação;
- > quando confere a ele o papel de participante mais importante da interação;

quando o situa, no âmbito da área da educação, como detentor de amplo conhecimento, isto é, de um especialista dessa área.

Em suma, a carta de apresentação constante do livro didático destinado ao professor de língua portuguesa, de forma dissimulada, configura-se como uma poderosa propaganda de uma mercadoria que alimenta o mercado editorial. Portanto, funciona como promotora poderosa de um empreendimento pedagógico de enorme alcance comercial com o intuito de atingir grandes vendas e, por conseguinte, obter lucro.

À guisa de conclusão, gostaria de epigrafar este artigo com as palavras da eminente linguista Ruqayia Hasan que salienta a importância e relevância dos estudos da linguagem em desvelar discursos que nas entrelinhas escondem intenções e marcam, ora positiva ora negativamente, as identidades dos atores sociais envolvidos.

“Eu tenho a impressão de que há uma continuidade que vai desde a experiência de viver a vida, de um lado, até o morfema, de outro”.

— Ruqayia Hasan, 1998.

Referências

- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O Professor Pesquisador: Introdução à Pesquisa Qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- CORACINI, Maria José. (Org.). *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. Campinas, SP: Pontes Editores, 1999.
- CUNHA, Maria Angélica Furtado; SOUZA, Maria Medianeira. *Transitividade e Seus Contextos de Uso*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- EGGINS, Suzanne. *An Introduction to Systemic-Functional Linguistics*. London: Pinter Publishers, 1995.
- CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinbourg: Edinbourg University, 1999.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e Mudança Social*. Brasília: Editora UnB, 2001.
- _____. *Analysing Discourse: textual analysis for social research*. London; New York: Routledge, 2003a.

GHIO, Elsa; FERNANDES, María Délia. *Linguística Sistémico-Funcional: Aplicaciones a la Lengua Española*. 1ª ed. Santa Fe: Waldhuter Editores, 2008.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. How do you mean? In: Davies, Martin; Ravelli, Louise. (Eds) *Advances in Systemic Linguistics: Recent Theory and Practice*. London: Pinter, p. 20–35. Reprinted, 1992.

_____. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1994.

_____. The Grammatical Construction of Scientific Knowledge. In: Favretti, Rema Rossini; Sandri, Giorgio and Scazzieri, Roberto. (Eds.) *Incommensurability and Translation*. London: Elgar, p. 85-116, 1999.

_____. *The Language of Early Childhood, Volume 4 of The collected works of M.A.K. Halliday* edited by Jonathan Webster. London; New York: Continuum, 2004.

_____; MATTHIESSEN, Christian. *An Introduction to Functional Grammar*. London, Melbourne: Edward Arnold, 2004.

_____. On the Grammar of Pain. *Functions of Language* 5 1: 1998, p.1–32. Reprinted in Halliday, Chapter 12: p. 306–337, 2005.

MARTIN, James; WHITE, Peter. *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. London: Palsgrave Macmillan, 2005.

RUQAYIA, Hasan; HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

ROCHA, Sônia Margarida Ribeiro Guedes. *O Gênero Textual na EJA: Configuração Contextual e Estrutura Potencial de Gênero*. 180 f. Dissertação (Mestrado). Brasília: Universidade de Brasília, UnB, 2010.

SÁ, Rubens Lacerda de. *Interactive Discourse in the Teaching of English for Specific Purposes*. 80 f. Monografia (Especialização). Mato Grosso: Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, 2003.

_____. Imigração Hispanoamericana em São Paulo, (Des)construção Identitária e Inclusão dos (In)visíveis: um Olhar da Linguística Sistémico-Funcional. In: *III Workshop Systemic Across Languages (SAL)*. Brasília: Universidade de Brasília, UnB, 2014.

_____. *A Imigração Boliviana em Mares Paulistanos Dantes Navegados: Inclusão dos (In)visíveis e (Des)construção Identitária*. 186 f. Dissertação (Mestrado). Brasília: Universidade de Brasília, UnB, 2015.

SILVERMAN, David. *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*. 4th Edition. London: Sage Publications, 2013.

SOBHIE, Mauro Tadeu Baptista. *Análise Comparativa de Avaliação em Press Releases e Notícias*. 208 f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

TAKAZAKI, Heloisa Harue. *Linguagens no Século XXI*. 7ª Série. Manual do Professor. IBEP, 2002.

Artigo recebido em: 01/06/17

Artigo aceito em: 03/07/17