



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS



HENRIQUE CAMPOS FREITAS

**Análise contrastiva das Circunstâncias de Ângulo em *corpus* sobre a proposta da nova Base Nacional Comum Curricular: perspectivas a partir do Sistema de Avaliatividade**

Uberlândia/MG

2017

**HENRIQUE CAMPOS FREITAS**

**Análise contrastiva das Circunstâncias de Ângulo em *corpus* sobre a proposta da nova Base Nacional Comum Curricular: perspectivas a partir do Sistema de Avaliatividade**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – Cursos de Mestrado e Doutorado, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

**Área de Concentração:** Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

**Linha de pesquisa:** Teoria, descrição e análise linguística.

**Orientador:** Prof. Dr. Ariel Novodvorski.

Uberlândia/MG

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

F866a  
2017      Freitas, Henrique Campos, 1991-  
            Análise contrastiva das Circunstâncias de Ângulo em corpus sobre a  
            proposta da nova Base Nacional Comum Curricular : perspectivas a  
            partir do Sistema de Avaliatividade / Henrique Campos Freitas. - 2017.  
            142 f. : il.

            Orientador: Ariel Novodvorski.  
            Dissertação (mestrado) -- Universidade Federal de Uberlândia,  
            Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.  
            Inclui bibliografia.

            1. Linguística - Teses. 2. Linguística de corpus - Teses. I.  
            Novodvorski, Ariel. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa  
            de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

---

HENRIQUE CAMPOS FREITAS

Análise contrastiva das Circunstâncias de Ângulo em *corpus* sobre a proposta da nova Base Nacional Comum Curricular: perspectivas a partir do Sistema de Avaliatividade

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – Cursos de Mestrado e Doutorado, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.  
Linha de Pesquisa: Teoria, descrição e análise linguística.

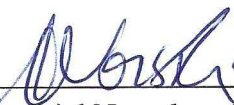
Banca Examinadora:



Profa. Dra. Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida  
Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão (UFG/RC)



Prof. Dr. Guilherme Fromm  
Universidade Federal de Uberlândia (PPGEL/ILEEL/UFU)



Prof. Dr. Ariel Novodvorski (Orientador)  
Universidade Federal de Uberlândia (PPGEL/ILEEL/UFU)

*A Deus, fonte inesgotável de vida, conhecimento e saber;  
A Santo Expedito, meu amigo-protetor em todas as horas;  
A meus pais, Vicente e Tânia, meus exemplos, pelo suporte incondicional.*

## AGRADECIMENTOS

Primeiro, a Deus, pela dádiva de vir em uma família incrível com pessoas que só me fazem crescer e que me amam.

Aos meus pais, Tânia e Vicente, por acreditarem no meu potencial quando eu mesmo não acreditava, por sempre me aconselharem, me apoiarem em todos os momentos da minha vida, ouvindo minhas lamentações e celebrando as conquistas que, antes de serem minhas, são de vocês. Vocês são meu alicerce, meus exemplos, minha vida. Obrigado por tudo!

Aos meus irmãos, Frederico e Thaís, meus primeiros incentivadores neste universo acadêmico, com suas pesquisas e informações e, principalmente, por ouvir minhas angústias e aconselhando-me com suas sábias palavras. Também, à Edneide e ao Welson, meus cunhados, pelo carinho, confiança, incentivo e torcida.

Aos meus avós, Lázara e Ulisses (*in memoriam*), Júlio e Joana, pelos incansáveis momentos de oração e pelo respeito aos meus estudos, justificadas pelas minhas ausências.

Aos meus tios que, mesmo sem entender às vezes o porquê dos meus “sumiços”, apoiaram-me nos momentos mais conturbados, com o carinho familiar; também agradeço aos meus primos pelo incentivo (in)direto.

Ao Danilo, meu companheiro, meu incentivador, meu braço direito; por todas as palavras ditas, conselhos, ouvindo-me, sendo meu ombro amigo, por também acreditar em mim, no meu potencial, tornando-se uma pessoa fundamental na minha vida.

À Débora, ao Hilton, ao Vinícius, à Dayane, ao Cristiano, à Júlia, ao Arthur, à Solange e ao Antonio Carlos, minha família “postiça”, que me acolheram de braços abertos e sempre torceram por mim.

À Mariane, à Janaína, à Luciana, ao Leandro, ao Wodson e à Cíntia, por sempre confiarem na minha capacidade e pela amizade, principalmente à Mariane e ao Wodson que me acompanham desde o 1º ano do Ensino Fundamental e que permaneceram sempre ao meu lado.

Às minhas amigas de graduação que se tornaram, também, da pós, Candice e Mayra, por todo apoio, principalmente pelo suporte emocional, pessoal e nos estudos. Também ao Diogo, à Carla, à Camila e à Karina, pela irmandade, pelas palavras de carinho, pela troca de conhecimento que me auxiliaram a me tornar o profissional e pessoa que sou hoje, com muita dedicação e esforço. Ainda, àquelas pessoas especiais, Júlia, Mariama e Rafaela, pelos momentos compartilhados; pessoas incríveis que levarei para o resto da vida.

Ao meu amigo Odair que, mesmo distante, nunca me deixou desamparado, acreditando e confiando nas minhas ideias, nos meus projetos, dando-me oportunidades de crescimento pessoal e profissional e ao oferecer suas palavras de amizade e carinho.

À Tess Lynn, minha eterna *partner*, uma grande amiga que esteve sempre comigo, e sua família que, mesmo que de longe, mandaram boas vibrações, torceram, oraram. Ao seu pai, James, que me ajudou com as traduções em língua estrangeira.

Aos meus colegas-amigos de trabalho que acompanharam todo meu percurso profissional, desde a graduação e aos profissionais do CESEC Profa. Maria Emília da Rocha pelo incentivo e pelas palavras motivadoras.

Às professoras Daniervelin e Deolinda, pela oportunidade de crescimento e confiança de participar do PIBID Língua Portuguesa, como supervisor e aos meus bolsistas de Iniciação à Docência, Emely, Eduardo, Isadora e Poliana, pelas discussões, trocas de aprendizado e, principalmente, pela paciência.

Aos professores e profissionais do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e aos professores do curso de Letras da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), pelos ensinamentos durante toda a formação acadêmica.

À Universidade de Uberaba (UNIUBE) e aos professores dos cursos de Licenciatura em Letras, meus colegas de trabalho, pela oportunidade do crescimento pessoal e profissional.

Aos professores Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida, Guilherme Fromm e Maria Aparecida Resende Ottoni, pela leitura minuciosa do texto e pelas riquíssimas contribuições.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Ariel Novodvorski, primeiro, por aceitar ser meu orientador, também acreditando no meu potencial acadêmico e, principalmente pelas palavras de conforto, pela boa vontade, bom humor, carinho e amizade... Minha eterna admiração e meu muito obrigado!

*And God said... With an utterance, the world came into existence.  
The clausal origin of the universe, as told in Genesis,  
mirrors our own use of language to construe reality,  
and transform experience into meaning.  
Such is the reality-generating power of grammar,  
that it enables us to define 'the basic experience of being human'  
(HALLIDAY, 2004, p. vii)*



## RESUMO

A Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; 2014) vem ganhando destaque no contexto acadêmico nacional, na última década. Tal modelo parte do princípio que a língua é um sistema de escolhas e evidencia como essas escolhas são usadas na construção de uma oração como forma de interação. Além disso, a partir das metafunções da linguagem (textual, ideacional e interpessoal), é possível compreender e descrever os componentes linguísticos sob esses três diferentes níveis. Já na busca de compreender como esses elementos se correspondem através de aspectos interpessoais, o sistema de Avaliatividade, proposto por Martin (1999), foi outro suporte teórico que auxiliou na identificação e análise de como esses aspectos servem como mecanismos de avaliação e em quais instâncias as circunstâncias de ângulo dão o direcionamento introdutório de engajamento ou reconhecimento no *corpus* de análise, composto por pareceres técnicos, textos informativos e documentos orientadores, relacionados aos documentos sobre a nova proposta da BNCC. Para isso, descrevemos e analisamos as circunstâncias de ângulo, conforme os preceitos da LSF, no *corpus* citado e, com subsídios da Linguística de *Corpus* (BERBER SARDINHA, 2004; 2009), verificamos tanto a recorrência como a coocorrência das circunstâncias de ângulo utilizando o programa *WordSmith Tools* (SCOTT, 2015) bem como suas ferramentas. Também, usamos o programa *UAM Corpus Tool* (O' DONNELL, 2016) para anotação desses elementos avaliativos presentes no *corpus*, a fim de quantificar a utilização de reconhecimento ou engajamento nesses textos. Identificamos que a circunstância de ângulo do tipo fonte ocorreu com maior expressividade em documentos orientadores e as indicativas de ponto de vista em textos informativos como forma de angular o direcionamento desejável do conteúdo endossado e reconhecido sobre a “nova” BNCC. Percebemos que esse documento é visto como uma imposição social por excluir aspectos sociais da linguagem ao apresentar o que professores devem trabalhar nos anos de escolarização de forma rígida e sistemática e, de certa forma, falha, pois conteúdos importantes são introduzidos somente nos anos finais do ensino fundamental, quando aquele conteúdo deveria ser consolidado e, claro, retomado em todos os outros anos como forma de uso-reflexão-uso para que o aluno reforce o que já sabe da sua língua materna em contextos sociais de uso. Por fim, o trabalho visou colaborar para o letramento em Língua Portuguesa, a partir das teorias supracitadas, despertando o olhar acadêmico para uma análise semântico-discursiva dos elementos que formam uma oração, a fim da identificação das circunstâncias de ângulo e de como o produtor do texto se relaciona, com seus interlocutores, para a construção de uma avaliação sobre o tema.

**PALAVRAS-CHAVE:** Circunstâncias de ângulo; Linguística de *Corpus*; Linguística Sistêmico-Funcional; Sistema de Avaliatividade.

## ABSTRACT

The Systemic-Functional Linguistics (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; 2014) has been gaining prominence in the national academic context, in the last decade. Such a model assumes that language is a system of choices and shows how these choices are used in the construction of a clause as a form of interaction. Moreover, from the metafunctions of language (textual, ideational and interpersonal), it is possible to understand and describe the linguistic components under these three different levels. Already in the search to understand how these elements correspond through interpersonal aspects, the appraisal system, proposed by Martin (1999), was another theoretical support that helped in the identification and analysis of how these aspects serve as mechanisms of evaluation and in which instances the angle circumstances give the introductory direction of engagement or recognition in the corpus of analysis, composed of technical opinions, informative texts and guiding documents, related to the documents about the new BNCC proposal. For this, we describe and analyze the angular circumstances, according to the precepts of the LSF, in the corpus quoted and, with subsidies of Corpus Linguistics (BERBER SARDINHA, 2004, 2009), we verified both the recurrence and the co-occurrence of this element, using the program WordSmith Tools (SCOTT, 2015) as well as their tools. In addition, we used the UAM Corpus Tool program (O'DONNELL, 2016) to annotate these evaluative elements present in the corpus, in order to quantify the use of recognition or engagement in these texts. We identified that the circumstance of angle of the source type occurred with greater expressiveness in guiding documents and those indicative of point of view in informative texts as a way to angulate the desirable targeting of the endorsed and recognized content on the "new" BNCC. We realize that this document is seen as a social imposition for excluding social aspects of language by presenting what teachers should work in school years in a rigid and systematic way and, to a certain extent, fails because important contents are introduced only in the final years of the Elementary education, when that content should be consolidated and, of course, taken up in all other years as a use-reflection-use form so that the student reinforces what he/she already knows of his mother tongue in social contexts of use. Finally, the aim of this work was to contribute to Portuguese-language literacy, based on the aforementioned theories, by awakening the academic view to a semantic-discursive analysis of the elements that form a sentence, in order to identify the angle circumstances and how the producer of the text is related, with its interlocutors, to the construction of an evaluation on the subject.

**KEYWORDS:** Circumstances of angle; *Corpus* Linguistics; Systemic-Functional Linguistics; Appraisal System.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

Figura 1: As dimensões na linguagem.....	22
Figura 2: Relações de “escolha” e “cadeia”. .....	23
Figura 3: Desenvolvimento do ser humano via linguagem .....	25
Figura 4: Estratos e estratificações da linguagem. ....	29
Figura 5: A gramática da experiência: tipos de processos .....	38
Figura 6: Componentes de uma figura .....	42
Figura 7: Recursos do Sistema de Avaliatividade.....	55
Figura 8: Engajamento: heteroglossia (contração/expansão) e monoglossia. ....	60
Figura 9: O subsistema engajamento.....	62
Figura 10: Gradação: força e foco .....	64
Figura 11: Amostra dos dados de todos os textos do <i>corpus</i> a partir da <i>WordList</i> .....	72
Figura 12: Site do MEC para as discussões da Base Nacional Comum Curricular .....	75
Figura 13: Aba dos pareceres de leitores críticos da proposta da BNCC.....	77
Figura 14: Referências retiradas do site Movimento pela Base .....	78
Figura 15: Referências retiradas da biblioteca do site da BNCC .....	78
Figura 16: Notícias selecionadas pelo site da BNCC.....	80
Figura 17: Procedimento de limpeza do <i>corpus</i> .....	82
Figura 18: Limpeza do <i>corpus</i> .....	82
Figura 19: Modelo de armazenamento de dados via <i>Dropbox</i> .....	83
Figura 20: Etiquetagem do <i>corpus</i> .....	85
Figura 21: Abertura do programa UAM <i>Corpus Tool</i> .....	86
Figura 22: Exemplo de criação de projeto no <i>UAM Corpus Tool</i> .....	87
Figura 23: Incorporação dos textos para aplicação das camadas .....	87
Figura 24: Aplicação da camada a partir do Sistema de Avaliatividade .....	88
Figura 25: Aplicação das camadas do subsistema Engajamento.....	89
Figura 26: Linha de concordância das camadas aplicadas a partir do <i>UAM Corpus Tool</i> .....	90
Figura 27: Dados estatísticos fornecidos pelo programa <i>UAM Corpus Tools</i> .....	90
Figura 28: Circunstância do tipo ponto de vista por participante humano e semiótico – Documentos orientadores .....	98
Figura 29: Circunstância de ângulo do tipo fonte com participante humano – Pareceres Técnicos.....	103
Figura 30: Circunstância de ângulo do tipo fonte com participante por semiose – Pareceres Técnicos.....	103
Figura 31: Circunstância de ângulo do tipo ponto de vista com participante humano – Pareceres Técnicos .....	103
Figura 32: Circunstância de ângulo do tipo ponto de vista com participante por semiose – Pareceres Técnicos .....	103
Figura 33: Circunstância de ângulo do tipo ponto de vista, com participante humano, em Pareceres Técnicos .....	106
Figura 34: Circunstância de ângulo do tipo ponto de vista, com participante por semiose, em Pareceres Técnicos .....	106
Figura 35: Circunstância de ângulo do tipo fonte com participante humano em Textos Informativos .....	109

Figura 36: Circunstância de ângulo do tipo fonte, associada a participante humano – <i>Corpus</i> geral.....	113
Figura 37: Circunstância de ângulo do tipo fonte, associada a participante por semiose - <i>Corpus</i> geral .....	114
Figura 38: Circunstância de ângulo do tipo ponto de vista, associada a participante por semiose - <i>Corpus</i> geral .....	114
Figura 39: Circunstância de ângulo do tipo ponto de vista, associada a participante humano - <i>Corpus</i> geral .....	115
Figura 40: Árvore de análise a partir do <i>UAM Corpus Tool</i> .....	118
Figura 41: Porcentagem dos tipos de Heteroglossia.....	119

## QUADROS

Quadro 1: Representação das metafunções da linguagem .....	31
Quadro 2: Componentes da oração.....	37
Quadro 3: Tipos de processos e suas realizações .....	39
Quadro 4: Exemplos de participantes.....	39
Quadro 5: Tipos de circunstâncias .....	40
Quadro 6: Tipos de circunstâncias de ângulo e seus marcadores.....	46
Quadro 7: Dar ou solicitar bens e serviços ou informações .....	49
Quadro 8: Relações entre registro, semântica discursiva e lexicogramática.....	54
Quadro 9: Os recursos da avaliatividade .....	56
Quadro 10: Codificação do recorte do <i>corpus</i> de estudo .....	72
Quadro 11: Exemplo de códigos atribuídos ao subcorpus e seus significados .....	72
Quadro 12: Identificação das etiquetas.....	84

## TABELAS

Tabela 1: Total de Itens e Formas do <i>corpus</i> de estudo .....	73
Tabela 2: Quantificação das Circunstâncias de ângulo por gênero do <i>corpus</i> .....	91

## GRÁFICOS

Gráfico 1: Endosso x Reconhecimento em Documentos Orientadores.....	120
Gráfico 2: Endosso x Reconhecimento em Textos Informativos .....	121
Gráfico 3: Endosso x Reconhecimento em Pareceres Técnicos.....	123

## LISTA DE ABREVIACÕES

**ang:fon** - Circunstância de ângulo tipo fonte;  
**ang:fon:hum** - Circunstância de ângulo tipo fonte e participante humano;  
**ang:fon:semi** - Circunstância de ângulo tipo fonte e participante semiótico;  
**ang:ponvis** - Circunstância de ângulo tipo ponto de vista;  
**ang:ponvis:hum** - Circunstância de ângulo tipo ponto de vista e participante humano;  
**ang:ponvis:semi** - Circunstância de ângulo tipo ponto de vista e participante semiótico;  
**BNC** – Base Nacional Comum;  
**BNCC** - Base Nacional Comum Curricular;  
**C** – Cadeia;  
**CEB** – Conselho de Educação Básica;  
**CNE** - Conselho Nacional de Educação;  
**CONAE** - Conferência Nacional de Educação;  
**DCNEB** - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica;  
**DCNs** - Diretrizes Curriculares Nacionais;  
**DF** – Distrito Federal;  
**DOCORI** - Documentos orientadores;  
**E** – Escolha;  
**FHC** – Fernando Henrique Cardoso;  
**GSF** - Gramática Sistemico-Funcional;  
**GT** – Gramática tradicional;  
**INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira;  
**LC** - Linguística de *Corpus*;  
**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases;  
**LEM** – Língua Estrangeira Moderna;  
**LSF** – Linguística Sistemico-Funcional;  
**MEC** - Ministério da Educação;  
**ONG** – Organização não governamental;  
**OS** – Organizações Sociais;  
**PAR** - Parecer Crítico;  
**PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais;  
**PPP** - Projeto Político-Pedagógico;

**PUC** - Pontifícia Universidade Católica.

**SEB** - Secretaria de Educação Básica;

**SEMED** - Secretaria Municipal de Educação de Uberaba;

**TEIN**- Texto informativo.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>21</b>
1.1 Introdução.....	21
1.2 A Linguagem como Semiótica Social .....	24
1.3 A Linguística Sistêmico-Funcional - LSF .....	28
1.3.1 As Metafunções da Linguagem .....	33
1.3.1.1 Metafunção Textual (Oração como mensagem) .....	33
1.3.1.2 Metafunção Ideacional (Oração como representação) .....	36
1.3.1.2.1 O participante por semiose .....	41
1.3.1.3 As circunstâncias de ângulo .....	44
1.3.1.4 Metafunção Interpessoal (Oração como troca).....	48
1.4 O Sistema de Avaliatividade .....	51
1.4.1 O subsistema da avaliatividade: Engajamento .....	56
1.4.1.1 Monoglossia .....	60
1.4.1.2 Heteroglossia .....	61
1.4.2 O subsistema da avaliatividade: gradação .....	63
1.5 Linguística de <i>Corpus</i> em pesquisas Linguísticas .....	66
1.5.1 O <i>WordSmith Tools</i> .....	68
<b>CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA E <i>CORPUS</i> .....</b>	<b>70</b>
2.1 Introdução.....	70
2.1.1 Caracterização do <i>corpus</i> de estudo .....	71
2.1.2 <i>Corpus</i> de estudo: descrição e constituição .....	74
2.1.2.1 O site da BNCC .....	74
2.1.3 Subdivisões do <i>corpus</i> : pareceres críticos, documentos orientadores e textos informativos.....	76
2.1.3.1 Pareceres dos leitores críticos.....	77
2.1.3.2 Documentos Orientadores .....	78
2.1.3.3 Textos Informativos.....	79
2.2 Detalhamento dos procedimentos metodológicos e de análise .....	80
2.2.1 Limpeza do <i>corpus</i> .....	81
2.2.2 Armazenamento e etiquetagem do <i>corpus</i> .....	83
2.2.2.1 Armazenamento <i>online</i> .....	83
2.2.2.2 Etiquetagem manual das Circunstâncias de ângulo.....	84
2.2.2.3 Etiquetagem via <i>UAM Corpus Tool</i> - versão 3.3f - Sistema de Avaliatividade.....	85
<b>CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....</b>	<b>91</b>
3.1 Ocorrências das circunstâncias de ângulo nos Documentos Orientadores.....	94
3.2 Ocorrências das circunstâncias de ângulo em Pareceres Técnicos.....	102
3.3 Ocorrências das circunstâncias de ângulo em Textos Informativos.....	108
3.4 Comentários gerais sobre as ocorrências das circunstâncias de ângulo no <i>corpus</i> de estudo .....	112
3.5 Circunstâncias de ângulo e o Sistema de Avaliatividade: visão pelo <i>UAM Corpus Tool</i> .....	117
<b>CAPÍTULO 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>125</b>

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>130</b>
<b>APÊNDICE I.....</b>	<b>133</b>
<b>APÊNCICE II .....</b>	<b>137</b>
<b>APÊNDICE III.....</b>	<b>138</b>



## INTRODUÇÃO

Partimos do pressuposto de que, conforme Perini (2008), um dos trabalhos essenciais do linguista e, conseqüentemente da Linguística, é de descrever as formas gramaticais de uma língua, bem como tudo o que a envolve (sentidos, relações estruturais, por exemplo) para que esse trabalho ajude a criar e (re)estabelecer teorias.

Nesse sentido, podemos dizer que a gramática é feita de hipóteses e que devemos testá-las, questioná-las e fundamentá-las baseados nos fatos que a língua nos oferece e que podem ser confirmados pelos dados de um *corpus* empírico, a fim de compreender, por exemplo, a(s) função(ões) lexicogramatical(is) de cada elemento dentro da oração.

Nessa perspectiva, a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) proposta por Halliday e Matthiessen (2004) é uma teoria que vem ganhando destaque, pois tal modelo parte do princípio de que a língua é um sistema de escolhas e como elas são usadas na construção de uma oração, como forma de interação entre os usuários de uma língua.

A partir das metafunções da linguagem e das realizações lexicogramaticais, é possível compreender e descrever os componentes linguísticos sob três diferentes níveis, sendo eles grafofonológico, lexicogramatical e semântico-discursivo. Dentro do nível lexicogramatical, Halliday (1994) propõe três metafunções - isto é, propósitos - da linguagem, do qual define que a oração é uma unidade gramatical plurifuncional organizada por estratos semânticos, ou seja, significados ideacionais, interpessoais e textuais, tendo em vista que ela é uma composição exemplificada, assim, pela oração como representação, oração como interação e oração como mensagem.

O enfoque da pesquisa está centrado nas metafunções ideacional e interpessoal, pois se analisa o modo pelo qual a oração é construída, a partir da transitividade, que inclui a observação de processos, participantes e circunstâncias, buscando compreender a oração como representação. Nesse tipo de oração, o indivíduo tenta representar suas experiências externas e internas, sejam elas materiais, mentais, dentre os diferentes tipos de processos, por meio de construções linguísticas que realizam o estrato semântico e do sistema da transitividade. Esse é entendido como uma relação entre os elementos que compõem a oração e que formam uma figura - quem faz o quê - associada, ainda, a circunstâncias - onde, quando, como, por que, etc.

Nessa relação, as circunstâncias são termos opcionais na construção da oração, mas que carregam uma carga semântica que pode alterar as interpretações possíveis, a partir da descrição das condições de produção em que a ação se realiza. Dentre essas circunstâncias

estão as circunstâncias de ângulo que são miniprocessos verbais e mentais (NOVODVORSKI, 2008), realizados no nível lexicogramatical, por grupos adverbiais que podem indicar a fonte ou o ponto de vista. Essas, grosso modo, apresentam o direcionamento da oração, seja para indicar a fonte de onde foi retirada a informação ou o ponto de vista, representando a informação dada sob o ponto de vista de alguém.

A metafunção ideacional tem como principal foco analisar a transitividade e, em consequência, como os elementos se realizam dentro da oração. Em contrapartida, a metafunção interpessoal preocupa-se em analisar o Modo, isto é, como e quais são os elementos presentes na interação entre falante/ouvinte, além da representação da realidade. Nessa metafunção, verificamos os recursos utilizados na interação para polarizar ou modalizar aquilo que é dito em determinados eventos comunicativos. Nesse sistema, conforme Halliday e Matthiessen (2004, p. 107), a oração é vista como uma troca de informações, bens ou serviços.

Junto a essa análise metafuncional da linguagem, o sistema de Avaliatividade, proposto por Martin (1999), será outro suporte teórico na busca de compreender como os significados interpessoais realizam-se como mecanismos de avaliação, direcionados pela linguagem, nosso *corpus* sobre a nova proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em quais instâncias as circunstâncias de ângulo podem direcionar a avaliação feita por quem a propõe.

Segundo o Ministério da Educação (MEC), a Base Nacional Comum (BNC) é o responsável por orientar a formulação dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP), indicando os conteúdos mínimos a serem trabalhados pelas escolas, na educação básica, e deixando, por conta da Parte Diversificada, o ensino das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia dos estudantes.

Atualmente, grandes discussões estão sendo geradas a partir da reestruturação da “nova” BNC a fim de minimizar as discrepâncias no processo de formação dos nossos alunos. Com isso, o MEC busca caminhos para unificar o que se ensina no Brasil, tentando oferecer caminhos de integração através do trabalho interdisciplinar em sala de aula. Nesse sentido, devemos, como professores, sempre refletir sobre as mudanças que podem ocorrer em nosso contexto de trabalho e, ao trazer essa discussão à sociedade, possibilitar o incremento de posições importantes e decisivas para a futura formação de nossos alunos.

Durante a pesquisa, buscaremos responder a algumas questões, a partir dos preceitos da LSF e do sistema de avaliatividade: a) Em quais situações as circunstâncias de ângulo são utilizadas nos textos que compõem o *corpus* relacionados à “nova” Base Nacional Comum

Curricular?; b) Como os elementos de avaliatividade são associados às circunstâncias de ângulo nesses textos a fim de construção de uma avaliação sobre o tema?

Neste estudo, portanto, como objetivo principal, buscaremos identificar, descrever e analisar as circunstâncias de ângulo, conforme os preceitos da LSF e do Sistema de Avaliatividade, no *corpus* em Português Brasileiro, sobre o novo currículo (novas propostas para a BNCC) e, com subsídios da Linguística de *Corpus*, buscar verificar a recorrência desse aspecto nos subcorpora selecionado.

Como objetivos específicos, buscaremos mapear as circunstâncias de ângulo, em suas subdivisões, a fim de indicar os participantes envolvidos com esses elementos circunstanciais. Queremos, ainda, analisar como as circunstâncias de ângulo podem servir como elementos introdutórios da avaliatividade nos textos sobre a proposta da nova BNCC, subdivididos em pareceres técnicos sobre o documento, especialmente da disciplina de Língua Portuguesa, textos informativos sobre essa temática e em documentos orientadores coletados em websites brasileiros de acesso gratuito, com o auxílio da abordagem proposta pela Linguística de *Corpus* e os programas de análise lexical e anotação semântica.

Também, iremos colaborar para os estudos afiliados à LSF e do Sistema de Avaliatividade, a fim de ampliar o conhecimento acerca da LSF em Língua Portuguesa, propondo subsídios para facilitar o entendimento do funcionamento dos elementos que formam uma oração, categorizando os traços de (não)consciência dos participantes envolvidos, a partir da identificação das circunstâncias de ângulo.

A relevância do presente trabalho consiste em que ainda se desconhecem amplas pesquisas acerca da avaliatividade ligada às circunstâncias de ângulo, conceitos da LSF, das metafunções da linguagem ideacional e interpessoal, utilizando a Linguística de *Corpus* como abordagem e metodologia para analisar textos relacionados à proposta da BNCC, um tema tão em voga e ampliado à sociedade brasileira.

Vale acrescentar, neste momento, que esta pesquisa se justifica a partir de quatro motivações: acadêmica, pessoal<sup>1</sup>, profissional e social. A primeira visa acrescentar, aos estudos sobre Linguística Sistêmico-Funcional, uma perspectiva baseada na teorização, descrição e análise linguística de aspectos específicos da gramática dessa linguística, adaptada à língua portuguesa, buscando compreender o funcionamento da língua a partir dos propósitos comunicativos de seus interlocutores.

---

<sup>1</sup> Será utilizado o dêitico “eu” para indicar as expectativas e motivações pessoais e profissionais do pesquisador para desenvolver esta pesquisa.

Agora, partindo da motivação pessoal, acrescento considerações aos estudos que são realizados por pesquisadores brasileiros, tais como Orlando Vian Júnior (2008, 2010, 2012 e outros), Sara Regina Scotta Cabral (2011, 2012, 2014 e outros), Cristiane Fuzer (2008, 2013, 2014 e outros), Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida (2006, 2008, 2010 e outros), dentre vários autores, sobre essa “nova” linguística, que se desenvolveu principalmente a partir dos anos 80, ao observar a língua em uso.

A segunda motivação dá-se como consequência das inquietações de estudo sobre os elementos circunstanciais desde a graduação, porém com outra filiação teórica. Ao fazer uma disciplina no mestrado e conhecer melhor sobre a gramática sistêmico-funcional, a transitividade e as circunstâncias, essa última chamou mais a minha atenção, principalmente as de ângulo, por ser pouco estudada e, principalmente, por esclarecer realizações semânticas relevantes à interpretação de um texto ou de uma oração, como mostro nesta pesquisa.

Em relação à terceira motivação, percebi ser necessário refletir, a partir dessas “novas” perspectivas de análise linguística, sobre o ensino de Língua Portuguesa através da perspectiva da semiótica social e dos preceitos da LSF que, muitas vezes, respondem as lacunas deixadas (e não ensinadas/aprendidas) nas etapas de escolarização. Essas reflexões advêm das minhas vivências enquanto docente da escola básica e pela percepção do valor que a LSF vem ganhando, principalmente no Brasil, com trabalhos sobre descrição e análise linguística, em Língua Portuguesa, baseados no uso funcional da linguagem, que poderá auxiliar o aluno no processo de ensino-aprendizagem de língua materna.

A terceira explica-se, pois, este trabalho representa uma contribuição para o letramento<sup>2</sup> em língua portuguesa, quanto ao aprimoramento de conhecimentos sob a perspectiva sistêmico-funcional, como proposta de um enfoque alternativo àquilo que já é feito em outras pesquisas de cunho mais tradicional na área.

Este estudo está dividido da seguinte forma: a) esta seção contendo as considerações iniciais; b) Fundamentação teórica, subdividida em: Linguagem como Semiótica Social, A Linguística Sistêmico-Funcional, O sistema de avaliatividade e Linguística de *Corpus* em pesquisas Linguísticas; c) Metodologia e *corpus*; d) Análise e discussão dos dados, e) Considerações finais e referências.

No próximo capítulo, apresentamos o aparato teórico que nos auxiliará nas reflexões e discussões acerca das questões levantadas, atreladas à interpretação dos resultados.

---

<sup>2</sup> A noção de letramento será a partir dos estudos de SOARES (2014), ao dizer que letramento é “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.”. (SOARES, 2014, p. 18)

## CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1.1 Introdução

Em consonância com as ideias de Martin et al (1997, p. 1), uma gramática funcional observa como os termos são utilizados conforme a gramática de cada língua. No campo da Linguística, essa gramática concentra-se no desenvolvimento de sistemas gramaticais que visam analisar como os termos lexicogramaticais se organizam na interação das pessoas e quais são os resultados obtidos a partir desse processo. Fuzer e Cabral (2014, p. 21) fazem a diferenciação entre sistema e estrutura. Em termos conceituais, a **estrutura** é o ordenamento sintagmático na linguagem: padrões ou regularidades, que respondem à pergunta “o que vai **junto** com o quê?”. **Sistema** é o ordenamento paradigmático da linguagem: padrões ou regularidades, que respondem à pergunta “o que pode figurar **em lugar de** quê?”. Qualquer conjunto de alternativas constitui um sistema (grifo das autoras).

Conforme os Halliday e Matthiessen (2014), a produção de texto se dá quando as pessoas falam ou escrevem. O termo “texto”, nas palavras dos autores, refere-se a qualquer instância da linguagem, em qualquer meio, desde que faça sentido a quem a reconhece, podendo ser explorado, por muitos, de diferentes pontos de vista. Porém, para os autores, há questionamentos que, principalmente os gramáticos, devem fazer, considerando o texto como um instrumento de interação: “por que o texto significa o que é (para mim ou para qualquer outro)? O que faz o texto ser avaliado como tal?”<sup>3</sup> (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 14).

Essas perguntas levam-nos a refletir sobre como o texto é constituído; o texto, a partir disso, deverá sempre estar relacionado ao sistema linguístico como um todo, considerando a compreensão do porquê dele existir e significar, haja vista que o texto “pode ser duradouro ou efêmero, importante ou trivial, memorável ou logo esquecido” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 14).

É preciso acentuar que não basta analisar uma produção textual levando em consideração somente os componentes gramaticais, pois nenhum texto é igual ao outro; cada um foi produzido em determinado contexto<sup>4</sup> funcional significativo, em momentos diferentes

---

<sup>3</sup> “Why does the text mean what it does (to me, or to anyone else)? Why is it valued as it is?” (Todas as traduções feitas ao longo do texto são de autoria do autor).

<sup>4</sup> Contexto, na visão sistêmico-funcional, “está encapsulado no texto através de uma relação sistemática entre o meio social e a organização funcional da linguagem.” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 26)

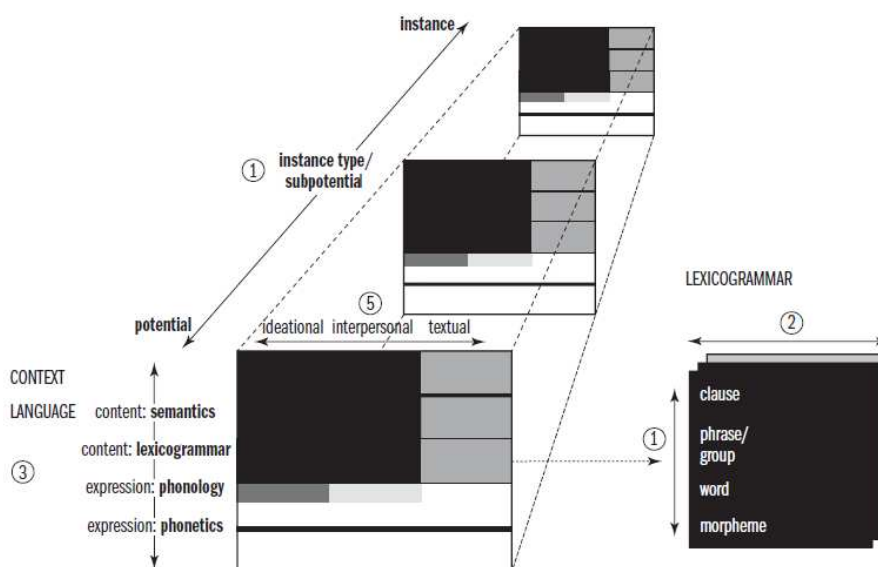
da história, deixando sua marca na linguagem, o que distingue textos são formas e recursos linguísticos que foram utilizados nas situações de interação.

Para Halliday e Matthiessen (2004),

Quando passamos analisar a gramática, descobrimos que a estrutura de cada unidade é uma configuração orgânica de modo que cada parte tem uma função distintiva em relação ao conjunto e que algumas unidades podem formar unidades complexas, sequências iterativas que trabalham juntos como uma única peça. A gramática é o centro da unidade de processamento da linguagem, a casa de força onde os significados são criados; é natural que os sistemas de som e de escrita, por meio do qual esses significados são expressos, devem refletir o arranjo estrutural da gramática<sup>5</sup> (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 21).

Partindo desse pressuposto apresentado pelos autores, eles ainda afirmam que a linguagem possui uma arquitetura única, representada pelas dimensões abaixo:

FIGURA 1: As dimensões na linguagem.



Fonte: Halliday e Matthiessen (2004, p. 21)

Nessa perspectiva, Halliday e, posteriormente, com auxílio de colaboradores, elabora um modelo de uma gramática sistêmico-funcional, que deve ser interpretada como multifuncional, a partir da visão funcional da língua, que é acrescida à descrição, no

<sup>5</sup> When we come to analyse the grammar, we find that the structure of each unit is an organic configuration so that each part has a distinctive function with respect to the whole; and that some units may form complexes, iterative sequences working together as a single part. Grammar is the central processing unit of language, the powerhouse where meanings are created; it is natural that the systems of sound and of writing through which these meanings are expressed should reflect the structural arrangement of the grammar.

desenvolvimento de um “construto formal de uma rede sistêmica, o que configura uma teoria da língua enquanto escolha” (NEVES, 1997, p. 59).

Halliday, em 1963, então propõe essa teoria linguística - sistêmico-funcional - baseada no que chamamos de “cadeia” e “escolha” (denominação descrita cf. NEVES, 1997, p. 59). Para ilustrar o que seriam esses termos, de forma didática e analógica, observemos na figura 2:

FIGURA 2: Relações de “escolha” e “cadeia”.



Fonte: Elaboração do autor.

Podemos dizer, então, que a cadeia (representada por C) está diretamente ligada ao sintagma (sistêmica); já a escolha (representada por E) ao paradigma (funcional). As escolhas são derivadas de um conjunto de opções que oferece o sistema linguístico (daí que seja sistêmica), que incluem significados socioculturais, realizados pela lexicogramática e expressados pelo meio oral ou escrito. Isto é, as escolhas são derivadas do sistema, dentro de um conjunto de opções, e motivadas pelas condições de produção. Isso também faz com que o sistema seja probabilístico, no sentido de algumas combinações serem mais prováveis de ocorrer do que outras; linguística da probabilidade em oposição à da possibilidade.

Assim pensando, Halliday (1976) diz que

Uma descrição puramente exterior das funções linguísticas, que não esteja baseada na análise da estrutura linguística, não respondera à pergunta (Por que a linguagem é como é?); não podemos explicar a linguagem com simplesmente atrolar [sic] seus usos, e um arrolamento que tal poderia, de qualquer modo, ser prolongado indefinidamente. [...] Ao mesmo tempo, uma abordagem da estrutura linguística que não considere as demandas que fazemos da linguagem carece de perspicácia, uma vez que não oferece princípios para explicar por que a estrutura da linguagem está organizada de um modo e não de outro (HALLIDAY, 1976, p. 135).

Dessa forma, devemos considerar a linguagem de acordo com seu uso, deixando um pouco de lado as preocupações estruturais, uma vez que o estudo gramatical, dessa forma, deve estar relacionado com as necessidades sociais e pessoais que mobiliza a assumir,

investigando as funções sociais da linguagem, como veremos na próxima seção, denominada “A linguagem como semiótica social”.

## **1.2 A Linguagem como Semiótica Social**

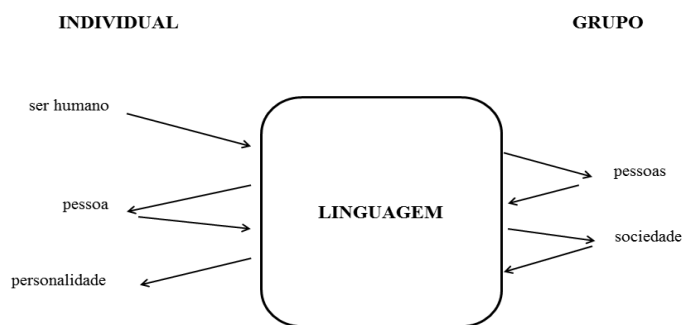
Sabemos que a linguagem é expressa por meio de significados e estruturas pertencentes à cultura de uma mesma sociedade, criando uma esfera linguística e social. Esse ambiente criado socialmente, segundo Halliday (1978a), bem como o físico e o estado de bem-estar, depende da harmonia do ambiente com esses dois outros estados, fazendo com que o nível natural envolva diferentes aspectos que desenham a arquitetura da linguagem enquanto interação. Se quisermos que esse último processo tenha sucesso, é necessário que a compatibilidade entre o contexto social e linguagem estejam em harmonia, de modo que o envolvimento entre eles seja profícuo, tendo como foco a produção linguística sociointeracional.

De acordo com o pesquisador, uma teoria funcional da linguagem não está relacionada somente com os processos mentais envolvidos no aprendizado de língua materna por ser uma teoria que envolve o social, ou seja, a linguagem deve ser interpretada a partir da interação entre pessoas que produzem textos, orais ou escritos, como forma de transmissão (in)direta de conhecimento, cultura, etc. Uma sociedade, entretanto, não deve ser compreendida somente como um conjunto de pessoas, mas sim entre relações de regras socialmente predefinidas e essas pessoas que fazem com que o ser humano utilize seu potencial linguístico para posicionar-se discursivamente.

Ainda de acordo com Halliday (1978a, p. 15-16), somos membros da sociedade, ocupando um papel social, e isso só é possível via linguagem, visto que é ela quem direciona esse potencial do ser quando exerce papéis sociais. Estes são combináveis e o indivíduo, como membro de uma sociedade, pode ocupar não só um papel, mas vários, sempre via linguagem. Ela é, mais uma vez, uma condição necessária para o elemento final no processo do desenvolvimento do indivíduo. Vejamos a figura 3:



FIGURA 3: Desenvolvimento do ser humano via linguagem



Fonte: Traduzido de Halliday (1978a, p. 15)

Ainda segundo o autor, o ser humano desenvolve sua linguagem através da interação dos papéis que ele ocupa individualmente e em grupo; a linguagem, como elemento central, é quem vai mediar todo esse processo. Conforme Halliday (1978a, p. 15), “[...] desse ponto de vista, a linguagem é o meio pelo qual o ser humano cria uma personalidade em consequência da sua existência na sociedade e da sua ocupação de papéis sociais.”<sup>6</sup>. Então, individualmente, o ser humano se desenvolve como ser através e via linguagem e, como pessoa social, através dessa utilização ao estabelecer posições sociais preestabelecidos pela relação na qual ele está inserido, desencadeando uma personalidade linguística a ser (re)aplicada em todas as situações de comunicação que ele estiver presente.

Diante do exposto, percebemos que o indivíduo é considerado como a configuração de uma série de funções definidas por meio de seu relacionamento social e é por meio dessas funções exercidas que se desenvolve a personalidade, interpretado, por Halliday, como um papel complexo, porque é através dessa personalidade que o ser humano manipulará a sua linguagem diante de um grupo social.

Ainda conforme Halliday,

A justificativa para isso [a importância da linguagem] é que temos tentado alcançar uma perspectiva que será mais relevante no contexto da educação. Desse ponto de vista, a linguagem é o meio pelo qual um ser humano cria uma personalidade, em consequência da sua condição enquanto membro da sociedade e sua ocupação nas regras sociais. (HALLIDAY, 1978a, p. 15).<sup>7</sup>

<sup>6</sup> [...] From this point of view, language is the medium through which a human being becomes a personality, in consequence of his membership of society and his occupancy of social roles (HALLIDAY, 1978a, p. 15).

<sup>7</sup> [...] The justification for this [the importance of language] is that we have been trying to achieve a perspective that will be most relevant in an education context. From this point of view, language is the medium through which a human being becomes a personality, in consequence of his membership of society and his occupancy of social roles (HALLIDAY, 1978a, p. 15).

Dessa forma, o indivíduo é considerado e configurado de acordo com suas funções preestabelecidas pelo seu relacionamento social nos contextos em que ele se encontra, pois é através e via linguagem que ele sintetiza uma personalidade e mostra seu potencial linguístico, mostrando como seus relacionamentos sociais acontecem, se desenvolvem e se mantêm.

Além disso, nessa perspectiva, a língua deve ser entendida como um canal de aprendizagem que nos ensina, desde crianças, a atuar enquanto seres humanos de uma sociedade, com culturas particulares, gêneros, com certos valores, crenças, atitudes, posições, etc. Isso acontece porque adquirimos um papel social, que ocorre pela linguagem, através das interações cotidianas, de forma direta ou indireta e também e até mesmo pelo acúmulo de experiências vividas ao longo da vida.

Para Halliday (1978a), então, o uso da linguagem se dá por meio de sistemas semióticos a fim de estabelecer significados negociados em contextos sociais e culturais, em um processo semiótico construído através de escolhas lexicogramaticais consolidando a língua enquanto instituição e sistema social, permitindo que o estudo da linguagem seja compreendido como um conjunto sociosemiótico que se relaciona, permeado desses elementos culturais e sociais.

Ainda, segundo o estudioso, a linguagem deve ser entendida como:

1. A linguagem tem que interpretar a totalidade de nossas experiências, reduzindo indefinidamente os fenômenos variados do mundo que nos rodeia e, também, do mundo dentro de nós, os processos de nossa própria consciência, para um número gerenciável de termos e de fenômenos: tipos de processos, eventos e ações, classes de objetos, pessoas e instituições, e similares.
2. A linguagem tem que expressar certas relações lógicas elementares, como o “e” e “ou” e “se”, bem como aqueles criados pela própria linguagem como “nomeadamente” “diz” e “meios”.
3. A linguagem tem que expressar a nossa participação, como falantes, na situação de fala; os papéis que tomamos sobre nós mesmos e que impomos nos outros; nossos desejos, sentimentos, atitudes e julgamentos;
4. A linguagem tem que fazer todas essas coisas ao mesmo tempo, de uma forma que relate o que está sendo dito, ao contexto em que está sendo dito, tanto para o que foi dito antes e ao “contexto da situação”; em outras palavras, ela tem que ser capaz de ser organizada como discurso relevante: não apenas como palavras e frases em um livro ou dicionário (HALLIDAY, 1978a, p. 21-22).<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> 1. Language has to interpret the whole of our experiences, reducing the indefinitely varied phenomena of the world around us, and also of the world inside us, the processes of our own consciousness, to a manageable number of clauses of phenomena: types of processes, events and actions, classes of objects, people and institutions, and the like. 2. Language has to express certain elementary logical relations, like “and” and “or” and “if”, as well as those created by language itself such as “namely”, “says” and “means”. 3. Language has to express our participation, as speakers, in the speech situation; the roles we take on ourselves and impose on others; our wishes, feelings, attitudes and judgments. 4. Language has to do all these things simultaneously, in a way which relates what is being said to the context in which it is being said, both to what has been said before

Considerando o exposto, percebemos que Halliday entende a linguagem como um recurso sociossemiótico e multifuncional, que se desenvolve buscando estabelecer relações interpessoais, representar experiências no mundo interno e externo e organizar a mensagem em forma de texto, com propósito comunicativo, para que possamos nos comunicar e interagir.

Nesse contexto, Halliday (1978a) diz que a linguagem como semiótica social tem interfaces com a Sociolinguística por, também, observar a língua em uso, em diferentes contextos. Mas, em concepções gerais, o que as diferencia são alguns elementos presentes na teoria da Sociossemiótica da linguagem, tais como situação, análise do texto, registro e campo. Vale apresentar aqui as definições sociossemióticas de **texto**, **situação** e **estrutura social**.

Existem certos conceitos gerais que parecem ser ingredientes essenciais em um termo sociossemiótico da linguagem. São estes: o texto, a situação, a variedade de texto ou registro, o código (no sentido de Bernstein), o sistema linguístico (incluindo o sistema semântico) e a estrutura social (HALLIDAY, 1978a, p. 108).<sup>9</sup>

A concepção de texto é definida a partir das instâncias de interação linguística das quais as pessoas se envolvem, pois tudo que é dito ou escrito, em determinado contexto, é expandido a um potencial linguístico por haver um potencial semântico-linguístico que o caracteriza além de meras palavras de um dicionário. De modo similar, conceber um texto apenas como unidades linguísticas representadas por frases é insuficiente, uma vez que um texto representa escolhas; escolhas essas selecionadas com base em um conjunto lexical com diversas opções, que, quando juntos, formam um construto representativo por uma gama de possibilidades interpretadas em situações específicas.

Nesses termos, a situação é o ambiente em que o texto é concebido, ganhando sentido. Essa concepção advém dos estudos de Wegener (1885), desempenhando papel central nos estudos de Malinowski e, posteriormente de Firth (1957, 182 [sic]) ao apresentá-la com o nome de “contexto de situação”, ou seja, o texto deve ser interpretado em termos gerais do ambiente em que ele foi enunciado, levando em consideração tudo que está a sua volta (contexto, situações, culturas, etnias, etc.)

---

and to the “context of situation”; in the other words, it has to be capable of being organized as relevant discourse: not just as words and sentences in a grammar-book or dictionary. (HALLIDAY, 1978a, p. 21-22).

<sup>9</sup> There are certain general concepts which seem to be essential ingredients in a sociosemiotic theory of language. These are the text, the situation, the text variety or register, the code (in Bernstein’s sense), the linguistic system (including the semantic system), and the social structure (HALLIDAY, 1978a, p. 108).

Entretanto, a estrutura social implica a teoria da sociolinguística, pois os significados existem em vários contextos, a partir de estruturas sociais definidas, realizadas por meio de grupos e redes comunicativas determinando e direcionando o modo pelo qual devemos interpretar as informações. Toda interação humana, comunicativa, nesse sentido, deve ser associada a determinados contextos sociais, dos quais inclui os contextos críticos e reflexivos, para que a estrutura social direcione, via linguagem, como será a nossa socialização linguística.

Com isso e a partir disso, Halliday preconiza uma teorização da linguagem como semiótica social, por apresentar os preceitos da Linguística Sistemico-Funcional, que analisa as estruturas e realizações linguísticas socialmente, bem como as metafunções da linguagem, ou seja, os propósitos da linguagem, que compreenderemos na seção e subseções seguintes.

### **1.3 A Linguística Sistemico-Funcional - LSF**

Gouveia (2009, p. 14) destaca que a LSF resiste a uma hegemonia político-ideológica no panorama dos paradigmas da construção do conhecimento científico, dos estudos em linguística, ao destacar uma teoria concentrada a partir de uma abordagem baseada no uso linguístico, que se concretiza nos diversos contextos de situação. Para ele a LSF é “uma construção teórico-descritiva coerente que fornece descrições plausíveis sobre o como e o porquê de a língua variar em função de e em relação com grupos de falantes e contextos de uso” (GOUVEIA, 2009, p. 14).

A teoria desenvolvida por Halliday é de base paradigmática (NEVES, 1997, p. 60) e contemplada com as metafunções da linguagem, pois “coloca nas unidades sintagmáticas apenas a realização, reservando para o nível abstrato e profundo, as relações paradigmáticas”. Ainda de acordo com a autora, a noção de sistema parte das bases de Firth (1934) e apresenta a língua como um “construto formal de uma rede sistêmica, o que configura uma língua enquanto escolha” (p. 59). A linguagem é, assim, formada a partir desse construto formal, organizada em estruturas sistêmicas criadas pelo falante, a partir das escolhas lexicogramaticais determinadas por uma situação de utilização. Para Neves (1997):

Do modelo sistêmico-funcional se pode dizer que ele se enquadra numa gramática sistêmica que se interpreta metafuncionalmente. Como diz de Beaugrande (1993, cap. I, p. 20), já que toda a linguística é, afinal, sistêmica, trata-se de uma “linguística funcional sistêmica” em contraste com a “linguística formal sistêmica” de Saussure, Z. S. Harris, Chomsky, etc. (NEVES, 1997, p. 59).

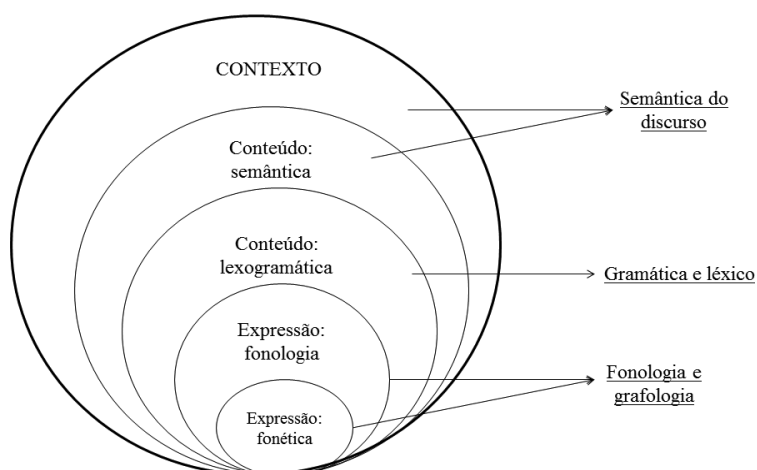
Nessa direção, podemos afirmar que a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) é uma teoria baseada na sociosemiótica, isto é, parte-se da construção de signos levando-os a um plano da significação, considerando questões sociais. Ainda, trabalhar com a relação lexicogramatical é importante, pois há uma interface entre semântica e discurso para que haja compreensão das construções oracionais a partir do uso linguístico corrente.

Halliday e Matthiessen (2004) chamam a atenção para uma questão interessante: costumamos falar da linguagem sob diferentes visões, principalmente sobre aquelas que envolvem livros didáticos e gramáticas normativas por possuírem capítulos sobre pronúncia correta, ortografia, morfologia e sintaxe, com listas e/ou quadros exemplificando os tipos existentes daquele conteúdo e, até mesmo, um glossário ao final desse material. Isso os fez observar que uma língua não pode ser dividida, como uma fatia de bolo, por exemplo, por ela ser um sistema semiótico complexo, com vários níveis ou estratos, sendo essa mesma suposição aplicada ao sistema de som, de escrita e o sistema da fonologia, ortografia (ou grafologia) e gramática.

Nesse contexto, os linguistas ainda assinalam que a morfologia e a sintaxe não devem fazer parte de estratos diferentes, pois ambas fazem parte da gramática - apropriadamente chamada de lexicogramática. Dessa forma, o “conteúdo” é expresso de duas formas: um lexicogramático e outro semântico (cf. HALLIDAY, 1984a; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 1999 apud HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 25), e são eles os responsáveis por nosso foco de análise, por exprimir a forma pela qual a linguagem serve à vida humana em seus usos.

Na figura 4, representamos as estratificações da linguagem.

FIGURA 4: Estratos e estratificações da linguagem.



Fonte: Adaptado e traduzido de Halliday e Matthiessen (2004, p. 25)

Fundamentado na figura 4, observamos que o falante dispõe de diversas escolhas linguísticas que são organizadas nos diferentes estratos e concebidas, diferentemente, da gramática tradicional. Partindo disso, esses estratos são realizados da seguinte forma: a semântica - sistemas de significação - é realizada na lexicogramática - sistema de fraseados<sup>10</sup> - realizada em três níveis de expressão: fonologia (sistemas de sons), língua gestual (sistema de gestos) e grafologia (sistema de escrita), todos relacionados com o contexto em que o produtor se encontra, pois é o contexto que permite compreender a realização dos elementos lexicogramaticais nos estratos da linguagem.

Assim pensando, a preocupação da LSF é mostrar que a linguagem possui um sistema, que cumpre certas funções, e que os componentes que estão disponíveis para a escolha do produtor do texto geram combinações textuais para alcançarmos nosso propósito comunicativo, de acordo com as necessidades da convivência em sociedade.

Assim, Fuzer e Cabral (2014, p. 21) apontam que, na perspectiva sistêmico-funcional, a linguagem é um recurso para a troca de significados que utilizamos em sociedade. Dessa forma, “a linguagem é, então, um modo de agir, de dar e solicitar bens e serviços e informações. [...] [Ela] é um tipo particular de sistema semiótico que se baseia na gramática, caracterizada pela organização em estratos e pela diversidade funcional” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 21).

Dessa forma, Halliday indica que a linguagem possui três funções, uma vez que usamos para exprimir o sentido da nossa experiência e interligar nossas interações com outras pessoas. Para ele, isso significa dizer que a gramática tem uma interface com o que se passa no exterior da linguagem, por levar em conta os acontecimentos e condições do mundo, os processos sociais em que nos envolvemos, etc. Para que esses processos aconteçam, é preciso que o texto instancie a experiência e as relações interpessoais e as transforme em significado; depois, o significado é ainda transformado em fraseados (isto é, é claro, expressando-a sob o ponto de vista de um falante/escritor).

Halliday (1978b, p. 146) adota o termo “metafunção” para diferenciar o sistema linguístico emergente nas crianças e nos adultos. Nas crianças, o processo de amadurecimento linguístico acontece como uma “redução funcional”, aquela que, ao decorrer dos anos, é substituído por um sistema funcional mais abstrato, concreto, codificado, porém, simples. Para as crianças, **função** é equivalente a uso, pois cria-se um significado para cada realização

---

<sup>10</sup> Termo original: “wording” - Conforme documento denominado: “Lista de Termos de Gramática Sistêmico-Funcional em Português”, aprovados para utilização pelos participantes na lista de discussão gsfemportugues@egroups.com

linguística, expressa de uma determinada maneira. Já no adulto, as metafunções representam reflexões linguísticas, de alta complexidade, que são materializadas através dos usos sociais que fazemos da língua, envolvendo uma elaboração de significados ideacionais, interpessoais e textuais.

Conforme Fuzer e Cabral (2014), as metafunções da linguagem buscam compreender o uso linguístico através da percepção do meio, a relação com os outros e a organização do texto, sendo assim representadas, sequencialmente, pelas metafunções ideacional (sistema: transitividade), interpessoal (sistema: Modo) e textual (Sistema: tema, informação). Neves (1997) representa-as da forma exposta no quadro 1:

QUADRO 1: Representação das metafunções da linguagem

<b>SISTEMA ↔ FUNÇÃO</b>		<b>ESPECIFICAM</b>	<b>CODIFICAM</b>
Transitividade	Ideacional	Papéis (ator, meta, etc.)	Representação do mundo
Modo (modalidade)	Interpessoal	Funções (sujeito, complemento, etc.)	Troca
Tema (informação)	Textual	Relações (dentro do enunciado; entre enunciado e situação)	Mensagem

Fonte: Neves (1997, p. 61)

A partir do quadro 1, podemos identificar que cada metafunção representa um nível gramatical, conforme representado na figura 4. Assim, o quadro 1 apresenta quais são os sistemas obrigatórios a partir de cada metafunção que especifica e codifica a linguagem de modo particular. Na metafunção ideacional, é de caráter obrigatório escolher o sistema de transitividade, pois é a partir dela que expressamos e representamos nossa experiência no mundo. Na metafunção interpessoal, a modalidade é o sistema a ser trabalho para que a linguagem e suas funções exerçam a troca de informações e/ou bens e serviços, tudo via linguagem. Por fim, na metafunção textual, o Tema é o sistema obrigatório, pois cria-se relações entre enunciados e situações a fim de construir mensagens significativas a partir de experiências interpessoais em contextos coerentes.

A partir disso, os estudiosos Halliday e Matthiessen (2004) especificam o que seria cada uma dessas metafunções (propósitos) da linguagem:

[...] se a função ideacional da gramática é reflexão, esta é "linguagem como ação". Nós o chamamos de metafunção interpessoal para sugerir que ela é tanto interativa e pessoal. Essa distinção entre dois modos de significado não é feito apenas a partir do exterior; quando a gramática é representada sistemicamente, ela aparece como duas

redes distintas de sistemas (Halliday, 1969; cf. Martin, 1990, na funcionalidade intrínseca). Isso significa que cada mensagem é tanto sobre algo e se dirige a alguém, e esses dois motivos podem ser livremente combinados - em geral, eles não constroem o outro. Mas, a gramática também mostra um terceiro componente, outro modo do significado dizer a respeito da construção do texto. Em certo sentido, isso pode ser considerado como um permitir ou facilitar uma função, uma vez que os outros - interpretando experiência e articulando relações interpessoais - são capazes de construir sequências do discurso, organizar o fluxo discursivo e criar coesão e continuidade, uma vez que se move. Isso também aparece como um motivo claramente delineado dentro da gramática. Nós a chamamos de metafunção textual. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 29).<sup>11</sup>

Dessa forma, os pesquisadores salientam que a linguagem é ação. Os três componentes metafuncionais sugerem algo, pois, ao usar a linguagem, sempre carregamos experiências internas e externas e tentamos representá-las por meio da linguagem. Nesse sentido, ao interpretarmos as produções orais e/ou escritas, buscamos relações pessoais e sociais através dessas experiências, para que construíssem sequências discursivas articuladas ao nosso mundo, podendo, de forma modular, dar ordem ou fazer ofertas, expressar julgamento ou atitudes àquilo proferido no discurso.

Gouveia (2009) discorre que, alicerçado na existência dessas metafunções, é possível verificar, por meio da descrição linguística, que as línguas naturais se estruturam com base em princípios funcionais por, como já dito, a linguagem ser composta por uma rede sistêmica de escolhas lexicogramaticais a disposição do produtor do texto, fundamenta de acordo com as necessidades humanas. Ainda de acordo com as ideias de Gouveia, essa estrutura indica que a oração pode ser vista como “um pólo motivador das realizações de constituição do sistema”, visto que a oração é o topo-base por ser o elemento central de qualquer situação de comunicação (GOUVEIA, 2009, p. 20).

Por fim, para explicar cada metafunção, apresentamos as subseções a seguir.

---

<sup>11</sup> [...] if the ideational function of the grammar as reflection, this is “language as action”. We call it the interpersonal metafunction, to suggest that it is both interactive and personal. This distinction between two modes of meaning is not just made from outside; when the grammar is represented systemically, it shows up as two distinct networks of systems (Halliday, 1969; cf. Martin, 1990, on intrinsic functionality). What it signifies is that every message is both about something and addressing someone, and these two motifs can be freely combined — by and large, they do not constrain each other. But the grammar also shows up a third component, another mode of meaning which relates to the construction of text. In a sense this can be regarded as an enabling or facilitating function, since both the others — construing experience and enacting interpersonal relations — depend on being able to build up sequences of discourse, organizing the discursive flow and creating cohesion and continuity as it moves along. This too appears as a clearly delineated motif within the grammar. We call it the textual metafunction (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 29).



### 1.3.1 As Metafunções da Linguagem

As metafunções são consideradas manifestação do sistema linguístico que buscam, através de todos os usos da língua, compreender o meio, relacionar-se com os outros e organizar as informações para compor um sistema uno, realizado por todos os estrados da linguagem. São elas: metafunção ideacional, interpessoal e textual.

Os recursos ideacionais indicam a experiência de interpretar o que está acontecendo, observar quem está fazendo o que a quem, onde, quando, por que e como a relação lógica de um para outro. De modo similar, os recursos interpessoais negociam relações sociais: como as pessoas estão interagindo, incluindo os sentimentos que tentam compartilhar. Já os recursos textuais apresentam o sistema que analisa o fluxo de informação: as formas em que ideacional e significados interpessoais são distribuídos em ondas de semiose, incluindo interconexões entre as ondas e entre linguagem e atendente modalidades (ação, imagem, música etc.); todas as metafunções são realizadas pelos estrados da linguagem.

Desse modo, o conjunto de elementos interpessoais veiculados pela linguagem possibilita estabelecer diálogos com diferentes textos a partir dos mecanismos avaliativos que o produtor do texto utiliza e se apropria ao atribuir certo valor. O Sistema de Avaliatividade está inscrito no nível semântico-discursivo, isto é, o terceiro nível do qual a linguagem pode se realizar por meio de elementos lexicogramaticais - segundo nível - e, dependendo da interação, o texto analisado poderá ser oral ou escrito, realizado pelo nível grafofonológico.

Dessa forma, então, trataremos especificamente das metafunções.

#### 1.3.1.1 Metafunção Textual (Oração como mensagem)<sup>12</sup>

Em todo o momento, tentamos organizar o que dizemos ou escrevemos de modo que o nosso interlocutor consiga compreender aquilo que queremos de forma clara e objetiva. A linguagem, então, é cuidadosamente arquitetada e às vezes espontânea, tendo como principal influenciador o contexto que estamos imersos no momento da produção, mostrando a forma como falamos ou pensamos.

Halliday (1976, p. 155) diz que o texto é a unidade base em que a linguagem se manifesta, pois o componente textual é representado pelo conjunto de opções através das

---

<sup>12</sup> Vale salientar que neste trabalho, atentaremos para as metafunções ideacional e interpessoal, pelo caráter teórico analítico-descritivo da pesquisa, a fim de analisar elementos lexicogramaticais constituintes de uma oração como essa estrutura implica em uma interpretação avaliativa, a partir da metafunção interpessoal e os preceitos do Sistema de Avaliatividade.

quais nós, autores de nossas produções, criamos o texto, e escolhemos como a linguagem será estruturada de modo imbricado ao contexto. Halliday (1976, p. 155) apresenta que “a oração, nessa função, é organizada como uma mensagem; assim, além de sua estrutura de transitividade e modo, ela também possui estrutura como mensagem, o que conhece como estrutura temática”.

Para conhecimento, nessa metafunção, Fuzer e Cabral (2014, p. 128) buscam, nas ideias de Bloor e Bloor (1995), a noção de dois tipos de discurso: preparado e não preparado. No discurso preparado, existe um extenso e exaustivo planejamento na organização das ideias do texto e sobre a estrutura que o produtor terá na forma de anotações antes de produzi-lo, tanto na fala quanto na escrita. As autoras dão o exemplo de políticos que, normalmente, já vão para seus discursos com toda a fala em forma de texto e, até mesmo, preparados por escritores profissionais. Contudo, quando estamos em uma conversa informal, como em casa ou em uma roda de amigos, por exemplo, não planejamos aquilo que iremos falar e/ou escrever, sendo este o discurso não preparado.

Na GSF, há dois sistemas paralelos de análise textual envolvendo a organização do texto como mensagem. A eles, denominamos de estrutura de informação e estrutura temática. Segundo Halliday (1976, p. 157), a estrutura de informação diz respeito à organização de uma produção textual naquilo que é “dado” e “novo”, funções estas que se integram com o tema e o rema sob um título comum de “tópico e comentário”. O pesquisador diz que:

o último, entretanto, é (como o conceito tradicional de “sujeito”) uma noção complexa, e a associação de tema com dado, e de rema com novo, rege-se pelo princípio usual da “boa razão”, há liberdade de escolha, mas o tema estará associado com o “dado”, e o rema com o “novo”, a menos que exista boa razão de escolher algum outro alinhamento (HALLIDAY, 1976, p. 157).

Para exemplificar essa relação entre “dado” e “novo”, consideramos o exemplo 1, extraído do *corpus* de estudo:

(01) O que é a Base Nacional Comum de ensino? A Base Nacional Comum Curricular vai funcionar como uma cartilha para determinar o que todos os estudantes brasileiros têm direito e devem aprender durante o ensino público (TEIN013\_20150924).

A pergunta serve, ao texto, como um pedido de informação, já prevista pelo escritor, implicitamente haja vista que é dada a continuidade do texto pela resposta da informação solicitada, no caso iniciada por “A Base Nacional Comum Curricular vai funcionar como...”. A pergunta, então, funciona como o **dado**, pois é o novo elemento de conhecimento

compartilhado ou mútuo entre os interlocutores que são previsíveis pelo contexto. Já o **novo** será mais do que o desconhecimento, mas aquilo que é irrecuperável a partir do discurso (FUZER; CABRAL, 2014, p. 128), ou seja, a informação que vem a seguir para explicar o questionamento. Essas funções são vinculadas à transitividade, sistema da metafunção ideacional, por possuir um nível de informação que, para ser realizado, deverá constituir-se de certo número de participantes e processos, ou até mesmo de beneficiários.

Na estrutura temática, algumas pistas são apontadas para que o interlocutor interprete o caminho a ser percorrido sobre o desenvolvimento do texto e da fluência das informações, utilizando dois recursos textuais: i) estrutural e ii) coesivo; a gramática interpreta unidades estruturais até o grau mais complexo da oração (sintático).

Porém, para Halliday e Matthiessen (2004, p. 87), a gramática para nisso e a semântica não: a unidade semântica básica é o texto, que pode ser tão longo quanto um romance, ou tratado como épico. Assim, a gramática fornece outros recursos estruturais, enquanto o texto cria ligações semânticas em todas as frases que funcionam bem tanto dentro quanto entre frases.

A relação coesão e coerência, nessa metafunção, precisa ter equilíbrio entre aquilo que é dado e novo. Porém, outros dois níveis são importantes para que isso aconteça: é o **tema** e **rema**, funções que são orientadas pelo falante que indica o ponto de partida de seu enunciado, enquanto dado e novo é sob a perspectiva do que ouvinte já sabe. Observe o próximo exemplo:

(02) A Base Nacional Comum Curricular apresenta os conteúdos comuns a serem vistos em sala de aula para as áreas de linguagem, matemática, ciências da natureza e ciências humanas em cada etapa escolar do estudante. Segundo o documento preliminar, o currículo terá 60% de conteúdos comuns para a educação básica, obrigatórios às redes pública e privada. Os 40% restantes serão determinados regionalmente, considerando as escolhas de cada sistema educacional.

Não obstante os percentuais da BNCC serem compatíveis com as expectativas de uma educação não engessada, entendemos que os 60% de conteúdos comuns devem incluir e considerar como um valor nacional a diversidade regional e cultural do país. Diversidade esta que será aprofundada respeitando as especificidades locais e de cada escola, nos outros 40% do currículo.

Nos princípios orientadores da BNCC, há de se observar que os Direitos de Aprendizagem destacados devem ser assegurados como direito à educação para o estudante. E preocupa duas questões: a primeira é o viés um tanto individual e descritivo do documento em forma de receituário, deixando de destacar o contexto e a realidade da sociedade capitalista que impõe limites e obstáculos à atuação da escola. O segundo refere-se à sutil ausência de equilíbrio entre os protagonistas encarregados em fazer com que os objetivos sociais da escola sejam atingidos, devendo ser dada maior ênfase ao papel do Estado e das políticas públicas para a consecução da qualidade socialmente referenciada da educação, ao lado dos compromissos atinentes à comunidade escolar (DOCORI\_015).

A partir das ideias de Halliday e Matthiessen (1999, p. 9), a oração possui informações ideacionais e interpessoais como uma mensagem - contribuições para que o texto evolua em seu contexto. Ele é estruturado como **tema** e **rema**: o **tema** fornece um ambiente local criado para esta oração, posicionando-a no desdobramento do texto; ele é o início, ponto de partida ou o marcador de mudança temporal indicando recomeço. No exemplo 2, vemos que o tema é representado pela discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular que é o norteador das discussões sobre o “novo” currículo brasileiro para todos os níveis de ensino. O **rema**, contudo, é aquilo que segue o tema, ou seja, o restante da mensagem, direcionando a oração após o seu início, desenvolvendo as ideias iniciadas pelo tema até construir um complexo oracional, isto é, o texto, no caso, as informações que se destacam a partir de toda a temática desenvolvida (FUZER; CABRAL, 2014, p. 131).

Para analisar as informações ideacionais e interpessoais de uma oração, utilizamos os preceitos presentes na teoria das metafunções ideacional, que analisa a oração como representação, e interpessoal, analisando o Modo da organização e avaliação do que é realizado ideacionalmente. Para tanto, exemplificaremos, agora, a metafunção ideacional.

### 1.3.1.2 Metafunção Ideacional (Oração como representação)

Aqui, será explicado o que são participantes, processos e circunstâncias, pois é nessa metafunção que tudo acontece. A metafunção ideacional é realizada por dois componentes: experiencial e lógica. A primeira constrói um modelo de experiência do mundo, sendo realizada por meio da oração. Já a segunda constrói uma relação lógica responsável pela combinação dos grupos lexicogramaticais e oracionais, sendo o complexo oracional sua fonte de análise. Quando a linguagem possui a função de codificar os significados da nossa existência, é por meio da transitividade que isso acontece, pois ela possibilita delinear as nossas experiências através das escolhas dos processos, dos participantes e das circunstâncias envolvidos nessa composição.

Cada tipo de processo fornece seu próprio esquema para exprimir nossas experiências do mundo particular, seja ele interior ou exterior, utilizando o componente experiencial dessa metafunção. Para Halliday e Matthiessen (2004), existem diferenças importantes entre experienciar quando agimos, com “consciência” no mundo exterior e quando agimos “inconsciente” no mundo interior, manifestando nossos desejos, anseios e vontades, por serem instigadas a acontecer, adicionando reações, lembranças, estados, reflexões, etc. Não obstante, para esses estudiosos, “a gramática define-se por uma

descontinuidade entre estes dois: ela distingue claramente entre uma experiência exterior, os processos do mundo externo, a experiência interna e os processos de consciência” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 170).<sup>13</sup>

Fuzer e Cabral (2014) afirmam que, ao falar de transitividade, a abordagem sistêmico-funcional é diferente do que propõe a gramática tradicional, pois nesta visão, a transitividade é a relação que o verbo possui com seus complementos. Já na GSF, ela é um sistema descritivo de toda a oração, composta pelos componentes (processos, participantes e circunstâncias), formando uma figura indicativa de quem faz o que e como os processos são realizados.

Na GSF, os conceitos de processos, participantes e circunstâncias indicam categorias semânticas responsáveis por representar nossas experiências humanas, consubstanciada na estrutura linguística. Grosso modo, participantes são aqueles quem fornecem informações relacionadas ao processo, indicando pessoas, lugares, etc. Os processos são as ações que os participantes executam, representando experiências, dizeres, comportamentos, dentre outros. Já as circunstâncias são marcas lexicogramaticais sendo, em alguns casos, opcionais, mas que marca o domínio em que os processos se desdobram através do tempo, modo, lugar, etc.

Convém destacar que os componentes da oração possuem tipos de categorias gramaticais, conforme sua realização na interação entre falantes. Observamos o quadro 2:

QUADRO 2: Componentes da oração

<b>COMPONENTES DA ORAÇÃO</b>		
<i>Tipo de elemento</i>	<i>Realização</i>	<i>Definição</i>
<b>Processo</b>	Grupos verbais	É o elemento central, pois indica o desdobramento da experiência através do tempo. Indica os participantes envolvidos no processo. (Eventuais) circunstâncias associadas com ao processo
<b>Participante</b>	Grupos nominais	
<b>Circunstância</b>	Grupos adverbiais	

Fonte: Adaptado de Halliday e Matthiessen (2014, p. 175)

Vejamos a exemplificação desses elementos aplicados em um excerto retirado do subcorpora denominado “Textos Informativos”:

(03) Em reportagem da Agência Brasil, o ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, diz que ela deve ser finalizada antes do prazo final, em junho de 2016. (TEIN012\_20150806)

No exemplo 3 temos uma oração verbal, ou seja, o núcleo do processo é o dizer, criando um cenário dialógico com o interlocutor ao relatar argumentos de um determinado

<sup>13</sup> The grammar sets up a discontinuity between these two: it distinguishes rather clearly between outer experience, the processes of the external world, and inner experience, the processes of consciousness (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 170).

participante, aqui representado pelo ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro. Já o centro desse processo está o “diz”, ou melhor, “dizer”, aquilo que é dito, desdobrando a experiência do processo através do tempo; a circunstância, aqui, é associada ao processo do dizer, desencadeando a extensão do tempo, a duração, no caso do exemplo 3 “em junho de 2016”.

Representando os tipos de processos, do sistema da transitividade, existentes na metafunção ideacional, a figura 5, elaborada por Halliday e Matthiessen (2004, p.172), indica os eventos realizados por essa metafunção.

FIGURA 5: A gramática da experiência: tipos de processos



Fonte: Traduzido de Halliday e Matthiessen (2014, p. 172)

Em suma, são seis os processos propostos, primeiramente, por Halliday e, posteriormente, revisados por Matthiessen. São eles: i) material, ii) existencial, iii) relacional, iv) mental, v) verbal e vi) comportamental. Como podemos ver, todos esses tipos de processos são colocados em um círculo não os separando em blocos ou os dividindo por fronteiras, já que, ainda segundo os autores, eles podem ser reconhecidos, na gramática, como intermediários entre os pares, pois compartilham algumas características e, através delas, adquirem um caráter próprio.

O quadro 3 exemplifica os tipos de processos, o que eles representam e alguns exemplos de cada um desses tipos:

QUADRO 3: Tipos de processos e suas realizações

<b>PROCESSOS E SUAS REALIZAÇÕES</b>		
<i>Tipos</i>	<i>Representam</i>	<i>Exemplo de verbos</i>
<b>MATERIAL</b>	Experiência externa (ações e eventos)	Acontecer (ser criado), criar, mudar, agir, fazer, etc.
<b>COMPORTAMENTAL</b>	Comportamentos (psicológicas ou fisiológicas)	Comportar-se, dançar, tossir, choramingar, gritar, etc.
<b>MENTAL</b>	Experiência interna (lembranças, reações, etc.)	Ver, sentir, pensar, etc.
<b>VERBAL</b>	Os dizeres (atividades linguísticas)	Dizer, falar, pedir, conversar, etc.
<b>RELACIONAL</b>	Relações de identificação e caracterização	Ter atributo, ter identidade, simbolizar, etc.
<b>EXISTENCIAL</b>	Existência do participante (o “estar no mundo”)	Existir, haver, acontecer, restar, sobreviver, etc.

Fonte: Adaptado de Fuzer e Cabral (2014, p. 43)

Os participantes da oração são marcados, lexicogramaticalmente, por elementos nominais, representados por atributos ou coisas ordinárias (cf. HALLIDAY; MATTHIESSEN, 1999, p. 60). Esses participantes, segundo os autores, então, são subdivididos em conscientes (humano/animado) e não conscientes (não humano/não animado); os não conscientes em materiais e semióticos (representado por signos linguísticos abstratos). Nos materiais, temos o animal, objetos (materiais), substâncias e abstrações (materiais). Já nos semióticos, instituições, objetos (semióticos) e abstrações (semióticas), conforme registrado no quadro 4.

QUADRO 4: Exemplos de participantes.

	<b>GERAL</b>	<b>METEOROLÓGICO</b>	<b>CULINÁRIO</b>
<b>CONSCIENTE</b>	Pessoa, homem, mulher, garoto, garota, bebê		Cozinhar [‘você’]
<b>MATERIAL: ANIMAL: SUPERIOR</b>	Cavalo, cavalo reprodutor (garanhão), égua, potro, cachorro, cadela, filhote de cachorro.		
<b>MATERIAL: ANIMAL: INFERIOR</b>	Anta, borboleta, lesma		
<b>MATERIAL: OBJETO</b>	Casa, rocha, carro, martelo	Nuvens dispersas	[ingredientes:] batata, cebola, talo, raiz, [instrumento:] faca, panela.
<b>MATERIAL: SUBSTÂNCIA</b>	Água, ar, chá, areia	ar, nuvem, brilho do sol	[ingredientes:] gordura, açúcar, purê.
<b>MATERIAL: ABSTRAÇÃO</b>	História, matemática	Um movimento lento Sistema climático	Calor, sabor, cor
<b>SEMIÓTICO: INSTITUIÇÃO</b>	Governo, escola	Departamento meteorológico	
<b>SEMIÓTICO: OBJETO</b>	Livro, documento, relatório, filme, foto, pintura, símbolo	Previsão	Receita
<b>SEMIÓTICO: ABSTRAÇÃO</b>	Noção, ideia, fato, princípio	chance	

Fonte: Traduzido de Halliday e Matthiessen (1999, p. 61)

Para Kress e van Leeuwen (2006, p. 171), a semiose, representada por participantes não humanos, está ligada à teoria da Linguagem como Semiótica Social; esta, como já dito, não se preocupa em mostrar uma verdade absoluta, mas indicar determinada sugestão relacionada ao contexto social dos participantes (neste caso, exposta pelo participante semiótico) verbal ou visual, representado como verdadeiro ou não.

Do ponto de vista dessa teoria, esse caráter verdadeiro é construído por instituições, objetos, documentos, pinturas, símbolos, etc. em detrimento dos valores e crenças do grupo social do qual esse participante não consciente participa, dando-lhes voz social como pessoas empíricas. Além desses processos e participantes, as orações podem apresentar circunstâncias, que podem indicar:

QUADRO 5: Tipos de circunstâncias

	<b>TIPO</b>	<b>INDICA</b>
<b>Expansão</b>	<b>Extensão</b>	Distância (qual distância?) Duração (quanto tempo?) Frequência (com qual frequência?)
	<b>Localização</b>	Lugar (onde?) Tempo (quando?)
	<b>Modo</b>	Meio (como? Com o quê?) Qualidade (Como?) Comparação (como é?) Grau (quanto?)
	<b>Causa</b>	Razão (por quê?) Finalidade (para quê?) Benefício/representação (por quem?)
	<b>Contingência</b>	Condição (por quê?) Falta/Omissão Concessão
<b>Extensão</b>	<b>Acompanhamento</b>	Companhia (com quem?) Adição (o que mais?)
<b>Elaboração</b>	<b>Papel</b>	Estilo (ser como o quê?) Produto (em quê?)
<b>Projeção</b>	<b>Assunto</b>	Sobre o quê
	<b>Ângulo</b>	Fonte Ponto de vista

Fonte: Traduzido e adaptado de Halliday e Matthiessen (2004, p. 262-263)

Essas são realizadas por grupos adverbiais - frequentemente marcado por frases preposicionais - que podem indicar, tempo, lugar, modo, causa, contingência, papel, ângulo, assunto, dentre outros. Elas estão responsáveis por indicar maior significado à oração, mesmo sendo consideradas adicionais, ocorrendo, além do mais, em qualquer tipo de processo. Não obstante, os especialistas mostram que, para interpretar as circunstâncias, devemos observá-las em relação ao tipo de processo como um todo e que, de certa forma, são esses elementos que indicam o espaço semântico que está sendo construído por essas circunstâncias.



Ao refletir a importância dos elementos circunstanciais para o entendimento do texto a partir do contexto que se realiza, este trabalho focará nas circunstâncias de ângulo, como já mencionado, por serem introdutores de avaliatividade e indicar uma visão alternativa para os elementos gramaticais indicadores de fonte e/ou ponto de vista, relacionados na gramática tradicional. Por fim, reiteramos que cada metafunção é complementar da outra, porque cada oração não pode ser analisada só como representação da realidade tão somente como uma mensagem ou como parte da interação dos falantes.

Observamos que os participantes, processos e circunstâncias são os elementos centrais de qualquer produção textual. Os participantes, de certa forma, vão direcionar, a partir dos processos, como cada ação deverá ser realizada na produção textual e, junto deles, as circunstâncias auxiliarão para uma interpretação avaliativa mais marcada para reforçar o argumento mobilizado. Nesse sentido, os participantes por semiose e as circunstâncias de ângulo têm destaque maior nessa interpretação, por possuírem comportamentos passíveis de discussão, como apresentaremos nas duas subseções a seguir.

### 1.3.1.2.1 O participante por semiose

Diante dos fatos, vale começar esta subseção apresentando o conceito de “semiose” a partir de teóricos que estudam a linguagem pela perspectiva funcional. Para tanto, recorreremos às ideias de Fairclough (2004, p. 112) ao dizer que:

A semiose é o elemento das práticas sociais que se interliga, *dialecticamente*, com outro elemento - na terminologia da teoria dialética é o “momento”- social. O que isto significa é que diferentes elementos de práticas sociais - incluindo formas de atividade, relações sociais e suas formas institucionais; pessoas com crenças, valores, emoções, histórias, e assim por diante; objetos materiais (incluindo os meios ou tecnologias das atividades) - e a semiose são, de fato, *diferentes* não podendo se reduzir uma à outra e, portanto, exigem diferentes teorias e metodologias tais como da ciência social [...] (FAIRCLOUGH, 2004, p. 112, grifo do autor).<sup>14</sup>

Partindo desse pensamento, refletimos que atribuir a semiose ao participante é, de fato, um conceito diferente do que vem sendo trabalhado nos estudos linguísticos. Porém, é

---

<sup>14</sup> Semiosis is an element of social practices which is *dialectically* interconnected with other elements - in the terminology of dialectical theory, it is a “moment” of the social. What this means is that, while different elements of social practices - including forms of activity, social relations, and their institutional forms; persons with beliefs, values, emotions, histories, and so on; material objects (including the means or technologies of activities); and semiosis, are indeed *different*, they cannot be reduced to each other, and, therefore, demand different social scientific theories and methodologies [...] (FAIRCLOUGH, 2004, p. 112, grifo do autor).

necessário traçar essa apreciação, pois é a partir dele que podemos identificar julgamentos e avaliações dialógicas que são mobilizadas nas proposições textuais acerca de temas sociais, como estratégia argumentativa de convencimento ou atribuição de opiniões a determinadas instituições sociais, conforme mostra o exemplo:

(04) Santa Catarina aponta a necessidade de melhor explicitação do perfil do sujeito a ser formado ao final da Educação Básica; para Goiás, “o documento da BNCC traz um conceito de uma única dimensão Cognitivo, ampliar para Cognitivo, afetivo, físico, social, ético e estético” (DOCORI\_002, grifo nosso).

No exemplo 04, o participante da proposição é representado pelo estado de Goiás, ou seja, é dada a voz ao estado, como representante de toda uma população, para retirar toda a responsabilidade da afirmação indicada de uma autoridade, por exemplo, a fim de mostrar a aliança dialógica com aquilo que está sendo dito, havendo uma forma de reconhecimento da afirmação apresentada de unificação das vozes dialógicas. A semiose, neste trecho, figura uma prática social a partir de uma ação dizente, ou seja, de dizer e representar determinado público.

Halliday e Matthiessen (1999) apresentam os elementos que servem de componente de uma figura, sendo eles de três tipos distintos, diferenciados pelos papéis que cada um executa dentro de uma produção, conforme exemplificado na figura que segue:

FIGURA 6: Componentes de uma figura



Fonte: Traduzido e adaptado de Halliday e Matthiessen (1999, p.177)

Segundo esses autores, participantes são fenômenos capazes de assumir o papel de participantes em um determinado processo, mobilizando-o ou sendo afetado por eles. Os participantes são diferenciados em dois parâmetros: a) macro, subdividido em simples (*simple thing*) e b) qualidades e “coisas” (*simple quality*).

Os macros participantes são representados por metáforas, sem levar em consideração o tempo; entretanto, os participantes simples podem ser considerados como coisas ou qualidades, conforme o exemplo:

(05) O texto sugere que a BNCC parte do princípio de que todos os textos são elaborados para uma finalidade (DOCORI\_022, grifo nosso).

Nesse exemplo, “texto” é o participante caracterizado por “coisa simples” que, conforme Halliday e Matthiessen (1999, p. 60), é metafórico. Ainda, os autores acrescentam que esses participantes são não conscientes, ou seja, inanimados, mas que realizam e desencadeiam o processo a partir das experiências mobilizadas na proposição, diferentemente de quando há participantes humanos, conscientes de suas próprias ações e experiências.

Dentre desses participantes não conscientes, os autores acrescentam os materiais (animais, objetos, substâncias e abstrações materiais, conforme apresentado no quadro 4) e semióticos como instituições, objetos semióticos e abstrações semióticas. Observemos outro exemplo:

(06) Segundo dados do Ministério da Educação (MEC) o objetivo da BNCC é traçar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes da educação básica, ou seja, ao longo da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio. Segundo o MEC há 12 princípios que devem ser almejados durante a trajetória educacional (TEINF031\_20151105, grifo nosso).

É interessante observar que a esses participantes semióticos, nesse exemplo representado pela instituição “MEC”, em certas proposições, é dada a voz discursiva para que, de alguma forma, atribua o argumento apresentado na proposição a ele, assumindo toda responsabilidade atribuída a ele como forma de mascarar pessoas humanas, conscientes, de suas responsabilidades e futuros julgamentos elaborada por aqueles contrários à ideia debatida e, ainda, essa voz é atribuída aos dados, como se eles falassem afirmando a informação apresentada.

Essa forma de atribuir a semioses como a condição de um participante pode ser definida como metáfora gramatical, em contextos discursivos permissíveis, conferindo a ele esse papel de participante de uma produção textual oral ou escrita, sendo viável interpretar, metaforicamente, que “MEC é como se fosse um participante” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 1999, p. 184); maioria das vezes, nesse sentido, os participantes são realizados por estruturas nominais.

Os autores ainda instituem algumas considerações para esse tipo de participante, indicando, dessa forma, que eles estão associados, geralmente, a processos verbais e mentais por definirem o escopo do processo na figura do “dizer” ou “pensar”, por exemplo, projetando potencial simbólico ou do dizente da oração. Nesse contexto, ao participante por semiose com esses potenciais, é atribuída à ideia de abstrações semióticas, que incluem fatos reais e experiências mentais, tais como “pensamentos”, “ideias”, etc., projetando e direcionando a qualificação, ou melhor, interpretação argumentativa desejável presente na produção textual.

É importante demarcar a possibilidade de um participante ser por semiose para mostrar como são construídas as relações sociais de quem produz um texto e de seus interlocutores, bem como suas estratégias dialógico-argumentativas para convencimento e posicionamento deles em relação o que é dito e posto como “correto”. A construção de uma figura dialógica com esse tipo de participante, conforme as ideias de Kress e van Leeuwen (2006, p. 155-156), tentam mostrar a verdade de um grupo social, do qual sobressaem os valores e crenças desse grupo.

Com isso, vemos que algumas marcas lexicogramaticais auxiliam para que o processo se realize, surtindo efeitos avaliativos e gramaticais passíveis de descrição e análise. Por isso, na próxima seção, as considerações serão feitas sobre as circunstâncias de ângulo.

### **1.3.1.3 As circunstâncias de ângulo**

Como sabemos, a relação entre participante e circunstância é de extrema importância em qualquer interação, sendo mais ou menos acentuada em determinada língua. Em Língua Portuguesa, por exemplo, os elementos circunstanciais indicam diversas características presentes na oração, apresentando ou retomando dados importantes para o sucesso da interação. Halliday e Matthiessen (2004, p. 260) apresentam a noção de circunstância, conforme transcrito abaixo:

[...] (i) Na medida em que o significado diz respeito a algo, utilizamos a expressão “situações associadas” ou “atendente sobre o processo”, referindo-se a exemplos tais como o local de um evento no tempo ou no espaço, a sua maneira, ou a sua causa; e essas noções de “quando, onde, como e por que” fazem acontecer a explicação tradicional. [...] (ii) Isso está de acordo com a segunda perspectiva, de acordo com o próprio termo: enquanto participantes funcionam, na gramática, como assunto ou complemento, as circunstâncias mapeiam adjuntos; em outras palavras, eles não têm o potencial de se tornar assuntos, de assumir a responsabilidade modal para a oração como troca. (iii) Em terceiro lugar, alguns tipos podem ocorrer tipicamente expressos não como grupos nominais, mas como grupos adverbiais ou

frases preposicionais - principalmente o último, já que os grupos adverbiais são essencialmente limitados a um tipo, os de modo.<sup>15</sup>

Os elementos indicadores de circunstância são aqueles em que o participante tipicamente - e em muitos casos obrigatoriamente – utiliza para ligar o processo ao participante, podendo indicar tempo, lugar, causa, etc. Como um conceito geral, no âmbito da interpretação da transitividade como a gramática da experiência, os elementos circunstanciais adquirem um espaço semântico que se constrói pelos elementos lexicogramaticais marcados na oração, devendo ser associados aos tipos de processo como um todo. Desse modo, somos capazes de identificar as circunstâncias, porque um elemento circunstancial é sempre interligado ao processo da interação, servindo como uma expansão da ideia central.

Halliday e Matthiessen (1999, p. 218) dizem que o elemento circunstancial possui sua própria composição interna, porque mesmo quando se muda a perspectiva da construção oracional, isto é, os processos se alternam, o grau de envolvimento das circunstâncias atualiza as possibilidades discursivas do processo presente na oração, haja vista que a relação entre participante e circunstância é de proximidade, pois a circunstância desencadeia aquilo que foi indicado pelo participante.

Partindo do exposto e seguindo os preceitos dos próprios teóricos na LSF, a noção de circunstância deve ser relacionada com a ideia da expansão ou projeção de algum assunto. Dessa forma, conforme vimos no quadro 5, na página 39, em que apresentamos os tipos de circunstância, as que se enquadram como expansão são as de extensão, localização, modo, causa e contingência. Já a de extensão, chama-se acompanhamento; de elaboração, circunstância de papel; as de projeção são: assunto e ângulo.

Nesse contexto, mostraremos as circunstâncias de ângulo, foco de estudo neste trabalho e que, segundo a GSF, são realizações dos processos verbais e mentais sinalizados, lexicogramaticalmente, por grupos adverbiais que indicam fonte e ponto de vista. O quadro 6 exemplifica esse tipo de circunstância e seus marcadores lexicogramaticais.

---

<sup>15</sup> [...] (i) As far as meaning is concerned, we used the expression “circumstances associated with” or “attendant on the process”, referring to examples such as the location of an event in time or space, its manner, or its cause; and these notions of “when, where, how and why” the thing happens provided the traditional explanation. [...] (ii) This ties in with the second perspective, that from the clause itself: whereas participants function in the mood grammar as Subject or Complement, circumstances map onto Adjuncts; in other words, they have not got the potential of becoming Subjects, of taking over the modal responsibility for the clause as exchange. (iii) Thirdly, looked at from below, they are typically expressed not as nominal groups but as either adverbial groups or prepositional phrases — mostly the latter, since adverbial groups are largely confined to one type, those of Manner.

QUADRO 6: Tipos de circunstâncias de ângulo e seus marcadores

<b>CIRCUNSTÂNCIAS DE ÂNGULO</b>	<b>MARCADOR</b>
<i>Fonte</i> ( <i>processo verbal</i> )	De acordo com Nas palavras de Segundo Conforme Através das palavras de
<i>Ponto de vista</i> ( <i>processo mental</i> )	Na opinião de X Na visão de X Para X No pensamento de X Do ponto de vista de X Seguindo o pensamento de X Assim pensando (através do pensamento/palavras/dizeres de X)

Fonte: Elaboração do autor

O ângulo está relacionado com o participante de um processo verbal, com o sentido de “como diz fulano” ou a um processo mental, com o sentido de “como alguém pensa”. Denominamos a circunstância do tipo “fonte” quando usamos os marcadores lexicogramaticais tais como “de acordo com”, “nas palavras de”, exemplificadas no quadro anterior, para representar informações da fonte a utilizamos para construção do texto.

As circunstâncias de ângulo denominadas “ponto de vista” são aquelas que são usadas para representar a informação dada sob o ponto de vista de alguém. Esse tipo é expresso por preposições simples ou complexas, como “na visão / opinião de, do ponto de vista”, etc.; contudo, para ilustrar, na GT, essas circunstâncias são chamadas de “locuções prepositivas” ou, até mesmo, de “conjunções adverbiais conformativas”, aquele elemento que liga os componentes da oração, estabelecendo uma relação entre eles.

Assim pensando, podemos observar que na GSF os elementos da oração, principalmente as circunstâncias, são elementos importantes para a compreensão do todo, não sendo elementos desnecessários da oração, pois são eles que indicam a direção - ou ângulo - dada para aquele processo produzido pelo falante que escolheu, com alguma intenção, utilizar na construção sua construção textual.

Como cada uma das duas divisões das circunstâncias de ângulo realizam-se com um tipo de processo, podemos observar que os participantes envolvidos são variados. Assim, o meio em que o participante está envolvido é peça fundamental de todo o sistema, pois está criticamente envolvido, de um modo ou outro, de acordo com a natureza particular do processo, como mostra o exemplo 7:

(07) A BNC deverá determinar 60% dos conteúdos que serão comuns a todas as escolas brasileiras. Os outros 40% serão determinados regionalmente, abrangendo particulares regionais e locais. De acordo com o MEC, os mais de 2 milhões de professores continuarão tendo

liberdade para optar pelos melhores caminhos para a explanação das disciplinas, decidindo que outros pontos precisam ser acrescentados, respeitando a diversidade e o contexto onde estão inseridos. (TEIN008\_20151125, grifo nosso).

Nesse exemplo, analisamos que o MEC (Ministério da Educação) exerce o papel de participante semiótico, ou seja, é dada uma voz à instituição e a informação veiculada é dada como verídica, certa, sem contestação. Dessa forma, buscamos identificar, neste trabalho, quais são os participantes envolvidos com as circunstâncias de ângulo, no *corpus* escolhido, e como essas circunstâncias projetam a avaliação em textos sobre a proposta da nova BNCC, em Língua Portuguesa.

Halliday e Matthiessen (2004) apontam que esse tipo de análise pode ser feito usando a noção de ergatividade<sup>16</sup>, que complementa a ideia de transitividade; o agente deverá ser externo. Em um processo verbal, como no exemplo 7, ele estará presente como indicador do processo e de seus desdobramentos. Em um processo mental, aquele agente já será o fenômeno - desde que o processo seja codificado na direção da tomada de consciência -, pois ele é quem beneficiará à circunstância uma atribuição de sentido.

Tais agentes podem ser classificados como conscientes e não conscientes, por materiais ou semiose. Os primeiros são representados por seres humanos; os outros, podem ser coisas materiais ou animais, objetos, substâncias, abstrações materiais e semioses, tais como instituições, objetos semióticos e abstrações semióticas.

Observamos que, como a expansão, a projeção se manifesta, tanto lógica quanto experimentalmente, na metafunção interpessoal, ao invés da textual. Com isso, os componentes circunstanciais denominam certas relações de notificação e reforço indicativo do estado das informações. Como identificam Fuzer e Cabral (2014), o interessante em trabalhar com a LSF é que a lexicogramática deve ser o ponto de partida para explorar a organização semântica utilizada na construção do falante. Sendo assim, a abordagem sistêmico-funcional, de base sintático-semântica, não exclui qualquer elemento do texto.

Na próxima subseção, ficará evidenciada a importância da metafunção interpessoal (oração como troca) para os estudos sistêmico-funcionais, ao trabalhar com a noção de Modo, ou seja, como se dá a interação humana, via linguagem, e seus desencadeamentos semântico-discursivos.

---

<sup>16</sup> Na ergatividade, analisa-se o meio mais o processo, enquanto na transitividade é o participante mais o processo.

### 1.3.1.4 Metafunção Interpessoal (Oração como troca)

Na metafunção interpessoal, Halliday e Matthiessen (2014, p. 106) apontam que a oração funciona como troca. Assim como acontece na metafunção textual, que a oração pode ser (e é) organizada como uma mensagem, nesta metafunção a produção textual é disposta como um evento interativo, envolvendo um falante/escritor e um interlocutor, no qual o produtor adota um discurso particular e atribui ao seu ouvinte/leitor um papel complementar.

Por meio da interação entre interlocutores, influenciados pelo contexto do qual proferimos nossos discursos (falados ou escritos), podemos estabelecer papéis sociais e (re)criar nossas próprias identidades e, até mesmo, daquele que lê, interpreta ou ouve nossa mensagem. É pela linguagem que negociamos essas relações, expressamos nossas opiniões, revelamos quem somos e as posições que assumimos, marcamos nossas atitudes e produzimos significados marcados nos textos.

Para Halliday (1976, p. 154), uma das funções da linguagem é o de “proporcionar a interação entre as pessoas, permitindo a manifestação de condições sociais, atitudes individuais e sociais, avaliações, julgamentos, etc.; e isso inclui a participação na interação linguística”. Nesse sentido, é a própria linguagem que delimita que as pessoas assumam certos papéis nas diversas situações em que elas estejam se comunicando, pois ela delineia as opções pelas quais o falante vai assumir no evento comunicativo. Além disso, é através da linguagem e das marcas lexicogramaticais que ele fará asserções formulando perguntas, dando ordens, expressando dúvidas, julgando, emocionando-se, dentre outros.

Sobre isso, Halliday e Matthiessen (2004, p. 107) apontam que

Os tipos mais fundamentais do papel da fala, que se encontram por trás de todos os tipos mais específicos que podemos, eventualmente, ser capaz de reconhecer, são apenas dois: (i) **dar** e (ii) **solicitar**. Ou o falante está dando algo para o ouvinte (uma determinada informação, por exemplo, como em *Boof continua a me assustar*) ou ele está solicitando algo dele (como em *Quando [Boof mordeu em você]?*). Mesmo essas categorias elementares já envolvem noções complexas: dar significa “convidar a receber” e solicitar significa “convidar a dar” (grifo dos autores).<sup>17</sup>

Seguindo esse pensamento, analisamos que o sujeito não faz algo para si mesmo, porque ele também exige receber algo daquele alguém que ele interage. Geralmente, um ato

<sup>17</sup> The most fundamental types of speech role, which lie behind all the more specific types that we may eventually be able to recognize, are just two: (i) **giving** and (ii) **demanding**. Either the speaker is giving something to the listener (a piece of information, for example, as in *Boof keeps scaring me*) or he is demanding something from him (as in *When [has Boof bit you]?*). Even these elementary categories already involve complex notions: giving means “inviting to receive”, and demanding means “inviting to give” (grifo dos autores).



de fala é chamado de interação, porque, nessa relação, há uma troca mútua; a “doação” de informações implica “receber” e exigir “dar uma resposta”. Por isso, os autores falam em “dar” e “receber”, haja vista que nessa metafunção, há uma troca entre falante/ouvinte, pois quem solicita convida a dar e quem dá convida a receber.

Dessa forma, Halliday e Matthiessen (2004), atentam-nos para dois tipos de valores que podem ser trocados na interação: “informações e bens e serviços”. Na troca de informações, aquilo que é trocado é a própria linguagem, solicitada ao interlocutor para desempenhar função verbal para que ele tome ciência daquilo que está sendo dito. “A expectativa do falante, nesse caso, é que o interlocutor tome conhecimento do que é enunciado ou responda à pergunta feita”.

Ainda segundo os linguistas, a troca de informações e bens e serviços é meramente não verbal. Na troca de bens e serviços o que se exige é um objeto ou uma ação do objeto, tendo em vista que linguagem e ação são mobilizadas para auxiliar na compreensão do processo.

Entretanto, no contrário, o que se solicita são informações, pois a linguagem justifica o meio, ou seja, quando se questiona algo a alguém a única coisa que esperamos é a resposta verbal. “Essas duas variáveis, quando consideradas em conjunto, definem as quatro funções primárias da fala: oferta, ordem, declaração e pergunta”<sup>18</sup> (HALLIDAY; MATTHIESSEN, p. 108). Observemos o quadro 7, extraído de Halliday e Matthiessen (2004, p. 107):

QUADRO 7: Dar ou solicitar bens e serviços ou informações

REGRA DA TROCA	BEM TROCADO	
	(a) Bens e serviços	(b) Informações
(i) Dar	‘oferecer’ Você gostaria deste bule?	‘declaração’ Ele está dando o bule de chá dela.
(ii) Solicitar	‘ordem’ Dê-me aquele bule.	‘pergunta’ O que ele está dando a ela?

Fonte: Traduzido de Halliday e Matthiessen (2004, p. 107)

<sup>18</sup> These two variables, when taken together, define the four primary speech functions of offer, command, statement and question (HALLIDAY; MATTHIESSEN, p. 108).

Vemos, a partir do quadro 7, que a troca de informações é mais complexa do que a troca de bens e serviços, pois no primeiro o interlocutor pode querer ou não trocar as informações solicitadas, enquanto no segundo, é premissa trocar algum bem ou serviço, mesmo que essa troca seja negativa. Ao trocar informações, então, o participante exerce um papel verbal, do qual sem ele essa troca não acontece, interrompendo a lógica conversacional.

As duas categorias, dar e solicitar, desdobram-se em duas partes: a) bens e serviços e b) informações. Conforme já exposto, para solicitar bens e serviços, ao indicar o dar no papel da troca, ofertamos algo e, ao solicitar, solicitamos informações através de um comando de algum fato ainda não concretizado. Já na solicitação de informação no papel de troca “dar”, declaramos e ao solicitar, perguntamos sobre fatos concretizados. Sempre que há troca de informações esperamos uma reação. Essas, por sua vez, são acompanhadas por um conjunto de respostas desejadas como de oferta, comando, declaração ou pergunta; devemos, via linguagem e interação, aceitar um oferecimento, realizar um comando, reconhecer uma declaração ou responder a uma pergunta.

De modo geral, o que está sendo exigido é a troca de informação. As duas variáveis apresentadas, quando tomadas em conjunto, definem as quatro funções da fala como oferta, comando, declaração e/ou pergunta. Esses, por sua vez, são acompanhadas por um conjunto de respostas desejadas: aceitar um oferecer, a realização de um comando, reconhecendo uma declaração e responder a uma pergunta. Fuzer e Cabral (2014, p. 105) acrescentam que a semântica de uma oração na troca de bens e serviços é chamada de “proposta” e, na troca de informações, de “proposição”.

Toda essa teia semântica, criada pela metafunção interpessoal, é realizada, lexicogramaticalmente, pelo sistema Modo, constituído pelo sujeito, entidade pela qual a oração faz referência e o Finito, aquele que expressa o acontecimento do qual o sujeito se envolveu, indicando processo, ação ou estado.

(08) O ministro Mercadante ressaltou que a segunda versão resolve falhas no conteúdo de Linguagens. “A escrita, a leitura, a oralidade e a língua culta estão mais bem articuladas nessa nova versão, inclusive com o resgate da Literatura Portuguesa”, disse o ministro (TEINF028\_20160503).

No exemplo 8, podemos indicar, segundo a metafunção interpessoal, que o sujeito está marcado por “O ministro Mercadante” e o Finito por “ressalt”, sendo o restante da oração o resíduo. Esse último só pode ser classificado depois de identificado o Modo, composto pelo sujeito mais finito.

Diante do exposto, coadunamos com as ideias aqui expostas e com as de Cunha e Souza (2007), ao dizer que, na LSF, as línguas são organizadas de acordo com duas metafunções (ideacional e interpessoal) em uma mensagem significativa (metafunção textual) para o contexto, a fim de entender o ambiente contextual que envolve toda produção textual e aquele que influencia sobre os outros marcados pela lexicogramática particular de cada um, sob cada visão metafuncional da linguagem.

A partir desse aparato teórico, observamos que as circunstâncias e participantes são partes imprescindíveis de uma oração. Para auxiliar nas discussões acerca de como esses elementos se realizam dentro de uma proposição, o Sistema da Avaliatividade nos auxiliará, por apresentar subsídios indicativos da posição tomada pelo produtor do texto, na busca da argumentação, do convencimento de um auditório específico, conforme tratado na seção e subseções que seguem.

#### **1.4 O Sistema de Avaliatividade**

A teoria da Avaliatividade destaca-se por apresentar que não é possível compreender um texto sem identificar os mecanismos linguísticos disponíveis, pela linguagem, que utilizamos para avaliar algo. Nesse viés, Vian Jr. (2009) diz que

A preocupação com esse universo de possibilidades de avaliação em níveis extra-textuais tem levado pesquisadores à tentativa de compreensão dos mecanismos disponíveis na linguagem a partir de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas. Prova disso é que os estudos sobre a avaliação na linguagem remontam ao final da década de 1970 e início da década de 1980, principalmente a partir dos trabalhos de Labov (1972, 1982, 1984, 1997) sobre avaliação e intensidade em narrativas (VIAN JR., 2009, p. 100).

A partir do exposto, percebemos que o interesse pelo “avaliar” sinaliza a importância do Sistema de Avaliatividade para os estudos sobre a linguagem, pois, a partir dela, é possível apreender o papel atribuído, no universo textual, em nível lexicogramático, aos elementos que compõem um texto e que também, através desses elementos, identificam e emitem análises (julgamentos de valor) sobre pessoas, objetos, eventos passíveis de avaliação nas mais variadas escolhas, alcançando o nível extratextual, que denominamos semântico-discursivo.

Dessa forma, o Sistema de Avaliatividade, proposto por Martin e White (2005), preocupa-se com a parte interpessoal da linguagem, aquela que busca compreender como e quando escritores/falantes, produtores de textos, adotam posturas para demonstrar a

aprovação/desaprovação, abominação, críticas, etc., que podem ser identificadas a partir do lexicogramático, posicionando seus leitores acerca daquilo que está sendo dito.

Também, utilizar os preceitos do sistema de avaliatividade é construir, através da linguagem materializada em texto, sentimentos, (re)significar valores, despertar emoções, gostos, gestos, avaliações, a fim de que o produtor do texto construa as próprias identidades autorais particulares como forma de aproximação do seu público-alvo na obtenção do efeito parcial e/ou total pretendido daquele texto produzido.

Por vários anos, estudiosos da linguagem se preocuparam simplesmente com o discurso, com a retórica e efeito comunicativo (cf. MARTIN; WHITE, 2005, p.1) como caráter funcional e semiótico da linguagem. No entanto, a partir da proposta elaborada por Halliday e, posteriormente com a colaboração de Matthiessen (2004, por exemplo), conseguimos vislumbrar uma teoria que trabalha como a significação, operando em todos os níveis do discurso – grafofonológico, lexicogramatical e, principalmente, no semântico-discursivo. Podemos afirmar, então, que a teoria apresentada vai além das teorias propostas por indicar uma reflexão sintático-semântica dos elementos constituintes de uma produção textual.

A partir da GSF, podemos reconhecer diversos mecanismos para destacar possíveis formas para expressar, por exemplo, nossos sentimentos através da linguagem. Com isso, o Sistema de Avaliatividade permite que possamos imprimir diferentes tipos de avaliação a partir das escolhas possíveis do sistema linguístico.

Conforme Martin e White (2005, p. 7):

No fundo, a LSF é um modelo multiperspectivo, projetado para fornecer, aos analistas, formas complementares para interpretar a linguagem em uso. Uma das mais básicas dessas complementaridades é a noção de tipos de significado - a ideia de que a linguagem é um recurso de representação ideacional, interpessoal e significado textual, uns aos outros em praticamente todo ato de comunicação. Os recursos ideacionais são utilizados para representar a experiência de interpretar: o que está acontecendo, incluindo quem está fazendo o quê a quem, onde, quando, por que e como a relação lógica de um para outro. Os recursos interpessoais estão preocupados com a negociação de relações sociais: como as pessoas estão interagindo, incluindo os sentimentos que tentam compartilhar. Os recursos textuais estão preocupados com o fluxo de informação: as formas em que ideacional e significados interpessoais são distribuídos em ondas de semiose, incluindo interconexões entre as ondas e entre linguagem e modalidades complementares (ação, imagem, música etc.).<sup>19</sup>

<sup>19</sup> At heart SFL is a multi-perspectival model, designed to provide analysts with complementary lenses for interpreting language in use. One of the most basic of these complementarities is the notion of kinds of meaning – the idea that language is a resource for mapping ideational, interpersonal and textual meaning onto one another in virtually every act of communication. Ideational resources are concerned with construing experience: what's going on, including who's doing what to whom, where, when, why and how and the logical relation of one going-on to another. Interpersonal resources are concerned with negotiating social relations: how people are

Levando em consideração o exposto, identificamos que o Sistema de Avaliatividade se baseia, como já dito, na metafunção interpessoal da linguagem, pois possuem recursos que permitem fazer as negociações das relações sociais, uma vez que é a partir dessa metafunção que há a interação dialógica entre os interlocutores. Essa metafunção, diferente das outras, parte da noção de que a linguagem é dialógica e, com isso, não há produção textual sem interação e, consequentemente, sem avaliação.

Como se nota, é necessário observar as relações preexistentes entre linguagem e contexto. Essa premissa é o foco fundamental de qualquer estudo da área, pois é dele que conseguimos depreender a utilização de certas formas linguísticas das quais o produtor recorre para indicar um contexto específico de utilização da linguagem formado a partir dos itens avaliativos marcados pelas escolhas lexicogramaticais.

Conforme já apresentado na figura 4, sobre a estratificação da linguagem, na avaliatividade, precisamos considerar a realização em que a linguagem acontece, porque, nessa teoria, a linguagem é considerada um sistema semiótico, sendo estratificada em três categorias diferentes de codificação e em três diferentes níveis de abstração. Em primeiro nível, encontramos o grafofonológico que é a junção da fonologia - organização dos fonemas em sílabas impondo ritmo e entonação - com a grafologia - organização de letras em frases (via unidades que fazem o intermédio na construção da oração), ao lado da pontuação, do *layout* e da formatação (MARTIN; WHITE, 2005).

Já no nível da lexicogramática, conseguimos ver como as palavras se organizam em estruturas frasais; esse estado não é composto somente por elementos fonológicos ou grafológicos, mas são realizados através deles, sendo-os o maior nível de abstração e organização, concretizado através da utilização dos termos para a composição de sentido.

No nível semântico-discursivo, Martin e White (2005) mostram que o Sistema de Avaliatividade se materializa, por enfatizar que a preocupação está além da composição das orações ou do modo em que as palavras se compõem; atenta-se para interior semântico-discursivo dessa formação.

Assim, esse nível diz respeito à organização do discurso, incluindo a questão de como as pessoas e lugares são identificados no texto, como os eventos e estados estão ligados aos elementos que os representam, bem como o impacto que isso tem na interpretação do texto, como os participantes estão relacionados, como acontecem às negociações, as trocas de

---

interacting, including the feelings they try to share. Textual resources are concerned with information flow: the ways in which ideational and interpersonal meanings are distributed in waves of semiosis, including interconnections among waves and between language and attendant modalities (action, image, music etc.).

informações e/ou bens e, acima de tudo, como a avaliação é estabelecida e orientada pela linguagem.

Ao selecionarmos o léxico avaliativo que queremos utilizar para avaliar algo, utilizamos de sistemas semânticos para “reforçarmos, ampliarmos, minorarmos ou reduzirmos” (VIAN JR., 2010, p. 21) aquilo que será avaliado, pois o nível semântico-discursivo está articulado com outros dois sistemas: negociação e envolvimento, levando em consideração elementos indicadores do contexto de situação, aquele responsável por indicar as características extralinguísticas dos textos, “que dão substância às palavras e aos padrões gramaticais que falantes e escritores usam, consciente ou inconscientemente, para construir os diferentes gêneros, e que os ouvintes e leitores usam para identificar e classificar esses gêneros” (CUNHA; SOUZA, 2007, p. 21), podendo ser diferenciados por três aspectos constituintes desse contexto que a LSF chama de campo, relação e modo.

Conforme Halliday e Matthiessen (2004), **Campo** é a natureza da prática social, correspondendo ao que é dito ou escrito sobre algo, em relação a algo que está acontecendo. **Relação** é a relação da ligação entre os participantes a situação que é produzido o texto, podendo ser mais ou menos afetiva. Já o **Modo** é o meio pelo qual as informações são transmitidas, respeitando o preceito da linguagem na interação.

Vian Jr (2010) propõe um quadro que indica a relação contexto/registro, semântica discursiva e lexicogramática em que os elementos do contexto de situação se relacionam:

QUADRO 8: Relações entre registro, semântica discursiva e lexicogramática.

REGISTRO	SEMÂNTICA DISCURSIVA	LÉXICO-GRAMÁTICA
Relações	Negociação Avaliatividade Envolvimento	Léxico avaliativo

Fonte: Vian Jr. (2010, p. 22)

O quadro que representa as relações entre registro, semântica discursiva e lexicogramática apresenta um aspecto que deve ser destacado: as relações de registro enquanto componente da avaliatividade. O **registro** é considerado, segundo Gouveia (2009), como uma subcategoria do contexto de situação, ou seja, uma camada do contexto em que o texto se instancia e acontece; isso faz com que consigamos vislumbrar a “variação funcional” dos textos e quais foram/são as suas motivações de produção e realização a partir dos contextos de usos.

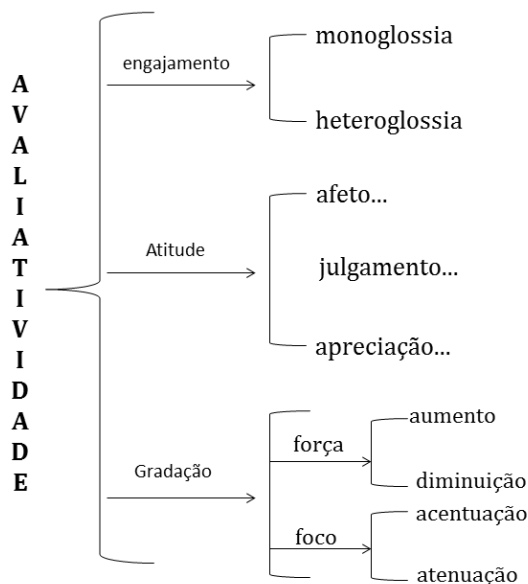
A partir da perspectiva sistêmico-funcional, para analisar como os mecanismos da linguagem ocorrem em língua portuguesa, devemos observar três recursos do sistema de

Avaliatividade para identificar como esses elementos expressam sentimentos e emoções, conferem julgamentos, avaliações ou atribuem valores às coisas. Então, o nível semântico-discursivo do Sistema de Avaliatividade, no subsistema **Atitude**, é categorizado enquanto: **afeto** - utilizado para expressar emoção, **julgamento** - julgar o caráter - e **apreciação** - atribuir valores. Paralelamente a eles, apresenta-se a **gradação** e o **engajamento**.

Levando em consideração as ideias de Vian Jr (2010), ao utilizar esses recursos, fazendo uma avaliação, também elegemos o quanto queremos intensificar, amplificar ou, somente, diminuir o grau da nossa avaliação, indicando nossas atitudes a partir de julgamentos, afetos ou apreciações. Ao externalizar nossas atitudes via estrato grafofonológico, podemos graduá-las, engajá-las por meio das nossas atitudes através do relacionamento estabelecido, via linguagem, entre os interlocutores em relação àquilo que está sendo avaliado.

As opções avaliativas podem ser resumidas pela figura 7, mas que, para este estudo, somente **engajamento** e **gradação** serão trabalhados:

FIGURA 7: Recursos do Sistema de Avaliatividade.



Fonte: Traduzido de Martin e White (2005, p. 38)

Em suma, a **Atitude** preocupa-se com os sentimentos, reações emocionais e juízos de valor; a **gradação** atenta-se para o ajuste do grau avaliativo, ou seja, o quão está atenuado o sentimento imprimido no texto; na **gradação**, temos a força (normalmente marcados por verbos – falar, andar, dizer - e adjetivos - inteligente, malvado, pálido, etc.), quando,

especialmente falando, utilizamos formas lexicogramaticais que não podem ser graduadas e o **foco**, é o recurso que utilizamos para graduar categorias semânticas que, a princípio, não podem ser graduadas (normalmente, marcadas por substantivos; ex.: mãe, mesa, cadeira, irmão, etc.). Já no **engajamento**, o pesquisador deve se preocupar em analisar com certos elementos constituintes do grupo oracional indicam projeção, modalidade, polaridade, concessão em relação à posição do falante/escritor em relação aos valores que querem ser atingidos e as possíveis respostas, reconhecendo uma possibilidade, negando, contrariando, afirmando e assim por diante. Vale salientar que Vian Jr. (2010, p. 20) corrobora com o escopo dos recursos da avaliatividade, sendo ela constituinte da semântica do discurso.

QUADRO 9: Os recursos da avaliatividade

<i><b>AVALIATIVIDADE</b></i>		
<i><b>Engajamento</b></i>	<i><b>Atitude</b></i>	<i><b>Gradação</b></i>
<b>Monoglóssico</b>	Afeto	Força
<b>Heteroglóssico</b>	Julgamento	Foco
	Apreciação	

Fonte: Vian Jr. (2010, p.20)

Martin e White (2005) investigam o modo como ocorre a interface entre os estratos semântico-discursivo e lexicogramática, levando em consideração processos e circunstâncias que podem indicar os recursos avaliativos utilizados pelo produtor do texto. Portanto, como já foi dito, para este trabalho, o enfoque será no recurso **engajamento**, que se subdivide em **monoglossia** e **heteroglossia**, e **gradação**, com **força** e **foco**, conforme veremos na próxima subseção.

#### 1.4.1 O subsistema da avaliatividade: Engajamento

Nesta subseção, discutiremos, a partir da teoria de Martin e White (2005), sobre os recursos linguísticos que o sistema propicia e que fazem o falante/escritor adotar uma postura em relação às posições de valor referenciada pelo texto e àqueles que o abordam; é uma maneira pela qual caracterizamos as diferentes possibilidades para essa tomada de posição - **engajamento** - que são disponibilizadas pela linguagem, para investigar os efeitos retóricos associados aos diversos posicionamentos.

Nesse sentido, acreditamos que, conforme Martin e White (2005, p. 92), “nossa abordagem nos situa numa tradição em que todos os enunciados são vistos, de algum modo,



como posicionados ou atitudinais”.<sup>20</sup> A partir desse pensamento, os autores fundamentam-se na teoria de Voloshinov e Bakhtin, principalmente dos conceitos de “dialogismo” e “heteroglossia”, para evidenciar que, em toda comunicação verbal, escrita ou falada, há uma relação dialógica, pois fazem referência a algo ou se apropriam, de alguma forma, daquilo que foi enunciado anteriormente.

Vale salientar que, em consonância com as ideias de Voloshinov, a realidade da linguagem e do discurso não é só o sistema abstrato das formas linguísticas, nem o discurso monológico isolado, mas o evento social em que o diálogo acontece, exercendo uma interação verbal, sendo esse acontecimento a base da linguagem.

Sobre o assunto, os cientistas da linguagem, Martin e White (2005) expõem que

Esta perspectiva dialógica nos leva a atentar à natureza da relação que o falante/escritor se insere com “declarações anteriores na mesma esfera”- com os outros falantes que, anteriormente, tomaram uma posição em relação à questão apreciada, especialmente quando, no modo de falar, eles estabeleceram alguma relação socialmente significativa a uma comunidade de crença ou valor compartilhado (MARTIN E WHITE, 2005, p. 93).<sup>21</sup>

Como se pode notar, também de acordo com as ideias dos autores, a perspectiva dialógica leva-nos a participar, conforme as marcas lexicogramaticais dos falantes/escritores, do processo comunicativo na forma de responder à proposição atual e a posição de valor que avança. Assim, é possível identificar a forma pela qual a posição de valor é tomada e apresentada como certa para aquele auditório específico, ou se ele que é passível de questionamento, resistência ou rejeição.

Dessa forma, dois conceitos fundamentais emergem para esse subsistema: dialogismo e instanciação. O primeiro faz menção à ideia proposta por Bakhtin, quando o estudioso sinaliza que toda interação prevê um posicionamento, ou seja, uma reação do interlocutor (de simpatia, discordância, concordância, etc.), pois sabemos que é a partir dessa relação que podemos compreender e identificar os mecanismos avaliativos utilizados no processo, levando em consideração o contexto de situação em que a interação acontece.

Nesse sentido, Vian Jr. (2010) aponta que

<sup>20</sup> Our approach locates us in a tradition in which all utterances are seen as in some way stanced or attitudinal.

<sup>21</sup> This dialogistic perspective leads us to attend to the nature of the relationship which the speaker/writer is presented as entering into with ‘prior utterances in the same sphere’ – with those other speakers who have previously taken a stand with respect to the issue under consideration, especially when, in so speaking, they have established some socially significant community of shared belief or value (MARTIN; WHITE, 2005, p. 93).

a partir do contexto em que se está inserido e a partir dos textos que se pretende produzir, são selecionados no sistema linguístico elementos interpessoais que permitam indicar esse posicionamento dialógico, apontar para a maneira como o produtor textual compromete-se com o que expressa, a forma como polariza as informações que veicula e outros mecanismos disponíveis transmitidos por significados interpessoais e os sistemas subjacentes à metafunção interpessoal (VIAN JR., 2010, p.34).

Com isso, é notório que, no sistema da avaliatividade, os recursos dos enunciados são instanciados como balizadores para identificar, por exemplo, os posicionamentos que, de acordo com Vian Jr (2010, p. 34), são “inter-subjetivos entre usuários da linguagem” desencadeando, assim, relações dialógicas que se ligam diretamente com os significados produzidos por esses textos produzidos pelos locutores.

O conceito de dialogismo está relacionado com a noção de que **signo e contextos sociais** são indissociáveis, pois o primeiro possui natureza semiótica, ligado ao seu contexto. Portanto, para que haja o dialogismo, os mecanismos linguísticos devem estar à disposição do produtor para que, entre as relações interpessoais, a linguagem consiga ser realizada no nível lexicogramático em textos de determinados contextos e criar relações dialógicas interacionais.

Essas relações dialógicas, segundo Bakhtin (1997), é forma intrínseca à composição do discurso monológico ou heteroglóssico, pois, mesmo que todo discurso seja monológico (reduzido à unicidade de vozes), essa monoglossia é parte de um grande discurso já proferido, da comunicação verbal, dentro de uma determinada esfera social. A relação dialógica de sentidos se estabelece, também, na e pela comunicação verbal: “Dois enunciados quaisquer, se justapostos no plano do sentido (não como objeto ou exemplo linguístico), entabularão uma relação dialógica” (BAKHTIN, 1997, p. 345-346).

Na visão de Faraco (2009, p. 64), são intrinsecamente sociais, não podendo ser autossuficientes e sem marcação temporal, por haver marcas socioideológicas que projetam uma semântica do texto que produz efeitos de sentido unicamente interpretados internamente através dessas relações socioculturais e dialógicas. Já a instanciación é vista como a manifestação do sistema linguístico (composto pelo nível da avaliatividade enquanto sistema e nível da avaliação, quanto texto) construindo e reconstruindo possíveis significado através de determinadas culturas. O que a linguagem realiza, o contexto e o texto instanciam o sistema (VIAN JR., 2010).

Ainda de acordo com Vian Jr. (2010, p. 28),

a relação entre linguagem e contexto e as possibilidades de avaliações que podem ser feitas pelos usuários nos contextos em que interagem faz emergir o Sistema de

Avaliatividade como um sistema de recursos interpessoais à disposição do produtor de textos para que se posicione em relação ao que se expressa.

A perspectiva aqui adotada, portanto, do subsistema **Engajamento**, a partir dos pressupostos teóricos de Martin e White (2005), fornece subsídios para analisar como posicionamentos são adotados caracterizando o estilo interpessoal do falante/escritor, realizados linguisticamente pelo estrato lexicogramatical da linguagem, de modo que as informações veiculadas adquiram valores em relação aos interlocutores e aos textos que são produzidos.

Nesse posicionamento dialógico, dois valores são possíveis: i) **expansão** e ii) **redução**. Em i, os enunciados são expandidos, potencializados ao nível de se afirmar aquilo que se constrói ao enunciar. Já em ii, há uma redução da negociação de sentidos através do potencial dialógico do texto produzido.

Martin e White (2005, p. 102), salientam que

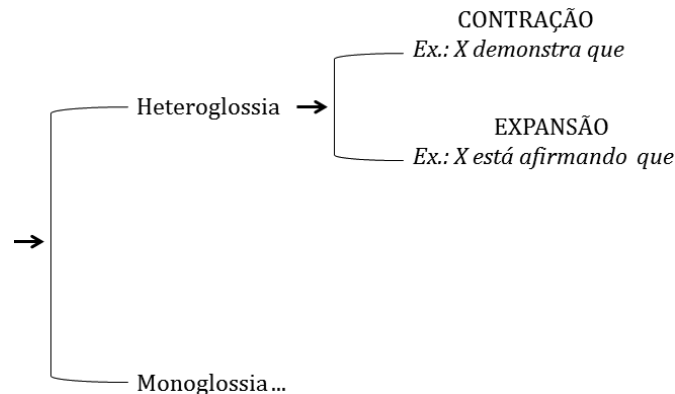
A distinção gira em torno do grau em que um enunciado, por força de uma ou mais dessas locuções, traz ativamente subsídios para posições dialogicamente alternativas e vozes (**expansão dialógica**), ou alternativamente, atua para desafiar, afastar ou restringir o âmbito dessa (**contração dialógica**).<sup>22</sup>

Tanto na **expansão** ou na **redução**, percebemos que eles indicam outras duas identificações por oferecerem potencial discursivo e pelo caráter individual de cada um, por não se permitir produzir outro caráter ou não ser aquele já sinalizado, linguisticamente, pelo produtor, seja pela possibilidade de “diálogo”, ou pela discordância, questionamento, etc., para que haja, ou não, uma negociação de sentidos entre o produtor e seu interlocutor.

Conforme a figura 8, vemos os dois tipos de discursos, no subsistema engajamento, e as suas formas de realização semântico-discursivo, a partir do que propõe Martin e White (2005):

<sup>22</sup> The distinction turns on the degree to which an utterance, by dint of one or more of these locutions, actively makes allowances for dialogically alternative positions and voices (**dialogic expansion**), or alternatively, acts to challenge, fend off or restrict the scope of such (**dialogic contraction**).

FIGURA 8: Engajamento: heteroglossia (contração/expansão) e monoglossia.



Fonte: Traduzido de Martin e White (2005, p. 104)

Esses potenciais dialógicos só são permitidos porque o discurso é **heteroglóstico**, isto é, há a possibilidade de negociação, expansiva ou redutiva, do sentido esperado pelo texto. Deve haver uma abertura para discordâncias, questionamentos, etc. entre produtor e interlocutor do texto para que sentidos sejam produzidos; isso só é possível porque o texto é heteroglóstico, diferentemente quando não é permitido o questionamento ou não dão margem à dialogia, ou seja, o texto é **monoglóstico**, como veremos a seguir.

#### 1.4.1.1 Monoglossia

A **monoglossia** não prevê a interação com o outro, sem fazer menção alguma a outras vozes, possibilidades e pontos de vista. Dessa forma, no nível da oração, pensemos na monoglossia quando o estrato semântico-discursivo é construído através das marcas lexicogramaticais que indicam um discurso homogêneo. Martin e White (2005, p. 100) indicam que, para identificar um discurso monoglóstico,

Uma distinção fundamental dentro das declarações monoglósticas consiste em saber se um texto possui uma disposição que apresenta uma proposição tomada como certa ou se, em alternativa, ela é apresentada, atualmente, como uma questão para discussão. Existem vários acordos textuais que podem ser interpretados. Um deles é através de construções que se enquadram na categoria frequentemente denominada de “pressuposição”.<sup>23</sup>

<sup>23</sup> One key distinction within monoglossic assertions turns on whether the disposition of the text is such that the proposition is presented as taken-for-granted or whether, alternatively, it is presented as currently at issue or up for discussion. There are various textual arrangements by which taken-for-grantedness can be construed. One is via constructions which fall within the category often termed “presupposition”.

Vejamos o exemplo:

(09) Em outras palavras, isso significa dizer que a Educação Básica obrigatória deve contemplar as diversas dimensões da formação humana: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. De modo semelhante, ao afirmar que a educação é um direito de todos, a Constituição Federal **define** que o Estado deve garantir o acesso e a permanência com sucesso de todos os alunos, independentemente de suas condições econômicas, sociais, de cor, raça, sexo ou idade. (DOCORI\_024, grifo nosso).

Aqui, seguindo o pensamento dos autores, analisamos que a utilização da **monoglossia** é um mecanismo pelo qual o leitor é secretamente posicionado a encarar o atributo credível e justificável; a redução é máxima e a informação já é dada como certa. Com isso, observamos que, em toda produção monoglósica, o potencial de atribuição que permite posições dialógicas alternativas é anulado na monoglossia, a partir das próprias afirmações do falante/escritor, diferentemente de como acontece na heteroglossia, que veremos na próxima subseção.

#### 1.4.1.2 Heteroglossia

Quando utilizamos os recursos heteroglósicos do subsistema engajamento, queremos, na interação, fazer negociações e conceber a possibilidade de outras vozes e/ou pontos de vista emergirem. Para isso, utilizamos dois recursos lexicogramaticais para imprimir o engajamento em nossas produções: a **Expansão dialógica** e a **Contração dialógica**.

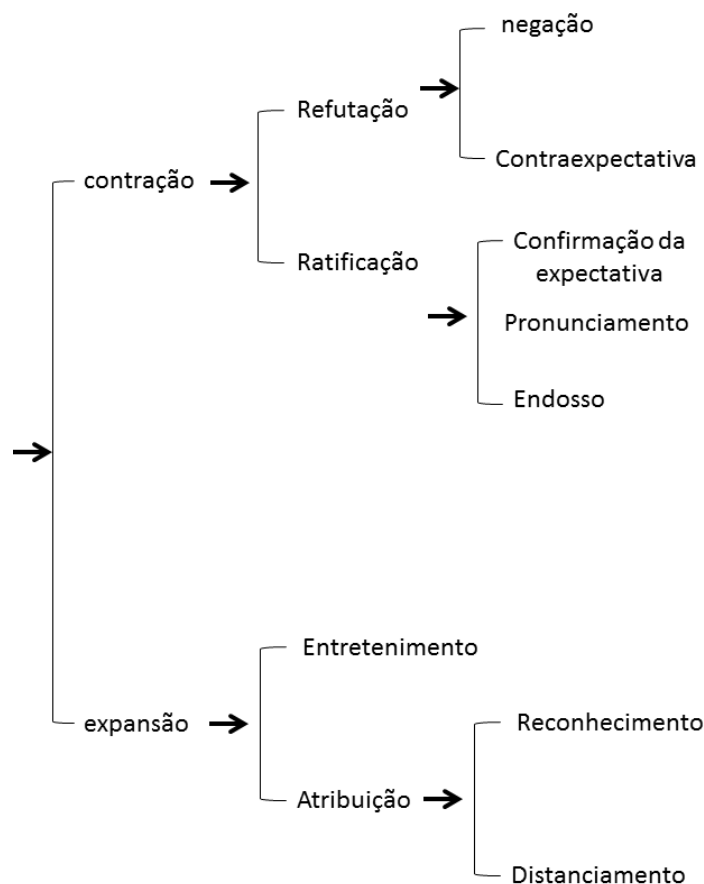
Na **Expansão dialógica**, o produtor faz com que a proposição presente na sua voz seja uma das diversas possibilidades que ele pode assumir, criando abertura de posicionamentos alternativos (como aproximação, distanciamento, etc.). Para Vian Jr. (2014, p. 35), na expansão, abrimos “margem para que se negocie o sentido, que se possa questionar sua legitimidade, que a solidariedade entre produtor e receptor do texto seja passível de negociação”.

Essa expansão, ainda, pode ser realizada, seguindo a teoria de Martin e White (2005), por recursos de **Entretenimento**, **Atribuição**, sendo que este último ainda tem como subdivisão o **Reconhecimento** ou **Distanciamento**. Já na **Contração dialógica**, o produtor evoca uma posição em relação àquilo que foi enunciado em desacordo ou rejeição, considerada insustentável, sendo que para negar ou rejeitar uma posição, é necessário que a posição seja reconhecida, reduzindo o escopo das posições e outras vozes. Os recursos de

contração são chamados de **Refutação** e **Ratificação**. Para a refutação, temos o recurso de **negação** e **contraexpectativa**; já de ratificação temos a **concorrência**, o **endosso** e o **pronunciamento**.

Didaticamente, Martin e White (2005, p. 134) hierarquizam as categorias do subsistema engajamento:

FIGURA 9: O subsistema engajamento



Fonte: Adaptado e traduzido de Martin e White (2005, p. 134)

Observemos o exemplo:

(10) Disponível para consulta pública no site [basenacionalcomum.mec.gov.br](http://basenacionalcomum.mec.gov.br), o texto preliminar foi elaborado por uma equipe de 116 especialistas de 35 universidades. Entre as maiores controvérsias está a listagem de tópicos previstos em história, sobretudo ao longo das três séries do Ensino Médio. Para os críticos dessa proposição inicial, a disciplina privilegiaria a história do Brasil (TEINF008\_20151125, grifo nosso).

No exemplo 10, percebemos que, no trecho destacado, ocorre uma **expansão dialógica** associada a uma circunstância de ângulo do tipo ponto de vista, porque a voz

externa é atribuída um leque de posições dialógicas possíveis a partir da condição subjetiva apresentada na proposição, ou seja, é atribuída aos críticos da proposição inicial referente à BNCC mostrar uma posição contrária àquela apresentada sobre a disciplina que privilegia a história do Brasil.

Neste estudo, buscamos relacionar os preceitos da LSF e do Sistema de Avaliatividade. Portanto, acreditamos que as circunstâncias de ângulo podem ser analisadas com dois enfoques: quando vistas do tipo fonte, podem ser classificadas como recurso heteroglóssicos endossando a fonte recorrida; as circunstâncias do tipo ponto de vista podem indicar reconhecimento, ou seja, aberturas dialógicas para interpretações e negociações de ideias.

É interessante dizer, por meio de Vian Jr. (2010, p. 39), que, ao identificar a contração dialógica e utilizarmos desse recurso,

[...] para **Endosso**, por seu turno, o produtor atribui a fontes externas a validação de sua proposição, de modo a provar que sua proposição é válida e tida como aceitável e, para isso, lança mão de recursos que podem ser expressos em processos verbais. Pode-se dizer, assim, que o produtor/falante assume uma voz e pressupõe que o leitor/ouvinte compartilhe tal atribuição (destaque do autor).

Retomando as ideias de Vian Jr. (2010) e Martin e White (2005), atentamo-nos para a análise dos recursos que permitem observar a maneira pela qual o produtor do texto negocia as interpretações, opiniões, julgamentos, etc. com seus interlocutores implícitos ou explícitos. Entretanto, no **reconhecimento**, segundo Martin e White (2005), há um leque de possibilidades a disposição do produtor textual para que ele não expresse uma afirmação ou seu posicionamento e, para isso, ele utiliza-se de uma voz externa concretizando e atribuindo o ponto de vista dele no texto.

Caracterizamos, assim, que os dois tipos de circunstâncias de ângulo aqui apresentados podem ser identificados nesse tipo de recurso lexicogramático e semântico-discursivo, que veremos na seção reservada às análises preliminares dos dados.

#### 1.4.2 O subsistema da avaliatividade: gradação

O recurso do Sistema de Avaliatividade chamado **Gradação** tem como característica principal a utilização dos elementos lexicogramaticais para intensificar ou graduar as avaliações de julgamento, afeto ou apreciação, do Sistema de atitude, nos textos produzidos por qualquer pessoa quando nos comunicamos. Martin e White (2005, p. 136) salientam que a

gradação também possui características do subsistema de engajamento, pois quando o produtor textual institui uma escala gradual de elementos e eventos no enunciado, também se utiliza da gradação para apresentar e/ou argumentar a proposição apresentada.

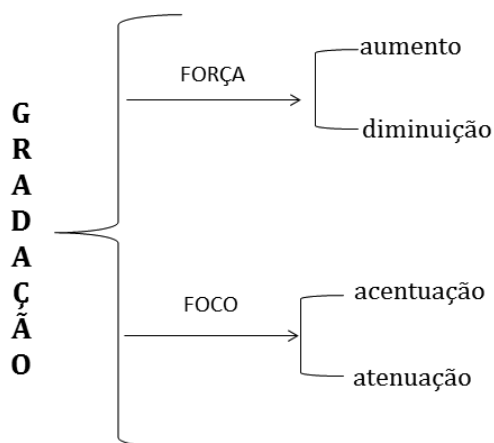
Nesse sentido, os autores acrescentam que

A semântica da graduação, portanto, é central para o sistema da avaliatividade. Pode-se dizer que a atitude e o engajamento são domínios de graduação que diferem de acordo com a natureza dos significados que estão sendo escalados. Esta seção fornece um esboço dos recursos lexicogramaticais porque a graduação é realizada e uma discussão a partir de alguns dos efeitos dialógicos centrais, associados com aumento ou diminuição (MARTIN; WHITE, 2005, p. 136).<sup>24</sup>

A **gradação**, como se pode perceber, está inscrita nos dois principais estratos da linguagem propostos por Halliday e Matthiessen (2004): lexicogramatical e semântico-discursivo, sendo esse último o responsável pelo significado escalar e semântico do enunciado produzido.

O sistema de graduação possui duas subdivisões: **força** e **foco**. Esses subsistemas servem para graduar a partir de escalas de intensidade, quantificação, aumento ou diminuição, qualidades, processos e categorias semânticas, conforme observamos na figura 10:

FIGURA 10: Gradação: força e foco



Fonte: Traduzido e adaptado de Martin; White (2005, p. 138)

A partir da figura 10, podemos visualizar a divisão que se tem da graduação, como já dito, em seus outros dois subsistemas que, também, tem suas subdivisões, utilizados para

<sup>24</sup> The semantics of graduation, therefore, is central to the appraisal system. It might be said that attitude and engagement are domains of graduation which differ according to the nature of the meanings being scaled. This section provides an outline of the lexicogrammatical resources by which graduation is realised and a discussion of some of the key dialogistic effects associated with this up-scaling/down-scaling (MARTIN; WHITE, 2005, p. 136).



graduarmos ou intensificarmos as avaliações presentes em nossas produções. Nesse sentido, é importante detalhar cada um desses subsistemas.

O **foco**, de acordo com Martin e White (2005, p. 137) é aplicável a partir de uma perspectiva experiencial perceptível a partir da acentuação ou atenuação de algo menos “autêntico” na categoria. Essas categorias menos autênticas são delimitadas a partir de experiências, combinadas a partir das condições e necessidades de cada ser; é impossível, nesse subsistema, dizer que algo é “mais ou menos” graduável, pois vem de uma característica semântico-taxonômica experiencial. Vejamos o exemplo:

(11) Essa postura é contraditória porque o documento menciona a importância de tratar a norma-padrão, dentro de uma perspectiva de diversidade linguística. OK, ninguém está propondo que a norma-padrão seja considerada o único uso possível da língua e o único “correto”. Contudo, fica difícil você ensinar a norma-padrão sem entrar em certos conteúdos básicos, como acentuação, ortografia, pontuação, crase, flexão dos nomes (por exemplo, saber que o plural de cidadão é cidadãos, de acordo com a norma), concordância verbal (por exemplo, saber que, de acordo com a norma, deve-se dizer “Houve problemas”, em vez de “Houveram problemas”), entre outros casos (TEINF032\_20161013, grifo nosso).

No exemplo 11, vemos que em “certos conteúdos básicos”, o termo “menos” representa a categoria semântica a ser graduada como **foco - atenuação** daquilo que já é apresentado como prototípico, sem possibilidade de escala, com pouca autenticidade, por isso é dado como foco. Dessa forma, se é difícil de ensinar a norma padrão sem entrar em alguns conteúdos básicos importantes, seria impossível ensiná-la, experiencialmente falando, de qualquer forma.

Entretanto, ainda é possível, a partir do **foco**, atenuar ou acentuar os graus da forma experiencial presente em nossas produções. Cada uma delas têm características de autenticidade para que, na nossa comunicação, a linguagem seja utilizada de forma que transpareça credibilidade aos nossos interlocutores.

A gradação **foco** do tipo **acentuação**, de acordo Martin e White (2005), indicam uma categoria semântica essencialmente verdadeira, acentuada com elevado grau de autenticidade. Para isso, segundo Souza (2010, p. 201), algumas locuções são utilizadas, tais como: puro, verdade, de verdade, legítimo, genuíno, real, dentre outros com o mesmo caráter de verdade. Já a **atenuação** tenta reduzir o grau “de pertencimento de um item lexical à certa categoria experiencial” (SOUZA, 2010, p. 202), ou seja, o grau de autenticidade, a partir de marcas lexicogramaticais, possuem um grau menor de autenticidade.

Em consonância com o exposto, a gradação também pode graduar como **força**, isto é, possibilita graduar qualidades através de outras duas subdivisões: **intensificação** e **quantificação**. Vejamos o exemplo 12:

(12) Para os especialistas, a BNC assume um forte campo estratégico nas ações de todos os educadores, bem como gestores de educação do Brasil, embora sua elaboração não seja uma especificidade brasileira (TEINF031\_20151105, grifo nosso).

No exemplo 12, vemos a gradação intensificadora ao utilizar o elemento lexicogramatical “forte”, para indicar um grau alto de intensidade. No contexto do enunciado, é graduada a força que a BNC exerce no campo da educação, haja vista que se busca uma estratégia capaz de ter grande força e, conseqüentemente, de grande impacto para que a nova proposta da BNCC atinja e colabore com as lacunas que a educação brasileira tem, propondo-a a partir das especificidades de cada estado brasileiro, porém com um currículo, em alguns componentes curriculares, unificado.

A primeira busca definir o grau de intensidade utilizado para que os elementos lexicogramaticais indicativos de qualidade cresçam ou diminuam a partir do processo desempenhado na oração. A partir desses recursos avaliativos, ainda podem subdividir-se em fusão, isolamento e repetição.

Entretanto, a quantificação gradua entidades concretas (normalmente, marcadas por substantivos em geral) ou abstratas (substantivos abstratos), subdividindo-se em quantificação, volume/presença (denominada por Marin e White, 2005), extensão, distribuição espacial e proximidade espacial.

Neste trabalho, portanto, buscaremos evidenciar o grau de intensidade presente nos textos do *corpus* de estudo, bem como podem-se associar às circunstâncias de ângulo e os outros elementos do Sistema de Avaliatividade e quais são as interpretações passíveis dessa análise a respeito da construção de uma BNCC que norteie e ampare toda a educação brasileira.

Na próxima subseção, apresentaremos uma discussão sobre a presença da Linguística de *Corpus* nas pesquisas de descrição linguística.

### 1.5 Linguística de *Corpus* em pesquisas Linguísticas

Iniciamos esta seção com a seguinte citação, de Berber Sardinha (2004, p. 41), para justificar o trabalho com *corpus*:

Quando se diz que um corpus deve ser representativo, entende-se representatividade em termos da extensão do corpus, isto é, de um número determinado de palavras e de textos. Isso suscita de imediato duas questões: representativo do quê e para quem? [...] A representatividade está ligada à questão da probabilidade.

Seguindo esse pensamento, o estudioso diz que a linguagem é probabilística, pois estabelece traços que são mais ou menos comuns a um determinado contexto, sendo que é a LC que indica a probabilidade de traços mais recorrentes, ou não, de itens lexicais, padrões estruturais, discursivos, semânticos e, até mesmo, pragmáticos; é a linguagem em uso que determina seu sentido ou “padrão”. Novodvorski (2008) salienta que essa abordagem compreende a linguagem a partir dessas probabilidades a partir de dados empíricos, porque os dados são resultados da análise e descrição linguística por meio da observação de como os termos se combinam e se realizam em textos e contextos reais de utilização.

Dessa forma, a LC vem crescendo, entre as pesquisas linguísticas, pois trabalha com a análise, a descrição e a compilação criteriosa de *corpora*, armazenados em formato digital e organizados em pastas no computador (BERBER SARDINHA, 2009). Também, essa abordagem cria subsídios, a partir de dados estatísticos em grande escala, para verificar como as formas linguísticas se realizam em seu contexto de uso. A partir disso, é possível que o tratamento dos dados aconteça de forma rigorosa e veloz, dando lugar às análises manuais, expressando a veracidade das informações e, como já salientado, como a linguagem se realiza nas interações.

Um dos principais objetivos da LC é, a partir da compilação criteriosa de um *corpus* de estudo, a descrição e análise linguísticas. Podemos dizer que trabalhar com essa abordagem é, como já exposto anteriormente, apresentar os dados sistematizados para que o pesquisador possa interpretá-los e perceber as peculiaridades das formas linguísticas. Sabemos que um fenômeno gramatical pode-se materializar de diversas maneiras, dependendo das escolhas do produtor de um dado texto.

Dessa forma, a partir das ferramentas que subsidiam as pesquisas no âmbito da LC, conseguimos visualizar melhor certos traços linguísticos, decorrentes da situação de uso ou de seu contexto de ocorrência. Tais ferramentas possibilitam a observação dos fatos linguísticos, a modo de lente microscópica que se aproxima para auxiliar na descrição. Portanto, os dados são sistematizados de maneira que o pesquisador vislumbre sua representatividade e, através disso, reconheça o uso linguístico de uso da linguagem. Neste momento do texto, apresentaremos somente o programa *WordSmith Tools*, um dos que auxilia nas pesquisas

linguísticas, haja vista que haverá uma seção, na parte que apresenta a metodologia e o *corpus* para explicar e exemplificar a utilização do outro programa utilizado: o *UAM Corpus Tool*.

### 1.5.1 O *WordSmith Tools*

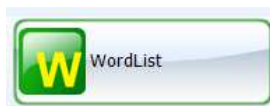
Para tais observações, a análise de um *corpus* por meio do computador auxilia o pesquisador nessa tarefa de descrição e análise das formas lexicogramaticais e, certamente, na problematização das exceções. Em meio a diversos programas existentes na atualidade, podemos destacar o *WordSmith Tools*, 6.0 (SCOTT, 2012). Segundo Berber Sardinha (2009, p. 8),

O programa WordSmith Tools é um conjunto de programas integrados (“suíte”) destinado à análise linguística. Mais especificamente, esse software permite fazer análises baseadas na frequência e na co-ocorrência de palavras em corpora. Além disso, ele permite pré-processar os arquivos do corpus (retirar partes indesejadas de cada texto, organizar o conjunto de arquivos, inserir e remover etiquetas, etc.), antes da análise propriamente dita.

O programa foi criado em 1996 por Mike Scott, no Reino Unido, na Universidade de *Liverpool*, e era somente um conjunto integrado de programas independentes que logo se tornaram interligado, formando o que é hoje e que já se encontra na sétima versão. Isso demonstra que, com o crescimento da tecnologia, os estudos linguísticos também foram beneficiados, por auxiliar o pesquisador a sistematizar, tabular e analisar os dados de uma visão mais empírica.

Nesse sentido, Novodvorski (2008) apresenta que o nível a ser analisado é representado lexicogramaticalmente por combinações de palavras e da gramática que formam uma oração, na busca de novas questões ou aquelas antes não reconhecidas pelos pesquisadores, formuladas anteriormente somente a partir de hipóteses formuladas na investigação a respeito da linguagem.

Vale salientar que, dentre os mais utilizados, é um programa acessível ao ambiente *Windows* o que facilita sua visibilidade no mundo todo. Ele é composto de três programas específicos para o trabalho de descrição e análise linguística, baseado nas coocorrências das palavras (ou suas combinações) do *corpus* armazenado no computador: *Wordlist*, *Concord* e *KeyWords*. Berber Sardinha (2009, p. 9) detalha melhor cada ferramenta, exemplificadas pela figura de cada uma delas, retiradas do próprio programa:



*WordList*: produz listas de palavra contendo todas as palavras do arquivo ou arquivos selecionados, elencadas em conjunto com suas frequências absolutas e percentuais. Também compara listas, criando listas de consistência, onde é informado em quantas listas cada palavra aparece.



*Concord*: realiza concordâncias, ou listagens de uma palavra específica (o ‘nóduo’, *node word ou searchword*) juntamente com parte do texto onde ocorreu. Oferece também listas de colocados, isto é, palavras que ocorrem perto do nóduo.



*KeyWords*: extrai palavras de uma lista cujas frequências são estatisticamente diferentes (maiores ou menores) do que as frequências das mesmas palavras num outro corpus (de referência). Calcula também palavras-chave, que são chave em vários textos (Destaque dos autores).

Em relação ao *Concord*, Novodvorski (2008, p. 85) diz que a utilização desse recurso do programa “se fundamenta na necessidade de alinhar os textos em função das categorias de análise, possibilitando a leitura das linhas de concordância organizadas pelas etiquetas, além de um exame minucioso dos dados obtidos”.

O programa oferece várias estatísticas, com a frequência das palavras (ou grupo de palavras) do *corpus* em geral, por meio de *tokens* e *types*: o primeiro indica a quantidade de palavras totais, isto é, considera também as repetições. Cada *token* é contabilizado incluindo toda a sua frequência; já a segunda se relaciona com a quantidade de palavras diferentes, isto é, consideram-se as palavras individualmente, independente de ocorrerem uma ou cinquenta vezes; cada palavra diferente no *corpus* é um *type*.

A partir dessas ferramentas, é possível uma melhor visualização do objeto de estudo trabalhado, uma vez que as coocorrências das formas lexicogramaticais podem ser analisadas com o auxílio dos programas. Estes possibilitam um trabalho mais objetivo do pesquisador sobre os fatos, pela descoberta de pontos antes não refutados e problematização daquilo já posto pelo tradicionalismo.

## CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA E *CORPUS*

### 2.1 Introdução

O objetivo deste capítulo é abordar questões referentes à metodologia e à abordagem do *corpus* de estudo, a fim de detalhar os procedimentos metodológicos e procedimentos de análise que foram adotados para esta dissertação, a partir de critérios específicos traçados pelo autor. Cabe ressaltar que este estudo é quali-quantitativo (BORTONI-RICARDO, 2008), pois buscou-se compreender uma explicação mais ampla do objeto de estudo de forma subjetiva, por meio de interpretações, e analisando dados concretos a partir dos números quantitativos oferecidos pelos programas de análise lexical.

Iniciamos a descrição metodológica a partir da definição de *corpus* aliada aos estudos da Linguística de *Corpus*, por meio dos estudos de Berber Sardinha (2004), que assim o define:

Um conjunto de dados linguísticos (pertencentes ao uso oral ou escrito da língua, ou a ambos), sistematizados segundo determinados critérios, suficientemente extensos em amplitude e profundidade, de maneira que sejam representativos da totalidade do uso linguístico ou de algum de seus âmbitos, dispostos de tal modo que possam ser processados por computador, com a finalidade de propiciar resultados vários e úteis para a descrição e análise (BERBER SARDINHA, 2004, p. 18).

Dessa forma, primeiro, apresentamos o *corpus* selecionado para análise e relatamos todos os passos percorridos, desde os motivos da escolha desse *corpus* até sua preparação, etiquetagem - com o auxílio do etiquetador morfossintático *UAM Corpus Tool* - versão 3.3f (O' DONNELL, 2016) - e a leitura sistematizada e operacionalizada da descrição linguística com o auxílio do programa *WordSmith Tools* - versão 6.0, (SCOTT, 2012), para a quantificação dos dados. Vale salientar que essa descrição pormenorizada faz-se necessária, haja vista que, nas pesquisas em LC, os passos devem ser bem detalhados para que os procedimentos adotados possam ser (re)aplicáveis a outras pesquisas.

Deste modo, nesta introdução, resumimos os procedimentos metodológicos adotados com o *corpus* e os procedimentos de análise para, posteriormente, explicar detalhadamente os passos que foram adotados: 1) definição da temática do *corpus*; 2) pesquisas direcionadas sobre o *corpus* e sobre textos informativos sobre sua temática; 3) compilação do *corpus* geral com textos relacionados à temática escolhida para montagem do *corpus* de estudo; 4) divisão dos tipos de textos coletados; 5) montagem das subdivisões do *corpus*; 6) categorização do *corpus* através de fichas de identificação com os sites coletados, títulos, autores (quando aplicável) e data de publicação e coleta; 7) conversão dos textos dos formatos *.doc* e *.pdf* para

o formato *.txt*; 8) criação de códigos para identificação do *corpus*; 9) leitura e limpeza do *corpus*; uso da ferramenta *WordList*, do *WordSmith Tools*, com o objetivo quantificação do *corpus* quanto a seus *tokens*, *types* e sua proporção; 10) etiquetagem do *corpus* de estudo considerando, primeiramente, o fenômeno linguístico pesquisado - circunstâncias de ângulo -; 11) uso da ferramenta *Concord*, do mesmo programa citado, com propósito de quantificar as ocorrências das circunstâncias de ângulo e verificar qual é a mais recorrente; 12) uso do programa *UAM Corpus Tool* e da ferramenta *Layers* para etiquetagem dos elementos avaliativos indicadores de engajamento para quantificar, também, quais são mais utilizados no *corpus*; 13) análise, descrição, quantificação e qualificação dos dados em contraste a partir dos diversos textos analisados; descrição e reflexões a partir dos dados seguindo os preceitos da GSF e do Sistema de Avaliatividade.

Na próxima seção, trataremos da descrição do *corpus* de estudo.

### **2.1.1 Caracterização do *corpus* de estudo**

O *corpus* escolhido para estudo é composto por setenta e seis (76) textos, coletados de setembro de 2015 a janeiro de 2017, sendo trinta e dois (32) textos informativos, onze (11) pareceres críticos e trinta e três (33) documentos orientadores relacionados à nova proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica. Essa subdivisão será explicada detalhadamente na próxima seção destinada à descrição e constituição do *corpus*.

Para a coleta e montagem do *corpus* de estudo, foi observada a pertinência do texto com a temática desta dissertação, o cronograma de trabalho estabelecido pelo MEC referente às consultas públicas e apresentação da primeira e segunda versões. Vale salientar que, como as discussões e o período da consulta pública referente à segunda versão estão abertas, ficarão de fora textos referentes a esse segundo momento e a análise da terceira versão preliminar do documento e passos que os seguem.

Neste trabalho, portanto, apresentamos a análise de documentos orientadores da primeira e segunda versão preliminar da BNCC, especificamente do componente curricular “Língua Portuguesa”, da área de Linguagens, bem como os textos informativos relacionados à temática, retirada de webjornais brasileiros e fornecida no portal do MEC e pareceres críticos de pesquisadores da área de Língua Portuguesa, também retirados e fornecidos no site do MEC.

Para que haja uma divisão do *corpus* a fim de identificar as características particulares de cada grupo de textos, foi necessário criar uma subdivisão e codificação

específica para que cada texto fosse identificado através desse procedimento, respeitando a temática e categoria estabelecida no subcorpus, conforme o quadro 10, exemplificado com os códigos atribuídos.

QUADRO 10: Codificação do recorte do *corpus* de estudo

CÓDIGO	SUBDIVISÃO
DOCORI	Documentos orientadores
PAR	Pareceres críticos
TEIN	Textos informativos

Fonte: Elaboração do autor

Como apresentado no quadro 10, o subcorpus foi dividido em três partes: Documentos Orientadores, Pareceres Críticos e Textos Informativos. Para cada grupo também foi criada codificações específicas a partir desse código primário, observada especificidades desses grupos bem como o número de cada documento orientador, parecer e, para os Textos Informativos, o ano, mês e data da publicação, observado no quadro 11.

QUADRO 11: Exemplo de códigos atribuídos ao subcorpus e seus significados

CÓDIGO	SIGNIFICADO
DOCORI_013	Documento Orientador número 13
PAR_001	Parecer Crítico número 01
TEIN023_20160120	Texto Informativo publicado em 20 de janeiro de 2016.

Fonte: Elaboração do autor

Esse procedimento foi adotado a fim analisar e observar como o fenômeno da circunstância de ângulo ocorre em cada grupo específico e, também, como ela pode introduzir elementos avaliativos de engajamento nesses textos para, posteriormente, traçar uma análise contrastiva de como e quando ocorre em todos os textos do *corpus* de estudo.

Para observar aspectos estatísticos do texto, utilizamos a *WordList*, como vemos na figura 11:

FIGURA 11: Amostra dos dados de todos os textos do *corpus* a partir da *WordList*

N	text file	file size	tokens (running words) in	tokens used for word list	sum of entries	types (distinct words)
1	Overall	3.708.681	275.462	269.795		14.339

Fonte: Dados da pesquisa



Berber Sardinha (2008, p. 174-175) exemplifica que

Tokens: Indica o total de ocorrências de palavras do texto. Também chamado de “running words”, significa o total de palavras, levando em conta as repetições, desde a primeira até a última de todos os arquivos selecionados. Por exemplo, o trecho abaixo possui 16 “tokens”: O (1) gato (2) viu (3) o (4) cão (5), o (6) galo (7) viu (8) a (9) galinha (10), e (11) o (12) coelho (13) viu(14) a (15) lebre (16). Types: Mostra o total de itens, formas ou vocábulos do(s) arquivo(s), sem levar em conta as repetições. O mesmo trecho acima possui 10 “tokens”: O (1) gato (2) viu (3) o cão (4), o galo (5) viu a (6) galinha (7), e (8) o coelho (9) viu a lebre (10).

Ainda segundo o autor, a observação desses dados estatísticos serve para neutralizar o tamanho do texto, ou seja, textos com grande número de palavras tende a resultar em um resultado expressivo de itens repetidos, podendo ludibriar o estudo comparativo de textos; é importante que o balanceamento seja feito a fim de analisar um fenômeno a partir do indicador numeral real em que ele ocorre nas sentenças ou períodos sem repetições de palavras.

Na tabela 1, são apresentadas essas subdivisões do *corpus*, bem como a quantidade de textos coletados, o tamanho total de palavras presente em cada grupo e os números de ocorrências por palavras corridas (*tokens* - somatória) e de tipos diferentes de palavras (*types* – média) individuais e totais em cada grupo de texto:

TABELA 1: Total de Itens e Formas do *corpus* de estudo

SUBDIVISÃO	TEXTOS	ITENS	FORMAS
<b>DOCUMENTOS ORIENTADORES</b>	33	192.854	11.551
<b>PARECERES CRÍTICOS</b>	11	46.480	6.178
<b>TEXTOS INFORMATIVOS</b>	32	30.461	4.020
<b>TOTAL</b>	76	269.795	19.339

Fonte: Elaboração do autor

A tabela 1 apresenta a quantidade de textos coletados, no período informado, para análise de cada subdivisão do *corpus*. Devido ao grande fluxo de textos sobre a temática da elaboração e construção de uma Base Nacional Comum Curricular, foi necessário traçar alguns aspectos importantes para a coleta desses textos, como também já explicitado: para os pareceres críticos foram coletados todos os arquivos do Portal da Base referentes ao componente de Língua Portuguesa, isto é, onze (11) pareceres.

Em relação aos documentos orientadores foram selecionados trinta e três (33) textos que apresentassem orientações aos profissionais da educação e comunidade em relação àquilo que estava sendo discutido e o porquê de se discutir tal tema, dentre esses documentos resoluções específicas de estados e municípios, estudos que contribuíram para a construção

das duas versões da Base, orientações encaminhadas do estado e município para as escolas e órgãos específicos que se reuniam para produziram relatórios técnicos de contribuições da versão pública do documento.

Já os textos informativos são compostos por textos de diferentes gêneros tais como notícias, reportagens e entrevistas retiradas do site da BNCC e de webjornais brasileiros, de ampla circulação na internet e com seu conteúdo gratuito para *download*. Todo *corpus* de estudo da dissertação então é composto, aparentemente, por um número baixo de textos. Porém, para justificar, recorreremos às ideias de Berber Sardinha (2004, p.41), quando diz que

O corpus é uma amostra de uma população cuja dimensão não se conhece (a linguagem como um todo). Desse modo, não se pode estabelecer qual seria o tamanho ideal da amostra para que represente essa população. Uma salvaguarda é tornar a amostra a maior possível, a fim de que ela se aproxime ao máximo da população da qual deriva, sendo portanto mais representativa.

Nessa lógica, a quantidade total de texto é justificada pelo grande número de produções acerca dessa temática em voga. Como procedimento metodológico e de análise, houve a necessidade de estabelecer critérios de escolha dessas produções para composição do *corpus* de estudo, de acordo com aquilo que já foi dito: a) pertinência temática; b) produção vinculada ao portal do MEC e às regiões do país; c) fornecimento de orientações e discussões relacionadas à construção da BNCC.

## **2.1.2 Corpus de estudo: descrição e constituição**

### **2.1.2.1 O site da BNCC**

O site foi construído para que toda a população brasileira conheça e interaja na construção da BNCC que versará e atingirá todos os currículos de todas as escolas, desde o Ensino Fundamental I ao Ensino Médio, ou seja, unificarão o que deve ser ensinado em cada disciplina em todas as etapas de escolarização. Nessa página, apresentam abas específicas para que possamos navegar em todas as informações disponíveis sobre a proposta, como por exemplo o que é a Base, quem são os protagonistas, etc., e, em local específico, exemplificam como a população pode fazer o *download* dos documentos, notícias e pareceres críticos em relação à BNCC, conforme a figura 12:

FIGURA 12: Site do MEC para as discussões da Base Nacional Comum Curricular

basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/o-que

Portal do Aluno | UFU WEB Mail | RU - UFU | Google Tradutor | Linguee | Dicionário | MOODLE UFU | Normatização do trab | Barranquilla | Maxwell | UFPA 2ª Circul

[PÁGINA INICIAL](#) | 
 [CONHEÇA](#) | 
 [INTERAJA](#) | 
 [CADASTRE-SE](#) | 
 [CONTRIBUA](#) | 
 [NÚMEROS DA CONSULTA PÚBLICA](#) | 
 [ACESSO ÀS CONTRIBUIÇÕES](#) | 
 [RELATÓRIOS](#) | 
 [ACOMPANHE A MOBILIZAÇÃO](#)

**O QUÊ**

**POR QUÊ**

**COMO**

**PARA QUÊ**

**OS PROTAGONISTAS**

**LINHA DO TEMPO**

### O que é a Base Nacional Comum Curricular?

A Base Nacional Comum Curricular (BNC) vai deixar claro os conhecimentos essenciais aos quais todos os estudantes brasileiros têm o direito de ter acesso e se apropriar durante sua trajetória na Educação Básica, ano a ano, desde o ingresso na Creche até o final do Ensino Médio. Com ela os sistemas educacionais, as escolas e os professores terão um importante instrumento de gestão pedagógica e as famílias poderão participar e acompanhar mais de perto a vida escolar de seus filhos.

A Base será mais uma ferramenta que vai ajudar a orientar a construção do currículo das mais de 190 mil escolas de Educação Básica do país, espalhadas de Norte a Sul, públicas ou particulares.

Com a BNC, ficará claro para todo mundo quais são os elementos fundamentais que precisam ser ensinados nas Áreas de Conhecimento: na Matemática, nas Linguagens e nas Ciências da Natureza e Humanas.

A Base é parte do Currículo e orienta a formulação do projeto Político-Pedagógico das escolas, permitindo maior articulação deste. A partir da Base, os mais de 2 milhões de professores continuarão podendo escolher os melhores caminhos de como ensinar e, também, quais outros elementos (a Parte Diversificada) precisam ser somados nesse processo de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos. Tudo isso respeitando a diversidade, as particularidades e os contextos de onde estão.

Como podemos observar, o site é todo dinâmico e oferece possibilidades para que todos conheçam sobre a proposta, para que, o porquê e quem serão/são os protagonistas; todas as informações necessárias estão disponíveis para acesso e contribuição, haja vista que, como levantado, todos podem inserir suas opiniões em qualquer área do conhecimento. Conhecer, então, a Base Nacional Comum é importante, pois é ela quem articula e orienta toda a comunidade escolar, seja pública ou privada, nos conteúdos base a serem trabalhos na escola e o porquê deles e, nesse caso, quais elementos necessários para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Assim pensando, o Ministério da Educação salienta que a formulação de uma Base Nacional Comum Curricular é necessária, pois

A Base é parte do Currículo e orienta a formulação do projeto Político-Pedagógico das escolas, permitindo maior articulação deste. A partir da Base, os mais de 2 milhões de professores continuarão podendo escolher os melhores caminhos de como ensinar e, também, quais outros elementos (a Parte Diversificada) precisam ser somados nesse processo de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos. Tudo isso respeitando a diversidade, as particularidades e os contextos de onde estão. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/o-que>>. Acesso em 03 mai. 2016.

Ainda segundo informações do próprio site, a BNCC vai deixar claro os conhecimentos essenciais que os estudantes brasileiros têm que se apropriar durante sua trajetória na Educação Básica. Com essa nova proposta, os sistemas educacionais, escolas e professores poderão ter um instrumento base de acompanhamento pedagógico, a fim de que não haja discrepância do que é ensinado em um estado e em outro, em relação aos seus contextos e, ainda, a família poderá participar e acompanhar a vida escolar de seus filhos, observando o que é proposto e o que está sendo ensinado.

### **2.1.3 Subdivisões do *corpus*: pareceres críticos, documentos orientadores e textos informativos**

Conforme já apresentado, o *corpus* foi dividido em três subgrupos para que possamos analisar como as circunstâncias de ângulo acontecem nesses tipos de produção para, posteriormente, traçar um perfil contrastivo entre eles. O primeiro a ser apresentado será os pareceres dos leitores críticos.

### 2.1.3.1 Pareceres dos leitores críticos

Os pareceristas da área de Linguagens, especificamente do componente curricular “Língua Portuguesa” são professores pesquisadores cuja temática de seus trabalhos envolve, principalmente, o ensino de LP; são docentes renomados em suas áreas e nas respectivas universidades parceiras na produção da BNCC. Participaram as seguintes universidades: Universidade de Brasília, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Estadual do Oeste do Paraná e Universidade do Vale do Rio dos Sinos, sendo todos pareceres recebidos pelo portal da Base.

Esse gênero pode ser identificado através da sua respectiva área do conhecimento, conforme ilustração abaixo. Para cada área foi estabelecida uma cor e, para fácil identificação do parecer dessa área, o documento anexado também possui a mesma indicação. Na área de Linguagens - que inclui os componentes curriculares Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física -, por exemplo, azul é a cor de identificação bem como os arquivos correspondentes dos pareceres dessa área.

FIGURA 13: Aba dos pareceres de leitores críticos da proposta da BNCC.

ACOMPANHE AS ESTATÍSTICAS

↓

E PARECERES

ESTATÍSTICAS E ANÁLISE DE DADOS				PARECERES DOS LEITORES CRÍTICOS	
EDUCAÇÃO INFANTIL	Relatórios parciais	15/12/2015		ADAIR MENDES NACARATO	
	Relatórios finais	16/03/2016		ALCILEA AUGUSTO	
LÍNGUA PORTUGUESA	Relatórios parciais	15/12/2015		ALDO VICTORIO FILHO	
	Relatórios finais	16/03/2016		ALEXANDRE DO NASCIMENTO ALMEIDA	
LÍNGUA	Relatórios parciais	15/12/2015		ALEXANDRE JOSÉ MOLINA	
	Relatórios finais	16/03/2016		AMÉLIA REGINA BATISTA NOGUEIRA	
LÍNGUA	Relatórios parciais	15/12/2015		ANA MARIA DE MATTOS GUIMARÃES	
	Relatórios finais	16/03/2016		ANIELICE TEODORO RODRIGUES	

Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/relatorios-analiticos>

A disponibilização de pareceres de leitores críticos indica maior transparência na reformulação da primeira para a segunda e, agora, da segunda para a terceira versão preliminar do documento da BNCC, em que esses grupos de especialistas, de diversas universidades do país, poderão indicar pontos positivos e questões que ainda podem ser mais bem desenvolvidas em todas as áreas do conhecimento.

### 2.1.3.2 Documentos Orientadores

Esta subseção foi assim denominada “documentos orientadores” por apresentar textos de diversas naturezas, tais como a primeira versão preliminar da BNCC, a lei que institui a criação da comissão para a elaboração do documento, análises comparativas de currículos internacionais, dentre outros. A maior parte desses textos é disponibilizada no próprio portal do MEC, com acesso livre e em outro portal, denominado Movimento pela Base, em abas específicas de referências conforme imagens 14 e 15, que seguem.

FIGURA 14: Referências retiradas do site Movimento pela Base



Fonte: movimentopelabase.org.br

FIGURA 15: Referências retiradas da biblioteca do site da BNCC



Fonte: basenacionalcomum.mec.gov.br/#!/site/inicio

O movimento pela Base é representado por um grupo, não governamental, de profissionais e pesquisadores da educação na busca da promoção de debates, estudos, pesquisas e investigações que tem como foco principal a construção de uma Base Curricular Comum e, também, disseminar o trabalho pedagógico a fim de construir uma base sólida de conhecimentos a partir de estratégias, ideias e comparações entre currículos internacionais para aproximar-se da realidade dos alunos brasileiros da Educação Básica.

No portal do MEC, na área “Biblioteca”, estão disponíveis materiais que abordam, principalmente, a reflexão, debates e produções em relação às iniciativas na área da educação. Dentre esses documentos, estão disponibilizadas as Diretrizes Curriculares Nacionais, a proposta de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), textos que discutem sobre os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento presentes em diversos documentos a fim de enriquecer o trabalho da construção da proposta preliminar da BNCC.

Navegando pelo portal, vemos que o site oferece “além dos tradicionais textos estruturados em forma de documentos, pareceres e livros, também vídeos, animações e todo e qualquer material que tem como finalidade divulgar e discutir a Base Nacional Comum.” Também, na biblioteca, é possível enviar sugestões de documentos, *links* dentre outros para que o acervo sobre o assunto cresça significativamente, ajudando no trabalho construtivo do documento oficial.

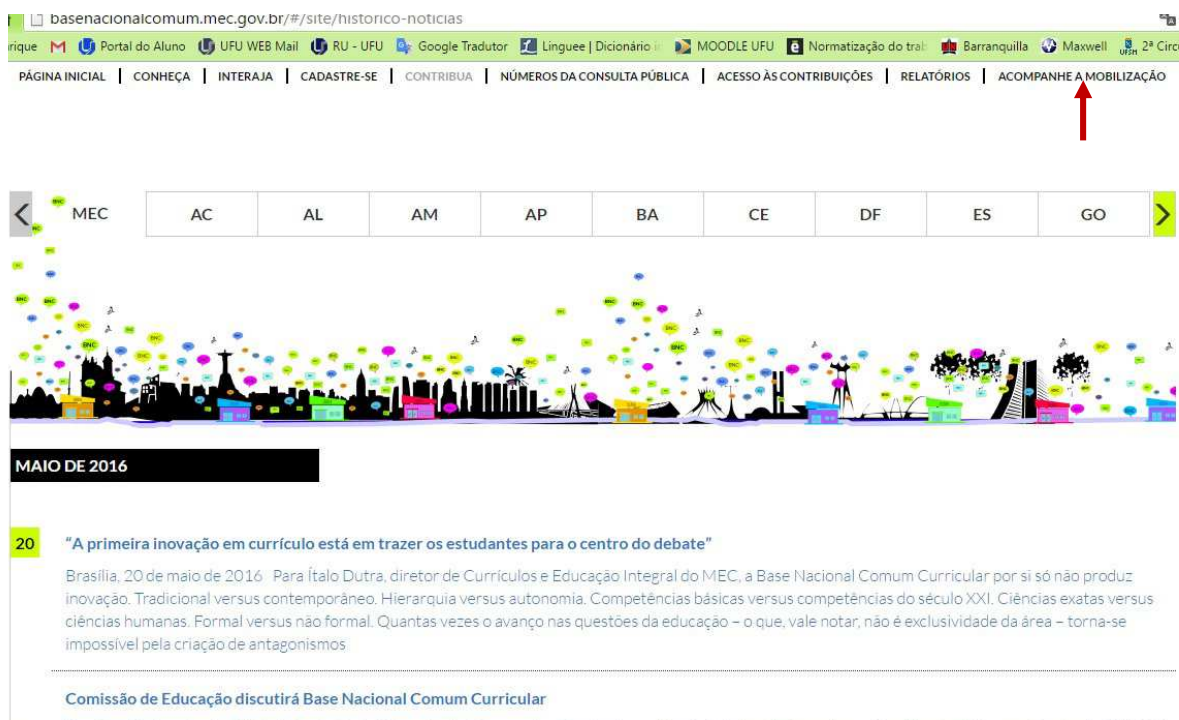
### 2.1.3.3 Textos Informativos

Os textos que compõem esta subseção são de diferentes gêneros, tais como reportagens, entrevistas e notícias, coletados em diversos webjornais<sup>25</sup> brasileiros, de ampla circulação, selecionados por dois critérios: acesso de conteúdo gratuito e que abordam o tema “BNCC”, a partir da busca específica no domínio público. Também, textos foram coletados em uma seção específica do portal do MEC denominada “acompanhe a mobilização” onde podemos encontrar textos, entrevistas e notícias específicas de cada estado sobre a mobilização pública, como podemos visualizar na figura 16:

---

<sup>25</sup> Mielniczuk (2009) faz uma discussão maior sobre o assunto, pois é quem preconiza o conceito na literatura. Esse termo, então, é adotado para indicar todas as publicações veiculadas na *web* utilizando as tecnologias de transmissão de informações em tempo real. Disponível em < <http://gjol.net/wp-content/uploads/2012/12/book-modelos-jornalismo.pdf>>. Acesso em: nov. 2015.

FIGURA 16: Notícias selecionadas pelo site da BNCC



Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/noticias/capa?noticia=3514>

O portal é dinâmico devido ao pacto criado entre a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) para que houvesse a consulta pública da proposta preliminar da BNCC. Esse instrumento, além de receber contribuições dos cidadãos, das redes de ensino e das organizações da sociedade, apresenta como acontecem as discussões em seminários e fóruns de pelo país para que o processo seja construído de forma democrática e que todos os envolvidos conheçam mais sobre o trabalho que está acontecendo.

## 2.2 Detalhamento dos procedimentos metodológicos e de análise

Os procedimentos metodológicos e de análise desta dissertação partem do que afirma Novodvorski (2008, 2013) ao apontar que uma proposta metodológica deve ser apreendida com indicação e ponto de partida, fundamentado nas reflexões do objeto da pesquisa e nas referências utilizadas a fim de aplicar as teorias linguísticas discutidas, especificamente das circunstâncias de ângulo e do Sistema de Avaliatividade, em texto sobre a proposta da BNCC.

Sendo assim, elencamos os procedimentos metodológicos e de análise que se aplicaram desde a delimitação do tema até o tratamento dos dados emergentes do *corpus*:

- a) Montagem das subdivisões do *corpus*;

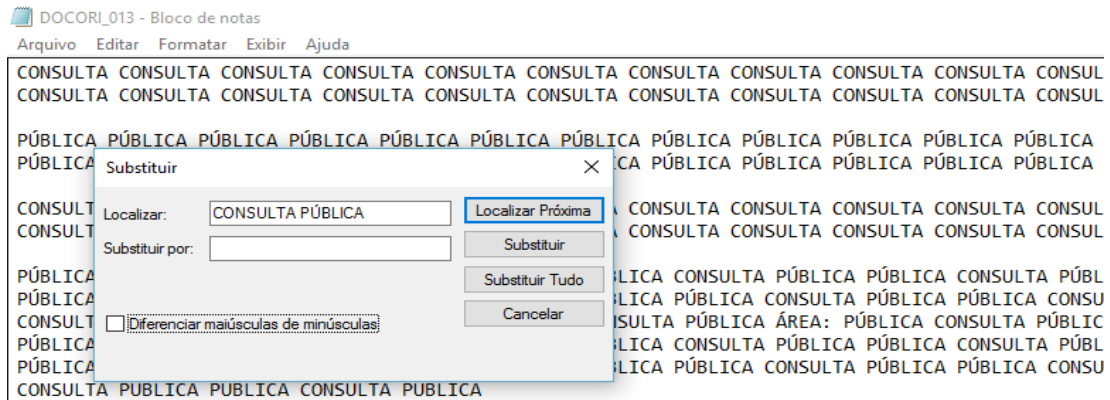


- b) Coleta e separação específica de cada grupo de textos, conforme proposta: Documentos Orientadores, Pareceres Críticos e Textos Informativos;
- c) Conversão dos textos dos formatos *.doc* e *.pdf* para o formato *.txt*;
- d) Leitura e limpeza do *corpus*;
- e) Etiquetagem do *corpus* de estudo, levando em consideração sua subdivisão, observando, primeiramente, o fenômeno linguístico pesquisado - circunstâncias de ângulo -;
- f) Uso da ferramenta *Concord*, do mesmo programa citado, com propósito de quantificar as ocorrências das circunstâncias de ângulo e verificar qual é a mais recorrente em cada grupo de texto;
- g) Uso do programa *UAM Corpus Tool* e da ferramenta *Layers* para etiquetagem dos elementos avaliativos indicadores de engajamento, individualmente no *corpus*;
- h) Análise, descrição, quantificação e qualificação dos dados a partir da subdivisão feita;
- i) Análise, descrição, quantificação e qualificação dos dados em contraste a partir dos diversos textos analisados;
- j) Descrição e reflexões contrastivas a partir dos dados e dos preceitos da GSF e do Sistema de Avaliatividade.

### 2.2.1 Limpeza do *corpus*

Uma vez definido o tema, compilado o *corpus* e convertido para a extensão *.txt*, o primeiro procedimento consistiu na limpeza dos textos, manualmente, um a um, a partir da leitura e interferência do pesquisador, pois, quando convertidos, eles não seguem a mesma formatação de quando compilados em *.doc* ou *.pdf*, desconfigurando as sentenças, necessitando dessa interferência manual. Essa intervenção durou, aproximadamente, 2 meses, pois houve a necessidade de (re)ler todos os textos originais e os convertidos para que, assim, fechasse o *corpus* para análise.

A figura 17 ilustra uma imagem da tela do programa Bloco de notas, após o processamento, conversão, revisão e correção de um dos textos do *corpus*:

FIGURA 17: Procedimento de limpeza do *corpus*

Fonte: Dados da pesquisa

Para a retirada, nesse documento, da palavra *CONSULTA PÚBLICA* que era utilizada como marca d'água da página, foi utilizada a funcionalidade “substituir”, do Bloco de notas, sendo feita a substituição do termo citado por nenhum para que essa expressão desapareça do meio de sentenças e/ou espaços em branco. A figura 18 demonstra como se dá a intervenção do pesquisador com a leitura manual e a reestruturação das orações:

FIGURA 18: Limpeza do *corpus*

se aprofundando, a partir da análise de elementos presentes nos textos, incluindo aspectos relativos à normatividade em diferentes situações formais de uso da língua. Destacam-se, segundo essa perspectiva, a reflexão acerca da materialidade do texto (seleção lexical, recursos morfossintáticos, sinais gráficos, diagramação, dentre outros aspectos) e a apropriação de estratégias de exploração dos elementos constitutivos da textualidade (unidade e progressão temática, articulação entre partes, modos de composição tipológica, intertextualidade e coesão argumentativa, planos enunciativos, relações entre recursos de leitura, escrita e oralidade vai da análise de elementos presentes nos se aprofundando, a partir textos, incluindo aspectos relativos normatividade à em diferentes situações formais de uso da língua. Destacam-se, segundo essa perspectiva, reflexão acerca da materialidade do texto (seleção lexical, morfossintáticos, sinais gráficos, diagramação, dentre outros envolvem as práticas de leitura, escrita e oralidade vai se aprofundando, a partir da análise de elementos presentes nos textos, incluindo aspectos relativos à normatividade em diferentes situações formais de uso da língua. Destacam-se, segundo essa perspectiva, a reflexão acerca da materialidade do

Fonte: Dados da pesquisa

Ainda é importante ressaltar que em todos os textos foram mantidos todos seus elementos padronizados presentes nos documentos, pareceres e textos informativos, bem como cabeçalhos e rodapés, pois contém informações de identificação dos autores e/ou elementos pré-textuais importantes para a compreensão do processo construtivo dos eixos formativos, pois trata-se de um componente curricular da área de Linguagens.

## 2.2.2 Armazenamento e etiquetagem do *corpus*

### 2.2.2.1 Armazenamento *online*

Após a compilação do *corpus*, conversão e limpeza, todo o *corpus* foi reunido em uma pasta denominada “*Corpus de estudo*” distribuído em três subpastas: documentos orientadores, pareceres de leitores críticos e textos informativos, englobando os textos já convertidos, limpos e no formato *.txt*. Dentro de cada subpasta, ainda foi criada outra denominada “Textos etiquetados” para que todos os textos etiquetados fossem armazenados separadamente dos originais.

Na figura 19, observa-se uma imagem parcial do *corpus* de estudo e seu armazenamento em pastas e subpastas, como já descrito.

FIGURA 19: Modelo de armazenamento de dados via *Dropbox*



Fonte: *Dropbox*

Como podemos observar na figura 19, o armazenamento dos textos aconteceu através do programa *Dropbox*<sup>26</sup>, na pasta [M] Henrique, criada pelo orientador, no qual o

<sup>26</sup> O *Dropbox* é um serviço de armazenamento em nuvem, no qual oferece diversos recursos totalmente online, permitindo compartilhar arquivos e acessá-los em qualquer lugar que tenha acesso à internet.

vínculo entre pesquisador-orientador pode ser mais bem estruturado, também, via internet, pois nesse programa, nas palavras de Drago et al (2013), os usuários podem sincronizar vários arquivos e dispositivos através de uma mesma conta, podendo, também, controlar recursos de rede utilizados por cada um.

### 2.2.2.2 Etiquetagem manual das Circunstâncias de ângulo

Para a etiquetagem do *corpus*, foi criada uma subpasta específica para que os textos etiquetados fossem armazenados separadamente dos outros, como um procedimento específico de análise automática via programa *WordSmith Tools*. Antes de iniciada a etapa, foi feito um recorte do documento orientador representado pela área de Linguagens, como já descrito nessa seção, pois o nosso foco será questões relacionadas à Língua Portuguesa.

Através da leitura atenta do *corpus*, foram observadas as etiquetas inseridas manualmente, nos textos em TXT, de acordo com o tipo de circunstância de ângulo apresentado. Para tanto, selecionamos os parênteses angulares <\*> como forma de etiquetagem para, entre eles, receberem as siglas de identificação desse fenômeno analisado primariamente.

No quadro 12, exemplificamos a identificação das etiquetas dos itens por meio do *WordSmith Tools*.

QUADRO 12: Identificação das etiquetas

ETIQUETA	ESPECIFICAÇÃO
<ang:fon>	Quando as circunstâncias de ângulo indicam fonte.
<ang:fon:hum>	Quando as circunstâncias de ângulo indicam fonte, com participante humano.
<ang:fon:semi>	Quando as circunstâncias de ângulo indicam fonte, com participante não consciente, ou seja, semióticos.
<ang:ponvis>	Quando as circunstâncias de ângulo indicam ponto de vista.
<ang:ponvis:semi>	Quando as circunstâncias de ângulo indicam ponto de vista, com participante não consciente, ou seja, semióticos.
<ang:ponvis:hum>	Quando as circunstâncias de ângulo indicam ponto de vista, com participante humano.

Fonte: Elaboração do autor

Para auxiliar a análise dos dados de forma sistematizada e utilizando os recursos tecnológicos disponíveis, a etiquetagem do *corpus* foi assim inserida para facilitar a

identificação do fenômeno linguístico das circunstâncias de ângulo, através do programa já indicado, e, para maior subsídio de compreensão, indicamos, a saber: na ferramenta *Concord*, o primeiro item que aparecer após a etiqueta escolhida traz o item lexical do fenômeno analisado.

Observemos a figura 20:

FIGURA 20: Etiketagem do *corpus*

Disponível para consulta pública no site basenacionalcomum.mec.gov.br, o texto preliminar foi elaborado por uma equipe de 116 especialistas de 35 universidades. Entre as maiores controvérsias está a listagem de tópicos previstos em história, sobretudo ao longo das três séries do Ensino Médio. Para <ang:ponvis> os críticos dessa proposição inicial, a disciplina privilegiaria a história do Brasil, das Américas e da África, restringindo expressivamente a abordagem de temas como a Antiguidade Clássica e a Idade

N	Concordance	Set	Tag
1	para ele, que fale mais da sua realidade. Para <ang:ponvis:hum> o aluno que está na escola, é		
2	para abraçar mais este desafio. Portal: Para <ang:ponvis:hum> uma pesquisadora e uma		
3	da Educação Básica. Desafios Portal: Para <ang:ponvis:hum> você, professora e		
4	ao longo das três séries do Ensino Médio. Para <ang:ponvis:hum> os críticos dessa proposição		
5	Clássica e a Idade Média, por exemplo. Para <ang:ponvis:hum> a professora de história		
6	com um conhecimento mais significativo para <ang:ponvis:hum> ele, que fale mais da sua		

Fonte: Dados da pesquisa

A figura 20 traz uma visão parcial do *corpus*, em formato TXT, e, logo em seguida, como é a busca desse fenômeno, após a etiquetagem, com o auxílio do programa de análise lexical selecionado para subsidiar as análises. Já para observar o fenômeno da avaliatividade, utilizamos o programa *UAM Corpus Tool* - versão 3.3f, conforme descrito na próxima subseção.

### 2.2.2.3 Etiketagem via *UAM Corpus Tool* - versão 3.3f - Sistema de Avaliatividade

O programa *UAM Corpus Tool* foi desenvolvido por Mick O' Donnell (2007) e permite a anotação manual e automática de textos em múltiplas camadas, aceitando dois tipos de anotação:

- 1) **Anotação do Documento:** em que determinadas características de anotação são aplicadas ao texto como um todo. Essas características, por exemplo, podem se referir ao registro do texto (campo, relações e modo) ou ao tipo do texto (narrativo, argumentativo, etc.).
- 2) **Anotação de Segmentos:** em que determinadas características de anotação são aplicadas a segmentos dentro do texto. Para especificar a extensão de um segmento,

basta posicionar o cursor do mouse em um ponto inicial, segurá-lo e arrastá-lo até um ponto final (O'DONNELL, 2010, p. 4).

Para que esse procedimento aconteça, o pesquisador deverá criar um projeto, abrir um já existente ou importar de outro programa denominado UAMCT2, conforme vemos na tela de abertura do programa.

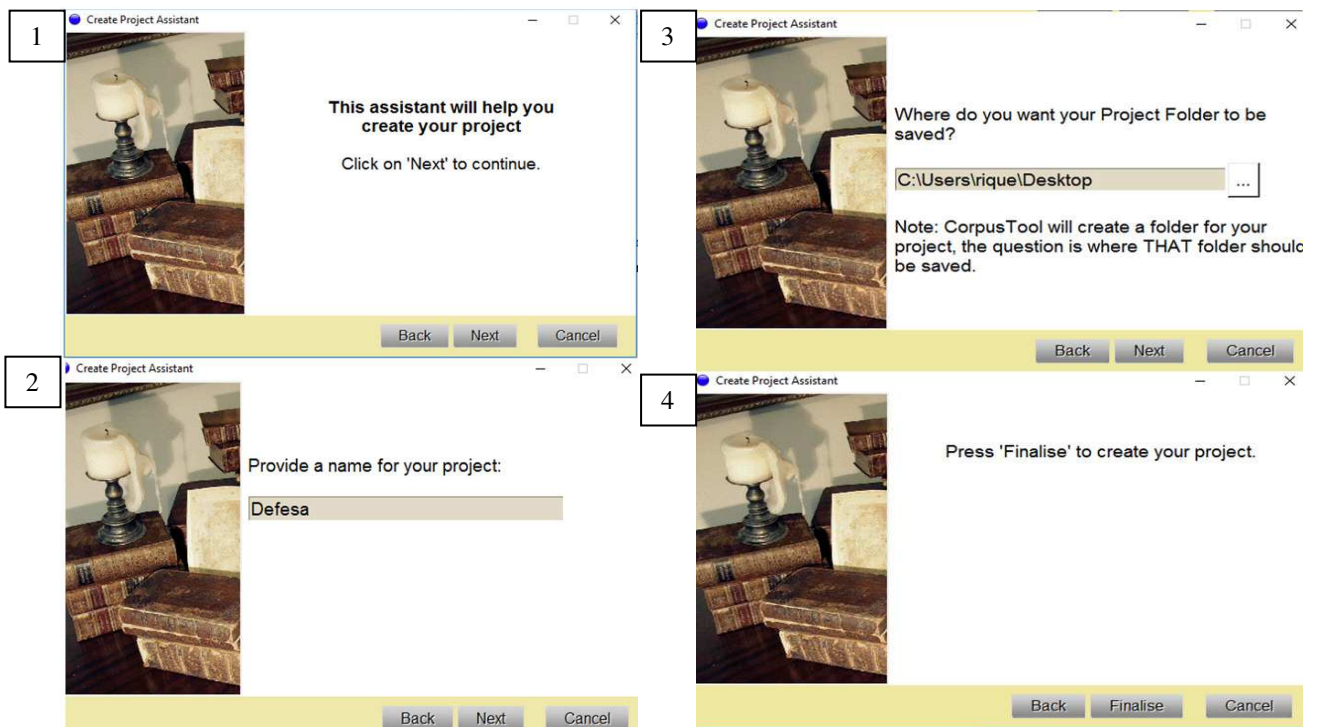
FIGURA 21: Abertura do programa UAM *Corpus Tool*



Fonte: O' DONNELL (2016)

Para começar um trabalho, basta clicar em “*Start New Project*” que logo a próxima tela será um assistente que auxiliará na criação do projeto. Os passos seguintes são: a) providenciar um nome para seu projeto; b) local que deseja salvar a pasta que será criada para seu projeto; c) finalização, também conforme ilustrado na figura sequencial 22:

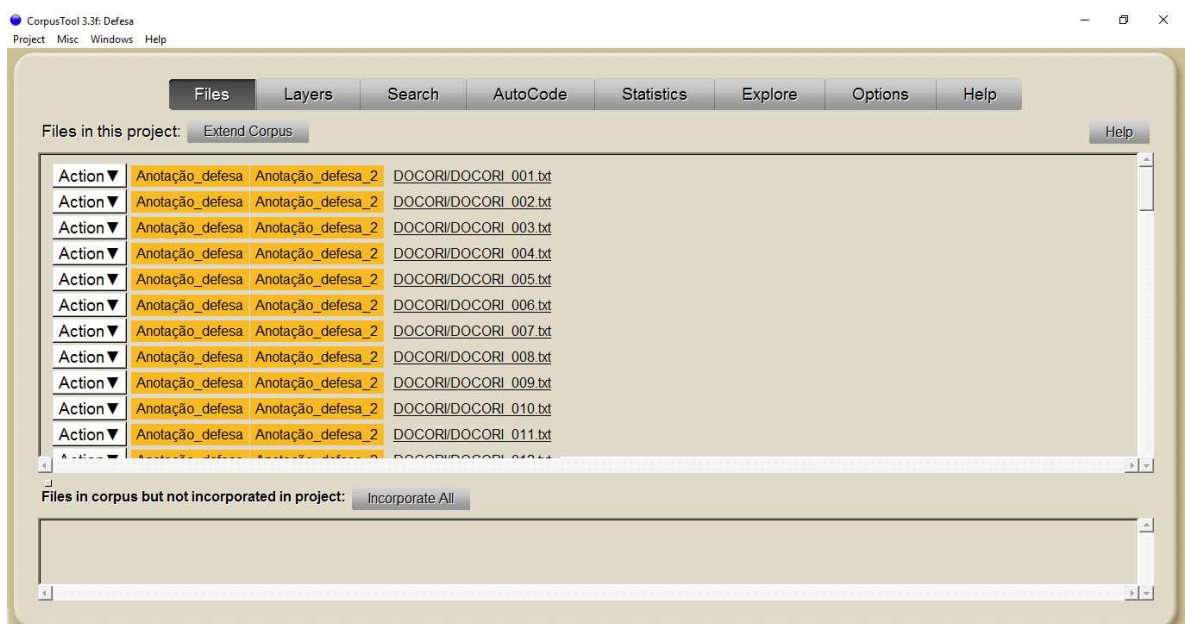


FIGURA 22: Exemplo de criação de projeto no *UAM Corpus Tool*

Fonte: O' DONNELL (2016)

Depois de aberto ou criado um projeto, uma pasta é aberta para que todas as anotações sejam gravadas em um único espaço. Feito isso, os arquivos, para processamento no programa, deverão ter a extensão *.txt* e serão adicionados através do botão *Extend Corpus*. Você poderá adicionar um só texto ou vários outros, escolhendo a língua de trabalho, fonte da letra e tamanho.

FIGURA 23: Incorporação dos textos para aplicação das camadas



Fonte: O' DONNELL (2016)

O botão “Action” exibe opções para que o pesquisador altere o texto incorporado, edite-o, conforme já apresentado, conforme letra e/ou tamanho da preferência, etc., veja informações referentes à estatística do arquivo adicionado (número de palavras, sentenças, densidade lexical, entre outros), retire o texto do local de análise, etc.

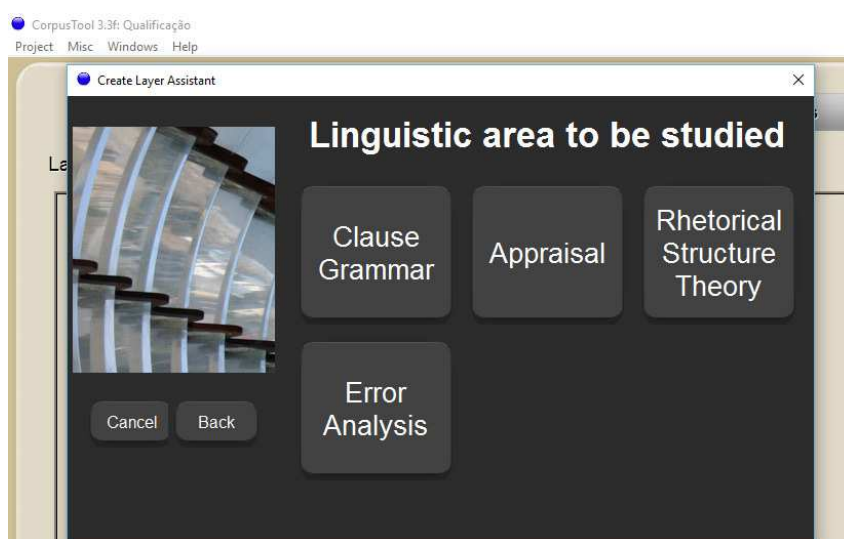
As camadas de anotação são representadas pela aba “Layer”. Cada camada corresponde a um tipo específico de anotação aplicada ao texto selecionado, sendo possível adicionar camadas para analisar orações, grupos, registros, gênero de texto (característica do texto como um todo), etc.

O’ Donnell (2010, p.7), apresenta que

Para adicionar uma camada de anotação, clique em Add Layer. Uma camada corresponde a um tipo específico de anotação aplicada a um texto. É possível adicionar camadas para anotar orações, grupos, registro e gênero de texto, etc. Vamos começar por adicionar uma camada para anotar o registro (característica do texto como um todo).

Para que todo esse trabalho seja feito, também é aberto um assistente de criação para que, também, seja criada uma pasta de anotação de camadas do projeto, possibilitando criar anotações manuais ou automáticas. O esquema da camada automática pode ser feita através de três possibilidades: a partir de um esqueleto criado pelo pesquisador; podendo utilizar um esquema já pronto ou reutilizar um esquema específico, criado e salvo no computador. Vale ressaltar que todas as camadas a serem aplicadas referem-se às áreas da Linguística que serão estudadas a partir da Gramática Sistêmico-Funcional.

FIGURA 24: Aplicação da camada a partir do Sistema de Avaliatividade

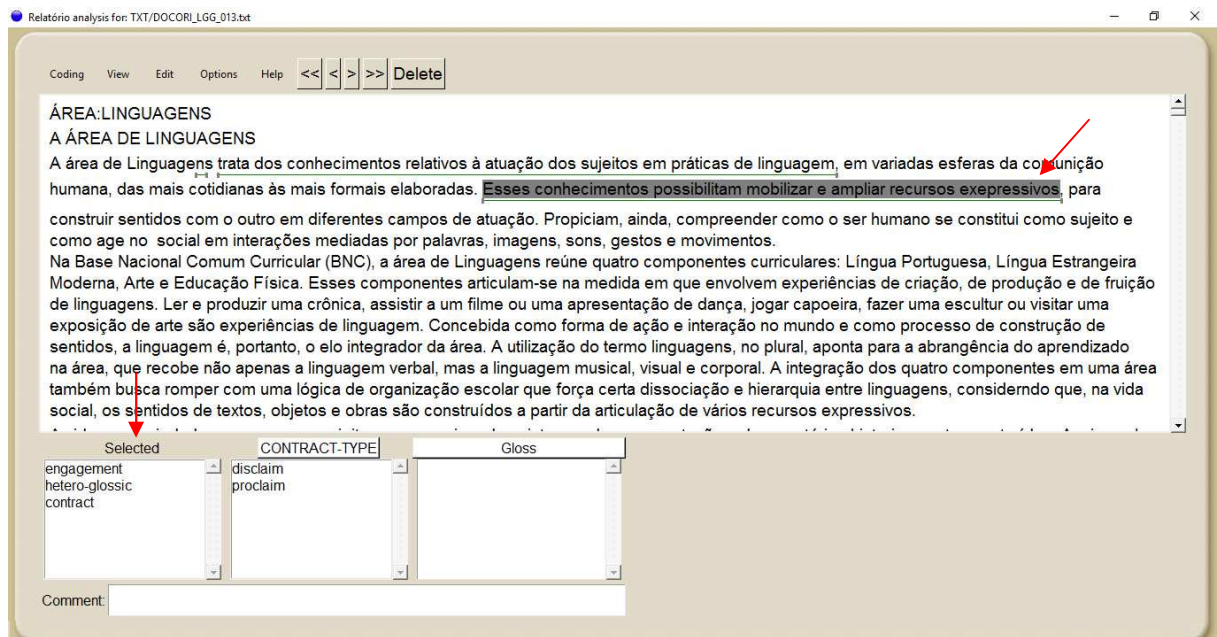


Fonte: O' DONNELL (2016)



Para este trabalho, a camada aplicada será o do Sistema de Avaliatividade (Appraisal), com a sua gramática já incorporada pelo sistema, escolhendo os subsistemas específicos deste estudo, neste caso, engajamento e reconhecimento, conforme mostra a figura 25:

FIGURA 25: Aplicação das camadas do subsistema Engajamento



Fonte: O' DONNELL (2016)

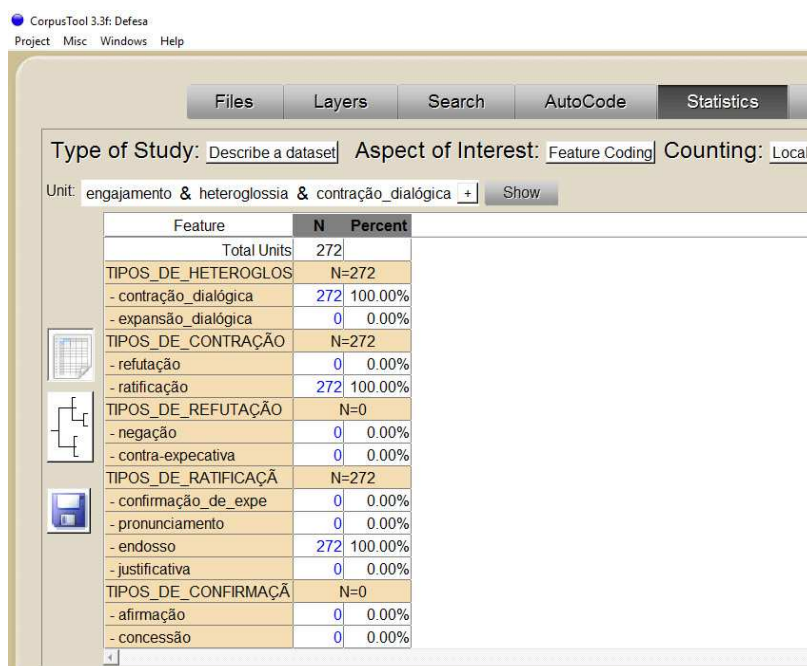
Na camada do subsistema selecionado, devemos selecionar a palavra ou expressão da qual queremos anotá-la e marcá-la que as opções vão surgindo, caso específico para o subsistema analisado se é hetero ou monoglóssico e suas subcategorias, quando aplicável.

Para ver as camadas aplicadas e ir para as linhas de concordância a partir delas, o programa oferece a aba “AutoCode”, do qual ele busca, a partir de uma regra (*rule*) estabelecida pelo pesquisador a partir da gramática selecionada, os subsistemas selecionados, no arquivo do *corpus* e, ao clicar duas vezes sobre o código anotado, abrirá o documento destacando a anotação feita. Ilustramos com a figura 26:

FIGURA 26: Linha de concordância das camadas aplicadas a partir do *UAM Corpus Tool*

Fonte: O' DONNELL (2016)

Por fim, para obter os dados estatísticos após a aplicação das camadas, esses dados podem ser encontrados na aba “Statistics”, selecionando o tipo de estudo e o aspecto de interesse que, neste estudo, é a partir das camadas aplicadas.

FIGURA 27: Dados estatísticos fornecidos pelo programa *UAM Corpus Tools*

Fonte: O' DONNELL (2016)

Por fim, é possível explorar cada um dos textos selecionados para composição do *corpus*, bem como a frequência que cada uma das camadas aplicadas ocorre, a partir da aba “Explore”, também escolhendo o tipo de subsistema que o pesquisador quer se atentar.

No próximo capítulo, trataremos especificamente da discussão e análise dos dados.

### CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresentaremos os resultados obtidos através da análise do *corpus* selecionado para estudo, a partir de todo percurso teórico-metodológico proposto no capítulo anterior, a fim de levantar discussões pertinentes em relação ao fenômeno de estudo. Dessa forma, baseamos nossas afirmações e reflexões a partir da teoria de Halliday e Matthiessen (2004) em relação à Gramática Sistemico-funcional e Martin e White (2005) sobre o Sistema de Avaliatividade na busca de responder as perguntas de pesquisa que norteiam este trabalho.

Para verificar a ocorrência dos tipos de circunstância e qual participante está envolvido junto a elas, utilizamos o programa *WordSmith Tools*, por meio da ferramenta *Concord*, sendo possível conferir a ocorrência geral do fenômeno através da busca pelas etiquetas que indicam, primeiramente, qual tipo de circunstância e qual participante o acompanha.

Na tabela 2, apresentam-se os dados indicativos dos gêneros analisados e a quantidade de recorrência das circunstâncias, em suas divisões.

TABELA 2: Quantificação das Circunstâncias de ângulo por gênero do *corpus*

TIPOS DE CIRCUNSTÂNCIA	GÊNERO			TOTAL DE OCORRÊNCIAS
	DOCUMENTOS ORIENTADORES	PARECERES CRÍTICOS	TEXTOS INFORMATIVOS	
FONTE	155	22	74	251 74,26%
PONTO DE VISTA	34	13	40	87 25,74%

Fonte: Dados da pesquisa

Nesse primeiro nível de análise, podemos observar que em todos os textos do subcorpus a circunstância de ângulo mais recorrente é a do tipo **fonte**, sendo identificado cento e cinquenta e cinco (155) ocorrências em documentos orientadores, vinte e duas (22) nos pareceres críticos e setenta e quatro (74) nos textos informativos, totalizando 251 ocorrências gerais, o que representa 74,26%. Cabe frisar que essa ferramenta ajuda-nos a observar a posição em que cada circunstância se localiza dentro da oração para que, a partir disso, indicarmos qual o participante está envolvido e qual foi o mais recorrente no *corpus*.

Diante de tal situação, consideramos que, para ser um estudo contrastivo, a análise dos textos deve ser feita, primeiro, separadamente de cada gênero que subdividimos o *corpus* para que, depois, uma análise comparativa entre eles fosse feita, identificando como as

circunstâncias de ângulo acontecem naqueles textos esses elementos lexicogramaticais podem e indicam um nível avaliativo ao conteúdo presente nas produções.

É pertinente discutir sobre o conteúdo presente em todos os textos analisados, referentes à construção de uma “nova” Base Nacional Comum Curricular que visa unificar, em partes, o que se deve ensinar em todo território brasileiro, independente da realidade de cada estado e/ou cidade e principalmente das escolas urbanas ou rurais. Geraldi (2015) corrobora com tal ideia dizendo que

o sistema educacional brasileiro vem sofrendo as consequências de uma vontade de mudança que não mais se expressa, como no período imediatamente anterior (mais ou menos dos anos 1980 à eleição de FHC, ou seja, desde o começo da redemocratização até a elevação do modelo neoliberal a carro-chefe das políticas públicas), pela convocação à participação na reflexão sobre as práticas pedagógicas de todos os segmentos escolares, mas pelos inúmeros documentos oficiais que pretendem implantar novas perspectivas para essas práticas, independentemente das possibilidades reais que as escolas e os professores têm para concretizar tais mudanças (GERALDI, 2015, p.126).

As mudanças acontecem de forma gradual e (in)consistente, haja vista que a política prevalece sempre sobre qualquer mudança. Apesar dessa implementação ser discutida com estados, municípios e população, o que parece, aparentemente, é a tentativa de buscar maquiagem a realidade da educação brasileira que, de certa forma melhora, mas através do esforço contínuo dos professores em condições, muitas vezes, precárias de trabalho e pouca valorização da profissão; é mais fácil investir em consultores para construir um documento baseado em currículos de países desenvolvidos do que na formação continuada de professores, políticas públicas eficazes e ensino público de qualidade, principalmente sem excluir qualquer disciplina e acesso ao ensino dela.

A BNCC, a partir de todo um cenário previamente construído de tentativas de estabelecer uma normatização do que se deve e quando ensinar, surge como um projeto a fim de, teoricamente, traçar os conteúdos ensinados de forma sistematizada e única em todo o país, respeitando a particularidade cultural de cada região. Novamente, Geraldi (2015) sabiamente salienta que a BNCC é também:

produto de consultorias universitárias, de comitês de especialistas, de técnicos competentes. Seguindo o mesmo diapasão: implantação vertical, referência para os sistemas de avaliação. Imposição, enfim. Como ocorrera com os PCN, assim que aprovada a BNCC, surgirão os programas “BNCC em ação” para tentar chegar ao chão da escola, copiando o programa “PCN em ação”. Provavelmente os assessores e consultores, dos centros universitários e das Organizações Não Governamentais (ONG) e Organizações Sociais (OS), já estão com os projetos elaborados para

apresentar assim que saírem os novos editais, sugeridos por eles mesmos (GERALDI, 2015, p.128).

A BNCC teria como objetivo apresentar as habilidades mínimas que um estudante deveria desenvolver ao longo de sua trajetória escolar para que ele tenha uma formação condizente com as necessidades que ele enfrentará em seus diferentes contextos, sendo dividida entre conteúdos obrigatórios e conteúdos definidos regionalmente, conforme as características particulares de cada região do país, na tentativa de trabalhar a cultura dos estados.

Porém, como Geraldi apresentou, os conteúdos obrigatórios serão impostos e, de certa forma, não respeitarão os diferentes níveis de aprendizagem de uma sala de aula heterogênea, pois ela está dividida por seriação e nível de ensino. No que tange ao conteúdo de Língua Portuguesa, ele enquadra-se na área de Linguagens reunindo-se com os componentes Artes, Educação Física, Língua Portuguesa (de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental) e, a partir do 6º ano inclui-se a Língua Estrangeira Moderna – Inglês.

Entretanto, para o Ensino Médio, a LEM Inglês é de caráter obrigatório e a oferta de uma segunda língua estrangeira, preferencialmente o Espanhol, em consonância com a Lei Federal nº 11.161, de 05 de agosto de 2005, que estabelece que o conteúdo curricular Língua Espanhola passa a ser de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa do aluno.

Conforme a segunda versão da BNCC, publicada em maio de 2016, a Língua Portuguesa construiu-se em 5 eixos: a) apropriação do sistema de escrita alfabético/ortográfico e de tecnologias da escrita; b) o eixo da leitura; c) o eixo da oralidade/sinalização; d) o eixo conhecimento sobre a língua e sobre a norma e e) análise linguística. Eles buscam formar alunos com condições de desenvolver competências e habilidades relacionadas à leitura e escrita focada em diferentes situações de uso da linguagem, formando cidadãos mais críticos (em tese). O excesso de trabalho com os gêneros não inclui novos, dos quais o aluno fará uso em toda sua vida escolar.

Mais uma vez, Geraldi (2015, p. 132) apresenta que:

Mas essa fórmula [uso-reflexão-uso] define um caminho metodológico de que um novo gênero, ao entrar em sala de aula, deva se basear em gêneros já conhecidos, já usados (por exemplo, de um relato de experiência vivida na rotina de um dia, na fórmula clássica da narrativa em sequência temporal, pode-se passar para um relatório de atividades agrupadas por critérios mais gerais dentro dos quais entram as atividades rotineiras relatadas, e daí passar para a leitura de um relatório). Esta me parece ser a pretensão, ainda que não explicitada dessa forma, do princípio metodológico do uso-reflexão-uso (GERALDI, 2015, p. 132).

Nesse mesmo viés, embora apresentem toda uma reformulação desses eixos em relação à primeira versão, acerca dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da língua nos ensinos fundamental e médio, percebemos, em nossas análises e em todo o *corpus* de estudo, que os produtores de documentos orientadores e textos informativos buscam endossar e reconhecer as vozes externas e unificar essas vozes dialógicas como estratégia argumentativa, na busca de convencer os leitores da “solução” dos problemas educacionais e, ainda, para o ensino da Língua Portuguesa. Já os Pareceres Técnicos tentam mostrar a reflexão necessária para sim, construir uma BNCC que privilegie o ensino de qualidade a partir da “fórmula” uso-reflexão-uso, mobilizada nos PCNs.

A partir disso, faremos uma breve discussão sobre todos os *corpora* de estudo, associado também ao fenômeno estudado – as circunstâncias de ângulo – como forma de introdução ou, ainda, aquele que direciona o argumento apresentado pelo locutor para convencer seu auditório e como e quando a Avaliatividade está presente nesses argumentos.

### 3.1 Ocorrências das circunstâncias de ângulo nos Documentos Orientadores

Os dados evidenciaram que as circunstâncias de ângulo aconteceram, em sua maioria, do tipo fonte e em documentos orientadores. Para tanto, começaremos, nesta subseção, analisar, discutir e refletir essas ocorrências, a partir das teorias mobilizadas neste trabalho, buscando verificar a utilização das circunstâncias, bem como os participantes nela envolvidos.

Uma das principais características dos textos que compõe essa subdivisão do *corpus* de estudo é a característica monoglóssica desses documentos, pelo fato de orientar e direcionar os estudos, ideias e discussões acerca do assunto debatido; são produções que, teoricamente, são construídos com marcas lexicogramaticais a fim de estabelecer um discurso homogêneo, sem possibilidade de interação com o outro.

Geralmente, quando utilizamos as circunstâncias de ângulo do tipo **fonte**, como já salientado, queremos que o potencial discursivo produzido nos textos seja elevado a um caráter individual, possibilitando estabelecer uma relação de confiança e confiabilidade unilateral com a fonte utilizada para corroborar com as (não) afirmações apresentadas. Observemos:

- (13) Cabe observar que a expansão do ensino médio, intensificada em meados dos anos 1990, ocorreu no Brasil como um todo, ou seja, cresceu quantitativamente nas cinco grandes regiões

geográficas do país. De 1991 a 2000, as matrículas dobraram nas Regiões Sul e Sudeste, onde sua cobertura já era maior, e alcançaram um crescimento de 131% na Região Nordeste e 183% na Região Norte. Desde então o ritmo diminuiu. De 2000 a 2007, a matrícula no ensino médio cresceu 32% e 29% nas Regiões Centro-Oeste e Nordeste, respectivamente, e caiu 15% na Região Sudeste. Em termos nacionais, o crescimento da matrícula nesse nível de ensino tem sido negativo desde 2005, fenômeno explicado, de acordo com o INEP, especialmente por conta da queda no crescimento populacional e pelo aperfeiçoamento no sistema de levantamento de dados. (DOCORI\_019, grifo nosso)

Como se pode ver, ao utilizar a circunstância de ângulo tipo fonte (**de acordo com**), a semiose é utilizada como uma tentativa de dar voz àqueles que, por algum juízo, têm propriedades para indicar um local de busca de informações, ou seja, a fonte de onde é retirada a informação, permitindo-nos afirmar que a opinião de algum especialista não é mobilizada para avaliar ou justificar tal informação, indicando a veracidade dos fatos por uma supremacia maior, marcado lexicogramaticalmente pela instituição, distanciando-se de quando é utilizado um participante humano, ou seja, especialista da área, para falar sobre o fato destacado.

Nesse sentido, a circunstância é acompanhada por um participante semiótico. A circunstância de ângulo tipo fonte indica que as informações são provenientes de fontes externas, interpretadas pelo ouvinte/leitor como certas, válidas, corretas (INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e Cunha, especialista em Educação).

Quando se cria uma expectativa em relação a uma instituição, por exemplo, o pensamento comum que se compreende é de que todos envolvidos por ela possuem o mesmo pensamento, ou seja, compartilham a mesma ideia apresentada, retirando toda a responsabilidade, por exemplo, de uma pessoa considerada perito em alguma área do conhecimento.

O mesmo acontece no próximo exemplo; vejamos:

(14) De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB) e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), entende-se a Base Nacional Comum Curricular como os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; nos movimentos sociais (Parecer CNE/CEB nº 07/2010, p. 31) (DOCORI\_031, grifo nosso).

Em ambos os casos, a presença do participante semiótico pode ser justificada, através das palavras de Fairclough (2006, p. 146), ao afirmar que novos discursos, gêneros e estilos

estão se articulando com aqueles já existentes numa relação de prática social, por meio dos seus meios de circulação. Tais mudanças são caracterizadas pela ordem discursiva, apoiando-se nessas transformações sociais, desses participantes semióticos – de simples menções sem função, elevados a participantes do discurso – por meio de relações sóciodiscursivas vinculada ao propósito do escritor do texto.

Voltando ao exemplo 13, torna-se evidente a utilização da gradação, cf. Martin e White (2005), para apresentar a intensificação, a partir da utilização da construção “crescimento da matrícula nesse nível de ensino”, descrevendo o aumento da reação negativa, de baixa intensidade, das matrículas no Ensino Médio na região sudeste, ocasionando aquilo que o INEP explica como causa da queda populacional nesse estado específico.

Entretanto, no exemplo 14, podemos analisar, a partir da utilização da gradação na forma de fusão, dentro da intensificação, que os significados dos itens lexicogramaticais “saberes e valores” são incorporados na presença “produzidos culturalmente”, pois os primeiros itens são somados com valores únicos associados à cultura, como apresenta o enunciado, inerente aos conhecimentos expressos em diferentes esferas e dos quais DCNEB e LDB acreditam estar presentes nas instituições de ensino que promovem o conhecimento científico e tecnológico, discussão importante que deve aparecer, de alguma maneira, na formulação final da BNCC.

Dessa forma, analisamos que a gradação é associada, no exemplo 13, à circunstância de ângulo para que a fonte externa recorrida seja a responsável pela fonte da informação e a única que conseguiu explicações frente a uma queda de matrículas no Ensino Médio na região sudeste. Ainda, é importante destacar a utilização das marcas lexicogramaticais no trecho “o crescimento da matrícula nesse nível de ensino tem sido negativo desde 2005” com a presença da oposição de fatores: a utilização da palavra crescimento dá a perspectiva positiva do aumento de matrículas, porém, logo em seguida, vem a negação indicando que o crescimento, nessa situação, foi negativo, ou seja, há uma modalização do discurso para que a proposição apresentada não se justifique negativamente. Já no exemplo 14, as circunstâncias desencadeiam a fonte que justifica toda a proposição apresentada, graduada, intensificada e fundida por meio desse desencadeamento.

No excerto 15, vemos que o contrário ocorre:

(15) De onde vem a proposta dos PCNs? Segundo CUNHA (1995: 53-54), a Proposta de Governo do candidato Fernando Henrique Cardoso, em 1994, já previa “a manutenção centralizada do controle da qualidade do ensino, implicando um currículo nacional e um sistema nacional de aferição de aprendizagem”, tal como vinha acontecendo na Inglaterra de Margareth



Thatcher. Isso não exclui o fato de que a formulação de parâmetros curriculares nacionais tenha tido outras “fontes de inspiração”, o que já teria motivado a presença dessa idéia [sic] na própria plataforma do candidato. (DOCORI\_016, grifo nosso)

No excerto 15, vemos que a circunstância de ângulo do tipo fonte está associada a um participante humano, ou seja, recorre-se a uma fonte para justificar a argumentação apresentada no enunciado, pelo seu produtor, a fim de dar maior credibilidade a pergunta feita “De onde vem a proposta dos PCNs”, ou seja, atribui-se a responsabilidade da proposta dos PCNs a Cunha.

Nesse sentido, Martin e White (2005) dizem que a interpretação produzida deve levar em consideração os participantes envolvidos nos processos, uma vez que demonstram e referenciam as declarações de um falante humano ou semiótico. Porém, quando retratam participantes por semiose, a voz autoral entra em uma relação dialógica de confiabilidade com o interlocutor, diferente quando acontece por um participante humano, que o peso está implícito pela representação social que ocupa.

Observemos outro exemplo:

(16) Apesar da força da disciplinaridade, a interdisciplinaridade está ganhando vigor extraordinário nas últimas décadas. Tem sido freqüente neste século a reorganização do conhecimento. Conforme analisa Santomé (1998), “a cultura, mentalidade e expectativas de qualquer pessoa são fruto de uma história vivida no seio de uma ou várias famílias, resultado de sua participação ativa dentro de grupos sociais étnicos, de gênero, de condicionantes geográficos, históricos, biológicos etc.”(DOCORI\_018, grifo nosso)<sup>27</sup>.

No exemplo 16, a circunstância de ângulo do tipo fonte, associada a um participante humano, introduz uma citação, ou seja, mais uma vez, apresenta-se o endosso da proposição apresentada no enunciado por meio dessa circunstância para que haja uma tentativa de unicidade de vozes ao redor dos questionamentos apresentados e da força argumentativa que o produtor textual busca para convencer seu leitor.

Partindo do exposto, nos exemplos anteriores, a semiose é um dos casos em que o produtor marca avaliação em seus textos, mais especificamente **endossam** as proposições provenientes de uma fonte, haja vista que esse recurso avaliativo é uma voz que se soma a que é citada, compartilhando ideias e, conseqüentemente, realizando um dos propósitos da linguagem avaliativa heteroglôssica: a relação dialógica, destacada no parágrafo anterior, diferenciando do que acontece ao utilizar a circunstância de ângulo associado a um

---

<sup>27</sup> Único excerto extraído de um Documento Orientador que trata da interdisciplinaridade, também importante dentro do contexto escolar.

participante humano: há o endossamento da argumentação à fonte recorrida para que toda a confiabilidade e responsabilidade sejam atribuídas a um ser pensante, ativo na sociedade, capaz de ser responsabilizado pelos seus dizeres.

Voltando no exemplo 15, é importante dizer que a gradação acontece através do mecanismo **foco**, uma vez que, a partir da utilização da circunstância de ângulo do tipo fonte, marcado por “Segundo”, o efeito produzido é o de, conforme as ideias de Martin e White (2005, p. 139), investir ao máximo na voz autoral da fonte, como uma posição de valor, alinhando o leitor à posição desse valor apresentado; ao recorrer à Cunha e utilizar-se dos elementos lexicogramaticais “já previa”, o escritor suaviza a opinião previamente defendida, oferecendo uma conciliação de vozes, mantendo a solidariedade e a confiabilidade da posição adotada com aqueles que mantêm opiniões contrárias.

Vale salientar que, segundo Halliday e Matthiessen (2004), as circunstâncias de ângulo são subdivididas, conforme apresentado no quadro 6, em “fonte” (*source*) e “ponto de vista” (*point of view*) sendo que os grupos adverbiais que marcam o primeiro tipo são: de acordo com, nas palavras de; já a segunda é marcada por: para, na visão/opinião de, do ponto de vista de. Porém, já conseguimos visualizar outros tipos, conforme mostra o quadro seis (6), indicadores da única função dos participantes que é de indicar quem pensa, quem diz.

Já na circunstância do tipo “ponto de vista”, nos documentos orientadores, a busca foi feita da mesma maneira anterior: por etiquetas elaboradas por chaves angulares e a codificação específica, conforme delineamos na figura 28:

FIGURA 28: Circunstância do tipo ponto de vista por participante humano e semiótico – Documentos orientadores

N	Concordance	Set
1	em elaborar os PCNs, na visão desse <ang:ponvis:hum> autor, teria feito	
2	. (Zibas, 2005b, p. 1080-1082) Para <ang:ponvis:hum> Zibas (2005b), tal	
3	uma postura ativa, participativa. Para <ang:ponvis:hum> muitos professores,	
4	em termos de política educacional para <ang:ponvis:hum> Michael APPLE	
5	compõe o caráter de mérito. Para <ang:ponvis:hum> o ideário liberal,	

N	Concordance	Set
1	e conservação, do ponto de vista da <ang:ponvis:semi> Física, da Química e da	
2	que vivem". 3. ENSINO MÉDIO Na visão de <ang:ponvis:semi> Consed e Undime, as	
3	a formação dos professores que, na visão do <ang:ponvis:semi> estado, "não prepara os	
4	caberá desenvolver o proposto na Base. Para <ang:ponvis:semi> Consed e Undime, os	
5	por "letramentos", em todo o texto. Para <ang:ponvis:semi> São Paulo, o letramento	
6	"desenvolvimento motor e corporeidade". Para <ang:ponvis:semi> Minas, os eixos não	

Fonte: Dados da pesquisa

A ocorrência desse tipo de circunstância, como exemplificado a partir das figuras anteriores, incidiu, na maioria das vezes, expressa pela preposição “para” que, nesse sentido, liga-se às outras marcas lexicogramaticais, por exemplo, a um substantivo, formando um grupo preposicional que realiza as circunstâncias de ângulo do tipo **ponto de vista**, indicando, a princípio, o ponto de vista atribuído a alguém sobre determinado fato ou acontecimento. Nesse subcorpus, como a figura anterior mostra, essa circunstância ocorreu, em maior número, com participantes por semiose.

Porém, é pertinente afirmar que com esse tipo de circunstância o escritor/falante indica sua concordância ou não com as palavras da voz que está externa a essa, ou seja, se há o reconhecimento ou não da proposição através da voz autoral apresentada pelo produtor a respeito da questão discutida/defendida. Segundo Martin e White (2005), o reconhecimento está no domínio do “relatar”, associados a verbos como dizer, relatar, estar, declarar, anunciar e outros. Por exemplo:

(17) Para Zibas (2005b), tal debate traz à luz “diferenças teóricas e político-ideológicas inconciliáveis”, explicitando divergências que não estavam muito claras durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), quando as críticas às políticas desse governo aglutinavam grande parte da comunidade acadêmica (cf. Zibas, 2005b, p. 1080) (DOCORI\_019, grifo nosso).

Neste exemplo 17, percebemos que o ângulo é dado por meio da representação da busca de informações sobre o ponto de vista de algum especialista no assunto, neste caso, o estudioso que exerce o papel de participante; é ele quem tem propriedade para indicar aquilo que está sendo debatido, isto é, segundo a opinião dele ou no seu pensamento/entendimento. Vale acrescentar que a partir da utilização de “para” que o falante reconhece a relevância do que é citado ou referido para seus propósitos de comunicação, pelo menos através da escolha do autor, em relação à voz autoral que está relacionada com a proposição.

Podemos analisar, ainda, que há presença da gradação nesse excerto, pois a gradação é apresentada como uma distribuição temporal, referindo-se à aproximação do tempo anterior àquele mostrado e marcado, atual, para situar-se em relação ao debate acerca da construção de uma “nova” BNCC; as discussões, debates e a necessidade de reformular o currículo básico advêm de um tempo muito mais anterior deste do qual vivemos e, somente agora, essa reestruturação é questionada e, de certa forma, imposta à comunidade escolar como forma de melhoria das lacunas escolares, a partir de um cenário de crise sociopolítico e socioeconômico.

Vejamos outro exemplo:

(18) Antes, porém, que o documento final viesse a público, foi elaborada uma Versão Preliminar (BRASIL. MEC, 1995) que daria início ao debate sobre o conteúdo dos Parâmetros Curriculares. Em artigo baseado em seu parecer elaborado a pedido da Secretaria de Ensino Fundamental do MEC sobre esta Versão, Luiz Antônio CUNHA (1996: 60-61) comenta a insuficiência dos prazos para que os docentes-pesquisadores, a quem foi solicitado parecer remunerado pelo MEC, emitissem suas opiniões sobre os PCNs. A “pressa” do MEC em elaborar os PCNs, na visão desse autor, teria feito com que fosse atropelada a pesquisa encomendada pelo MEC à Fundação Carlos Chagas sobre as Propostas Curriculares Oficiais, produzidas por estados e municípios desde 1982 (DOCORI\_016, grifo nosso).

Nesse excerto, a presença de outra marca lexicogramatical que indica a circunstância de ângulo do tipo ponto de vista, “na visão de”, caracteriza o ângulo, ou seja, o direcionamento que o produtor textual quer que seus dizeres tenham a partir de um determinado ponto, nesse caso, a visão de um autor em relação à pressa que o MEC tinha em elaborar os PCNs e suas implicaturas na mudança dos paradigmas educacionais.

Ainda, é possível perceber que é a partir da circunstância de ângulo do tipo ponto de vista que inicia este reconhecimento, inferindo que quem apresenta tal perspectiva a reconhece como válida para embasar, ainda, a opinião apresentada na proposição. Todavia, nas palavras de Martin e White (2005, p. 113), o reconhecimento é de caráter dialógico porque associa as vozes e/ou, até mesmo, as posições assumidas que são externas ao próprio texto, sendo possível que o interlocutor tenha uma interpretação livre a partir de seus contextos, o que os autores chamam de “cenário comunicativo heteroglóssico”.

Mais uma vez, a gradação pode ser vista neste cenário heteroglóssico como forma de elucidar e amenizar fatos tão importantes e decisivos para a educação brasileira. Vimos, até aqui, que as circunstâncias de ângulo são utilizadas para direcionar a leitura pretendida pelo produtor textual, como estratégia argumentativa na busca de endossar ou atribuir reconhecimento às vozes de fontes confiáveis ou, ainda, associar a voz desse falante/escritor com a do seu interlocutor para que um posicionamento (positivo) seja tomado em relação àquela proposição.

Partindo disso, observamos que ao utilizar a marca lexicogramatical “insuficiente”, há a predominância da gradação “foco” do subtipo “acentuação”, porque implica a interpretação de que a essência semântica experiencial de que fala, no trecho Luiz Antonio Cunha, que, ao produzir os PCNs, os docentes tiveram prazos inadequados, pelo MEC, para emitirem seus pareceres sobre esses parâmetros, representando um alto grau de autenticidade ao fato, ou seja, na realidade, o tempo proposto foi insatisfatório para que fosse feito algo com qualidade, o que pode ter interferido nas lacunas ainda presentes na educação.

Em consonância com os dados apresentados, quando esse tipo de circunstância está associado a um participante por semiose, há uma âncora entre a proposição apresentada e esse participante, representado, nesses textos, por instituições maiores, como Estados, Órgãos, etc., a fim de conferir uma subjetividade da voz externa à voz textual, imprimindo uma interpretação, dentre as possíveis alternativas dialógicas existentes. Considere o próximo exemplo:

(19) Para Minas, os eixos não contemplam a interdisciplinaridade e a investigação científica. O Distrito Federal avalia que o eixo “Letramentos e capacidade de aprender” apresenta problema epistemológico por ser “a capacidade de aprender” inata a todo sujeito e sugere a mudança do nome para “Multiletramentos” de forma a contemplar a multiplicidade de linguagens e culturas. (DOCORI\_002, grifo nosso)

Segundo Halliday e Matthiessen (1999, p. 59), os participantes são diferenciados em dois parâmetros: qualidade simples e “coisa” simples, sendo esse último caracterizado como metafórico, sendo os participantes por semiose caracterizados dessa forma. Para os autores, a distinção de consciente (humano) ou não consciente (semiose) é realizada no estrato semântico discursivo. Nos exemplos 20 e 21, afirmamos esses dizeres:

(20) Além dos comentários específicos sobre temas e modalidades, os estados apontam uma confusão no uso desses dois conceitos. Para o Espírito Santo, o texto introdutório não deixa clara a relação entre Base e modalidades, “pois apresenta Educação Étnico-Racial, Educação Ambiental e Educação e Direitos Humanos, como modalidades de ensino e, no que diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais, são Temas transversais que serão trabalhados em todas as disciplinas do Currículo.” (DOCORI\_002, grifo nosso).

(21) Para Santa Catarina, “é preciso que se explicita as modalidades previstas na LDB 9394/96, conteúdos e diretrizes já previstos na legislação (...) a relação deles com os “Temas Especiais”, evitando a duplicidade de classificação.” O DF afirma que é necessário “distinguir conceitualmente entre temas especiais, temas e eixos integradores, temas transversais e as Modalidades de Ensino.” Rondônia apresenta o seu entendimento dos dois conceitos: “Entendemos que os temas citados como modalidade de ensino, como por exemplo Educação étnico-racial, educação ambiental e direitos humanos, são temas transversais e não modalidades de ensino. Entendemos como modalidades de ensino um atendimento diferenciado a um público específico” (DOCORI\_002, grifo nosso).

Em ambos os casos vemos que o produtor, ao utilizar-se da circunstância de ângulo do tipo ponto de vista, dentro desse estrato, associado a um participante por semiose atribui, primeiramente, a voz ao Estado para que, a partir disso, o ponto de vista dado sobre a proposição levantada seja atribuída àqueles que estão dentro daquele estado, atribuindo-os valores e posições específicas de aliança única, sem considerar as diferentes posições.

Nesse sentido, o direcionamento angular é dado pelo elemento circunstancial que leva o interlocutor a envolver-se com a voz autoral, heteroglossicamente, a fim de atribuir reconhecimento a essa voz como uma forma subjetiva de indicar uma interpretação possível e desejável dentro de uma gama de possibilidades dialógicas para aqueles que apresentam pontos de vistas alternativos àquele que o produtor direciona por meio da linguagem.

No exemplo 21, ao utilizar-se dos verbos “é” e sua conjugação “são”, em todo o enunciado, o produtor textual vale-se da graduação com foco, ou seja, o foco é mobilizado para que as categorias semânticas, a partir da lexicogramática experiencial, indiquem que não são passíveis de serem graduadas; os estados apresentaram suas opiniões e não existe meio termo para eles, pois é necessário que se acrescentem informações importantes na proposta da BNCC para que temas importantes como educação ambiental, direitos humanos por exemplo, sejam, também, protagonistas no ensino.

Vale salientar, perante as situações apresentadas, a percepção de que as circunstâncias de ângulo, em documentos orientadores, estão relacionadas não só com o dizer ou o pensamento de alguém, mas também com a fala ou pensamento atribuídos a instituições e/ou artefatos (pesquisa, dados, relatórios...), através dos processos estabelecidos pela oração, criando uma relação semântico-discursiva entre os termos. Dessa forma, o ângulo principal é caracterizado pelo ponto de vista do participante do processo, como o que “diz x” ou “como pensa x” representando, assim, a busca de informações concretas quando falamos ou escrevemos, carregando àquele ponto de vista apresentado na proposição, todo juízo de valor – positivo ou negativo - das questões levantadas.

### **3.2 Ocorrências das circunstâncias de ângulo em Pareceres Técnicos**

Para análise das ocorrências das circunstâncias de ângulo em pareceres técnicos foram adotados os mesmos procedimentos teórico-metodológicos; a partir da ferramenta *Concord*, do programa *WordSmith Tools*, a busca ocorreu a partir do fenômeno, marcado também pelo participante associado a ele – humano ou por semiose -, através das etiquetas marcadas pelas chaves angulares <\*> no *corpus*, para procedimento de análise, conforme apresentado nas figuras que 29, 30, 31 e 32.

FIGURA 29: Circunstância de ângulo do tipo fonte com participante humano – Pareceres Técnicos

PARECER\_Ocorrência das circunstâncias tipo fonte\_participante humano.cnc

N	Concordance	Set	Tag
1	do tema, uma vez que, <b>segundo</b> <ang:fon:hum> alguns entrevistados, já		
2	aos objetos de ensino. <b>Segundo</b> <ang:fon:hum> os autores, o conceito		
3	ensino de Língua Portuguesa. <b>Segundo</b> <ang:fon:hum> ela, como afirma		

Fonte: Dados da pesquisa

Na figura 30, as circunstâncias de ângulo do tipo fonte são classificadas a partir da sua relação com participante por semiose, em pareceres técnicos.

FIGURA 30: Circunstância de ângulo do tipo fonte com participante por semiose – Pareceres Técnicos

PARECER\_Ocorrência das circunstâncias tipo fonte\_participante por semiose.cnc

N	Concordance	S
1	regem a educação nacional, <b>conforme</b> <ang:fon:semi> os PCN (1998) já se	
2	instrumento de ensino de LP, <b>conforme</b> <ang:fon:semi> proposto pelos PCN	
3	nessa versão preliminar. <b>Segundo</b> <ang:fon:semi> o documento, esses	
4	de formação profissional, <b>segundo</b> <ang:fon:semi> o parecer CFE 853/	

Fonte: Dados da pesquisa

Na figura 31, vemos as circunstâncias de ângulo do tipo ponto de vista, associados à participante humano em pareceres técnicos:

FIGURA 31: Circunstância de ângulo do tipo ponto de vista com participante humano – Pareceres Técnicos

PARECER\_Ocorrência das circunstâncias tipo ponto de vista\_participante humano.cnc

N	Concordance
1	efetivamente implementados, como, <b>para</b> <ang:ponvis:hum> alguns, os
2	Curriculares Nacionais (PCN), e, <b>para</b> <ang:ponvis:hum> outros, as Diretrizes
3	Curriculares Nacionais (DCN). <b>Para</b> <ang:ponvis:hum> estes, há uma
4	. mas como um documento oficial. <b>Para</b> <ang:ponvis:hum> eles já existem

Fonte: Dados da pesquisa

Na figura 32, vemos, em pareceres técnicos, o participante por semiose ocorrendo com a circunstância de ângulo do tipo ponto de vista:

FIGURA 32: Circunstância de ângulo do tipo ponto de vista com participante por semiose – Pareceres Técnicos

PARECER\_Ocorrência das circunstâncias tipo ponto de vista\_participante por semiose.cnc

N	Concordance	Se
1	(Diniz, 2007). Do ponto de vista <ang:ponvis:semi> dos direitos	

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme pode-se constatar, as circunstâncias de ângulo ocorreram em menor número nos pareceres técnicos do que nas outras duas subdivisões do *corpus*. Esse dado faz-nos levantar duas questões pertinentes: i) o subcorpus é composto por onze (11) textos retirados exclusivamente do site do MEC; ii) esse gênero textual possui também caráter monoglóstico, por apresentar uma voz autoral que, aparentemente, não quer negociar informações e/ou bens e serviços, acarretando uma responsabilidade única ao produtor do texto.

Justificamos, dessa forma, essas duas questões levantadas. Em i, a quantidade do *corpus* pode ser pequena em relação às outras subdivisões, porém, em número de *tokens* e *types* está equiparada à apresentada em Documentos Orientadores e Textos Informativos, conforme apresentada na tabela 1, no capítulo destinado à Metodologia e *Corpus* de estudo e em consonância com os estudos de Berber Sardinha (2004) também explicitada neste trabalho em relação ao tamanho do *corpus*.

Em contrapartida, em ii, acreditamos que, quando uma autoridade, especialista ou perito em alguma área produz um texto com caráter técnico, como os pareceres aqui analisados, é evocada essa voz única, monoglóstica, sem interação, possibilidades e pontos de vista de outrem. Contudo, nas produções analisadas e principalmente no excerto 22, vemos quantas marcas de heteroglossia estão presentes:

(22) A definição dos objetivos da área de Linguagens para a educação básica contempla, de forma adequada e pertinente, o componente Língua Portuguesa? Embora não seja destacada especificamente a Língua Portuguesa é dela o papel de protagonista dos objetivos. Perpassa, entretanto, nos objetivos a falta de clareza com relação ao conceito de práticas de linguagem. Essa expressão não nasce num vazio, mas pode estar relacionada a princípios da Análise do Discurso, que considera a linguagem em seu funcionamento no meio das práticas sociais. Pode também estar associada a texto muito difundido no Brasil (Schneuwly e Dolz, 2004): Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Segundo os autores, o conceito “visa, é claro, às dimensões particulares do funcionamento da linguagem em relação às práticas sociais em geral, tendo a linguagem uma função de mediação em relação a estas últimas” (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 72) (PAR\_001, grifo nosso).

Já para graduar, no excerto 22, o produtor textual utilizou-se da repetição do mesmo item lexicogramatical como forma de reforçar o termo avaliado, ou seja, ao repetir “Língua Portuguesa” e “linguagem” o falante/escritor reforça a ideia positiva de que esse componente curricular e o estudo das práticas de linguagem são importantes, sendo protagonistas de um ensino, atribuindo a esses itens uma forma de tomada de decisão a partir das experiências que os autores mobilizam a fim de proporem atitudes em relação ao que se deve trabalhar em linguagens e também em Língua Portuguesa.



Para confirmar como ocorre a circunstância de ângulo, trazemos outro exemplo:

(23) Uma categoria que se destaca entre os contrários à centralização e padronização curricular remete à inutilidade da discussão do tema, uma vez que, segundo alguns entrevistados, já existe um currículo nacional. Muitos chamam a atenção para o controle do currículo exercido, progressivamente, desde os anos 1990, pelas avaliações em larga escala. Elas teriam promovido não apenas uma definição de conhecimentos a ensinar, mas também uma radical redução do currículo: do conjunto de conhecimentos, valores, modos de ser e de fazer envolvidos no processo educativo, a um conjunto de competências a serem desenvolvidas (PAR\_010, grifo nosso).

Halliday e Matthiessen (2004) mostram que as circunstâncias normalmente são elementos lexicogramaticais opcionais na oração ao invés de obrigatórios, assim como os participantes, inerentes ao processo (com exceção quando ocorrem fenômenos da natureza), corroborando com o que a Gramática Tradicional da Língua Portuguesa traz ao estudar os adjuntos. Porém, o que os estudos da GSF trazem é que esses elementos circunstanciais acrescentam, de alguma maneira, o estrato semântico discursivo das produções do locutor/ouvinte.

Em relação à circunstância de ângulo do tipo fonte, apresentada no exemplo 23, o que podemos observar é que, quando associadas a um participante humano – Segundo os **autores** -, há uma diminuição do caráter monoglóssico do gênero para que a locução projetada seja indicada como referência à fala do produtor, associada àquele quem atua como participante, junto do processo **verbal** não marcado, mas atribuído à circunstância de ângulo do tipo fonte (segundo os autores = os autores dizem que). Convém observar que quando a circunstância é associada a um participante por semiose, ocorre, como já dito, a atribuição de voz àqueles que, por algum juízo, assumem a voz humana, como instituições, documentos orientadores, etc.:

(24) Segundo a própria instituição, há diversos entraves burocráticos que freiam a instalação da língua italiana como disciplina do Colégio de Aplicação. Seriam esses mesmos entraves burocráticos problemas para que a comunidade não pudesse ter seu desejo atendido, ou seja, de estudar uma outra língua que não fosse o inglês ou, em alguns casos, o espanhol? (PAR\_006, grifo nosso).

(25) Percebe-se ao longo do texto diversas inferências dessa adoção, mas em poucos momentos se explicita um discurso que fale de uma educação intercultural, ainda que antigos documentos que regem a educação nacional, conforme os PCNs (1998) já se valessem dessa concepção (PAR\_003, grifo nosso).

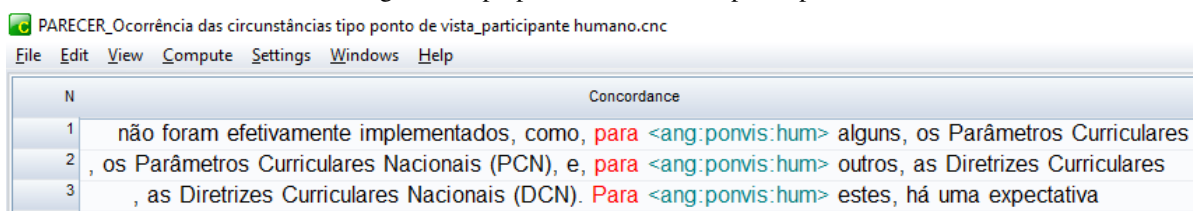
Segundo Martin e White (2005, p. 127), o endosso, nesses casos, é utilizado para associar a subjetividade individual à voz autoral na proposição, havendo alternâncias e

tensões com as outras subjetividades no mesmo nível da oração, construindo, dessa forma, o cenário heteroglóstico de pontos de vistas que se alternam e são somadas através da posição trazida e apresentada de outrem a do escritor.

Nesse sentido, em consonância com o que já foi apresentado neste trabalho, o ângulo é dado ao recorrer a alguma fonte externa para endossar a opinião apresentada, que se soma àquela de quem produz, em uma relação de confiabilidade da referência mobilizada, com a intenção proposital de marcar e apresentar a inegabilidade da informação interpretada pela voz autoral, como correta, trazida e marcada no texto. Quando o participante da oração é por semiose, como no exemplo 24, a fonte da informação veiculada é da própria instituição para se opuser ou suprimir posições alternativas, numa forma de validar a proposição.

Contudo, as circunstâncias de ângulo do tipo **ponto de vista**, com participante humano ocorreram sete (7) vezes, e uma (1) com participante por semiose, segundo os recortes das imagens 33 e 34.

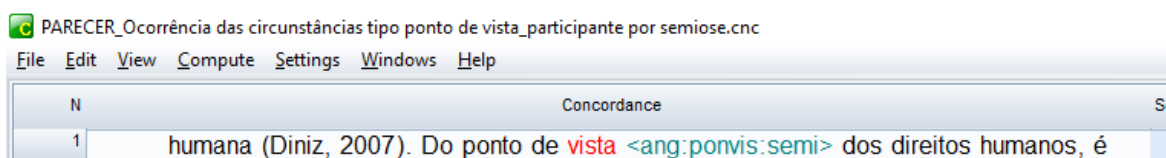
FIGURA 33: Circunstância de ângulo do tipo ponto de vista, com participante humano, em Pareceres Técnicos



N	Concordance
1	não foram efetivamente implementados, como, para <ang:ponvis:hum> alguns, os Parâmetros Curriculares
2	, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e, para <ang:ponvis:hum> outros, as Diretrizes Curriculares
3	, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Para <ang:ponvis:hum> estes, há uma expectativa

Fonte: Dados da pesquisa

FIGURA 34: Circunstância de ângulo do tipo ponto de vista, com participante por semiose, em Pareceres Técnicos



N	Concordance
1	humana (Diniz, 2007). Do ponto de vista <ang:ponvis:semi> dos direitos humanos, é

Fonte: Dados da pesquisa

Os resultados apresentados nas figuras anteriores evidenciam que o ponto de vista com participante humano foi indicado, unicamente, expressa pela preposição “para” que, nesse sentido, liga-se às outras marcas lexicogramaticais, por exemplo, a um substantivo, formando um grupo preposicional com valor circunstancial indicando o ponto de vista atribuído a alguém sobre determinado fato ou acontecimento.

Analisemos os excertos 26 e 27, retirados do Parecer Técnico, codificado como PAR\_010:

(26) Uma categoria que se destaca entre os contrários à centralização e padronização curricular remete à inutilidade da discussão do tema, uma vez que, segundo alguns entrevistados, já existe um currículo nacional. Muitos chamam a atenção para o controle do currículo exercido, progressivamente, desde os anos 1990, pelas avaliações em larga escala. Elas teriam promovido não apenas uma definição de conhecimentos a ensinar, mas também uma radical redução do currículo: do conjunto de conhecimentos, valores, modos de ser e de fazer envolvidos no processo educativo, a um conjunto de competências a serem desenvolvidas. Essas competências, por sua vez, foram reduzidas a capacidades abstratas de leitura e matemática e, ao se estabelecer uma estreita relação entre sua aquisição e uma idade ou um período da escolarização, contribuído para a exclusão ou para a estigmatização dos alunos que, muito afastados do universo escolar, não alcançavam essas “expectativas”. Outros entrevistados, porém, reconhecem a existência de um currículo nacional, mas não como um currículo de fato, já em ação, mas como um documento oficial. Para eles já existem documentos oficiais centrais que padronizam os currículos e programas de ensino, mas esses documentos não foram efetivamente implementados, como, para alguns, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e, para outros, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). (PAR\_010, grifo nosso)

(27) Para aqueles contrários a um movimento de centralização e padronização dos currículos (com a exceção dos que consideram o debate desnecessário), há dois conjuntos de argumentos centrais. Ambos se baseiam na ideia de que a padronização dos currículos envolve também um empobrecimento – com fortes consequências políticas – tanto da diversidade das práticas e experiências pedagógicas em curso, quanto da diversidade da vida de professores e alunos, que podem encontrar na escola um espaço para construção de suas identidades, para saber de si – de sua condição e história, de invenção de seu projeto de futuro – e dos outros (PAR\_010, grifo nosso).

As ocorrências destacadas anteriormente nos mostra que a circunstância de ângulo do tipo ponto de vista está associada a marcas lexicogramaticais que fazem referência a participantes humanos, nessa situação os entrevistados explicitados no excerto. Assim como em outras ocorrências, também indicam e/ou fazem referência a um ponto de vista, opinião ou ideia de pessoas, nesse caso entrevistados, em relação à questão levantada, reconhecendo e dando relevância a indicação explícita em relação à voz autoral relacionada à proposição.

Da mesma forma que ocorre no exemplo 26, o autor busca utilizar do recurso da gradação e, conseqüentemente da repetição de “para x”, a fim de reforçar as opiniões apresentadas numa escala gradual dessa reprodução excessiva dessa circunstância de ângulo como estratégia argumentativa, mostrando e atribuindo reconhecimento às vozes somadas na proposição.

Entretanto, observamos que junto a um participante por semiose, há outra interpretação:

(28) As pessoas com deficiência sofrem desvantagens na nossa sociedade porque há uma expectativa de normalidade que não contempla a diversidade humana (Diniz, 2007). Do ponto de vista dos direitos humanos, é importante modificar a cultura da normalidade e promover a inclusão das pessoas com deficiência em detrimento de entender a diversidade como limitações e promover suas superações como um valor individual (PAR\_011, grifo nosso).

Os dados mostram que, na única ocorrência da circunstância com participante por semiose, apresenta o ponto de vista dos direitos humanos trazido como alguém, com algum juízo para dizer, com propriedade, a opinião deles sobre o fato apresentado. A questão levantada aqui é que “Direitos Humanos” é uma prerrogativa básica de todos os seres humanos, a partir de uma declaração responsável pela Organização das Nações Unidas, exercendo a função de participante.

Nesse sentido, esse resultado vem da soma da voz autoral do texto a voz evocada dos direitos proclamados por uma instituição, criando uma relação dialógica, pois são associadas essas vozes que são externas ao texto junto da voz autoral, atribuindo-lhes o reconhecimento dialógico necessário para atuar como participante, demonstrando uma indicação explícita de opinião sobre o fato questionado.

No que tange à gradação, o excerto apresenta um tipo de modalidade que modula a gradação a medida do nível de intensidade que o produtor quer indicar em sua produção. A partir do elemento lexicogramatical “importante”, analisamos que ele cria uma escala de intensidade daquilo que vai de maior a menor importância a fim de demonstrar e direcionar o que deve, para ele, ser de maior relevância, por isso está associado à sua voz dialógica.

Dada a importância dos fatos apresentados, concluímos que os pareceres técnicos ocorrem com maior frequência com as circunstâncias de ângulo do tipo ponto de vista com participante humano. Conclui-se daí que os valores reconhecidos são dialógicos, ou seja, conforme as ideias de Martin e White (2005), fundamentam o ponto de vista debatido na proposição, no nível semântico-discursivo, sinalizando que esse ponto de vista cria possíveis opções dialógicas, pois a voz externa se associa à do produtor do texto, possibilitando escolhas àqueles que podem ter opiniões alternativas.

### 3.3 Ocorrências das circunstâncias de ângulo em Textos Informativos

Nesta subseção, analisaremos as ocorrências das circunstâncias de ângulo, associadas a participantes humanos e por semiose, em Textos Informativos, através das ocorrências apresentadas pela ferramenta *Concord*, do Programa *WordSmith Tools*, versão 6.0, assim como nas outras subdivisões do *corpus*.

Os dados mostram que a circunstância de ângulo que mais ocorreu foi do tipo **fonte** realizado por participante humano, com cinquenta (50) ocorrências, como ilustra a figura 35:

FIGURA 35: Circunstância de ângulo do tipo fonte com participante humano em Textos Informativos

TEINF\_Ocorrência das circunstâncias tipo fonte\_participante humano.cnc

File Edit View Compute Settings Windows Help

N	Concordance	S
25	de censo e medidas dos aprendizados. Segundo <ang:fon:hum> ele, a Base Nacional Comum	
26	qual a formação que se quer atingir. Segundo <ang:fon:hum> ele, dentro da proposta, os objetivos	
27	os primeiros pareceres dos leitores críticos. Segundo <ang:fon:hum> o secretário de Educação Básica,	
28	da Base Curricular do Ensino Médio que, segundo <ang:fon:hum> ela, é a etapa de ensino que enfrenta	
29	à matéria, as escolas não conseguem, segundo <ang:fon:hum> o historiador, dar conta de uma	
30	a segunda versão da BNCC. O objetivo, segundo <ang:fon:hum> ele, é "tomar decisões com relação à	
31	o processo de alfabetização. Dali em diante, segundo <ang:fon:hum> elas, apenas menções indiretas. O	
32	e orientações para as ações nas escolas. Segundo <ang:fon:hum> Mercadante, as propostas que forem	
33	em nenhum momento após a alfabetização. Segundo <ang:fon:hum> Cereja, doutor em Estudos da	
34	, com a divulgação desse documento. Segundo <ang:fon:hum> Palácios, esta comissão continua	
35	da Base Nacional Comum Curricular. Segundo <ang:fon:hum> o ministro Renato Janine Ribeiro, o	
36	há apenas referências indiretas à gramática, segundo <ang:fon:hum> a avaliação das pesquisadoras. No	
37	demandas regionais de cada parte do país. Segundo <ang:fon:hum> o ministro, as aulas de história,	
38	de suas regiões. Saiba mais Segundo <ang:fon:hum> Manuel Palácios, secretário da	
39	para todas as etapas da educação básica. Segundo <ang:fon:hum> o secretário de Ensino Fundamental,	
40	Comum da Educação? Etapas do processo Segundo <ang:fon:hum> o diretor de currículos e educação	
41	isso no país", acredita. Avaliações externas Segundo <ang:fon:hum> Anna Helena Altenfelder,	
42	educação O que prevê o texto preliminar? Segundo <ang:fon:hum> Dutra, o texto que deverá ir para	
43	durante o ensino público. Como era antes? Segundo <ang:fon:hum> o Secretário de Educação Básica,	
44	para a educação brasileira. A ideia, segundo <ang:fon:hum> o secretário de Educação Básica do	
45	que será usado no estado", explica. Segundo <ang:fon:hum> Deschamps, que também é	
46	de acordo com aquele objetivo?", questiona. Segundo <ang:fon:hum> a presidente da Anped, determinar o	
47	em curso nos estados e municípios, segundo <ang:fon:hum> o secretário de Educação Básica,	
48	E, claro, pagar salários razoáveis", defende. Segundo <ang:fon:hum> o presidente do Consed, a Secretaria	
49	do que as Diretrizes apontam", explica. Segundo <ang:fon:hum> Paula, enquanto hoje as Diretrizes	
50	e não para concorrer com as DCNs. Segundo <ang:fon:hum> ela, diferentemente dos Parâmetros	

<

Fonte: Dados da pesquisa

A própria característica do gênero “Texto Informativo”, que é composto por textos de diferentes gêneros tais como entrevistas, reportagens e notícias, fornecem características para indicá-los como dialógicos e heteroglóssicos, pois precisam, na maioria das vezes, de recorrer a vozes externas para endossar o questionamento apresentado, assim como acontece nos Documentos Orientadores.

As circunstâncias de ângulo, conforme indicado no quadro 6, são elementos lexicogramaticais de projeção. Segundo Halliday e Matthiessen (1999, p. 128), a oração é composta por figuras, isto é, unidades fenomênicas formadas por configurações de outros elementos; unidades estas que são constituídas a partir da interpretação do participante, com ajuda dos elementos específicos evocados no texto, de papéis que eles representam em determinados contextos. Observemos a utilização da circunstância de ângulo do tipo fonte com participante humano e por semiose:

(29) O professor William Cereja entende que a BNC não prevê um trabalho contínuo de consolidação da gramática em nenhum momento após a alfabetização. Segundo Cereja, doutor

em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é necessário prever o ensino da gramática normativa para todas as séries e garantir que, independente dos demais conteúdos, o rigor gramatical seja seguido (TEIN008\_20151125, grifo nosso).

(30) Prova dessa grande influência é a prioridade que se dá a português e matemática nos currículos. De acordo com Anna Helena, São Paulo e Pernambuco são estados que englobam todas as disciplinas em seus documentos, mas grande parte das redes concentra esforços nas duas disciplinas mais observadas nas avaliações externas. “Há uma tendência reducionista também em outros países de subordinar o currículo à avaliação, priorizando língua materna e matemática por serem componentes mais avaliados, por exemplo, no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)”, relata (TEINF010\_20151011, grifo nosso).

Através dos excertos 29 e 30, é possível afirmar que a utilização da representação humana está relacionada à figura da voz humana, criadas pelo locutor/escritor, haja vista que foi mobilizada a voz do renomado professor William Cereja, doutor em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e, no segundo Anna Helena, especialista e estudiosa dos impactos dos documentos orientadores na educação, para endossar o argumento explícito: de que é preciso que se planeje o ensino de gramática normativa em todas as séries da educação básica, para que o aprendizado gramatical tradicional seja mantido e seguido, independente dos demais conteúdos a seres estudados em Língua Portuguesa.

É interessante destacar que as ocorrências da mesma circunstância associada a um participante por semiose apresentam o mesmo teor interpretativo, pois seguem a ideia do endosso dos argumentos apresentados por uma instituição para simplesmente validar a opinião apresentada, para que, cada vez mais, seja seguida tal doutrina teórica. Vejamos alguns exemplos.

(31) O grupo é composto por professores de todas as unidades da federação, gestores das redes estaduais de Educação e representantes de 35 universidades e dois institutos federais. De acordo com o MEC, os elaboradores da BNC levaram em conta os currículos já existentes em todo o País e também as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), lançadas entre 2009 e 2011, além de marcos legais como as leis educacionais e os documentos produzidos nas Conferências Nacionais de Educação (Conae) (TEIN018\_20150916, grifo nosso).

(32) De acordo com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/ MEC), o sistema de cadastro está temporariamente desabilitado e passa por ajustes. A previsão é de que ele esteja disponível até o dia 16 de setembro. A partir do 25 de setembro, o documento preliminar estará aberto para receber as contribuições. Não há um prazo determinado para realizar o cadastro. Durante todo o período em que o documento preliminar estiver a disposição para receber contribuições, os interessados poderão se cadastrar e enviar sugestões (TEINF017\_20150826, grifo nosso).

O elemento circunstancial dos excertos anteriores é utilizado para projetar o ângulo que se dá através do argumento utilizado no texto, a fim de apresentar uma ideologia que endossa a cultura dos currículos já existentes em todo país como modelo para reformulação do currículo escolar brasileiro com base, também, em documentos de países do exterior. A fonte da informação se dá através da unicidade de vozes instituídas ao MEC, órgão político empoderado, como voz autoral que, no estrato semântico-discursivo, é somada as interpretações do ouvinte/leitor que as valida como certas, válidas, segura.

Percebemos que, além disso, a estratégia utilizada no exemplo 32, de gradação, foi o isolamento, introduzido pela circunstância de ângulo do tipo fonte, ao indicar a fonte da informação e a intensidade da gradação preestabelecida na proposição direcionando a interpretação desejada. Esse isolamento é marcado pelo lexicogramático “temporariamente”, um advérbio de intensidade, significando um pequeno espaço de tempo em uma escala que o produtor desejou graduar a fim de desenvolver e endossar a argumentação a partir disso.

Não obstante, a circunstância de ângulo do tipo ponto de vista teve trinta e oito (38) ocorrências, sendo elas em sua totalidade realizadas por participante humano. Com base nesses dados, inferimos em Textos Informativos a recorrência a pontos de vistas acontece unicamente pela visão de estudiosos ou autoridades na área para que seja confirmada a argumentação apresentada na proposição. Observe nos exemplos 33 e 34:

(33) Para Manuel Palácios, secretário de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), a proposta vai ao encontro da atual valorização dos sistemas educacionais como parte fundamental da vida das pessoas e a discussão sobre quais fins são almejados. “A proposta tem a intenção de tratar a Educação como um direito e definir com mais clareza como esse direito se realiza plenamente para todos”, afirma (TEIN014\_20150818).

(34) Em que momento o estudante teria contato com os pronomes, por exemplo? É difícil imaginar que um único texto apresente todos os usos de pronome para que possamos explorá-los de forma contextualizada. Imagino que, do ponto de vista da equipe que redigiu o documento, até o final do ensino fundamental II o aluno veria um pouco de pronomes toda vez que aparecer um pronome nos textos, e isso se daria de forma aleatória (TEINF032\_20161013).

A partir dos exemplos anteriores, parece-nos claro que, ao recorrer ao ponto de vista de Manuel Palácios, secretário de Educação Básica do MEC, o produtor textual utiliza-se do recurso “reconhecimento” para que, nas palavras de Vian Jr. (2010, p. 37) para que representem “o fundamento da proposição centrada em um participante externo e, por conseguinte, reconhece a existência de outras proposições de valor alheias à sua.”.

No exemplo 34, também é reconhecida a existência de outras vozes semelhantes para que, a partir da circunstância, a certificação dessas pessoas soma-se à voz textual do produtor

como forma de estratégia argumentativa mostrando, ao seu leitor, essa verossimilhança com os fatos apresentados representados; nesse exemplo, o que é questionável é a forma com que os redatores da BNCC, na parte de Língua Portuguesa, indicam o trabalho com os pronomes até o final do ensino fundamental II, haja vista que ele estaria em contato com essa classe gramatical desde sempre, sendo o professor responsável por ir apontando caminhos possíveis de aprendizagem desse conteúdo.

Nessa perspectiva, conseguimos apresentar que as circunstâncias de ângulo do tipo fonte e ponto de vista são utilizadas, em Textos Informativos relacionados à BNCC, para projetar o ângulo que a proposição levantada seja direcionado, principalmente, pelo participante associado a ela, uma vez que buscam endossar a informação veiculada pela fonte ou atribuir reconhecimento da voz autoral ao ponto de vista mobilizado no texto, com propósito de não indicar, explicitamente, o posicionamento do produtor em relação à posição que se apresenta no texto; para isso, ele se utiliza da voz do outro para que isso aconteça.

### 3.4 Comentários gerais sobre as ocorrências das circunstâncias de ângulo no *corpus* de estudo

Os dados apresentados até aqui levam-nos a perceber que, na maioria desses textos, buscou-se recorrer às fontes externas para endossar e corroborar com as proposições apresentadas, sem a necessidade de se utilizar a opinião ou o ponto de vista de alguém para atestar a veracidade dos fatos apresentados em questão, característicos dos gêneros que compõe, principalmente, os documentos orientadores, pois são esses quem direcionam o estudo da proposta da nova BNCC.

Já as circunstâncias de ângulo tipo **ponto de vista** são recorrentes em menor número, identificados trinta e quatro (34) em documentos orientadores, treze (13) em pareceres críticos e quarenta (40) em textos informativos. Convém observar que essa circunstância ocorre em número expressivo em textos informativos, também pela característica dos gêneros textuais que compõe a subdivisão, pois esse tipo de circunstância é utilizado para apresentar a informação dada sob um ponto de vista de alguém, normalmente pessoas renomadas na área que envolve a temática textual, expandindo e criando, conforme Martin; White (2005), posicionamentos próximos ou distantes alternativos à ideia apresentada, fazendo, então, com que o interlocutor (não) reconheça sua voz naquele discurso.

Consideramos, ainda, além das circunstâncias, os participantes envolvidos junto a esse fenômeno, também com o auxílio da ferramenta *Concord*, do programa *WordSmith Tools*.



Assim, percebemos que a circunstância de ângulo mais recorrente é também a do tipo **fonte** junto a um participante **humano**, em um total de cento e vinte e sete (127) ocorrências gerais, dessas sessenta e cinco (65) com participantes humanos e sessenta e dois (62) participantes por semiose. Já a circunstância do tipo ponto de vista, quarenta e nove (49) é associada a participante humano e apenas dezessete (17) a participante por semiose.

As próximas figuras são para apresentar, separadamente, o recorte de cada circunstância associada aos tipos de participantes analisados, extraídos do programa do *WordSmith Tools* – versão 6.0.

FIGURA 36: Circunstância de ângulo do tipo fonte, associada a participante humano – *Corpus* geral.

N	Concordance	Set	Tag	W
1	Natureza e Humanas. De acordo com <ang:fon:hum> Maria Inez, as Matrizes			
2	de Educação (CNE). De acordo com <ang:fon:hum> Palácios, o CNE já			
3	de escolarização. De acordo com <ang:fon:hum> Janine, no documento			
4	literatura portuguesa De acordo com <ang:fon:hum> os envolvidos na			
5	sobre eles e atuando de acordo com <ang:fon:hum> eles; e uma educação	22		
6	de materiais didáticos. De acordo com <ang:fon:hum> Aléssio Costa Lima,			
7	nos currículos. De acordo com <ang:fon:hum> Anna Helena, São	2.		
8	do ano que vem, de acordo com <ang:fon:hum> o ministro Janine			
9	em uma plenária. De acordo com <ang:fon:hum> Palácios, a			
10	se movimentam De acordo com <ang:fon:hum> a professora Circe			
11	dia da sala de aula. De acordo com <ang:fon:hum> ele, a proposta ganhou	1.		
12	de conteúdos De acordo com <ang:fon:hum> professores que	1.		
13	. Foram pensados, de acordo com <ang:fon:hum> ela, temas que exijam	1.		
14	até junho de 2016. De acordo com <ang:fon:hum> Renato Janine, ex			
15	crecemos", disse. De acordo com <ang:fon:hum> o presidente do CNE,			
16	modelos privados de gestão. Conforme <ang:fon:hum> já alertava Freitas	2.		
17	do conhecimento. Conforme <ang:fon:hum> analisa Santomé (1998	3.		
18	"reorganização dos temas" conforme <ang:fon:hum> o titular da Secretaria			

Fonte: Dados da pesquisa

Na figura 37, temos um recorte das ocorrências gerais das circunstâncias de ângulo do tipo fonte, associadas a um participante por semiose.

FIGURA 37: Circunstância de ângulo do tipo fonte, associada a participante por semiose - *Corpus*

Ocorrência das circunstâncias tipo fonte\_participante por semiose.cnc

N	Concordance	Set	Tag
1	Idade Contemporânea. De acordo com <ang:fon:semi> a BNC, alunos do 6º		
2	estados e municípios. De acordo com <ang:fon:semi> a LDB de 1996, em		
3	dos 15 aos 17 anos. De acordo com <ang:fon:semi> o Censo Escolar de		
4	pelo professor. De acordo com <ang:fon:semi> a proposta, cada ano		
5	de Educação. De acordo com <ang:fon:semi> elas, a União, os		
6	do primeiro ano, de acordo com <ang:fon:semi> a Base Comum de		
7	, p. 20) Entretanto, de acordo com <ang:fon:semi> as Diretrizes		
8	projetos pedagógicos de acordo com <ang:fon:semi> os PCNs. Caso		
9	– o que não estaria de acordo com <ang:fon:semi> a idéia de se construir		
10	escolas deveria estar de acordo com <ang:fon:semi> a idéia de que "na		
11	- (Anpae) O Brasil, de acordo com <ang:fon:semi> o PNE (2014/2024),		
12	, fenômeno explicado, de acordo com <ang:fon:semi> o INEP,		
13	da Educação Básica? De acordo com <ang:fon:semi> o documento, "a		
14	Curricular? Ainda de acordo com <ang:fon:semi> a Matriz Enem, a		
15	da Vida Cidadã de acordo com <ang:fon:semi> o art. 26 [da Lei nº		
16	regionais e locais. De acordo com <ang:fon:semi> o MEC, os mais de 2		
17	as relações humanas. De acordo com <ang:fon:semi> as Diretrizes		
18	disciplinas diferentes, de acordo com <ang:fon:semi> as regras e oferta de		
19	e o ensino médio. De acordo com <ang:fon:semi> o PNE, deve ser		

Fonte: Dados da pesquisa

Na sequência, é importante mostrar as ocorrências gerais da circunstância de ângulo do tipo ponto de vista, associada a participantes por semiose no *corpus* em geral.

FIGURA 38: Circunstância de ângulo do tipo ponto de vista, associada a participante por semiose - *Corpus* geral

Ocorrência das circunstâncias tipo ponto de vista\_participante por semiose.cnc

N	Concordance	Set
1	e conservação, do ponto de vista da <ang:ponvis:semi> Física, da Química e da	
2	que vivem". 3. ENSINO MÉDIO Na visão de <ang:ponvis:semi> Consed e Undime, as	
3	a formação dos professores que, na visão do <ang:ponvis:semi> estado, "não prepara os	
4	eixos, como no diálogo entre as etapas. Para <ang:ponvis:semi> as duas instituições, é	
5	por "letramentos", em todo o texto. Para <ang:ponvis:semi> São Paulo, o letramento	
6	, recursos de coesão e de modalização". Para <ang:ponvis:semi> a comissão que fez o	
7	construção da qualidade da educação. Para <ang:ponvis:semi> o Ministério da Educação,	
8	Para <ang:ponvis:semi> o Cenpec, o documento	
9	"desenvolvimento motor e corporeidade". Para <ang:ponvis:semi> Minas, os eixos não	
10	confusão no uso desses dois conceitos. Para <ang:ponvis:semi> o Espírito Santo, o texto	
11	para a Educação de Jovens e Adultos. Para <ang:ponvis:semi> o Mato Grosso do Sul, "a	
12	. 2.2. Distinção entre Base e Currículo Para <ang:ponvis:semi> Consed e Undime, o	
13	cabará desenvolver o proposto na Base. Para <ang:ponvis:semi> Consed e Undime, os	
14	formado ao final da Educação Básica; para <ang:ponvis:semi> Goiás, "o documento da	
15	em todas as disciplinas do Currículo." Para <ang:ponvis:semi> Santa Catarina, "é preciso	
16	aprendizagens efetivas do ponto de vista <ang:ponvis:semi> do estudante (e não	
17	humana (Diniz, 2007). Do ponto de vista <ang:ponvis:semi> dos direitos humanos, é	

Fonte: Dados da pesquisa

Na figura 39, apresenta-se o recorte das primeiras 15 linhas de concordância, das 49 entradas, da circunstância de ângulo do tipo ponto de vista, associada a participantes humanos no *corpus* geral de estudo.

FIGURA 39: Circunstância de ângulo do tipo ponto de vista, associada a participante humano - *Corpus* geral

Ocorrência das circunstâncias tipo ponto de vista\_participante humano.cnc

N	Concordance	Set
1	e o ensino médio. De acordo com <ang:ponvis:hum> o PNE, a segunda versão	
2	MEC em elaborar os PCNs, na visão desse <ang:ponvis:hum> autor, teria feito com que	
3	— tarefa impossível, na opinião dos <ang:ponvis:hum> especialistas que	
4	e democrático com a sociedade. Para <ang:ponvis:hum> Manuelina, isso deve	
5	Brasil e em qualquer parte do mundo." Para <ang:ponvis:hum> Menezes, o debate será	
6	, que durará dois meses, via internet. Para <ang:ponvis:hum> Fernandes, haverá	
7	no Plano Nacional de Educação (PNE). Para <ang:ponvis:hum> Manuel Palácios,	
8	direção", aponta. Em contrapartida, para <ang:ponvis:hum> Eduardo Deschamps,	
9	em um dado período", afirma. Para <ang:ponvis:hum> ele, o maior avanço que a	
10	descritos. Parâmetros e Diretrizes Para <ang:ponvis:hum> Maria Margarida, as	
11	esse documento tenha legitimidade." Para <ang:ponvis:hum> ele, a base comum vai	
12	diz bastante confortável com a proposta. Para <ang:ponvis:hum> ela, é fundamental garantir	
13	Avaliação de Estudantes (Pisa)", relata. Para <ang:ponvis:hum> o secretário de Educação	
14	teremos uma noção de diversidade". Para <ang:ponvis:hum> Deschamps, essa etapa	
15	entre elas", explica. Críticas necessárias Para <ang:ponvis:hum> o secretário estadual de	

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados evidenciam que os escritores dos textos aqui analisados, na maioria das vezes, utilizam-se da circunstância de ângulo do tipo **fonte**, como já apresentado, para invocar as palavras de uma fonte externa para interpretarmos os dizeres ali apresentados como confiável, coadunando com o que está sendo dito. Posto isso, ainda quando associado a um participante humano, cria-se o que Martin e White (2005) chamam de **contração dialógica**, pois endossam a proposição apresentada para que o interlocutor posicione em relação àquela informação apresentada e referida, apresentada como confiável ou conveniente ao bem comum. Nesse caso, como as ideias são apresentadas como insustentáveis a outras vozes, faz-se necessário ratificar, por meio dos participantes humanos, a base de opinião para que o interlocutor pressuponha a garantia confiável apresentada pelos escritores.

É interessante observar que as circunstâncias de ângulo também podem ser analisadas como elementos circunstanciais que indicam determinada ação, comportamento ou particularidade de determinado fato que, na GSF, são apontadas através de fontes ou pontos de vista, sem a necessidade de participantes para sua realização.

(35) De acordo com o art. 205, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Ao afirmar que a educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, a Constituição definiu que a educação deve ser integral (DOCORI\_024, grifo nosso).

No exemplo 35, a circunstância de ângulo utilizada é do tipo fonte, marcada pelo elemento lexicogramatical “de acordo com”, e introduz um significado extra que ajuda na

descrição do contexto em que o texto é instanciado, associando-os à localização dos eventos em acontecimento na proposição, nesse caso recorrendo à citação do art. 205 para apresentar dados verídicos.

A partir do exposto, Halliday e Matthiessen (2004, p. 368) afirmam que um elemento circunstancial possui um processo que atribui a oração uma projeção ou expansão de significados, tanto em termos experienciais, interpessoais e textuais. Dessa forma, podemos afirmar que essa circunstância é adicionada à produção textual para indicar a fonte da informação veiculada como acréscimo de ideias que, somadas aos argumentos do produtor textual, forma uma nova configuração passível de interpretação.

Da mesma forma acontece ao utilizarmos a circunstância de ângulo do tipo “ponto de vista”; mesmo que tragamos um determinado ponto de vista, pensamos sempre em algum participante humano, mas percebemos que a circunstância está funcionando apenas como um elemento circunstancial, do qual indica os objetivos a serem alcançados, em Língua Portuguesa, nos níveis de ensino fundamental e médio.

(36) Para o Ensino Fundamental e também para o Ensino Médio, os objetivos de aprendizagem dos diferentes componentes curriculares são apresentados ano a ano. Essa forma de apresentação tem o intuito de oferecer uma orientação mais precisa aos sistemas, escolas e professores com relação à progressão desses objetivos ao longo do processo de escolarização (DOCORI\_018, grifo nosso).

Vale salientar que, no exemplo anterior, o ponto de vista é dado a partir do elemento indicativo da circunstância de ângulo, isto é, o direcionamento semântico-discursivo da oração é atribuído através desse elemento que, por sua vez, mobiliza o ponto de vista de determinado assunto ou, até mesmo, de fontes externas para que, segundo Halliday e Matthiessen (2004, p. 240), o elemento circunstancial seja realizado como atribuição de uma visão unilateral da voz autoral àquela citada ou referida na proposição.

Por fim, podemos afirmar, a partir do exposto, que o participante por semiose é considerado como metáforas mentais e gramaticais, configuradas como fenômenos das orações materiais e relacionais, pois são esses participantes que estabelecem a capacidade material e relacional às orações mentais como representação do conteúdo da consciência, que é representado linguisticamente pela atribuição da voz autoral aos participantes por semiose juntamente com as circunstâncias de ângulo a eles associados. Vale lembrar que todo e qualquer elemento é transitável, ou seja, pode ser associado a qualquer tipo de processo e participante, dependendo da necessidade de cada contexto.

### 3.5 Circunstâncias de ângulo e o Sistema de Avaliatividade: visão pelo *UAM Corpus Tool*

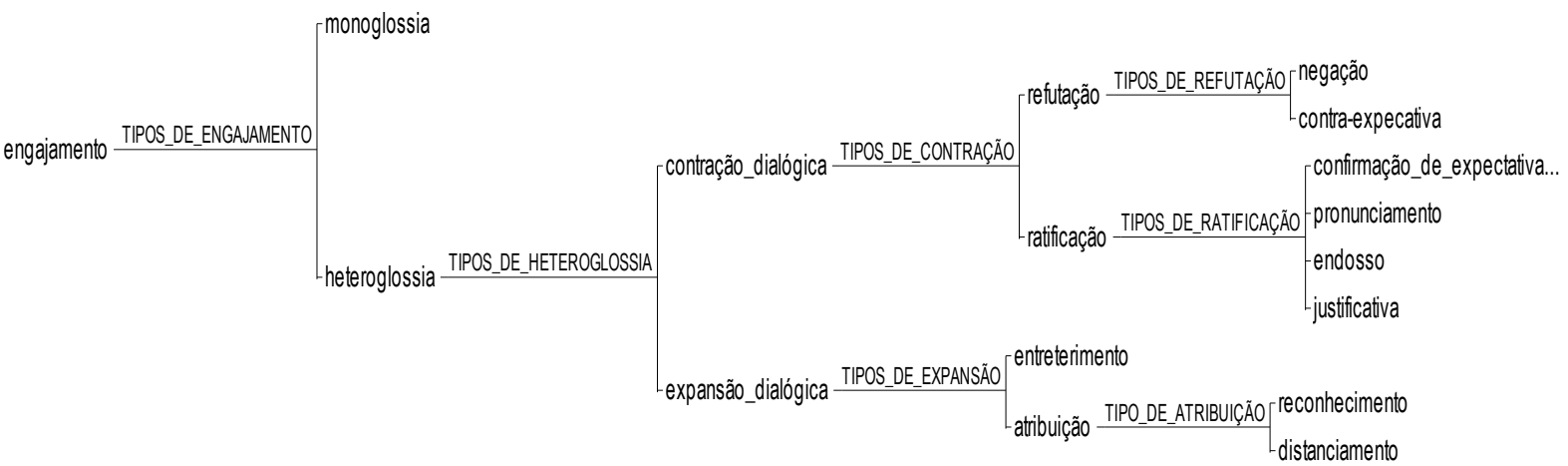
Como já apresentamos, o Sistema de Avaliatividade busca reconhecer e compreender os posicionamentos dialógicos a partir de marcas lexicogramaticais que desencadeiam significados semântico-discursivos na produção textual de um falante/escritor. Como estratégia discursiva, esse produtor utiliza-se de recursos, como o engajamento e/ou reconhecimento, para somar a sua voz textual a uma voz externa que é dialógica, representante de várias outras, duas opções: através da Monoglossia e da Heteroglossia, como já mencionado anteriormente. A primeira utiliza-se de uma voz única, dialogicamente inerte, que não se reconhece posições alternativas para o assunto discutido, criando um caráter de verdade e unicidade, ou seja, um ponto pacífico de concordância. Já o segundo, a heteroglossia, parte do caráter dialógico da linguagem através da comunicação em seus diferentes níveis comunicativos, um ponto questionável, dos quais apresenta indícios para refutação, contradição, compartilhamento de ideias, dentre outros.

Com os recursos heteroglóssicos é possível identificar como o enunciado foi construído e quais são as marcas dialógicas existentes, representando diferentes graus de responsabilidade sobre aquilo que foi dito, assumido pelo falante, sendo ele de contração ou expansão, cada um com suas características particulares.

Assim, na medida em que se faz referência explícita às declarações, referências e pontos de vista de vozes externas as vozes empregam uma gramática do discurso relatado, através da utilização dos preceitos da GSF e os estratos da linguagem.

Portanto, utilizamos a figura 40, retirado do programa *UAM Corpus Tool*<sup>28</sup>, para apresentar a gramática própria do Sistema de Avaliatividade, bem como as marcas lexicogramaticais e sua responsabilidade semântico-discursiva. Para nossas análises, atentaremos para a Heteroglossia → Contração → Ratificação → Endosso; Heteroglossia → Expansão → Atribuição → Reconhecimento, pois, como já apresentado, acreditamos que as circunstâncias de ângulo do tipo fonte e ponto de vista apresentam características semelhantes a essas marcas avaliativas.

<sup>28</sup> As categorias de análise oferecidas pelo programa foram traduzidas pelo pesquisador, pois o programa oferece os nomes em Inglês.

FIGURA 40: Árvore de análise a partir do *UAM Corpus Tool*

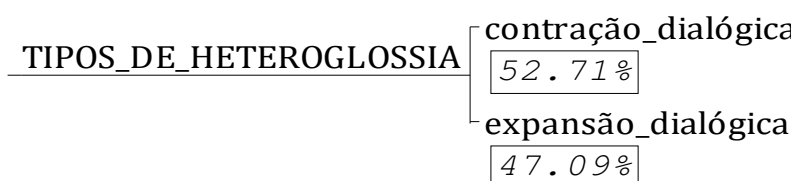
Fonte: O' DONNELL (2016)

Nas aplicações das camadas, utilizamos das categorias supracitadas anteriormente por, como já apresentado nas subseções anteriores, acreditamos que as circunstâncias de

ângulo do tipo fonte e ponto de vista estão associados ao Sistema de Avaliatividade por meio dos recursos semântico-discursivos de ratificação – endosso, na contração dialógica e, na expansão, atribuição – reconhecimento.

Os dados extraídos do programa<sup>29</sup> confirmam que a Contração Dialógica é mais recorrente dentre os textos que compõe o *corpus*, conforme a figura 41:

FIGURA 41: Porcentagem dos tipos de Heteroglossia



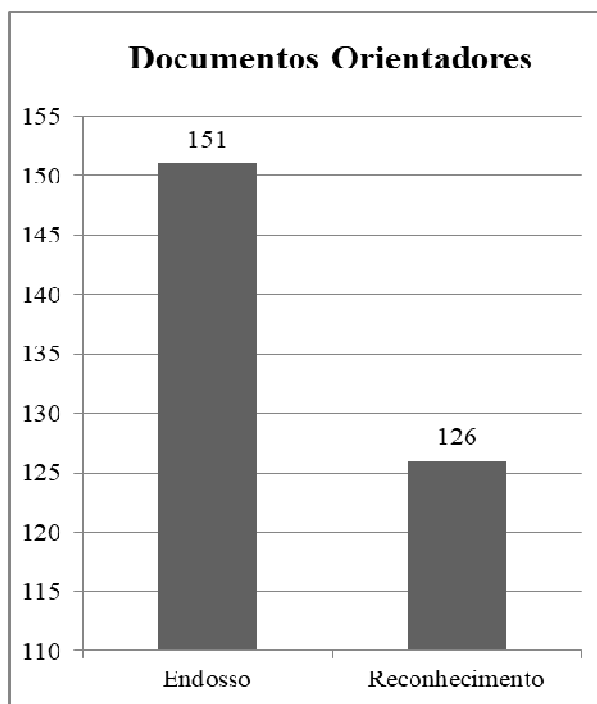
Fonte: Dados da pesquisa

Diante de tal situação, podemos afirmar que a utilização da contração dialógica no *corpus*, com maior frequência, acontece porque, na ideia de Martin e White (2005, p. 117), mesmo que os significados estejam sendo construído em um contexto dialógico, com auxílio de outras vozes e juízos de valor, esse recurso tenta excluir alternativas dialógicas presentes no texto a fim de apoiar aquela já mobilizada pelo produtor textual, como estratégia argumentativa para interpretações e tomada de juízo.

Percebe-se, então, que esse recurso ocorre em maior número em Documentos Orientadores, conforme mostra o gráfico 1:

<sup>29</sup> Lembramos que esses cálculos são fornecidos pelo programa e dizem respeito ao total de etiquetas inseridas para cada categoria.

GRÁFICO 1: Endosso x Reconhecimento em Documentos Orientadores



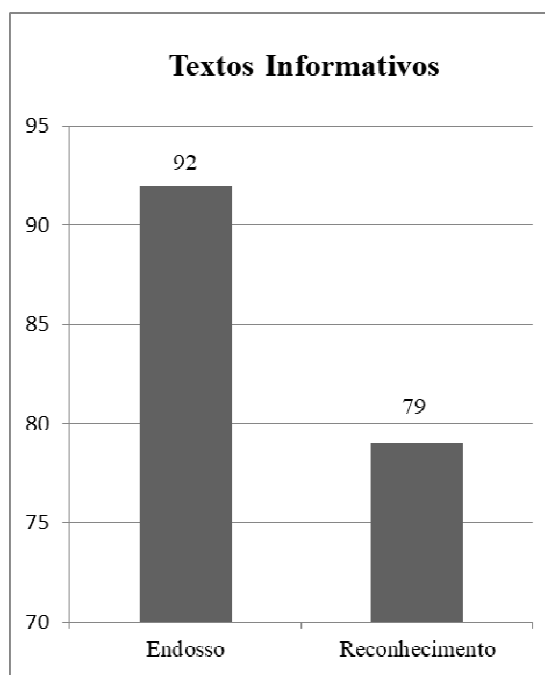
Fonte: Dados da pesquisa

Nesse sentido, é por meio da categoria de **endosso**, que a voz autoral apresenta a proposição de verdade ou falsidade, alinhando-se com a voz externa, introduzida como uma fonte dessa proposição. Ao indicar, dessa maneira, um investimento elevado pelo autor e por seu interlocutor, tais formulações definem contra, ou pelo menos afastam, posições reais ou potenciais contrárias. Dessa forma, endosso e circunstância de ângulo buscam empregar a voz dialógica que define uma posição em que uma visão alternativa pode ser buscada, porém fecham o espaço para alternativas dialógicas, ao recorrer às fontes ou pontos de vista de instituições ou pessoas especialistas.

Também como já mostrado na subseção anterior, o endosso é mais recorrente em Textos Informativos. Para ilustrar, o gráfico 2 mostra a proporção de endosso e reconhecimento nesse subcorpus.



GRÁFICO 2: Endosso x Reconhecimento em Textos Informativos



Fonte: Dados da pesquisa

Parece convincente dizer que o endosso é utilizado nesses textos que compõe cada subcorpus por apresentar marcas semântico-discursivas que se realizam através de elementos lexicogramaticais para indicar de veracidade dos fatos, através da tentativa de unicidade de vozes mobilizadas na produção textual, ao trazer fontes externas para (re)afirmar o argumento apresentado na proposição, sendo essa a única alternativa dialógica que o ouvinte/leitor consegue perceber através das informações veiculadas. Cabe frisar que, de acordo com Martin e White (2005), o endosso associa-se à subjetividade individual apresentada através da voz autoral, tentando excluir qualquer alternativa dialógica que pode existir dentro do cenário heteroglóssico construído no seu texto. Observamos os exemplos 37 e 38 que seguem:

(37) Os integrantes da Comissão reuniram-se a fim de elaborar e formatar a proposta da SEMED. Após análise e estudo da proposta BNC, concluíram que a sociedade terá clareza dos elementos fundamentais a serem ensinados nas Áreas de Conhecimento: Matemática, Linguagens e Ciências da Natureza e Humanas. De acordo com Maria Inez, as Matrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino estão em consonância com as propostas da BNC e ressalta que as matrizes da Educação Infantil (de 0 a 3 anos de idade) foram alteradas, com o objetivo de atender, com mais rigor científico-pedagógico, às crianças dessa faixa etária e estimular, adequadamente, cada etapa do desenvolvimento infantil (TEIN006\_20160112, grifo nosso).

(38) O projeto político-pedagógico (PPP) da escola democrática e que avança para sua liberdade e sua autonomia, conforme a Constituição e a LDB, sinaliza o regime de colaboração ainda não realizado, mas vivo nos textos das leis fundamentais da educação brasileira. O PPP é imposterável, pois segue a dinâmica do calendário escolar e impossível de ser escrito senão

pela comunidade que pretende construir uma ação curricular rigorosa e prazerosa, um processo de ensino-aprendizagem que considere os sujeitos dessa ação e modos de trabalho que garantam apreensões criativas do conhecimento, a par de atitudes e compartilhamentos originais (DOCORI\_024, grifo nosso).

Mais uma vez, a teoria do Sistema de Avaliatividade indica que o endosso é uma voz que se soma à que é citada, compartilhada por vozes sociais, podendo ser marcadas pelos elementos lexicogramaticais como “segundo X”, “de acordo com x”, etc. No exemplo 37, o trecho foi destacado de um texto informativo, sobre a BNCC, apresentando a síntese da reunião da comissão da Secretaria Municipal de Educação de certa cidade que, depois de estudos e discussões da proposta da BNCC, vislumbraram que a sociedade, com esse documento, conseguirá reconhecer melhor aquilo que será ensinado nas grandes áreas do conhecimento.

Na tentativa de recorrer à opinião de uma especialista conhecida no município, o produtor do texto reproduz a ideia dessa estudiosa, apontando uma voz externa que indica credibilidade e certo teor de veracidade ao acontecimento. O endosso acontece, então, nas palavras de Martin e White (2005, p. 126) para “se referir a formulações pelas quais proposições provenientes de fontes externas são interpretadas, pela voz do autor, como correta, válida, inegável ou, da mesma forma, cobertas de garantia”<sup>30</sup>.

Igualmente, vemos que no exemplo 37 o endosso é a principal forma de argumentação, por trazer a voz da Constituição e da LDB para acrescentar e reafirmar o que está sendo dito em relação do que deve conter no PPP de uma escola democrática e autônoma.

Ainda, é possível afirmar que em ambos os exemplos, bem como em todos os textos que apresentam endosso, a voz autoral entra em relação dialógica com o falante, ao emitir a reclamação das entidades, endossando a declaração feita. Esse endosso produzido sinaliza uma proposição em um indivíduo - a de que se até as entidades estão reclamando -, relatando um discurso em que a voz interna assume a responsabilidade para essa proposição, ou pelo menos divide a responsabilidade com a fonte citada.

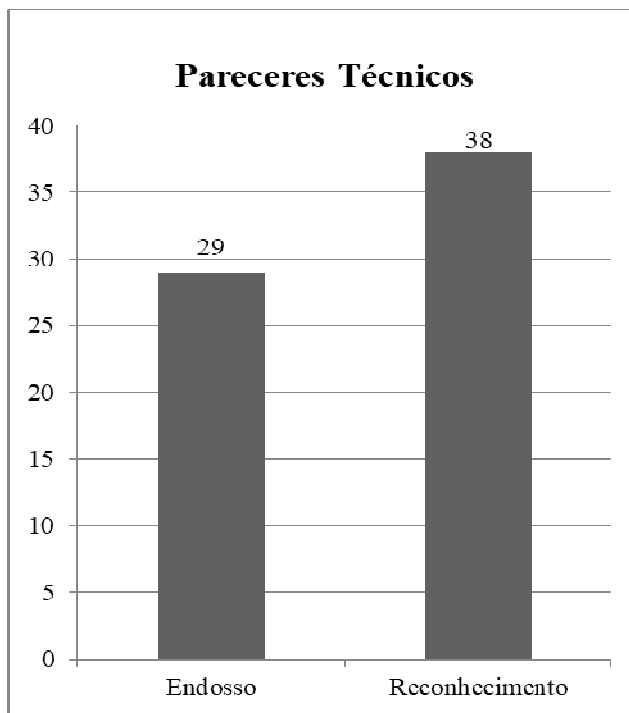
Entretanto, nos Pareceres Técnicos, a expansão dialógica, realizada através do reconhecimento, está mais recorrente nesses textos associadas à circunstância de ângulo do tipo ponto de vista, que são quando as vozes e/ou posições externas do texto se apresentam junto à voz autoral em um posicionamento de reconhecer e atribuir a uma voz externa uma das possibilidades possíveis dentre uma gama de opções dialógicas.

---

<sup>30</sup> [...] refer to those formulations by which propositions sourced to external sources are construed by the authorial voice as correct, valid, undeniable or otherwise maximally warrantable.

O gráfico 3 demonstra a razão que leva a afirmação de maiores ocorrências de reconhecimento ao invés de endosso em textos informativos:

GRÁFICO 3: Endosso x Reconhecimento em Pareceres Técnicos



Fonte: Dados da pesquisa

Os dados evidenciam que nos Pareceres Técnicos, o reconhecimento, junto à circunstância de ângulo do tipo ponto de vista, busca reconhecer uma voz onde não há, aparentemente, uma indicação explícita de posições ou tomada da verdade da voz autoral relacionada com a proposição. Dessa forma, buscaram apoiar ou rejeitar a posição de valor apresentada na produção textual. Os excertos 39 e 40 apresentam essa ideia:

(39) Para aqueles contrários a um movimento de centralização e padronização dos currículos (com a exceção dos que consideram o debate desnecessário), há dois conjuntos de argumentos centrais. Ambos se baseiam na ideia de que a padronização dos currículos envolve também um empobrecimento – com fortes consequências políticas – tanto da diversidade das práticas e experiências pedagógicas em curso, quanto da diversidade da vida de professores e alunos, que podem encontrar na escola um espaço para construção de suas identidades, para saber de si – de sua condição e história, de invenção de seu projeto de futuro – e dos outros (PAR\_010, grifo nosso).

(40) Acreditamos que é importante dialogar com o processo estabelecido para a construção do documento. E, ainda que o Movimento veja a necessidade de realizar mudanças significativas, entendemos que é possível chegar a um documento final de qualidade, a partir do primeiro rascunho. Portanto, procuramos fazer críticas construtivas e propostas concretas do que pode ser melhorado entre esta versão preliminar e a versão final da Base Nacional Comum (DOCORI\_001, grifo nosso).

Os exemplos anteriores evidenciam que o **reconhecimento** realiza o estado de atribuir a outrem a relevância do que é referido como propósito argumentativo-comunicativo apresentado na proposição, ou seja, há o reconhecimento da voz externa para mostrar que algumas pessoas, contrárias ao movimento de centralização e padronização dos currículos, apresentam dois argumentos-chave que apoiam globalmente a proposição de valor que está sendo debatido, nesse caso, o ponto de vista dos contrários àquela centralização dos currículos.

Através do exposto até aqui, os dados e resultados mostram que os elementos circunstanciais de ângulo introduzem e realizam, semântico-discursivamente, a argumentatividade presente nos textos que compõe o *corpus* de estudo através de uma visão avaliativa, pois são a partir desses elementos circunstanciais que vozes externas são somadas à voz autoral para endossar as ideias apresentadas tornando-se uma única voz autoral presente na proposição, como forma de fechar possibilidades dialógicas.

Entretanto, nas formulações que apresentam maiores realizações de circunstâncias de ângulo do tipo ponto de vista, o reconhecimento é o recurso para que uma voz faça referência a outras vozes em uma postura particular em relação à proposição apresentada, como forma de indicá-la como verdadeira na ideia apresentada e reconhecida como tal.

Em relação à temática, percebemos que o currículo deve ser definido em relação às finalidades educacionais e ao contexto escolar brasileiro, podendo, sim, utilizar dos modelos de outros países, porém adaptados para a realidade do nosso país. Partindo disso, os textos devem passar por reformulações a partir das ideias apresentadas dos especialistas, mas principalmente levando em consideração o que diz os professores, aqueles que estão inseridos na sala de aula, nas escolas, para que haja uma busca de informações concretas sobre os saberes necessárias para que os educandos desenvolvam competências e habilidades para sobrevivência, principalmente, no mundo do trabalho.

O Sistema de Avaliatividade auxilia o pesquisador a ter um olhar avaliativo para os textos que apresentam essa temática como forma de indagar as produções e as posições dialógicas que essas apresentam e/ou trazem a ideia do produtor textual como certa, válida, reconhecida e, de certa forma, única, aos leitores, convencendo-os. Dessa forma e a partir do que foi exposto até aqui, delimitaremos, no próximo capítulo, as considerações finais deste trabalho.

## CAPÍTULO 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho, conseguimos atingir os objetivos propostos e, principalmente, as motivações apresentadas na introdução. O fenômeno das circunstâncias de ângulo, a partir da GSF e dos preceitos da LSF foi, até então, pouco estudado por estudiosos da área demonstrando um interesse particular, principalmente em estudar os elementos circunstanciais e sua importância para o enunciado e sua finalidade no processo de comunicação.

Com isso, observamos que essas circunstâncias são muito mais do que apresentam ser, pois, quando utilizadas, dão o direcionamento da interpretação desejável e da argumentação proposto pelo produtor textual, seja em textos orais ou escritos (mas que, neste estudo, atentamo-nos pelo texto escrito), principalmente no *corpus* selecionado para estudo, pois referem-se à proposta de construção de uma “nova” BNCC que norteará o que deverá ser ensinado nas escolas brasileiras, sistematicamente. Dessa forma, também se faz necessário destacar o trabalho de ampliação e descrição linguística produzida ao mapear as circunstâncias de ângulo e como auxiliam na construção de sentidos nos contextos emergentes.

Ainda, depois de todo percurso teórico feito e da análise aqui apresentada, podemos observar que a GSF apresenta sua teoria a partir do(s) uso(s) de uma língua e ressalta uma análise linguística associada ao social. Assim, verificamos, com o auxílio dos preceitos da LC e suas ferramentas, que a circunstância mais recorrente no *corpus* analisado foi a do tipo “fonte”, em documentos orientadores.

Isso significa dizer que, principalmente nesse subcorpus, houve a tentativa de ressaltar a voz daqueles que, por algum juízo, têm propriedades para indicar um ponto de vista ou ser local de busca de informações, ou seja, a fonte de onde é retirada a informação, diferentemente de quando o participante é humano, pois seu caráter de verdade, dependendo da posição social que ocupa, pode ser questionável ou não.

Partindo desse raciocínio, vimos que tanto a circunstância de ângulo do tipo fonte quanto a do tipo ponto de vista, quando associada a um participante por semiose, há a atribuição de vozes a certa instituição, por exemplo, como forma institucionalização, uma metáfora gramatical, ou seja, uma instituição, um estado, um documento é o responsável por direcionar aquilo que será argumentado, a partir dessa atribuição de uma voz dialógica para que a veracidade dos fatos, por uma supremacia, seja confirmada.

Percebemos, ainda, que o comportamento sintático das circunstâncias analisadas é de extrema importância, por apresentar uma informação necessária, e que auxilia na compreensão de toda a produção da oração, a partir de seus participantes envolvidos, a fim de compreender e localizar os eventos marcados por esses elementos circunstanciais. É interessante olhar para elas porque, na academia, são utilizadas muito frequentemente, com o intuito de justificar nossas falas, pensamentos e pontos de vista, sendo pouco explorado pela gramática normativa, embora seja tão utilizada nos contextos formais.

No entanto, apontamos que o Sistema de Avaliatividade é uma teoria que se deve destacar, pois auxilia na descrição e análise a fim de demonstrar como o produtor textual, através do texto, se posiciona dialogicamente e intertextualmente, por meio das suas marcas de monoglossia ou heteroglossia e, conseqüentemente, de seus desencadeamentos dialógicos expansivos ou contrativos.

Os resultados evidenciaram, a partir dos excertos trazidos nas análises aqui apresentados, que o uso da categoria “endosso” foi o mais recorrente visto que as circunstâncias de ângulo podem (e estão) relacionadas a esse traço semântico-discursivo, por indicar uma voz que se soma a outra, ou seja, aquela que é citada, referindo-se a outrem, na busca do compartilhamento de posições dessas vozes. Dessa forma, o produtor indica a confiabilidade da proposição apresentada ou citada, deixando implícito, ao seu interlocutor, a possibilidade de rejeitar completamente ou de se aproximar do produtor.

Ainda, as circunstâncias do tipo ponto de vista ocorreram com maior expressividade em textos informativos, porque os textos que compõem esse *subcorpus* apresentam gêneros informativos opinativos, ou seja, notícias, entrevistas e reportagens sobre a BNCC e que, a partir do estudo feito, foi observado que quando há a circunstância de ângulo associada a um participante (humano ou por semiose) há o reconhecimento da voz externa à voz dialógica, como forma de justificar a opinião e a argumentação apresentada na proposição.

Portanto, o estudo feito respondeu as perguntas de pesquisa que nortearam este trabalho. Primeiro, observamos que as circunstâncias de ângulo sempre foram utilizadas, em todo o *corpus*, como já dito, para dar o direcionamento interpretativo e argumentativo do enunciado a partir da proposição apresentada, na maioria das vezes endossando ou reconhecendo as vozes que foram somadas a do produtor textual para passar confiabilidade ao interlocutor, como demonstração de um texto monoglóstico, ou seja, sem possibilidades de outras interpretações.

Com isso, os elementos avaliativos já podiam ser identificados a partir dessa análise primária, pois, como já dito, as circunstâncias de ângulo é quem indicavam o olhar avaliativo

para a proposição argumentativa do locutor, a fim de convencer seu público. Ainda, conseguimos visualizar a gradação como estratégia argumentativa, porque o produtor textual faz um jogo ao intensificar, quantificar, enfocar ou, ainda, dar forças a elementos lexicogramaticais como forma de enfatizar a proposição apresentada.

Os objetivos também foram alcançados, pois conseguimos descrever e analisar as circunstâncias de ângulo e mapear outros tipos existentes através do *corpus* de análise e, a partir disso, verificar como esses elementos são combinados em uma oração para criar sentidos dialógicos nos textos. Ainda, como já dito, endossar a voz externa à voz autoral como forma de dar unicidade de interpretações aos interlocutores e também reconhecer essas vozes externas como indicativos de verdade, corroborando com os dados e informações apresentadas.

Partindo disso, os preceitos da LC e as ferramentas de análise lexical também foram de extrema importância para que conseguíssemos vislumbrar as coocorrências do fenômeno e os participantes associados a ele a fim de construir e analisar, mais uma vez, toda a cena heteroglósica e enunciativa presentes nas produções textuais. Conseguimos, dessa forma, tecer comentários analítico-reflexivos sobre o conteúdo e o fenômeno de estudo a partir dos dados empíricos de uso da linguagem.

A partir disso, buscamos corroborar com os estudos de Fuzer e Cabral (2014), e outros estudiosos brasileiros que trabalham com a teoria da LSF, ao analisar e descrever a língua Portuguesa, servindo como suplemento à teoria de Halliday e Matthiessen (2004; 2014) e tendo como metodologia a descrição dos fatos linguísticos, extraído de *corpora* em Língua Portuguesa, preocupando também com o uso da língua em seus contextos sociais, como afirmam as autoras, servindo de alternativa ao que propõe a gramática tradicional.

Observamos, também, que a Linguagem como Semiótica Social, associada aos estudos da LSF, auxilia no ensino de Língua Portuguesa, pois analisa a língua(gem) em uso, direcionando o potencial linguístico do produtor textual – em situações orais ou escritas – nos seus diversos papéis sociais. Dessa forma, a compreensão de certos usos linguísticos fica mais clara e significativa, haja vista que a interpretação dessas estruturas e realizações linguísticas é feita através de um conjunto sociosemiótico que leva em consideração as metafunções e os propósitos da linguagem, deixando de lado a análise puramente estrutural e normativa, apresentando possibilidades formativas de alunos com mais consciência e propriedade linguística.

Este trabalho também corrobora os preceitos de Martin e White (2005) e outros estudiosos que propõem a teoria do Sistema da Avaliatividade, dos quais conseguimos

visualizar os mecanismos que a língua nos oferece e que são realizados pela linguagem dialógica, sempre na busca da relação entre texto e o interlocutor.

Esse sistema, como já apresentado, ainda se destaca por tentar compreender o texto pelos mecanismos que ela oferece em seu contexto social de realização, não considerando somente os elementos em que ele é constituído. Acreditamos nas palavras de Vian Jr. (2009; 2010) e de Berber Sardinha (2004), ao dizer que esse universo da linguagem é de probabilidades, pois se relacionam com o uso, nos momentos de interação e de dialogismo linguístico, inerentes ao ser humano.

Acreditamos, ainda, que o Sistema da Avaliatividade nos forneceu grandes subsídios para identificar outras interpretações possíveis, dentro do *corpus* escolhido, por possuir uma grande rede de potencial avaliativo e, de certa maneira, caracterizar o gênero dos textos analisados enquanto suas peculiaridades de realização heteroglóssicas e o(s) motivo(s) pelo(s) qual(is) o produtor a utiliza.

A partir do que foi proposto, buscamos e recorremos às bibliografias que complementem o estudo sobre as circunstâncias de ângulo e o Sistema de Avaliatividade, e também que tentam desvendar mais utilidades das ferramentas computacionais aqui utilizadas, na busca de identificar mais resultados significantes para esta e outras pesquisa em Linguística.

Contudo, vale apresentar outra justificativa importante: neste trabalho, o foco foi somente ao que foi veiculado a partir da publicação das primeiras e segundas versões da BNCC e dos textos informativos que traziam informações sobre elas, retiradas e escolhidas pela relevância temática, não levando em consideração então o que foi publicado em relação ao novo Ensino Médio, à medida provisória e, atualmente, sobre a terceira versão do documento; não teria tempo hábil de poder incorporar todo esse material, aplicar todo o procedimento metodológico e analisá-los, pois o trabalho já estava finalizado.

Por fim, é relevante considerar que a pesquisa atingiu todos os objetivos e justificativas propostos, principalmente através do interesse pelo tema tanto do pesquisador quanto do orientador, por ser um tema pouco explorado e de grande valia aos estudos linguísticos da linha de pesquisa teoria, descrição e análise linguística.

Vale ressaltar que os dados evidenciaram ainda que a BNCC é vista como uma imposição social por excluir aspectos sociais da linguagem ao apresentar o que professores devem trabalhar nos anos de escolarização de forma rígida e sistemática e, de certa forma, falha, pois conteúdos importantes são introduzidos somente nos anos finais do ensino fundamental, quando aquele conteúdo deveria ser consolidado e, claro, retomado em todos os



outros anos como forma de “uso-reflexão-uso”, tão debatido nos documentos e retomada por Geraldi (2015) para que o aluno reforce o que já sabe da sua língua materna em contextos sociais de uso.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BERBER SARDINHA, T. **Linguística de Corpus**. Barueri, SP: Manole, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Pesquisa em Linguística de Corpus com WordSmith Tools**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- CUNHA, M. A. F. da.; SOUZA, M. M. de. **Transitividade e seus contextos de uso**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- DRAGO, I.; VIEIRA, A. B.; SILVA, A. P. C. **Caracterização dos arquivos armazenados no Dropbox**, 2013. Disponível em: < [http://www.4nerd.net/2013/2013\\_sbrcWP2P\\_drop.pdf](http://www.4nerd.net/2013/2013_sbrcWP2P_drop.pdf)> Acesso em 25 mai 2016.
- FAIRCLOUGH, N. **Language and globalization**. New York: Routledge, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Systemic Functional Linguistics and Critical Discourse Analysis**. London: Continuum, 2004.
- FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.
- GERALDI, J. W. **O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular**. Retratos da Escola: Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v.9, n.17, jul./dez. 2015. – Brasília: CNTE, 2007.
- GOUVEIA, C. A. M. **Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional**. Revista Matraca, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, jan./jun. 2009. pp-13,47. Disponível em: < <http://www.pgletras.uerj.br/matraca/matraca24/arqs/matraca24a01.pdf>> Acesso em dez. 2015.
- HALLIDAY, M. A. K. *Estrutura e função da linguagem*. Tradução de Jesus Antônio Durigan. In: LYONS, J. (org.). **Novos horizontes em Linguística**. São Paulo: Cultrix, 1976. p.134-160.
- HALLIDAY, M. A. K. **Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning**. London: Edgard Arnold, 1978a.
- HALLIDAY, M. A. K. *As Bases Funcionais da Linguagem*. Tradução de Rodolfo Ilari. In: DASCAL, M. (Org.). **Concepções Gerais da Teoria Linguística**. São Paulo: Global, 1978b [1973]. p.125-161.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 2<sup>nd</sup> edition, 1994.

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

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar**. 4<sup>th</sup> edition. London and New York, Routledge, 2004.

KRESS, G., van Leeuwen, T. **The grammar of Visual Design**: reading images. New York: Routledge, 2006.

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

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

MARTIN, J. *Beyond exchange: appraisal systems in English*. In: HUNSTON, S.; THOMPSON, G. **Evaluation in text: authorial stance and the construction of discourse**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

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

NOVODVORSKI, A. **A representação de atores sociais nos discursos sobre o ensino de espanhol no Brasil em corpus jornalístico**. 2008. 279 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

\_\_\_\_\_. **Estilo das traduções de Sergio Molina de obras de Ernesto Sabato**: um estudo de *corpora* paralelo Espanhol/Português. 2013. 259f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

O' DONNELL, M. **UAM Corpus Tool**, versão 3.3f, 2016. Disponível em: <<http://www.corpustool.com/index.html>> Acesso em dez. 2015.

PERINI, M. A. **Estudos de Gramática Descritiva**: as valências verbais. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. **Gramática descritiva do Português**. São Paulo: Ática, 1996.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3<sup>a</sup> edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SOUZA, A. A. *Gradação*: força e foco. In: Vian Jr., O.; SOUZA, A. A.; ALMEIDA, F. A.S.D.P. **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**: estudos sistêmicos-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. Cap. 11. p. 191-203.

SCOTT, M. **WordSmith Tools**, version 6.0. Liverpool: Lexical Analysis Software, 2012.

VIAN JR, O. **O sistema de avaliatividade e os recursos para gradação em Língua Portuguesa:** questões terminológicas e de instanciação. D.E.L.T.A. [online]. 2009, vol.25, n.1, pp.99-129. ISSN 0102-4450. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502009000100004>.

VIAN JR, O.; SOUZA, A. A. de.; ALMEIDA, F. A. S. D. P. (Orgs.) **A linguagem da avaliação em língua portuguesa.** Estudos sistêmico-funcionais com base no sistema da avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

WHITE, P. *Valoração: a linguagem da avaliação e da perspectiva.* Trad. Débora de Carvalho Figueiredo. In: Coulthard, C. R. C e Figueiredo, D. C. (orgs) **Linguagem e discurso: análise crítica do discurso.** v. 4, número especial: pp. 177-205, 2004a.

**APÊNDICE I**  
**IDENTIFICAÇÃO DO CORPUS**  
**DOCUMENTOS ORIENTADORES**

<p><b>Título do texto:</b> Leitura Crítica BNC</p> <p><b>Código atribuído ao arquivo:</b> DOCORI_001</p> <p><b>Link:</b>  <a href="http://movimentopelabase.org.br/referencias/relatorio-preliminar-das-leituras-criticas-da-base/">http://movimentopelabase.org.br/referencias/relatorio-preliminar-das-leituras-criticas-da-base/</a></p> <p><b>Data de coleta:</b> 28/01/2016</p>	<p><b>Título do texto:</b> Seminários Estaduais da BNCC - Posicionamento conjunto de Consed e Undime sobre a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular</p> <p><b>Código atribuído:</b> DOCORI_002</p> <p><b>Link:</b> <a href="http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/09/2016_09_14-Relato%CC%81rio-Semina%CC%81rios-Consed-e-Undime.pdf">http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/09/2016_09_14-Relato%CC%81rio-Semina%CC%81rios-Consed-e-Undime.pdf</a></p> <p><b>Data de coleta:</b> 29/12/2016</p>
<p><b>Título do texto:</b> Desenvolvimento integral na base</p> <p><b>Código atribuído ao arquivo:</b> DOCORI_003</p> <p><b>Link:</b> <a href="http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/01/Documento-Base-090316.pdf">http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/01/Documento-Base-090316.pdf</a></p> <p><b>Data de coleta:</b> 30/12/2015</p>	<p><b>Título do texto:</b> Orientação: base nacional comum curricular</p> <p><b>Código atribuído ao arquivo:</b> DOCORI_004</p> <p><b>Link:</b> <a href="http://informativo.ifc.edu.br/wp-content/uploads/2015/11/Orientacao.pdf">http://informativo.ifc.edu.br/wp-content/uploads/2015/11/Orientacao.pdf</a></p> <p><b>Data de coleta:</b> 29/01/2016</p>
<p><b>Título do texto:</b> Implementação da BNCC: Lições do “Common Core” americano</p> <p><b>Código atribuído ao arquivo:</b> DOCORI_005</p> <p><b>Link:</b> <a href="http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/06/Implementacao-david-plank-portg.pdf">http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/06/Implementacao-david-plank-portg.pdf</a></p> <p><b>Data de coleta:</b> 08/01/2017</p>	<p><b>Título do texto:</b> Base Nacional Comum Curricular: reflexões sobre sua organicidade, questões de integração interna e análise da viabilidade para sua implementação</p> <p><b>Código atribuído ao arquivo:</b> DOCORI_006</p> <p><b>Link:</b>  <a href="http://www.abmes.org.br/arquivos/documentos/BNCC-Consideracoes-ABMES.pdf">http://www.abmes.org.br/arquivos/documentos/BNCC-Consideracoes-ABMES.pdf</a></p> <p><b>Data de coleta:</b> 25/12/2016</p>
<p><b>Título do texto:</b> Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Análise da 2ª versão</p> <p><b>Código atribuído ao arquivo:</b> DOCORI_007</p> <p><b>Link:</b>  <a href="http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/07/Ana%CC%81lise-critica-1-1.pdf">http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/07/Ana%CC%81lise-critica-1-1.pdf</a></p> <p><b>Data de coleta:</b> 31/12/2016</p>	<p><b>Título do texto:</b> Documento síntese Propostas para os temas tratados na audiência com o Ministro da Educação ocorrida no dia 04/05/2015</p> <p><b>Código atribuído ao arquivo:</b> DOCORI_008</p> <p><b>Link:</b>  <a href="http://www.anpae.org.br/website/documentos/doc-audiencia-com-Ministro-04052015.pdf">http://www.anpae.org.br/website/documentos/doc-audiencia-com-Ministro-04052015.pdf</a></p> <p><b>Data de coleta:</b> 01/01/2017</p>

<p><b>Título do texto:</b> Encaminhamento para revisão do documento preliminar da BNCC: proposições a partir dos dados da consulta pública</p> <p><b>Código atribuído ao arquivo:</b> DOCORI_009</p> <p><b>Link:</b>  <a href="http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/REVISAO_DOCUMENTO_PRELIMINAR-PROPOSICOES_%20INICIAIS.pdf">http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/REVISAO_DOCUMENTO_PRELIMINAR-PROPOSICOES_%20INICIAIS.pdf</a></p> <p><b>Data de coleta:</b> 25/01/2016</p>	<p><b>Título do texto:</b> Análise do Texto Introdutório da Base Nacional Comum Curricular - Versão 2 (Análise da ACARA – <i>Australian Curriculum Assessment and reporting Authority</i>)</p> <p><b>Código atribuído:</b> DOCORI_010</p> <p><b>Link:</b> <a href="http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/08/2.2-Texto-Introduto%CC%81rio_Ana%CC%81lise-da-ACARA.pdf">http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/08/2.2-Texto-Introduto%CC%81rio_Ana%CC%81lise-da-ACARA.pdf</a></p> <p><b>Data de coleta:</b> 25/12/2016</p>
<p><b>Título do texto:</b> Documento preliminar à Base Nacional Comum Curricular - Princípios, formas de organização e conteúdo (1ª versão)</p> <p><b>Código atribuído ao arquivo:</b> DOCORI_011</p> <p><b>Link:</b>  <a href="http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/dia-da-base/BNC_%20Documento%20Preliminar.pdf">http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/dia-da-base/BNC_%20Documento%20Preliminar.pdf</a></p> <p><b>Data de coleta:</b> 28/01/2016</p>	<p><b>Título do texto:</b> Princípios Orientadores da Base Nacional Comum Curricular (BNC) - (1ª versão)</p> <p><b>Código atribuído ao arquivo:</b> DOCORI_012</p> <p><b>Link:</b>  <a href="http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/dia-da-base/BNC_Principios_Orientadores.pdf">http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/dia-da-base/BNC_Principios_Orientadores.pdf</a></p> <p><b>Data de coleta:</b> 28/01/2016</p>
<p><b>Título do texto:</b> BNC - área: linguagens (1ª versão)</p> <p><b>Código atribuído ao arquivo:</b> DOCORI_013</p> <p><b>Link:</b>  <a href="http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/dia-da-base/BNC_Linguagens.pdf">http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/dia-da-base/BNC_Linguagens.pdf</a></p> <p><b>Data de coleta:</b> 28/01/2016</p>	<p><b>Título do texto:</b> Nota sobre o tratamento e a publicação dos dados e das contribuições ao documento preliminar da Base Nacional Comum</p> <p><b>Código atribuído ao arquivo:</b> DOCORI_014</p> <p><b>Link:</b>  <a href="http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/METODOLOGIA_PARA_TRATAMENTO_ANALISE_DADOS.pdf">http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/METODOLOGIA_PARA_TRATAMENTO_ANALISE_DADOS.pdf</a></p> <p><b>Data de coleta:</b> 27/01/2016</p>
<p><b>Título do texto:</b> Considerações da CNTE sobre o projeto de base nacional comum curricular, elaborado preliminarmente pelo MEC</p> <p><b>Código atribuído ao arquivo:</b> DOCORI_015</p> <p><b>Link:</b>  <a href="http://www.cnte.org.br/images/stories/2015/BNCC_analise_CNTE.pdf">http://www.cnte.org.br/images/stories/2015/BNCC_analise_CNTE.pdf</a></p> <p><b>Data de coleta:</b> 01/01/2017</p>	<p><b>Título do texto:</b> Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação e a Autonomia da Escola</p> <p><b>Código atribuído ao arquivo:</b> DOCORI_016</p> <p><b>Link:</b>  <a href="http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_05_02.pdf">http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_05_02.pdf</a></p> <p><b>Data de coleta:</b> 25/01/2016</p>

<p><b>Título do texto:</b> Base Nacional Comum Curricular: Uma Análise Crítica</p> <p><b>Código atribuído ao arquivo:</b> DOCORI_017</p> <p><b>Link:</b>  <a href="http://www.sismmac.org.br/disco/arquivos/eventos/Artigo_BNC_Tonegutti.pdf">http://www.sismmac.org.br/disco/arquivos/eventos/Artigo_BNC_Tonegutti.pdf</a></p> <p><b>Data de coleta:</b> 28/01/2016</p>	<p><b>Título do texto:</b> A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública</p> <p><b>Código atribuído ao arquivo:</b> DOCORI_018</p> <p><b>Link:</b>  <a href="http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a05v2170">http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a05v2170</a></p> <p><b>Data de coleta:</b> 28/01/2016</p>
<p><b>Título do texto:</b> O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações</p> <p><b>Código atribuído ao arquivo:</b> DOCORI_019</p> <p><b>Link:</b>  <a href="http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/02/O-ENSINO-MEDIO-E-AS-NOVAS-DIRETRIZES.pdf">http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/02/O-ENSINO-MEDIO-E-AS-NOVAS-DIRETRIZES.pdf</a></p> <p><b>Data de coleta:</b> 26/01/2016</p>	<p><b>Título do texto:</b> Uma avaliação da segunda versão da BNCC (Análise da <i>Curriculum Foundation</i>)</p> <p><b>Código atribuído:</b> DOCORI_020</p> <p><b>Link:</b> <a href="http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/08/2.3-Texto-Introducao%CC%81rio_Ana%CC%81lise-do-Curriculum-Foundation.pdf">http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/08/2.3-Texto-Introducao%CC%81rio_Ana%CC%81lise-do-Curriculum-Foundation.pdf</a></p> <p><b>Data de coleta:</b> 29/12/2016</p>
<p><b>Título do texto:</b> Uma avaliação da segunda versão da BNCC - Língua Portuguesa (Análise feita pela Curriculum Foundation)</p> <p><b>Código atribuído:</b> DOCORI_021</p> <p><b>Link:</b> <a href="http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/08/4.4-Li%CC%81ngua-Portuguesa_Ana%CC%81lise-do-Curriculum-Foundation.pdf">http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/08/4.4-Li%CC%81ngua-Portuguesa_Ana%CC%81lise-do-Curriculum-Foundation.pdf</a></p> <p><b>Data de coleta:</b> 01/10/2016</p>	<p><b>Título do texto:</b> Análise da Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa - Versão 2 (Análise da ACARA – <i>Australian Curriculum Assessment and reporting Authority</i>)</p> <p><b>Código atribuído:</b> DOCORI_022</p> <p><b>Link:</b> <a href="http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/08/4.2-Li%CC%81ngua-Portuguesa_Ana%CC%81lise-da-ACARA_ing.pdf">http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/08/4.2-Li%CC%81ngua-Portuguesa_Ana%CC%81lise-da-ACARA_ing.pdf</a></p> <p><b>Data de coleta:</b> 29/12/2016</p>
<p><b>Título do texto:</b> Revisão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Língua Portuguesa, por Sheila Byrd Carmichael (Junho, 2016)</p> <p><b>Código atribuído:</b> DOCORI_023</p> <p><b>Link:</b> <a href="http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/08/4.3-Li%CC%81ngua-Portuguesa_Ana%CC%81lise-Sheila-Byrd-redator-do-Common-Core.pdf">http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/08/4.3-Li%CC%81ngua-Portuguesa_Ana%CC%81lise-Sheila-Byrd-redator-do-Common-Core.pdf</a></p> <p><b>Data de coleta:</b> 29/12/2016</p>	<p><b>Título do texto:</b> Síntese das diretrizes curriculares nacionais para a educação básica</p> <p><b>Código atribuído:</b> DOCORI_024</p> <p><b>Link:</b>  <a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=32621-cne-sintese-das-diretrizes-curriculares-da-educacao-basica-pdf&amp;Itemid=30192">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=32621-cne-sintese-das-diretrizes-curriculares-da-educacao-basica-pdf&amp;Itemid=30192</a></p> <p><b>Data de coleta:</b> 28/01/2016</p>

<p><b>Título do texto:</b> Base Nacional Comum - BNC</p> <p><b>Código atribuído:</b> DOCORI_025</p> <p><b>Link:</b></p> <p><a href="https://www.google.com.br/search?q=OF%C3%8DCIO%2FSUPED%2FGAB+N%C2%BA+196+%2F+2015&amp;oq=OF%C3%8DCIO%2FSUPED%2FGAB+N%C2%BA+196+%2F+2015&amp;aqs=chrome..69j57j69i58l4j0j4&amp;sourceid=chrome&amp;ie=UTF-8">https://www.google.com.br/search?q=OF%C3%8DCIO%2FSUPED%2FGAB+N%C2%BA+196+%2F+2015&amp;oq=OF%C3%8DCIO%2FSUPED%2FGAB+N%C2%BA+196+%2F+2015&amp;aqs=chrome..69j57j69i58l4j0j4&amp;sourceid=chrome&amp;ie=UTF-8</a></p> <p><b>Data de coleta:</b> 28/01/2016</p>	<p><b>Título do texto:</b> Comunicado - lançamento do texto preliminar para a discussão da BNC e Consulta Pública</p> <p><b>Código atribuído:</b> DOCORI_026</p> <p><b>Link:</b></p> <p><a href="http://prograd.uesb.br/proreitorias/prograd/wp-content/uploads/comunicado_bncc.pdf">http://prograd.uesb.br/proreitorias/prograd/wp-content/uploads/comunicado_bncc.pdf</a></p> <p><b>Data de coleta:</b> 28/01/2016</p>
<p><b>Título do texto:</b> Portaria nº 529, de 17 de junho de 2015</p> <p><b>Código atribuído:</b> DOCORI_027</p> <p><b>Link:</b></p> <p><a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&amp;Itemid=30192">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&amp;Itemid=30192</a></p> <p><b>Data de coleta:</b> 28/01/2016</p>	<p><b>Título do texto:</b> Chamada Pública Seminário Estadual Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</p> <p><b>Código atribuído:</b> DOCORI_028</p> <p><b>Link:</b></p> <p><a href="https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Proposta%20Chamada%20seminarios%20BNCC.pdf">https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Proposta%20Chamada%20seminarios%20BNCC.pdf</a></p> <p><b>Data de coleta:</b> 28/01/2016</p>
<p><b>Título do texto:</b> DOCUMENTO ORIENTADOR IV</p> <p><b>Código atribuído:</b> DOCORI_029</p> <p><b>Link:</b> <a href="http://bncc.seduc.go.gov.br/wp-content/uploads/sites/2/2015/11/Orienta%C3%A7%C3%B5es-IV_an%C3%A1lise-BNCC-UEs1.pdf">http://bncc.seduc.go.gov.br/wp-content/uploads/sites/2/2015/11/Orienta%C3%A7%C3%B5es-IV_an%C3%A1lise-BNCC-UEs1.pdf</a></p> <p><b>Data de coleta:</b> 28/01/2016</p>	<p><b>Título do texto:</b> DOCUMENTO ORIENTADOR I DISCUSSÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)</p> <p><b>Código atribuído:</b> DOCORI_030</p> <p><b>Link:</b> <a href="http://bncc.seduc.go.gov.br/wp-content/uploads/sites/2/2015/11/Orienta%C3%A7%C3%B5es-I_Comiss%C3%A3o-Regional1.pdf">http://bncc.seduc.go.gov.br/wp-content/uploads/sites/2/2015/11/Orienta%C3%A7%C3%B5es-I_Comiss%C3%A3o-Regional1.pdf</a></p> <p><b>Data de coleta:</b> 28/01/2016</p>
<p><b>Título do texto:</b> Base Nacional Comum Curricular – 2ª versão revista (Constituição e a área de Linguagens)</p> <p><b>Código atribuído:</b> DOCORI_031</p> <p><b>Link:</b></p> <p><a href="http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf">http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf</a></p> <p><b>Data de coleta:</b> 01/05/2016</p>	<p><b>Título do texto:</b> Língua Portuguesa: análise do Cenpec</p> <p><b>Código atribuído:</b> DOCORI_032</p> <p><b>Link:</b> <a href="http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/08/4.5-Li%C3%A7%C3%B5es-de-Língua-Portuguesa_Ana%CC%81lise-do-CENPEC.pdf">http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/08/4.5-Li%C3%A7%C3%B5es-de-Língua-Portuguesa_Ana%CC%81lise-do-CENPEC.pdf</a></p> <p><b>Data de coleta:</b> 29/12/2016</p>
<p><b>Título do texto:</b> Princípios orientadores da Base Nacional Comum Curricular (BNC)</p> <p><b>Código atribuído:</b> DOCORI_033</p> <p><b>Link:</b></p> <p><a href="http://educadores.educacao.ba.gov.br/sysfiles/private/midioteca/documentos/2016/ac-01-textos-introdutorios-bncdireitos-educao.doc">http://educadores.educacao.ba.gov.br/sysfiles/private/midioteca/documentos/2016/ac-01-textos-introdutorios-bncdireitos-educao.doc</a></p> <p><b>Data da coleta:</b> 07/01/2017</p>	



**APÊNCICE II**  
**ANOTAÇÃO DO CORPUS**  
**PARECERES DE LEITORES CRÍTICOS**

<b>Parecerista:</b> Ana Maria de Matos Guimarães <b>Código atribuído ao arquivo:</b> PAR_001 <b>Link:</b> <a href="http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/pareceres/Ana_Maria_de_Matos_Guimaraes_LINGUA%20PORTUGUESA.pdf">http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/pareceres/Ana_Maria_de_Matos_Guimaraes_LINGUA%20PORTUGUESA.pdf</a> <b>Data da coleta:</b> 25/02/2016	<b>Parecerista:</b> Delaine Cafiero Bicalho <b>Código atribuído ao arquivo:</b> PAR_002 <b>Link:</b> <a href="http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/pareceres/Delaine_Cafiero.pdf">http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/pareceres/Delaine_Cafiero.pdf</a> <b>Data da coleta:</b> 25/02/2016
<b>Parecerista:</b> Márcia Paraquett Fernandes <b>Código atribuído ao arquivo:</b> PAR_003 <b>Link:</b> <a href="http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/pareceres/Marcia_Paraquett_Fernandes.pdf">http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/pareceres/Marcia_Paraquett_Fernandes.pdf</a> <b>Data da coleta:</b> 27/04/2016	<b>Parecerista:</b> Marcos Araújo Bagno <b>Código atribuído ao arquivo:</b> PAR_004 <b>Link:</b> <a href="http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/pareceres/Marcos_Araujo_Bagno_LINGUA_PORTUGUESA_.pdf">http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/pareceres/Marcos_Araujo_Bagno_LINGUA_PORTUGUESA_.pdf</a> <b>Data da coleta:</b> 25/02/2016
<b>Parecerista:</b> Maria Cristina Rigoni Costa <b>Código atribuído ao arquivo:</b> PAR_005 <b>Link:</b> <a href="http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/pareceres/Maria_Cristina_Rigoni_Costa.pdf">http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/pareceres/Maria_Cristina_Rigoni_Costa.pdf</a> <b>Data da coleta:</b> 27/04/2016	<b>Parecerista:</b> Silvana de Gaspari <b>Código atribuído ao arquivo:</b> PAR_006 <b>Link:</b> <a href="http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/pareceres/Silvana_de_Gaspari_LINGUA_ESTRANGEIRA_MODERNA.pdf">http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/pareceres/Silvana_de_Gaspari_LINGUA_ESTRANGEIRA_MODERNA.pdf</a> <b>Data da coleta:</b> 25/02/2016
<b>Parecerista:</b> Sírío Possenti <b>Código atribuído ao arquivo:</b> PAR_007 <b>Link:</b> <a href="http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/pareceres/Sirio_Possenti.pdf">http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/pareceres/Sirio_Possenti.pdf</a> <b>Data da coleta:</b> 27/04/2016	<b>Parecerista:</b> Terezinha da Conceição Costa Hubs <b>Código atribuído ao arquivo:</b> PAR_008 <b>Link:</b> <a href="http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/pareceres/Terezinha_da_Conceicao_Costa_Hubs.pdf">http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/pareceres/Terezinha_da_Conceicao_Costa_Hubs.pdf</a> <b>Data da coleta:</b> 27/04/2016
<b>Parecerista:</b> Guiomar Namó de Mello <b>Código atribuído ao arquivo:</b> PAR_009 <b>Link:</b> <a href="http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/guiomar_pesquisa.pdf">http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/guiomar_pesquisa.pdf</a> <b>Data da coleta:</b> 28/01/2016	<b>Parecerista:</b> Antonio Augusto Gomes Batista, Rosario Lugli e Vanda Ribeiro <b>Código atribuído ao arquivo:</b> PAR_010 <b>Link:</b> <a href="http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Dute_ArtigoConsensosDissensos-1.pdf">http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Dute_ArtigoConsensosDissensos-1.pdf</a> <b>Data da coleta:</b> 28/01/2016
<b>Parecerista:</b> ANIS_ INSTITUTO DE BIOÉTICA <b>Código atribuído ao arquivo:</b> PAR_011 <b>Link:</b> <a href="http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/pareceres/Anis.pdf">http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/pareceres/Anis.pdf</a> <b>Data da coleta:</b> 26/12/2016	

**APÊNDICE III**  
**ANOTAÇÃO DO CORPUS**  
**TEXTOS INFORMATIVOS**

<p><b>Título do texto:</b> Mercadante defende mais gramática no currículo nacional de educação</p> <p><b>Autor:</b> Fábio Takahashi</p> <p><b>Código atribuído ao arquivo:</b> TEIN001_20151011</p> <p><b>Link:</b>  <a href="http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/10/1692804-mercadante-defende-mais-gramatica-no-curriculo-nacional-de-educacao.shtml">http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/10/1692804-mercadante-defende-mais-gramatica-no-curriculo-nacional-de-educacao.shtml</a></p> <p><b>Data de publicação:</b> 11/10/2015</p> <p><b>Data da coleta:</b> 27/10/2015</p>	<p><b>Título do texto:</b> Nova base curricular deve ser 60% padronizada e 'dialogar' com Enem</p> <p><b>Autor:</b> Will Soares</p> <p><b>Código atribuído ao arquivo:</b> TEIN002_20150915</p> <p><b>Link:</b>  <a href="http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/09/escolas-devem-ter-60-do-conteudo-curricular-padronizado-diz-mec.html">http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/09/escolas-devem-ter-60-do-conteudo-curricular-padronizado-diz-mec.html</a></p> <p><b>Data de publicação:</b> 15/09/2015</p> <p><b>Data da coleta:</b> 02/11/2015</p>
<p><b>Título do texto:</b> Entenda o que muda com o novo currículo do ensino público brasileiro</p> <p><b>Autor:</b></p> <p><b>Código atribuído ao arquivo:</b> TEIN013_20150924</p> <p><b>Link:</b>  <a href="http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/09/entenda-o-que-muda-com-o-novo-curriculo-do-ensino-publico-brasileiro">http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/09/entenda-o-que-muda-com-o-novo-curriculo-do-ensino-publico-brasileiro</a></p> <p><b>Data de publicação:</b> 24/09/2015</p> <p><b>Data da coleta:</b> 27/10/2015</p>	<p><b>Título do texto:</b> 2017: o ano da Base Nacional Comum Curricular</p> <p><b>Autor:</b> Mozart Neves Ramos</p> <p><b>Código atribuído ao arquivo:</b> TEIN021_20170105</p> <p><b>Link:</b>  <a href="http://movimentopelabase.org.br/acontece/o-ano-da-base-nacional-comum/">http://movimentopelabase.org.br/acontece/o-ano-da-base-nacional-comum/</a></p> <p><b>Data de publicação:</b> 05/01/2017</p> <p><b>Data da coleta:</b> 08/01/2017</p>
<p><b>Título do texto:</b> O sucesso da BNCC depende de sua implementação”, afirma David Peck, especialista da <i>Curriculum Foundation</i></p> <p><b>Autor:</b> Movimento pela Base</p> <p><b>Código atribuído ao arquivo:</b> TEIN022_20161219</p> <p><b>Link:</b>  <a href="http://movimentopelabase.org.br/acontece/o-sucesso-da-bncc-depende-de-sua-implementacao-afirma-david-peck-especialista-da-curriculum-foundation/">http://movimentopelabase.org.br/acontece/o-sucesso-da-bncc-depende-de-sua-implementacao-afirma-david-peck-especialista-da-curriculum-foundation/</a></p> <p><b>Data de publicação:</b> 19/12/2016</p> <p><b>Data da coleta:</b> 31/12/2016</p>	<p><b>Título do texto:</b> Base nacional comum curricular: o que é isso?</p> <p><b>Autor:</b> Camila Camilo</p> <p><b>Código atribuído ao arquivo:</b> TEIN003_201409</p> <p><b>Link:</b>  <a href="http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/base-nacional-comum-curricular-curriculo-ppp-mec-812097.shtml">http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/base-nacional-comum-curricular-curriculo-ppp-mec-812097.shtml</a></p> <p><b>Data de publicação:</b> Setembro de 2014</p> <p><b>Data da coleta:</b> 28/12/2015</p>
<p><b>Título do texto:</b> Base Nacional Comum tratará a Educação como um direito, afirma o MEC</p> <p><b>Autor:</b></p> <p><b>Código atribuído ao arquivo:</b> TEIN014_20150818</p> <p><b>Link:</b>  <a href="http://www.ebc.com.br/educacao/2015/08/base-nacional-comum-tratara-educacao-como-um-direito-afirma-o-mec">http://www.ebc.com.br/educacao/2015/08/base-nacional-comum-tratara-educacao-como-um-direito-afirma-o-mec</a></p>	<p><b>Título do texto:</b> MEC apresenta proposta de base curricular nacional para ensino fundamental</p> <p><b>Autor:</b> Aline Leal</p> <p><b>Código atribuído ao arquivo:</b> TEIN004_20150916</p> <p><b>Link:</b>  <a href="http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2015-09/mec-apresenta-proposta-de-">http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2015-09/mec-apresenta-proposta-de-</a></p>

<b>Data de publicação:</b> 18/08/2015 <b>Data da coleta:</b> 28/12/2015	base-curricular-nacional-para-ensino-fundamental <b>Data de publicação:</b> 16/09/2015 <b>Data da coleta:</b> 28/12/2015
<b>Título do texto:</b> MEC apresenta documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular <b>Autor:</b> Augusto Berto <b>Código atribuído ao arquivo:</b> TEIN005_20150916 <b>Link:</b> <a href="http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2015/09/16/ensino_educacaobasica_interna,498907/mec-apresenta-documento-preliminar-da-base-nacional-comum-curricular.shtml">http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2015/09/16/ensino_educacaobasica_interna,498907/mec-apresenta-documento-preliminar-da-base-nacional-comum-curricular.shtml</a> <b>Data de publicação:</b> 16/09/2015 <b>Data da coleta:</b> 28/12/2015	<b>Título do texto:</b> Dia 2 de dezembro será o Dia Nacional da Base <b>Autor:</b> <b>Código atribuído ao arquivo:</b> TEIN015_20151130 <b>Link:</b> <a href="https://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/7613-dia-2-de-dezembro-sera-o-dia-nacional-da-base">https://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/7613-dia-2-de-dezembro-sera-o-dia-nacional-da-base</a> <b>Data de publicação:</b> 30/11/2015 <b>Data da coleta:</b> 28/12/2015
<b>Título do texto:</b> Secretaria de Educação envia sugestões para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BCN) <b>Autor:</b> Monica Cussi <b>Código atribuído ao arquivo:</b> TEIN006_20160112 <b>Link:</b> <a href="http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/conteudo,37613">http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/conteudo,37613</a> <b>Data de publicação:</b> 12/01/2016 <b>Data da coleta:</b> 12/01/2016	<b>Título do texto:</b> Veja perguntas e respostas sobre a Base Nacional Comum Curricular <b>Autor:</b> Ana Carolina Moreno <b>Código atribuído ao arquivo:</b> TEIN007_20151201 <b>Link:</b> <a href="http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/12/veja-perguntas-e-respostas-sobre-base-nacional-comum-curricular.html">http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/12/veja-perguntas-e-respostas-sobre-base-nacional-comum-curricular.html</a> <b>Data de publicação:</b> 01/12/2015 <b>Data da coleta:</b> 28/01/2016
<b>Título do texto:</b> Em fase de discussão, Base Nacional Comum Curricular enfrenta críticas <b>Autor:</b> Guilherme Justino e Larissa Roso <b>Código atribuído ao arquivo:</b> TEIN008_20151125 <b>Link:</b> <a href="http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/educacao/noticia/2015/11/em-fase-de-discussao-base-nacional-comum-curricular-enfrenta-criticas-4914482.html">http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/educacao/noticia/2015/11/em-fase-de-discussao-base-nacional-comum-curricular-enfrenta-criticas-4914482.html</a> <b>Data de publicação:</b> 25/11/2015 <b>Data da coleta:</b> 28/01/2016	<b>Título do texto:</b> Governos convocam escolas para debater Base Nacional Comum <b>Autor:</b> Mariana Tokarnia <b>Código atribuído ao arquivo:</b> TEIN009_20151202 <b>Link:</b> <a href="http://www.ebc.com.br/educacao/2015/12/governos-convocam-escolas-para-discutir-conteudo-comum">http://www.ebc.com.br/educacao/2015/12/governos-convocam-escolas-para-discutir-conteudo-comum</a> <b>Data de publicação:</b> 02/12/2015 <b>Data da coleta:</b> 28/01/2016
<b>Título do texto:</b> Base Nacional Comum Curricular recebe quase 10 milhões de contribuições <b>Autor:</b> <b>Código atribuído ao arquivo:</b> TEIN016_20160107 <b>Link:</b>	<b>Título do texto:</b> Interessados devem realizar cadastro no portal da Base Nacional Comum <b>Autor:</b> <b>Código atribuído ao arquivo:</b> TEIN017_20150826 <b>Link:</b> <a href="https://undime.org.br/noticia/26-08-">https://undime.org.br/noticia/26-08-</a>

<a href="http://www.ebc.com.br/educacao/2016/01/base-nacional-comum-curricular-recebe-quase-10-milhoes-de-contribuicoes">http://www.ebc.com.br/educacao/2016/01/base-nacional-comum-curricular-recebe-quase-10-milhoes-de-contribuicoes</a> <b>Data de publicação:</b> 07/01/2016 <b>Data da coleta:</b> 28/01/2016	2015-12-07-interessados-tem-ate-15-de-setembro-para-realizar-cadastro-no-portal-da-base-nacional-comum- <b>Data de publicação:</b> 26/08/2015 <b>Data da coleta:</b> 28/01/2016
<b>Título do texto:</b> MEC abre consulta pública sobre texto preliminar da Base Nacional Comum <b>Autor:</b> sem autor <b>Código atribuído ao arquivo:</b> TEIN018_20150916 <b>Link:</b> <a href="http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/35185/mec-abre-consulta-publica-sobre-texto-preliminar-da-base-nacional-comum/">http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/35185/mec-abre-consulta-publica-sobre-texto-preliminar-da-base-nacional-comum/</a> <b>Data de publicação:</b> 16/09/2015 <b>Data da coleta:</b> 28/01/2016	<b>Título do texto:</b> Debate sobre Base Nacional Comum leva em conta experiências curriculares regionais <b>Autor:</b> Camila Ploennes <b>Código atribuído ao arquivo:</b> TEIN010_20151011 <b>Link:</b> <a href="http://revistaescolapublica.com.br/textos/46/um-debate-do-tamanho-do-paiseexperiencias-curriculares-de-redes-estaduais-362346-1.asp">http://revistaescolapublica.com.br/textos/46/um-debate-do-tamanho-do-paiseexperiencias-curriculares-de-redes-estaduais-362346-1.asp</a> <b>Data de publicação:</b> out/nov 2015 <b>Data da coleta:</b> 28/01/2016
<b>Título do texto:</b> “A Base Nacional Comum ajudará a mudar a educação no Brasil” <b>Autor:</b> Flávia Yuri Oshima <b>Código atribuído ao arquivo:</b> TEIN011_20151126 <b>Link:</b> <a href="http://epoca.globo.com/tempo/noticia/2015/11/base-nacional-comum-ajudara-mudar-educacao-no-brasil.html">http://epoca.globo.com/tempo/noticia/2015/11/base-nacional-comum-ajudara-mudar-educacao-no-brasil.html</a> <b>Data de publicação:</b> 26/11/2015 <b>Data da coleta:</b> 15/04/2016	<b>Título do texto:</b> Polêmicas do novo currículo de história serão temas de seminários <b>Autor:</b> sem autor <b>Código atribuído ao arquivo:</b> TEIN019_20160105 <b>Link:</b> <a href="http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/01/polemicas-do-novo-curriculo-de-historia-serao-temas-de-seminarios.html">http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/01/polemicas-do-novo-curriculo-de-historia-serao-temas-de-seminarios.html</a> <b>Data de publicação:</b> 05/01/2016 <b>Data da coleta:</b> 15/04/2016
<b>Título do texto:</b> Base Nacional Comum Curricular deve ter objetivos claros, dizem especialistas <b>Autor:</b> sem autor <b>Código atribuído ao arquivo:</b> TEIN020_20160224 <b>Link:</b> <a href="http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/02/24/base-nacional-comum-curricular-deve-ter-objetivos-claros-dizem-especialistas">http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/02/24/base-nacional-comum-curricular-deve-ter-objetivos-claros-dizem-especialistas</a> <b>Data de publicação:</b> 24/02/2016 <b>Data da coleta:</b> 15/04/2016	<b>Título do texto:</b> O que deve garantir a Base Nacional Comum da Educação Básica? <b>Autor:</b> Ana Luiza Basílio <b>Código atribuído ao arquivo:</b> TEIN012_20150806 <b>Link:</b> <a href="http://educacaointegral.org.br/noticias/deve-garantir-base-nacional-comum-da-educacao-basica/">http://educacaointegral.org.br/noticias/deve-garantir-base-nacional-comum-da-educacao-basica/</a> <b>Data de publicação:</b> 06/08/2015 <b>Data da coleta:</b> 15/04/2016
<b>Título do texto:</b> Coordenadora pedagógica da Base fala sobre o processo de construção do documento <b>Autor:</b> sem autor <b>Código atribuído ao arquivo:</b> TEIN023_20160120 <b>Link:</b> <a href="http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/no">http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/no</a>	<b>Título do texto:</b> Presidente da Undime fala sobre estratégias de mobilização para a discussão da Base nos municípios brasileiros <b>Autor:</b> sem autor <b>Código atribuído ao arquivo:</b> TEIN024_20160120 <b>Link:</b>

<p>ticias/capa?noticia=3161</p> <p><b>Data de publicação:</b> 20/01/2016</p> <p><b>Data da coleta:</b> 27/04/2016</p>	<p><a href="http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/noticias/capa?noticia=3339">http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/noticias/capa?noticia=3339</a></p> <p><b>Data de publicação:</b> 20/01/2016</p> <p><b>Data da coleta:</b> 27/04/2016</p>
<p><b>Título do texto:</b> Encontro de Dirigentes Municipais coloca a Base Nacional Comum em pauta</p> <p><b>Autor:</b> sem autor</p> <p><b>Código atribuído ao arquivo:</b> TEIN025_20160413</p> <p><b>Link:</b> <a href="http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/noticias/capa?noticia=3471">http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/noticias/capa?noticia=3471</a></p> <p><b>Data de publicação:</b> 13/04/2016</p> <p><b>Data da coleta:</b> 27/04/2016</p>	<p><b>Título do texto:</b> Contribuições recebidas pelo Portal até 15 de março estão disponíveis para consulta</p> <p><b>Autor:</b> sem autor</p> <p><b>Código atribuído ao arquivo:</b> TEIN026_20160417</p> <p><b>Link:</b> <a href="http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/noticias/capa?noticia=3456">http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/noticias/capa?noticia=3456</a></p> <p><b>Data de publicação:</b> 17/04/2016</p> <p><b>Data da coleta:</b> 27/04/2016</p>
<p><b>Título do texto:</b> Pareceres e contribuições apresentadas na primeira fase da consulta estão disponíveis</p> <p><b>Autor:</b> sem autor</p> <p><b>Código atribuído ao arquivo:</b> TEIN027_20160217</p> <p><b>Link:</b> <a href="http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/historico-noticias?noticia=3180">http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/historico-noticias?noticia=3180</a></p> <p><b>Data de publicação:</b> 17/02/2016</p> <p><b>Data da coleta:</b> 27/04/2016</p>	<p><b>Título do texto:</b> 2ª versão da Base Curricular revisa polêmicas de história e de português</p> <p><b>Autor:</b> Mateus Rodrigues</p> <p><b>Código atribuído ao arquivo:</b> TEIN028_20160503</p> <p><b>Link:</b> <a href="http://g1.globo.com/educacao/noticia/mec-apresenta-segunda-versao-da-base-nacional-comum-curricular.ghtml">http://g1.globo.com/educacao/noticia/mec-apresenta-segunda-versao-da-base-nacional-comum-curricular.ghtml</a></p> <p><b>Data de publicação:</b> 03/05/2016</p> <p><b>Data da coleta:</b> 03/06/2016</p>
<p><b>Título do texto:</b> Segunda versão da Base Nacional Comum Curricular está disponível para consulta</p> <p><b>Autor:</b> sem autor</p> <p><b>Código atribuído ao arquivo:</b> TEIN029_20160516</p> <p><b>Link:</b> <a href="https://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/7944-segunda-versao-da-base-nacional-comum-curricular-esta-disponivel-para-consulta">https://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/7944-segunda-versao-da-base-nacional-comum-curricular-esta-disponivel-para-consulta</a></p> <p><b>Data de publicação:</b> 16/05/2016</p> <p><b>Data da coleta:</b> 17/05/2016</p>	<p><b>Título do texto:</b> Segunda versão da Base Nacional Comum é entregue ao CNE para avaliação final</p> <p><b>Autor:</b> sem autor</p> <p><b>Código atribuído ao arquivo:</b> TEIN030_20160503</p> <p><b>Link:</b> <a href="http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=35821">http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=35821</a></p> <p><b>Data de publicação:</b> 03/05/2016</p> <p><b>Data da coleta:</b> 03/05/2016</p>
<p><b>Título do texto:</b> Por que estabelecer uma Base Nacional Comum</p> <p><b>Autor:</b> Deborah Grajzer</p> <p><b>Código atribuído ao arquivo:</b> TEIN031_20151105</p> <p><b>Link:</b> <a href="http://blog.qedu.org.br/blog/2015/11/05/por-que-estabelecer-uma-base-nacional-comum/">http://blog.qedu.org.br/blog/2015/11/05/por-que-estabelecer-uma-base-nacional-comum/</a></p> <p><b>Data de publicação:</b> 05/11/2016</p> <p><b>Data da coleta:</b> 28/01/2016</p>	<p><b>Título do texto:</b> A falta de clareza na proposta de gramática na Base Nacional Comum Curricular – Participe da discussão!</p> <p><b>Autor:</b> Willian Cereja</p> <p><b>Código atribuído ao arquivo:</b> TEIN032_20161013</p> <p><b>Link:</b> <a href="http://portuguescereja.editorasaraiva.com.br/a-falta-de-clareza-na-proposta-de-">http://portuguescereja.editorasaraiva.com.br/a-falta-de-clareza-na-proposta-de-</a></p>

	gramatica-na-base-nacional-comum-curricular-participe-da-discussao/ <b>Data de publicação:</b> 13/10/2016 <b>Data da coleta:</b> 19/12/2016
--	---