

Análise sistêmico-funcional de um texto elaborado como atividade escolar durante a pandemia

Mara Regina de Almeida Griffó

Pontifícia Universidade Católica – PUC-Rio

Resumo: Neste artigo, proponho uma análise multidimensional do texto escrito por Dudu, aluno de 11 anos de uma escola da rede privada localizada em um município do Rio de Janeiro, no contexto da pandemia do Covid-19. Tenho como objetivos: (i) refletir acerca do teor emocional expresso na sua redação; (ii) investigar como as emoções (LE BRETON, 2019) podem ser avaliadas no contexto da pandemia; e (iii) analisar o texto ancorada no arcabouço teórico da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Uma investigação que envolve as metafunções ideacional, interpessoal e textual possibilita a compreensão dos significados construídos no texto, bem como contribuem para maiores entendimentos sobre a maneira como Dudu avalia as experiências pessoais e sociais vivenciadas por ele.

Palavras-chave: Linguística Sistêmico-Funcional. Avaliação. Emoções. Ensino-aprendizagem. Pandemia Covid-19.

Abstract: The purpose of this paper is a multidimensional analysis of the text written by Dudu, an 11-year-old student at a private school located in the State of Rio de Janeiro, during the context of the Covid-19 pandemic. The objectives of the study are (i) to reflect on the emotional content expressed in your writing; (ii) to investigate how emotions (LE BRETON, 2019) can be evaluated in the context of the pandemic; and (iii) to analyze the text anchored in the theoretical framework of Systemic Functional Linguistics (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). An investigation that involves the ideational, interpersonal and textual metafunctions makes it possible to understand the meanings constructed in the text, as well as contributing to greater understanding of the way Dudu evaluates the personal and social experiences he has lived.

Keywords: Systemic Functional Linguistics. Evaluation. Emotions. Teaching-learning. Covid-19 pandemic.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Se por um lado a pandemia da Covid-19¹ trouxe oportunidades de aprendizado e novos desafios pedagógicos, por outro, também, deixou grande parcela da população fora da escola, aprofundando e evidenciando ainda mais as desigualdades sociais em várias partes do mundo. No Brasil, o cenário pandêmico não foi diferente. O impacto gerado pela crise sanitária e pela necessidade de distanciamento físico forçaram a aceleração do uso de ferramentas tecnológicas que levaram a uma diferente dinâmica de aula, para a qual muitas instituições não se encontravam preparadas e/ou equipadas. Mais do que isso, a interação por meio digital, substituindo o encontro face a face, provocou mudanças nas relações entre aluno-professor, professor-família e professor-escola, o que abrange aspectos individuais e coletivos. Assim, o que passamos a chamar de ensino remoto exigiu habilidades e autonomia por parte dos/as estudantes, muitas vezes, não compatível com o desenvolvimento e maturidade como aconteceu com crianças na Educação Infantil. Além disso, os professores foram obrigados a se adaptar ao uso de recursos e plataformas digitais; a transformar suas práticas e didáticas; a enfrentar desafios profissionais; e a dar conta de muitas cobranças diante de realidades para as quais nem sequer tiveram tempo para se preparar (NÓBREGA et al., 2022).

Essas mudanças no eixo da escola apressaram processos de transformação, de (re)definição das rotinas pedagógicas e dos papéis antes desempenhados no ambiente educacional, se estendendo aos âmbitos social, cultural e emocional. Conforme registrado por Nóvoa e Alvim (2020, p. 11), “uma coisa é certa: de forma confusa, caótica, desordenada, estamos a viver a maior experimentação na história da educação. O ano de 2020 marca, inevitavelmente, um tempo de transformações profundas na educação, na escola e nas aprendizagens”. É possível acrescentar que as transformações também ocorreram nos comportamentos, nas atitudes e nas emoções individuais e coletivas.

Como professora-pesquisadora, me sinto motivada a tentar entender que emoções emergiram dessas novas configurações do cenário escolar, induzidas pelas transformações provocadas pela pandemia do Covid-19. Trago para este estudo o ponto de vista e a experiência de um aluno vivenciando o que passamos a denominar de ensino remoto. Proponho, então, uma análise multidimensional de um texto escrito por Dudu, que tem 11 anos e estuda em uma escola privada e católica, localizada em um município do Estado do Rio de Janeiro. Devido à pandemia, de março a dezembro de 2020, esta escola configurou a

¹ COVID-19 é o acrônimo formado com a junção das letras de **C**orona **V**irus **D**isease **2019** – sendo *disease* a palavra na língua inglesa para doença.

modalidade de ensino remoto utilizando-se do *Google Meet*® para manter aulas síncronas nos turnos da manhã e da tarde, com carga horária reduzida, em relação ao horário de aulas presenciais. Matriculado no turno da manhã, Dudu teve aulas de 8h50 até 11h45, o que correspondeu ao horário de 7h30 até 11h45, no presencial. Nesses momentos, suas professoras interagiam com a turma, trabalhando os conteúdos curriculares. Para a realização das atividades propostas e das tarefas pedagógicas complementares foi utilizado o *Google Classroom*®, no qual a interação professor-aluno aconteceu por meio da escrita.

Em fevereiro de 2021, a escola reabriu numa nova configuração denominada de ensino híbrido, ou seja, com as modalidades remota e presencial ao mesmo tempo, portanto, com aulas de 7h30 às 11h45 para os/as estudantes do turno da manhã. A escolha entre ensino presencial ou remoto ficou por conta das famílias. Então, num cenário de muitas incertezas, de atrasos e falta de vacinas e de muitos riscos à saúde individual e coletiva, a opção da família foi por manter Dudu em casa para cursar o 6º ano do Ensino Fundamental no modelo remoto de ensino.

O texto que trago para a análise foi digitado diretamente na plataforma *Google Classroom*®, na primeira semana de março de 2021, como cumprimento de uma tarefa escolar. Nas palavras do Dudu, “a professora de redação pediu pra gente fazer uma redação como se você tivesse mandando uma carta para você mesmo no futuro”. O texto original foi fotografado pela mãe do Dudu e enviado para mim via *WhatsApp*®. A primeira versão da análise desta produção textual foi elaborada como trabalho final para a disciplina Linguística Sistêmico-Funcional (LET2421), que cursei na PUC-Rio com a Profa. Adriana Nogueira Accioly Nóbrega no primeiro semestre de 2021.

Minha proposta, neste estudo, é analisar a redação que Dudu elaborou para a professora, considerando suas diversas camadas (MARTIN; WHITE, 2005). Para tanto, tenho os seguintes objetivos: (i) refletir acerca do teor emocional expresso na linguagem empregada por Dudu; (ii) investigar como suas emoções podem ser avaliadas no contexto da pandemia da Covid-19; e (iii) analisar seu texto apoiada nas três metafunções do arcabouço teórico da Linguística Sistêmico-Funcional – Ideacional, Interpessoal e Textual.

Levando em conta tais objetivos, discorro, a seguir, sobre o embasamento teórico que dará suporte à análise do texto, porém antes de prosseguir, acho importante destacar que este trabalho tem o consentimento e a autorização assinados por Dudu e seus responsáveis. Outro ponto importante é que seu nome foi substituído pelo apelido, ao longo do estudo, com o assentimento dele e consentimento de sua família. Foi omitido o nome da escola com o intuito de salvaguardar a identidade do aluno. Atenta às questões éticas, a escrita deste artigo foi

também compartilhada e aprovada pela família e por Dudu que disse: “não entendo porque você gostou tanto desse texto”.

2. EMOÇÕES E AVALIAÇÃO

Segundo Le Breton (2019, p. 12), “as emoções nascem de uma avaliação mais ou menos lúcida de um acontecimento presenciado por um ator provido de sensibilidade própria. Elas são pensamentos em ação dispostas num sistema de sentidos e de valores”. O autor aponta, também, que a cultura afetiva “oferece os principais esquemas de experiências e de ação sobre os quais o indivíduo tece sua conduta de acordo com sua história pessoal, seu estilo e [...] sua avaliação da situação”. Nesse sentido, as emoções que emergem tanto de forma verbal quanto não verbal são socialmente construídas, culturalmente situadas e individualmente experienciadas de acordo com as regras compartilhadas pelo grupo em um dado momento histórico. Por estarmos afetivamente presentes no mundo, nossa existência é “um fio contínuo de sentimentos mais ou menos vivos e difusos, os quais podem mudar e contradizer-se com o passar do tempo e de acordo com as circunstâncias” (LE BRETON, 2019, p. 137).

Em alinhamento com o pensamento do autor já citado, compreendo que as emoções e as avaliações que realizamos em relação ao contexto pandêmico, por exemplo, são fluidas e podem mudar com o passar do tempo. Quando, um dia, pudermos olhar para o momento atual como um acontecimento passado, nossas preocupações, indignações, sonhos e aspirações já serão outros. Contudo, experienciar um evento dessa escala, capaz de acelerar mecanismos de evolução nos aspectos éticos, morais e intelectuais da vida em comunidade no planeta, pode provocar múltiplas emoções em cada um de nós. Este lado indutor de transformações nos força a olhar para dentro, a buscar entender mais sobre quem somos e a avaliar os papéis que desempenhamos em nossos contextos de vida. Ou, pelo menos, deveria nos forçar.

Interpretar experiências compartilhadas nos leva a avaliar, explícita ou implicitamente, as escolhas lexicais, gramaticais e prosódicas, em camadas superficiais ou mais profundas, que ocorrem em nosso discurso (MARTIN; WHITE, 2005). Logo, a avaliação, como constructo social, depende do contexto, do sistema de valores dos falantes/ouvintes e escritores/leitores, de seus posicionamentos e relacionamentos (ALBA-JUEZ; THOMPSON, 2014). Vale reforçar que a avaliação é concebida como um conjunto de recursos linguísticos e de significados realizado pela linguagem, no qual ideias, atitudes, pontos de vista e sentimentos sobre o mundo são expressados (THOMPSON; HUNSTON, 2006). Nesse sentido, a avaliação é realizada pelo falante/escritor e leitor/ouvinte por meio da linguagem, o

que significa que avaliar é entrar em uma complexa negociação de valores. Os autores citados também mencionam que a avaliação tem a função de (i) construir valores culturais; (ii) construir a relação entre escritor/leitor e falante/ouvinte; e (iii) organizar o texto.

A linguagem é um sistema de escolhas disponíveis aos usuários, enquanto o texto é a materialização do sistema. “Isso equivale a dizer que a linguagem oferece mecanismos diversos para que atribuamos diferentes avaliações aos mais diferentes aspectos de nossas atitudes em nosso cotidiano” (VIAN JR., 2009, p. 111). Quando avaliamos, também usamos recursos para graduar e reforçar nossas avaliações, tais como: repetição de um mesmo item lexical para intensificar a força de algo; prefixos e sufixos para aumentar ou diminuir a força de algo; repetição de itens com o mesmo campo semântico, palavras de aspecto positivo e negativo; nominalização, entre outros.

Conforme mencionado anteriormente, intenciono analisar a redação escrita por Dudu com base no aparato teórico-metodológico da Linguística Sistêmico-Funcional, que veremos a seguir.

3. LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Usamos a linguagem para alcançar um propósito, que é o de construir sentidos em nossas interações sociais. Este estudo fundamenta-se, então, na Linguística Sistêmico-Funcional, proposta por Halliday (1994), a qual investiga a linguagem em uso como um sistema, nos mais variados contextos. A Linguística Sistêmico-Funcional é “caracterizada como uma teoria social porque parte da sociedade e da situação de uso para o estudo da linguagem” e também como uma teoria semiótica “porque se preocupa com a linguagem em todas as suas manifestações” (BARBARA; MACÊDO, 2009, p. 90). Sendo uma teoria sócio-semiótica, a Linguística Sistêmico-Funcional entende a língua como um sistema que envolve conjuntos de escolhas lexicais e gramaticais. Tais escolhas semânticas se realizam na léxico-gramática.

Segundo Halliday (1994), texto é uma troca social de sentidos, podendo ser oral ou escrito, ou seja, texto é a linguagem realizando algo em um contexto. Para o linguista, o texto é considerado como produto e processo. Como produto, pode ser representado em termos semânticos e como processo, indica as escolhas semânticas realizadas quando se produz o texto. Dessa forma, “um texto é uma unidade semântica, não uma unidade gramatical” (HALLIDAY, 1994, p. 43). Para a Linguística Sistêmico-Funcional, semântico não se refere ao significado das palavras, mas sim a um sistema expresso pela gramática e pelo vocabulário. Nesse sentido, um texto é a combinação (consciente ou não) das escolhas feitas

pelo falante/escritor, entendido como manifestação concreta do sistema linguístico. Como uma unidade semântica, texto e contexto são associados na construção de sentidos. Para Eggins (2004, p. 87) “todos os textos contêm o contexto dentro deles mesmos. Quando lemos textos, estamos sempre nos deparando com marcadores do contexto dentro deles, quer estejamos conscientes disso ou não”. A noção de contexto engloba o que é falado/escrito, incluindo o não-verbal e o ambiente também. Em outras palavras, o texto é a concretização de um potencial sistêmico que carrega marcas da cultura.

Na abordagem descritiva e interpretativa da Linguística Sistêmico-Funcional, a linguagem é estratificada em três níveis: semântico-discursivo, léxico-gramatical e grafo-fonológico. Os dois primeiros encontraram-se no plano do conteúdo, ao passo que, o terceiro, no plano da expressão, havendo relação entre os três estratos (MARTIN; ROSE, 2007). Os três estratos são realizados nos contextos de cultura e de situação. O contexto de cultura é amplo e envolve o contexto histórico de uma comunidade bem como a cultura de seus participantes ao passo que o contexto de situação é dividido em três variáveis que são: campo, relações e modo (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; HASAN, 1989). O campo refere-se à atividade social na qual os participantes se encontram envolvidos. Relações diz respeito à natureza dos participantes, seus papéis e relacionamentos e a distância social entre eles. O modo se refere ao papel da linguagem, incluindo o canal e a modalidade retórica.

As três variáveis – campo, relações e modo – apresentam uma relação sistemática e dialética com as três metafunções que são ideacional, interpessoal e textual. Dessa forma, o campo é expresso pela função ideacional; as relações, pela função interpessoal; e modo pela metafunção textual. As metafunções realizam-se a partir das necessidades do contexto de situação de fala. Halliday e Matthiessen (2014) apontam que a linguagem é um sistema utilizado para criar significados em interações sociais a partir de escolhas. Conforme proposto por Halliday (1994), as escolhas que realizamos nos usos que fazemos da linguagem acontecem, simultaneamente, nas metafunções ideacional, interpessoal e textual. Dessa maneira, segundo Thompson (2004), usamos a linguagem para: (i) falar sobre nossas experiências do mundo, incluindo os mundos de nossas mentes, para descrever eventos, estados e entidades envolvidas nessas experiências (função ideacional); (ii) interagir com outras pessoas, para estabelecer e manter relações sociais com elas, influenciar seu comportamento, expressar pontos de vista e solicitar ou modificar os pontos de vista de outros (função interpessoal); (iii) organizar mensagens para indicar como elas se enquadram a outras mensagens e com o contexto mais amplo no qual estamos falando ou escrevendo (função textual).

As três metafunções se realizam no contexto de situação, o qual está inserido no contexto de cultura. “É a partir dos elementos da cultura que o falante seleciona os elementos de seu texto”, que “terão características diferentes dependendo dos participantes e da finalidade a que servem” (BARBARA; MACÊDO, 2009, p. 93). Ambos contexto de cultura e de situação são elementos extralinguísticos, realizados em diferentes estratos da linguagem. Ao produzir um texto, associamos todos os estratos ao mesmo tempo, ou seja, o contexto de cultura (gênero), o contexto de situação (registro), a semântica (significados), a léxico-gramática (fraseados) e a fonológica (letras/sons). As camadas de avaliação se combinam, se sobrepõem e se relacionam, sendo afetadas pelo contexto. A avaliação pode estar no texto e no contexto, ou seja, “a avaliação é um constructo macro que se materializa no texto” (NÓBREGA, 2021 – comunicação pessoal em 14/05/21 reunião do ASFAD²).

Tendo em mente que cada escolha realizada pelo falante/escritor cria um potencial de sentidos, intenciono dedicar atenção às escolhas feitas por Dudu em sua redação e, portanto, realizar uma análise de aspectos múltiplos que contemple várias camadas.

4. METAFUNÇÕES DA LINGUAGEM

Ao realizar avaliações, Dudu faz escolhas léxico-gramaticais determinadas pelo contexto de situação e de cultura. Suas avaliações fazem sentido no momento que os interlocutores partilham dos mesmos saberes: a vida escolar durante a pandemia. Antes de apresentar a redação escrita por Dudu e de discorrer sobre cada metafunção, destaco a inter-relação entre o contexto, o interactante, o interlocutor e o item avaliado, inspirada na imagem criada por Vian Jr. (2009, p. 125).

² ASFAD (Análise Sistêmico-Funcional e Avaliatividade no Discurso) é o Grupo de estudo coordenado por Adriana Nogueira Accioly Nóbrega do qual participo.

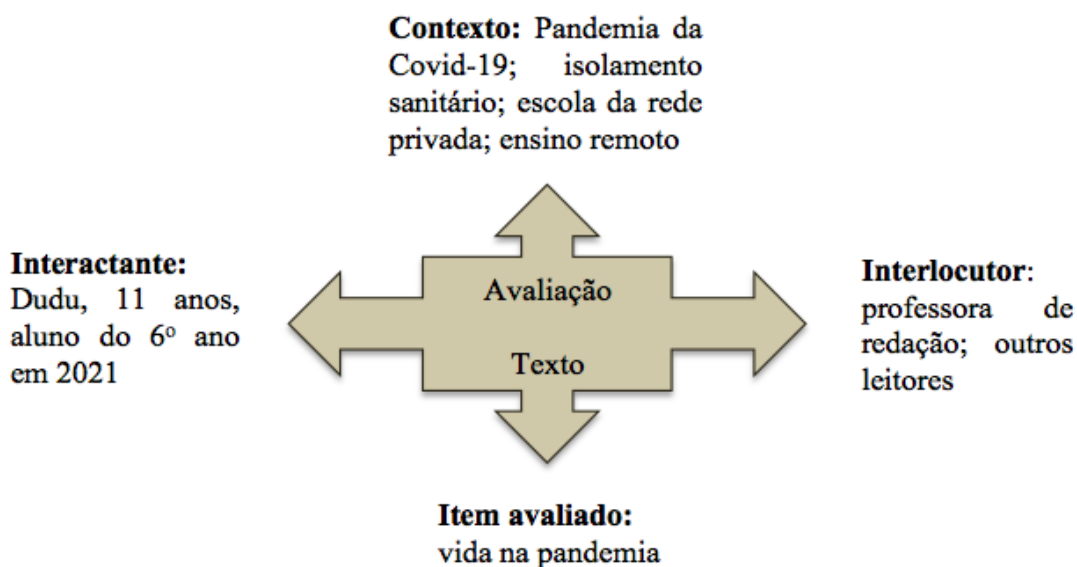


Figura adaptada de Vian Jr. (2009, p. 125)

O quadro acima nos mostra que Dudu, estudante de 11 anos, está inserido em um dado contexto sócio-histórico-cultural ao iniciar, em fevereiro de 2021, o 6º ano do Ensino Fundamental na modalidade remota de sua escola. Tal contexto o coloca no grupo de alunos que tiveram a oportunidade de, durante a pandemia, dar continuidade a sua vida escolar. Estar na escola requer o cumprimento de tarefas pedagógicas como, por exemplo, a que foi proposta pela professora de redação, sua interlocutora. Ao elaborar o texto, Dudu recorre “a um sistema de significados avaliativos em potencial que está à sua disposição e que lhe permite realizar determinadas escolhas em detrimento de outras” (VIAN JR., 2009, p. 125). Suas escolhas léxico-gramaticais são determinadas pelo contexto no qual está inserido.

Como vamos observar, além do título, Dudu organizou o texto em 3 parágrafos, com nove orações declarativas e uma imperativa. Ressalto que o texto foi reproduzido aqui exatamente como Dudu digitou, usando, inclusive, a mesma fonte e o mesmo tamanho de letra. Acho importante salientar que a ortografia e a pontuação foram mantidas exatamente como ele escreveu. Apenas introduzi os números no texto com a finalidade de facilitar a localização das orações.

EU ANTES DA PANDEMIA

(1) Olá, eu sou você do futuro e vim avisar que haverá uma pandemia. **(2)** Teremos que ficar em casa, mas não fique tristonho você ainda poderá ver seus amigos no vídeo game, na aula online e em lugares abertos.

(3) Você também terá professores legais, aulas bem explicadas e também acordará às 8:20 que é um alívio já que tínhamos que acordar às 6:30. **(4)** Além disso, você poderá jogar às vezes de tarde. **(5)** Nossa rotina será cansativa, mas eu não disse que seria fácil. **(6)** Outra notícia boa será que nós teremos poucos deveres e bastante lazer.

(7) A parte não muito agradável, é que seu avô falecerá e você ficará bem triste mas entenderá que faz parte da vida. **(8)** Além de seu avô muitas pessoas falecerão por conta de um maldito vírus, chamado de COVID-19. **(9)** Bom, porém tirando esses fatos tristes seu ano será muito bom.

(10) Ah e não se esqueça de usar máscara.

A análise do texto foi organizada na seguinte forma: metafunção textual (Tema e Rema), metafunção ideacional (Transitividade) e metafunção interpessoal (modalidade). Na sequência, proponho uma reflexão acerca das escolhas léxico-gramaticais voltadas para as emoções e as avaliações ao longo do texto. Agora, prosseguimos tendo em mente que a metafunção ideacional diz respeito à maneira como representamos o mundo e as nossas experiências, a interpessoal relaciona-se à interação entre os participantes, e a textual organiza a mensagem como texto.

5. METAFUNÇÃO TEXTUAL

A metafunção textual é considerada como instrumental para as outras duas metafunções: a ideacional e a interpessoal (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), pois fornece recursos léxico-gramaticais para que a mensagem seja organizada na oração. Essa metafunção refere-se à criação do texto, contextualizando as unidades linguísticas relacionando o contexto de situação e o contexto de cultura, tornando o discurso possível.

Segundo Thompson (2014, p. 145-146), os significados textuais são construídos de três maneiras – repetição, conjunção e tematização. A repetição pode ser lexical (repetição de palavras ou uso de sinônimos) ou gramatical (quando o falante/ escritor sinaliza que está no mesmo tópico, semanticamente). Já a função das conjunções é de mostrar como as partes se relacionam. A tematização indica a ordem na qual os elementos aparecem na oração (Tema e Rema).

Os conceitos de Tema e Rema são propostos por Halliday e Matthiessen (2014, p. 89) como duas partes que formam uma oração. O Tema é entendido como o primeiro constituinte

da oração, o ponto de partida, o qual localiza e orienta a oração dentro do seu contexto. Ao escolher o Tema, o falante/escritor guia o interlocutor na interpretação, sendo esta a parte mais importante da mensagem. O restante da oração é denominado de Rema. Em outras palavras, o Tema expressa a informação dada, que já é conhecida pelo ouvinte/leitor ou o que é recuperável no contexto, enquanto o Rema expressa a informação nova, aquela que o ouvinte/leitor ainda desconhece. Rema é a parte da oração na qual o Tema é desenvolvido (EGGINS, 2004).

Desse modo, Tema é o que aparece na posição inicial na oração, podendo ser o sujeito da oração, um grupo nominal ou um adjunto. O Tema pode ser marcado ou não-marcado. O Tema é considerado não-marcado quando o mesmo é um grupo nominal que exerce a função de sujeito em uma oração declarativa (THOMPSON, 2014). Quando o sujeito e o Tema não são o mesmo, o Tema é denominado marcado.

A organização temática das orações nos ajuda a compreender como ocorre o desenvolvimento de coesão do texto. Na sequência, escolho algumas orações do texto do Dudu para identificar Tema e Rema.

1	Olá, eu	sou você no futuro	e	[eu] vim avisar	vim avisar que haverá uma pandemia.
	Tema	Rema	Tema textual	Tema	Rema

2	[Nós]	teremos que ficar em casa	mas	não fique tristonho você ainda poderá ver seus amigos no vídeo game, na aula online e em lugares abertos.	
	Tema	Rema	Tema textual	Rema	

5	Nossa rotina	será cansativa	mas	eu	não disse que seria fácil.
	Tema	Rema	Tema textual	Tema	Rema

7	A parte não muito agradável	é que seu avô falecerá	mas	[você]	entenderá que faz parte da vida.
	Tema	Rema	Tema textual	Tema	Rema

Nas orações 1, 2 e 7, o sujeito em elipse pode ser recuperado pelo processo de coesão textual, portanto, identificados como Tema não marcado, pois o grupo nominal é o sujeito das orações. Os exemplos acima seguem o mesmo padrão de construção de orações coordenadas:

na oração 1, o Tema Textual é identificado pelo conectivo “e”; nas orações 2, 5 e 7, o Tema Textual é identificado pelo conectivo ‘mas’, o qual “indica a relação lógico-semântica de contra-expectativa” (FUZER, 2018, p. 290).

Podemos perceber que Dudu efetuou a ligação entre as orações para organizar sua mensagem e produzir um efeito semântico no leitor. O sistema de realização léxico-gramatical da metafunção textual organiza os significados ideacionais e interpessoais em um todo coerente.

6. METAFUNÇÃO IDEACIONAL

Na metafunção ideacional, a oração é entendida como representação e tem relação com a forma como empregamos a língua para expressar nossas experiências no mundo. As experiências externas, ou seja, do mundo material tem a ver com as ações e os eventos desencadeados pelos atores. Por sua vez, as experiências internas ou da consciência são constituídas pelas lembranças, reações, reflexões e estados de espírito (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; FUZER; CABRAL, 2014). À vista disso, a metafunção ideacional refere-se à representação e à organização da experiência humana. O sistema responsável pela realização léxico-gramatical dessa metafunção é o sistema da transitividade, que é a parte da gramática na qual se manifestam os significados na configuração de processos, participantes e circunstâncias.

A transitividade é um recurso léxico-gramatical que serve para representar tanto ações quanto atividades. É um recurso linguístico que “dá conta de *quem fez o quê a quem em que circunstâncias*” (GOUVEIA, 2009, p. 30 – itálico no original). Gramaticalmente, a transitividade é construída na seguinte configuração: os processos/grupos verbais; os participantes/grupos nominais; e as circunstâncias/grupos adverbiais e frase preposicional. Os processos são o elemento central da oração, “indicando a experiência se desdobrando através do tempo”. Os participantes são aqueles que realizam ou que são afetados pelos processos; podem ser “pessoas ou coisas, seres animados ou inanimados”. As circunstâncias acrescentam informações, complementando a ideia expressa pelos processos, indicando o modo, o tempo, o lugar, a causa, o âmbito em que o processo se desdobra” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 41), ou seja, respondem às perguntas quando, onde, como e por quê.

Neste estudo, focarei nos processos, que são “representações linguísticas de atividades, ações e estado” (GOUVEIA, 2009, p. 30). Os três processos principais são o mental, o material e o relacional, enquanto os secundários são o verbal, o comportamental e o existencial. (HALLIDAY, 1994; FUZER; CABRAL 2014; THOMPSON, 2014). A seguir,

cada processo é exemplificado pelas orações elaborados por Dudu. Sigo, então, a numeração já indicadas acima.

Os processos **mentais** refletem atividades do mundo interior, realizada no mundo dos pensamentos. O participante consciente é chamado de Experienciador, normalmente humano, mas podendo ser desempenhado por outras entidades inanimadas, como por exemplo, a família, a escola, o país. Os processos mentais podem ser de percepção (perceber, sentir, notar, ver, ouvir, saborear etc.); de cognição (saber, compreender, lembrar, fingir, duvidar, esquecer, achar, levar em consideração, compreender, conhecer, entender, pensar, acreditar etc.); de desejo (desejar, almejar, pretender, esperar, querer etc.); e de emoção (alegrar, adorar, gostar, rezear, amar, odiar, repudiar, detestar, arrepender-se, entusiasmar-se, fascinar etc). “O complemento do processo material que se refere ao que é sentido, pensado, percebido ou desejado denomina-se Fenômeno” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 55).

7	[você]	entenderá	que faz parte da vida
	Experienciador	Processo Mental	Circunstância

10	[você]	não se esqueça	de usar máscara
	Experienciador	Processo Mental	Circunstância / Fenômeno

Os processos **materiais** são representações de ações concretas, físicas, que dão conta de mudanças no mundo material, podendo ser percebidas, comprovadas e vistas (fazer, preparar, projetar, produzir, caminhar, correr, cair, pular, escrever, costurar, destruir etc.). O praticante da ação é o Ator, participante obrigatório do processo, que “provoca o desenrolar do processo através do tempo, conduzindo a um resultado diferente da fase inicial do desdobrar do processo” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 46). O participante, humano ou não, afetado pelo processo é denominado de Meta. O participante que se beneficia do processo é chamado de Beneficiário, podendo ser Recebedor ou Cliente, o primeiro recebe ou tem seus bens transferidos pelo Ator, o segundo tem bens ou serviços prestados pelo Ator. O participante que não é afetado pelo processo material é o Escopo (FUZER; CABRAL, 2014).

2	você	ainda	poderá ver [poderá encontrar]	seus amigos	no vídeo game, na aula online e em lugares abertos
	Ator		Processo material	Meta	Circunstância

4	você	poderá jogar [jogará]	às vezes de tarde
	Ator	Processo Material	Circunstância

Os processos **comportamentais** estão na fronteira semântica entre os materiais e mentais, referem-se a comportamentos psicológicos e manifestações fisiológicas, ou seja, a externalização de processos de consciência e de estados fisiológicos (gritar, chorar, gargalhar, soluçar, tossir, cantar, dançar etc.). O participante é um ser consciente, chamado de Comportante. Por considerar a morte do corpo como um estado fisiológico que caracteriza a cessação dos processos biológicos, acredito que o verbo “falecer”, escolhido por Dudu, pode ser considerado um processo comportamental.

7	seu avó	falecerá	
8	muitas pessoas	falecerão	por conta de um maldito vírus, chamado de COVID-19
	Comportante	Processo Comportamental	Circunstância

Os processos **verbais** situam-se na fronteira entre os mentais e o relacionais. Estes processos ajudam na criação do texto narrativo, desempenham importante papel em trabalhos acadêmicos e permitem atribuir informações a outras fontes. Os processos verbais (FUZER; CABRAL, 2014, p. 72) podem ser de dois tipos – de atividade (acusar, elogiar, criticar, conversar, falar) e de semiose (dizer, anunciar, relatar, perguntar, ameaçar, mandar). Os participantes das orações verbais são o Dizente (aquele que diz alguma coisa), o Receptor (aquele para quem a mensagem é dirigida), o Alvo (a entidade que é atingida pelo processo) e a Verbiagem (a mensagem que está sendo transmitida).

1	[eu]	vim avisar	que haverá uma pandemia
	Dizente	Processo Verbal	Verbiagem

5	eu	não disse	que seria fácil
	Dizente	Processo Verbal	Relato

Os processos **existenciais** são aqueles que denotam existência e são realizados pelos verbos “haver”, “existir” e “ter”. As orações existenciais não apresentam sujeito em português. Logo, seu único participante obrigatório é o Existente, que pode representar “uma pessoa, um objeto, uma instituição ou uma abstração e também uma ação ou evento” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 79). No texto analisado - “que haverá uma pandemia” - é uma oração encaixada, na qual o Existente aparece depois do processo haver, no sentido de vir a existir.

1	haverá	uma pandemia
	Processo Existencial	Existente

Os processos **relacionais** estabelecem uma relação entre duas ou mais entidades distintas ao representar “seres no mundo em termos de suas características e identidades”; ao ajudar “na criação e descrição de personagens e cenários em textos narrativos”; e ao contribuir “na definição de coisas, estruturando conceitos” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 64-65). Ainda segundo as autoras, baseadas em Halliday e Matthiessen (2014), as orações relacionais são classificadas em três tipos: intensivas, possessivas e circunstanciais. Nas intensivas, o Participante X (Portador) é o Participante A (Atributo), ou seja, caracterizam uma identidade e ocorrem, principalmente, com os verbos “ser” ou “estar”, assim como “ficar”, “permanecer”, “parecer”. Já nas possessivas, o Participante X tem o Participante A (Possuidor/Possuído) e os verbos mais comuns são “ter”, “possuir”, “pertencer” e “envolver”. E nas orações circunstanciais, o Participante X (Portador) é/está no Participante A (Atributo), configurando uma relação de tempo, lugar, causa, modo, papel etc.

1	eu	sou	você do futuro
	Portador	Processo Relacional	Atributo

2a	[nós]	teremos	que ficar em casa
	Portador	Processo Relacional	Atributo

2b	[você]	não fique	tristinho
	Portador	Processo Relacional	Atributo

3	você também	terá	professores legais, aulas bem explicadas
	Possuidor	Processo Relacional	Possuído

5	nossa rotina	será	cansativa
	Portador	Processo Relacional	Atributo

6	nós	teremos	pouco dever e bastante lazer
	Possuidor	Processo Relacional	Possuído

7a	A parte não muito agradável	é	que seu avô falecerá
	Portador	Processo Relacional	Atributo (assunto)

7b	você	ficará	bem triste
	Portador	Processo Relacional	Atributo

Podemos observar: a incidência de orações relacionais intensivas (1, 2b, 5 e 7b), possessivas (2a, 3 e 6) e circunstanciais (7a), bem como a frequência dos verbos no futuro do presente (haverá, teremos, poderá ver/jogar, terá, acordará, será, falecerá, falecerão, ficará, entenderá), usados para se referir a algo que acontecerá posteriormente ao momento em que se fala/escreve. Vale enfatizar que Dudu direcionou a mensagem a sua interlocutora, professora de redação, que, de algum modo, influenciou as escolhas que ele fez ao escrever o texto.

7. METAFUNÇÃO INTERPESSOAL

A Metafunção Interpessoal “representa os falantes, suas intenções, relações”, sendo que é por ela que “se manifesta a interação entre participantes da situação e deles com a sociedade” (BARBARA; MACÊDO, 2009, p. 100). Mais ainda, de acordo com as autoras, a forma como os participantes “interagem, o grau de distância/proximidade ou de poder/solidariedade entre eles, a responsabilidade que assumem quanto à mensagem que transmitem, se o fazem de maneira assertiva/categórica, ou não”. Desse modo, ao interagirem, os interlocutores buscam se entender mutuamente pela linguagem.

Em um evento interacional, falante/escritor e ouvinte/leitor desempenham diferentes papéis discursivos e comunicativos em funções complementares e interdependentes. Para Halliday (1994), existem dois tipos de papéis discursivos na troca interacional: (i) “dar” (cf. *giving*) – quando o falante/escritor está dando uma informação ao ouvinte/leitor; e (ii) e “solicitar/pedir” (cf. *demanding*) – quando o falante/escritor está solicitando algo ao ouvinte/leitor. Existem, também, dois tipos de elementos que podem ser negociados na interação: (i) informação – quando o que é trocado é a própria linguagem; e (ii) bens e serviços – quando “a linguagem é instituída como instrumento de ação” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 105). O papel do falante/escritor nos dois tipos de troca – bens e serviços ou informação – define as quatro principais funções de fala, que são oferecimento, comando, declaração e questionamento. Cada função se relaciona a uma resposta esperada, como aceitar uma oferta, cumprir uma ordem, aceitar uma declaração e responder a uma pergunta (HALLIDAY, 1994, p. 69). Podemos ver dois exemplos retirados do texto em seguida.

	Informações	Bens e serviços
DAR	Declaração eu sou você no futuro (1)	Oferta
SOLICITAR	Pergunta	Comando não se esqueça de usar máscaras (10)

Na metafunção Interpessoal, a modalidade confere significados à análise da atitude dos interlocutores nas mensagens trocadas em uma interação e situa-se semanticamente na região intermediária entre os polos positivo e negativo, podendo ser expressada em graus diferentes. Desse modo, a modalidade é um recurso para assumir uma posição, expressar uma opinião ou ponto de vista ou fazer um julgamento (FUZER; CABRAL, 2014, p. 114). A modalização ou modalidade epistêmica foi expressa pelos seguintes recursos léxico-gramaticais no texto do Dudu: verbo modal “poderá” (2 e 4) grupo adverbial “às vezes” (4) e pela expressão “é um alívio” (3).

Antes de passar para a próxima seção, enfatizo que as três metafunções da linguagem podem nos ajudar a compreender os significados construídos por Dudu em seu texto, levando em consideração o contexto no qual ele está inserido.

8. REFLEXÕES ACERCA DAS ESCOLHAS LÉXICO-GRAMATICAS

O título – EU ANTES DA PANDEMIA – parece indicar o marco que separa dois tempos, o antes e o depois, com o potencial para dividir o calendário. No texto e, especialmente, na escolha do título para a redação, é possível entender de que forma Dudu vivencia emocionalmente as rupturas e as alterações em suas práticas e hábitos cotidianos e também em suas novas demandas sociais. Apesar de não discorrer sobre a vida antes da pandemia, seu texto é um alerta para as mudanças advindas dos danos causados pelo coronavírus, o qual, conforme Krenak (2020, p. 81), “não mata pássaros, ursos, nenhum outro ser, apenas humanos”. Tal fato, coloca Dudu diante do fenômeno da morte, também abordado por ele.

Sendo o texto uma forma linguística de interação com o mundo social, Dudu estabelece as seguintes relações: (i) ele como usuário do computador, interagindo na plataforma utilizada pela escola; (ii) ele com a professora de redação, para quem escreveu o texto ciente de que ele seria lido e avaliado por ela; (iii) ele com o seu texto; e (iv) ele no presente, que dialoga com o Dudu do futuro. Todos esses aspectos são materializados no texto, uma vez que, “fazer escolhas dentre os vários sistemas que a linguagem oferece permite

à pessoa, além de representar o mundo semioticamente, estabelecer relações com seus semelhantes e organizar a mensagem a ser trocada com o outro” (FUZER et al., 2018, p. 109). Nesse sentido, o Dudu-escritor do presente tem como objetivo comunicar ao Dudu do futuro sobre a situação inusitada, inesperada e dramática para cumprir uma tarefa escolar de produção textual solicitada pela professora de redação.

Ao avaliar a vida e a rotina escolar em plena pandemia, Dudu destaca como aspectos positivos: “professores legais”, “aulas bem explicadas”, “acordar às 8:20” (3); “poucos deveres”, “bastante lazer” (6) e “jogar à tarde” (4). Em contrapartida, como aspecto negativo, aponta que “nossa rotina será cansativa” (5). É possível inferir que, apesar do contexto de isolamento e de falta de contatos físicos, Dudu é capaz de enxergar o lado bom de sua vida. Seu tom de otimismo é percebido até mesmo para introduzir um episódio doloroso como a morte do avó, quando faz uso de uma palavra positiva ‘agradável’ em “a parte não muito agradável”. Sua avaliação parece mostrar maturidade diante de fatos da vida como a morte e a habilidade de adaptação à nova rotina escolar, pois ao sintetizar a situação por ele experienciada, realiza outra avaliação positiva em “Bom, porém tirando esses fatos tristes seu ano será muito bom” (9).

O que chama minha atenção é que mesmo sendo privado das interações sociais com os colegas de turma, das brincadeiras, das descobertas e dos aprendizados conjuntos, Dudu parece ser capaz de se adaptar e até de ver o lado positivo, agradável e bom. Certamente, estaria correndo pelos pátios durante o recreio, jogando futebol com os colegas e transitando pelos espaços da escola (biblioteca, sala de informática, quadras de esportes, jardins, salas de aula etc.), se não fosse a necessidade de distanciamento físico. Sua adaptação e até aceitação ao modo de viver durante a pandemia é carregado de emoções de tristeza, expressas em três momentos no texto. No primeiro, “não fique tristinho”(1), o uso do diminutivo no item ‘tristinho’ intensifica a força avaliativa e traz informalidade, aproximando o Dudu do presente com o do futuro. No segundo, “você ficará bem triste” (7), Dudu avalia a morte de seu avó como episódio negativo, o qual é intensificado pelo advérbio “bem”, no sentido de demasia, de modo excessivo, ou seja, uma emoção de muita tristeza. No terceiro, “tirando esses fatos tristes” (9), Dudu se refere não apenas à morte de um familiar, mas à morte diária de milhares de pessoas devido às complicações causadas pelo vírus e o despreparo para o enfrentamento da crise. Na minha leitura, suas avaliações revelam sua “cultura afetiva”, traduzindo a significação por ele “conferida às circunstâncias que nele ressoam” (LE BRETON, 2019, p. 12-13). Isso implica dizer que Dudu se manteve atento aos acontecimentos e emocionalmente envolvido.

Ainda no campo das emoções, Dudu expressa seus sentimentos responsabilizando o vírus pelas mortes em “por conta de um maldito vírus, chamado de COVID-19” (8). A escolha do adjetivo/atributo ‘maldito’ tem um valor avaliativo negativo, que além de conferir ao vírus a culpa pelas mortes e pela tristeza por ele vivenciadas, também mostra sua indignação e raiva. Desse modo, ‘maldito’ carrega o teor emocional das interpretações que Dudu fez dos fatos de sua vida pessoal, que eu entendo como um desabafo, uma vez que o item lexical carrega toda a infelicidade sofrida coletivamente.

Outro ponto que destaco é a escolha do processo verbal “falecer” empregado em “seu avô falecerá” e “muitas pessoas falecerão” (8). As palavras “mortes” e “óbitos” se tornaram frequentes em todas as mídias e veículos de comunicação, aos quais Dudu deve ter tido acesso: morte das florestas, dos povos que lá vivem, de crianças e jovens, dos animais do pantanal, dos famosos e dos não tão famosos. Sem falar da contagem diária dos óbitos por Covid. Dudu parece ter a intenção de amenizar a força negativa que conferimos a “morrer”, ao escolher o processo “falecer”, que soa um pouco diferente e confere um tom mais formal ou solene ao texto.

Ao longo da redação, Dudu lança mão de três interjeições que conferem um tom de conversa ao texto, além de evidenciarem a expressão de suas emoções. A primeira é uma interjeição usada como uma saudação inicial – “Olá, eu sou você do futuro” (1). A segunda – “Bom, porém tirando esses fatos tristes seu ano será muito bom” – mostra que vai mudar de assunto. Por fim, a terceira interjeição é usada como uma forma de assinalar que lembrou-se de algo importante ou para chamar a atenção para algo relevante. A última oração – “Ah e não se esqueça de usar máscara” (10) – pode ser interpretada como uma mensagem importante para seu interlocutor, pois a máscara simboliza responsabilidade individual e coletiva e, conseqüentemente, o respeito mútuo. Ao usar uma oração imperativa para transmitir esta mensagem, deixa um recado para o Dudu do futuro, indicando seu posicionamento e sua postura diante da relevância do uso de máscaras como barreira física de autoproteção e de cuidado com os que nos cercam.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo apresentei uma possibilidade de análise do texto criado por Dudu. Meu primeiro objetivo foi refletir acerca do teor emocional expresso na linguagem empregada por Dudu, que além de ter realizado a tarefa escolar conforme sugerida pela professora, empreendeu uma avaliação sobre os contextos vivenciados por ele. Com isso, marca sua

presença no momento histórico, se posicionando emocionalmente perante o que chamou de “maldito vírus”. O segundo foi investigar como suas emoções podem ser avaliadas no contexto da pandemia da Covid-19. Apesar de ser um texto breve, notei que suas avaliações mostram maturidade em relação aos fatos como a impossibilidade de contato com os colegas, a morte de seu avô e as inseguranças causadas pela pandemia. Mesmo diante da situação, Dudu envia uma mensagem positiva para seu interlocutor no futuro. O terceiro objetivo foi analisar o texto apoiada nas três metafunções do arcabouço teórico da Linguística Sistêmico-Funcional, o que possibilitou observar a forma como Dudu organizou a mensagem no texto, representou o mundo e suas experiências, e interagiu com seus interlocutores.

Diante disso, a análise empreendida aqui me permitiu buscar entender pelo olhar de um menino de 11 anos que a pandemia da Covid-19 trouxe novas configurações de relacionamentos e de posturas diante de questões sociais, culturais e educacionais. Foi necessário estar no mundo e na escola de um outro jeito, carregando os medos, as marcas e as perdas. Como professores/as e alunos/as, tivemos que estar na escola sem ver os sorrisos devido o uso de máscaras; sem sentir os abraços pela necessidade de distanciamento; sem focar nos conteúdos pela urgência de nos cuidarmos; e sem planejar o futuro pois tínhamos que dar conta das inseguranças do presente. Também, tentamos gerir aulas pelas telas sem o encontro face a face, com câmeras e microfones fechados, sem recreios nem atividades no pátio.

O texto analisado provoca lembranças do desamparo, do desgoverno e da incerteza que experimentamos coletivamente naquele período de dificuldades, mas Dudu nos mostrou resiliência, esperança e uma grande capacidade de ver o lado bom da vida.

REFERÊNCIAS

ALBA-JUEZ, Laura; THOMPSON, Geoff. Introduction. In: THOMPSON, G.; ALBA-JUEZ, L. (Eds.) *Evaluation in context*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2014, p. 3-26.

BARBARA, Leila; MACÊDO, Celia M. *Linguística Sistêmico-Funcional para a análise de discurso: um panorama introdutório*. Cadernos de Linguagem e Sociedade. Volume 10 (1), 2009.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara R. S. *Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa*. São Paulo: Mercado de Letras, 2014.

FUZER, Cristiane. Realizações linguísticas e instanciação de gêneros na perspectiva sistêmico-funcional. *D.E.L.T.A.*, v. 34, n.1, p. 269-304, 2018.

GRIFFO, Mara Regina de Almeida. Análise sistêmico-funcional de um texto elaborado como atividade escolar durante a pandemia. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n.32, ago. 2023.

FUZER, Cristiane; OLIONI, Raymundo; CABRAL, Sara R. S. Significados experienciais, interpessoais e textuais em editoriais sobre a tragédia em Santa Maria. In: *Estudos de Transitividade em Linguística Sistêmico-Funcional*. CABRAL, Sara R. S.; BARBARA, Leila. (Orgs). 1ed Santa Maria, RS: UFSM, PPGL, 2018. p. 109-140.

EGGINS, Susan. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Continuum, 2004. 384p.

GOUVEIA, Carlos A. M. Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. *Matraga*, v. 16, n. 24, p. 13-47, 2009.

HALLIDAY, Michael A. K.; HASAN, Ruqaiya. *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, Michael A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. 2nd ed. London: Arnold, 1994.

HALLIDAY, Michael A. K.; MATHIESSEN, Christian. *An Introduction to Functional Grammar*. 4rd ed. London, New York: Arnold, 2014.

KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. 1^a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LE BRETON, David. *Antropologia das emoções*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

MARTIN, Jim R.; WHITE, Peter R. R. *The language of evaluation: appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

NÓBREGA, Adriana A. N.; GRIFFO, Mara R. A.; ALVES, Lorena A. A construção narrativa de emoções no ensino-aprendizagem em tempos de pandemia. *Fórum Linguístico*, v. 19, n. 1, 2022.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. COVID-19 E O FIM DA EDUCAÇÃO 1870 - 1920 - 1970 - 2020. *Hist. Educ.*, Santa Maria, v. 25, e110616, 2021.

RAVELLI, Louise. Getting started with functional analysis of texts. In: (eds.) UNSWORTH, L. *Researching language in schools and communities*. Functional linguistics perspectives. London: Cassell, 2000.

THOMPSON, Geoff. *Introducing Functional Grammar*. Third edition. New York: Routledge, 2014.

THOMPSON, Geoff; HUNSTON, Susan. Evaluation in text. In: BROWN, K. *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Amsterdam, Elsevier Science, 2006. p. 305-312.

VIAN JR., Orlando. O sistema de avaliatividade e os recursos para gradação em Língua Portuguesa: questões terminológicas e de instanciação. *D.E.L.T.A*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 99-129, 2009.

A AUTORA

Mara Regina de Almeida Griffo é Doutoranda no Programa de Pós-Graduação Estudos da Linguagem (PPGEL) da PUC-Rio. Realizou Mestrado e Especialização em Língua Inglesa na PUC-Rio. Graduada em Pedagogia, atua como professora de inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

E-mail: marargriffo@gmail.com