



ARTIGO/DOSSIÊ

PARA ALÉM DA CLASSIFICAÇÃO GRAMATICAL: O ENSINO DA CONEXÃO DE ORAÇÕES SOB A PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

ANE CAROLINA SANTOS
THAMARA SANTOS DE CASTRO

Ane Carolina Santos

Doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Membro do Grupo SAL (Systemic Across Language) e do GESD (Grupo de Estudos em Sistêmica e Discurso).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7745160975713642>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1004-0607>.

E-mail: mestreaneuerj@gmail.com.

Thamara Santos de Castro

Doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Professora EBTT da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Membro do Grupo SAL (Systemic Across Language) e do GESD (Grupo de Estudos em Sistêmica e Discurso).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2021422646031021>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0000-3610-2971>.

E-mail: thamara_castro@id.uff.br.

Resumo: Para o desenvolvimento de uma competência discursiva pelos estudantes da escola básica, principalmente no que se refere às habilidades de

leitura e de escrita, é necessário que se estimule a reflexão sobre os usos dos recursos linguísticos. Assim, é indispensável que exista uma abordagem funcional do trabalho com língua portuguesa em sala de aula. Por isso, com base na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), na qual uma língua é interpretada como um sistema de significados, acompanhados de formas por meio das quais os significados podem ser realizados, o objetivo deste trabalho é apresentar uma forma mais pragmática e menos metalinguística de se tratar o complexo oracional, tradicionalmente conhecido como período composto. Por meio de um artigo de opinião, foram selecionadas estruturas oracionais a fim de perceber como estas se relacionam com o propósito comunicativo do gênero. Dessa maneira, acredita-se em um ensino de gramática a partir da análise das escolhas léxico-gramaticais, considerando o texto em sua construção processual, o que possibilitará aos alunos maior autonomia em diferentes contextos de práticas sociais.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. BNCC. Linguística Sistêmico-Funcional. Complexo oracional. Artigo de opinião.

Abstract: For the development of discursive competence by basic school students, especially regarding reading and writing skills, it is necessary to encourage reflection on the uses of linguistic resources. Therefore, it is essential that there is a functional approach when working with portuguese language in the classroom. In this sense, based on the perspective of Systemic-Functional Linguistics (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), in which a language is interpreted as a system of meanings, accompanied by forms through which meanings can be realized, the objective of this work is to present a more pragmatic and less metalinguistic way of dealing with the clause complex, traditionally known as the compound period. Through an opinion article, these structures were selected in order to understand how they are related to the communicative purpose of the genre. In

this way, teaching grammar based on the analysis of lexico-grammatical choices and considering the text in its procedural construction will allow students greater autonomy in different contexts of social practices.

Keywords: Portuguese Language Teaching. BNCC. Systemic-Functional Linguistics. Clause complex. Opinion article.

INTRODUÇÃO

Afirmar que o ensino básico brasileiro precisa ser repensado já se tornou uma fala clichê – embora verdadeira – até para quem não está envolvido diretamente com educação. Enquanto a função básica das escolas deveria ser proporcionar a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores necessários à socialização do indivíduo, o que encontramos são instituições públicas e privadas que não oferecem grandes desafios intelectuais aos estudantes e que deixam a desejar em suas funções básicas, como formar verdadeiros cidadãos, pessoas autônomas capazes de aplicar os conhecimentos aprendidos para além dos muros da escola.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), o ensino de língua portuguesa deve ampliar os letramentos dos estudantes da escola básica a fim de que eles participem significativa e criticamente das diversas práticas sociais.

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas. (BRASIL, 2008, p. 67)

Para isso, o texto e seu processo de construção devem ser as bases para o ensino da língua materna na educação básica. Assim, para que se contribua para o desenvolvimento crítico das habilidades de leitura e escrita dos alunos da Educação Básica, é necessária uma abordagem pragmático-funcional no trabalho com a língua, possibilitando ao aluno uma reflexão sobre os recursos linguísticos que lhe são disponibilizados.

Entretanto, apesar de mais de uma década de BNCC, o ensino de gramática nos livros didáticos de Língua Portuguesa (LP), na maioria das vezes, é abordado de maneira tradicional ou sem qualquer proposta de reflexão linguística (BEZERRA & REINALDO, 2020). A preocupação com essa realidade e o desconforto, como docentes, diante do produto visto, muitas vezes, nas aulas de língua materna nas escolas, públicas e privadas, é que motivou este trabalho. É urgente apontar alternativas metodológicas que condizem com os preceitos dos documentos norteadores e que possibilitem o desenvolvimento da competência crítica de leitura e de escrita dos alunos da escola básica para que o ensino de gramática seja eficaz no que se refere à reflexão e à consciência linguística.

Partindo dessa ideia, este artigo tem como objetivo ampliar a abordagem do ensino de conexão de orações – em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental –, tradicionalmente conhecido como período composto, indo além da descrição e da classificação metalinguística. Como principal suporte teórico para a investigação aqui proposta, será empregada a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), doravante LSF, pois ela representa um importante instrumento para a análise de textos ao permitir que se vejam potenciais de significado na escolha de determinadas

estruturas, ou seja, tal teoria permite entender não só a funcionalidade das estruturas sintáticas, mas também as possíveis motivações do usuário para empregá-la. Por meio dela, pretende-se, aqui, fazer um levantamento das estruturas de expansão, presentes em complexos oracionais de um artigo de opinião do Portal G1 a fim de perceber como elas auxiliam na construção do propósito comunicativo do gênero. Acredita-se, assim, que, ao ampliar a discussão acerca, será possível apontar um caminho para uma nova forma de trabalhar com o período composto na escola básica.

LÍNGUA E GRAMÁTICA

No que diz respeito ao trabalho docente, é fato que grande parte do aprendizado de nossos alunos depende da forma como é trabalhado o conteúdo em sala de aula. Em linhas gerais, o resultado do ensino variará dependendo da maneira como o professor conduzir política e ideologicamente a sua prática pedagógica, ou seja, dependendo da escolha de estratégias que vão desde a seleção de conteúdos até a forma como trabalhará-lo e sua avaliação. No entanto, muitas vezes, pela correria do cotidiano, ou por ter que trabalhar em várias escolas e não sobrar muito tempo, ele acaba não refletindo sobre os pressupostos metodológicos que utiliza em sala de aula ou mesmo sobre o objetivo pretendido com determinados conteúdo e atividade.

Nesse sentido, é importante expandir um pouco a discussão acerca de duas concepções fundamentais para o trabalho com a língua materna: o próprio entendimento do que seja língua e do que seja gramática, pois acreditamos que

não há ensino satisfatório sem o conhecimento profundo, pelo professor, da concepção de língua

que adota e, conseqüentemente, da definição do que deveria ser seu objeto específico: os textos. Essa concepção (consciente ou não) interfere nos processos de ensino/aprendizagem, determinando o *que, como e para que se ensina*. (SANTOS, 2017, p. 19)

Em relação ao primeiro conceito, três correntes fundamentais destacam-se: a primeira delas é a fundamentada por Saussure sob o viés do estruturalismo; a segunda tem como base os estudos gerativistas de Chomsky; a terceira, por sua vez, é conhecida como interacionista e tem o respaldo na Análise do Discurso e nos estudos mais atuais.

Ferdinand de Saussure, considerado pai da Linguística, defende que o estudo da linguagem comporta duas partes: língua (*langue*) e fala (*parole*). Aquela, em sua essência, teria um teor social, e esta seria a parte individual da linguagem (SAUSSURE, 2006). Seu foco de estudo são as formas normatizadas da língua, supondo-se que ela seja uma espécie de produto, pronta, acabada e estável.

Em sua visão, a língua, além de ser psíquica e abstrata, também é considerada coletiva e social ao abarcar um grupo de pessoas, mas não ignora a expressão individual de cada um. Constituída por um código de regras e estruturas que todo indivíduo assimila da comunidade de que faz parte, ela seria produto social da faculdade da linguagem, reunião de convenções essenciais adotadas pelo corpo social para permitir a prática dessa faculdade pelas pessoas (SAUSSURE, 2006).

A partir dessa perspectiva, a língua passa a ser sinônimo de um sistema de signos linguísticos que é regido por leis internas e próprias que nada se relacionam com o mundo exterior (SAUSSURE, 2006), não havendo espaço para se considerar o sujeito. Já que a

língua está dada e tem um funcionamento independente, não cabe ao sujeito alterá-la ou criticá-la. Afinal, ele é apenas um usuário dela. Essa visão traz consequências diretas na forma como o ensino é visto: se a língua está pronta e é autônoma, o estudante tem o papel de apenas entender e aceitar, sem maior intervenção, as chamadas regras gramaticais anteriormente impostas.

A postura defendida por Noam Chomsky, no entanto, vai de encontro às propostas do estruturalismo: agora, não se acredita na ideia de língua como sistema homogêneo, estável, sincrônico e desvinculado de questões ideológicas. Os princípios propagados pelo norte-americano têm como concepção básica a existência de uma Gramática Universal, formada por princípios invariantes aplicados de modo idêntico para todas as línguas.

Para ele, os seres humanos apresentam uma predisposição genética capaz de permitir a aquisição da linguagem, sendo a língua apenas uma forma de representar a mente, o pensamento humano. Ou seja, o homem já vem ao mundo dotado de um mecanismo que lhe permite aprender qualquer língua, basta que seja exposto a falantes de uma ou de mais de uma língua. É inato: quando nasce, toda criança já possui em seu cérebro estruturas abstratas universais, mas, com o passar do tempo, vai selecionar e internalizar aquelas referentes à língua falada no contexto em que está inserida (TRASK, 2004).

Redefinindo posições no âmbito desses estudos, o pensamento do russo Mikhail Mikháilovitch Bakhtin (1895-1975) ganha destaque. A princípio, ele concorda com Saussure ao entender a língua como fato social que surge na necessidade de comunicação. Entretanto, discorda quanto à concepção de língua como sistema de regras. Na visão bakhtiniana, as esferas da atividade humana, nas mais variadas

formas, envolvem, sempre e diretamente, o uso da língua. Ou seja, ela deve ser entendida como sinônimo de prática social e de linguagem, historicamente situada, fundada nas necessidades de comunicação.

Sob essa perspectiva, a língua passa a ser um lugar de manifestação essencialmente ideológica, fruto da interação humana, representando diversas maneiras de significar a realidade. É por meio dela que as pessoas conseguem praticar ações, faladas ou escritas, considerando-se o contexto social e histórico envolvido no ato comunicativo. Para Bakhtin, a língua deve ser vista como uma forma de possibilitar relações sociais, sendo na interação que os discursos se estabelecem.

Falar, mesmo que brevemente, sobre essas concepções é importante, já que elas influenciam diretamente a postura colocada em prática nas aulas de língua materna. Os pensamentos do linguista russo trouxeram contribuições significativas para o ensino de língua portuguesa, alterando a forma como o texto é visto em sala de aula, pois, ao analisar as aulas de língua sob uma perspectiva interacionista, consegue-se ultrapassar o ensino focado em estruturas, em regras, desvinculado do propósito de uso da língua, desconsiderando a interação entre os sujeitos.

Já em relação ao conceito do que seja, de fato, gramática, Antunes (2007) faz uma análise muito didática, destacando 5 visões que costumam circular na mente das pessoas como um todo, inclusive de muitos professores:

1. gramática como saber intuitivo que todo falante tem: aqui, ela é capaz de abarcar todas as regras de uso de uma língua. O falante consegue, assim, envolver desde o processo de formação de sílabas até os arranjos mais complexos, porque nada no campo da linguagem foge a esse conceito. Isso deixa

claro que qualquer pessoa que fala uma língua o faz porque, mesmo inconscientemente, sabe sua gramática, demonstrando que existe uma “gramática internalizada”, desenvolvida desde sempre (SANTOS, 2017).

2. gramática como conjunto de regras que definem o funcionamento de uma norma específica: contempla apenas os usos da língua prestigiada socialmente, enquadrando apenas o domínio normativo, definindo o que é “certo” e “errado”, o que “deve” ou “não deve” ser dito. Pensar dessa forma só ratifica o preconceito linguístico, excluindo, por exemplo, a ideia de que é preciso um contexto situacional para se fazer uso da língua e da gramática de forma adequada.

3. gramática como uma área ou perspectiva de estudo: entendida como campo de pesquisa científica sobre a língua, podemos pensar em tipos diversos de gramática, como: a estruturalista, a funcionalista, a tradicional, a gerativa. Cada uma delas apresenta um conjunto de teorias para analisar os fenômenos linguísticos.

4. gramática como um livro: em uma quarta acepção, esse termo tão amplo assemelha-se e limita-se a um objeto, que concentra os elementos estruturais da língua, descrevendo-os, apresentando suas especificidades a partir do ponto de vista de quem o escreve, sendo fonte de consulta e de estudo para estudantes de todos os níveis.

5. gramática como disciplina escolar: é aqui que complicações são constantes, pois um bom professor de língua materna, de acordo com o consenso, deve trabalhar com a gramática no começo, no meio e no fim de todas as suas aulas. Quando o

professor não segue essa linha de raciocínio, acaba, muitas vezes, tendo até mesmo o seu trabalho colocado em dúvida por muitos pais de alunos. Esse pensamento, ainda muito forte em algumas instituições, é o que faz haver a divisão entre essas aulas, as de Redação e as de Literatura, como se as duas últimas fossem possíveis sem a gramática e como se a gramática funcionasse fora das atividades de comunicação (ANTUNES, 2006).

Após essas reflexões, não restam dúvidas de que é preciso explorar a gramática sem equívocos e sem maiores limitações, pois estes têm levado a escola, com frequência, a um tratamento centrado em definições e classificações. Se “a gramática, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e para passar de ano [...]” (PCN, 2000), é preciso explorar uma outra estratégia, em nosso caso, a funcionalista. Dentre as vertentes dos estudos funcionalistas existentes, escolhemos, como base teórica para este estudo, a Linguística Sistêmico-Funcional, teoria apresentada a seguir.

A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL (LSF): CONCEITOS BÁSICOS

Existem diferentes modelos de funcionalismo. Apesar disso, todos têm uma base em comum: o fato de considerarem a língua indissociável do meio externo, levando em consideração todos os aspectos relacionados à situação comunicativa. Conforme Neves,

Na perspectiva funcionalista, porém, não se considera que uma descrição da estrutura da sentença seja suficiente para determinar o som e o significado da expressão linguística, entendendo-se que a descrição completa precisa incluir referência ao falante, ao ouvinte e a seus papéis e seu estatuto

dentro da situação de interação determinada socioculturalmente. (NEVES, 1997, p. 23)

Pode-se perceber que, para a corrente funcionalista, a língua não é um fenômeno autônomo e isolado, mas um fenômeno que só existe em situações reais de comunicação, ou seja, é um instrumento de interação social cuja principal função é estabelecer comunicação entre os usuários.

Isso implica outro aspecto do modelo funcionalista: as gramáticas funcionais são paradigmáticas, ou seja, interpretam a língua como uma rede de relações, e as estruturas linguísticas são a realização dessas relações. Segundo Halliday, em uma gramática funcional, a língua é interpretada como um sistema de significados, os quais são acompanhados de formas por meio das quais os significados se realizam (HALLIDAY, 1994).

A partir desse modelo, desenvolveu-se a Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF). Estudiosos dessa teoria postulam que “a natureza da língua está intimamente relacionada com as necessidades que lhe impomos, com as funções que deve servir” e que “(...) todos nós usamos a língua como um meio de organizarmos outras pessoas e determinarmos os seus comportamentos” (GOUVEIA, 2009, p. 14).

A palavra *sistêmica* está relacionada ao fato de a língua ser um sistema de possibilidades que é usado pelos falantes. A partir dos significados que o usuário quer expressar, ele faz suas escolhas, que são influenciadas pelo contexto sociocultural, isto é, pelas situações apresentadas nos contextos de situação e de cultura, que determinam as escolhas feitas no âmbito léxico-gramatical.

Com essa *rede de escolhas*, a língua organiza-se para cumprir sua função essencial, que é a interação. Segundo Halliday e Hasan (1989,

p. 17), essa função é “interpretada não somente como o uso da língua, mas também como uma propriedade fundamental da linguagem em si, algo que é básico para a evolução do sistema semântico”.

TEXTO E CONTEXTO

Na perspectiva sistemicista,

conhecimento é transmitido em contextos sociais, por meio de relacionamentos, como aqueles entre pai e filho, entre professor e aluno, ou entre colegas de classe, que são definidos nos sistemas de valor e na ideologia da cultura. E as palavras que são trocadas nesses contextos tiram seus significados das atividades nas quais elas estão inseridas, as quais são, novamente, atividades sociais com agentes e propósitos sociais. (HALLIDAY; HASAN, 1989, p. 5, tradução livre)¹

Com base nessa citação, é possível entender por que a LSF adota uma perspectiva sociosemiótica da linguagem: *social*, pois a língua é entendida em sua relação com a estrutura social; *semiótica*, por mediar sistemas de significados que representam a experiência humana (HALLIDAY; HASAN, 1989).

Nesse sentido, só se pode compreender um texto quando se observa o contexto. Há uma bidirecionalidade na relação entre essas duas entidades, pois “o contexto em que o texto se desenvolve está encapsulado no texto através de uma relação sistemática entre o meio social e a organização funcional da linguagem” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 26). Portanto, é possível identificar o contexto de produção

1 Texto original: “Knowledge is transmitted in social contexts, through relationships, like those of parent and child, or teacher and pupil, or classmates, that are defined in the value systems and ideology of the culture. And the words that are exchanged in these contexts get their meaning from activities in which they are embedded, which again are social activities with social agencies and goals”.

de um texto por meio das escolhas léxico-gramaticais feitas no processo de construção textual. E o contrário também acontece. Com as informações que se tem sobre o contexto de produção de um texto, é possível prever algumas estruturas que serão encontradas no produto textual.

Texto, então, segundo Halliday e Hasan (1989, p. 10, tradução livre)², é “qualquer instância de língua viva que assuma algum papel em um contexto de situação (...)” . Ou seja, o *texto* é a forma como membros de uma comunidade trocam significados dentro de uma estrutura social. Esses significados, na LSF, são influenciados por variáveis ligadas a dois contextos: *o contexto de situação* e *o contexto de cultura*.

Os autores definem *contexto de situação* como “(...) o ambiente imediato no qual um texto está, de fato, funcionando. Utilizamos essa noção para explicar por que algumas coisas foram ditas ou escritas nessa ocasião particular, e o que mais poderia ter sido dito ou escrito que não foi” (HALLIDAY; HASAN, 1989, p. 46, tradução livre)³. Isto é, a atividade social humana é influenciada por motivações contextuais imediatas que interferem na forma como os participantes construirão seus textos. Essas motivações estão relacionadas a três variáveis que formam o que se entende por *registro*. São elas: *campo*, em que se define a natureza da prática social; *relação*, em que se observa o relacionamento entre os participantes da atividade; e *modo*, em que se caracteriza a forma como a mensagem é transmitida. Segundo Fuzer e Cabral,

2 Texto original: “(...) any instance of living language that is playing some part in a context of situation, (...)”.

3 Texto original: “(...) the immediate environment in which a text is actually functioning. We use this notion to explain why certain things have been said or written on this particular occasion, and what else might have been said or written that was not”.

o *campo* remete à atividade que está sendo realizada pelos participantes, à natureza da ação social que está ocorrendo, com objetivo específico. As *relações* envolvem os participantes, a natureza dos papéis que desempenham, o grau de controle de um participante sobre o outro, a relação entre eles (hierárquica ou não) e a distância social ou o grau de formalidade (mínima, média ou máxima, dependendo da frequência com que interagem). O *modo* refere-se à função que a linguagem exerce e ao veículo utilizado naquela situação ou, ainda, ao que os participantes esperam que a linguagem faça por eles em determinada situação. Trata do papel da linguagem (constitutivo ou auxiliar/suplementar), do compartilhamento entre os participantes (dialógico ou monológico), do canal (gráfico ou fônico) e do meio (oral com ou sem contato visual, escrito e/ou não verbal). (FUZER; CABRAL, 2014, p. 30).

O contexto de situação e suas variáveis, como mencionado, formam o ambiente imediato, porém, há um contexto mais amplo que engloba esse contexto de situação: o *contexto de cultura*. Ele se trata de um “sistema de experiências com significados compartilhados”, que “resulta, portanto, da padronização do discurso em termos dos atos retóricos ou atos de fala realizados por meio da linguagem em circunstâncias específicas, com características retóricas recorrentes” (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2005, p. 15). É no contexto de cultura que se encontra o *gênero*, que é formado justamente por essas práticas sociais recorrentes às quais os participantes de uma determinada sociedade têm acesso.

Segundo Orlando Vian Jr.,

como membros de uma sociedade e como produtores em potencial de textos, os usuários da língua trocam significados com seus interlocutores. Para que estes significados sejam trocados, torna-se necessário

o conhecimento da estruturação do gênero a ser utilizado (...). (VIAN JR, 2009, p. 389)

Além dessas definições iniciais, também é necessário apresentar as metafunções textuais, as quais organizam os sistemas gramaticais na LSF.

METAFUNÇÕES TEXTUAIS

Ao entender essa organização ao redor de uma finalidade, Halliday e Matthiessen (2014) defendem que, nas práticas comunicativas, a linguagem é capaz de desempenhar três funções básicas, presentes e atuantes em qualquer enunciado: expressar conteúdo, dando conta da experiência de mundo; estabelecer e manter relações sociais entre os participantes da situação de comunicação; e estabelecer relações entre as partes do enunciado, entre elas e a situação em que estão inseridas (GOUVEIA, 2009). Essas funções, que, na literatura da LSF são denominadas metafunções, são chamadas, respectivamente, de: ideacional, interpessoal e textual.

A adoção do termo “metafunção”, diferentemente do que fazem outros teóricos, tem, para Halliday e Matthiessen (2014), um objetivo básico: mostrar que não é possível entender “função” como simplesmente “objetivo” ou “meio” de uso da linguagem, pois o conceito de funcionalidade é o elo que organiza todo o sistema da língua, sendo, então, intrínseca à linguagem. Eles explicam que:

(...) a arquitetura completa da língua é organizada por linhas funcionais. A língua é o que é devido às funções em que se desenvolveu na espécie humana. O termo ‘metafunção’ foi adotado para sugerir que a função é um componente central dentro da totalidade da teoria. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 31, tradução livre)⁴

4 Texto original: “(...) the entire architecture of language is arranged along functional lines. Language is as it is because of the functions in which it has evolved in the human species.

Os autores destacam ainda que essas três metafunções não atuam de forma isolada. Pelo contrário: elas interagem de forma simultânea para garantir as construções dos textos, oferecendo-lhes um caráter multifuncional. Tudo isso se reflete na estrutura da oração, a qual é entendida como “unidade principal de processamento do léxico-gramática – no sentido específico de que é na oração que os significados são mapeados numa estrutura gramatical integrada” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 31, tradução livre)⁵ e se relaciona diretamente com a léxico-gramática da língua. Por isso, as metafunções não se excluem, mas se interrelacionam.

A metafunção ideacional realiza-se por duas funções: experiencial e lógica. A primeira é responsável pela representação do mundo e sua unidade de análise é a oração. A segunda responsabiliza-se pelos grupos lexicais e oracionais, ou seja, pelo complexo oracional (FUZER; CABRAL, 2014, p. 33), o qual é o foco deste trabalho.

Como, segundo Halliday e Matthiessen (2014), a unidade básica de análise é a oração, torna-se relevante o sistema gramatical relacionado à função experiencial, que é conhecido como Transitividade. Nesse sistema, a oração é vista como representação (FUZER; CABRAL, 2014, p. 33).

O Sistema de Transitividade é responsável por descrever a oração de acordo com seus componentes. A oração é composta obrigatoriamente por *processos*, que são representados pelos grupos verbais. Entretanto, na maioria dos casos, figuram também os *participantes*, representados pelos grupos nominais, e, eventualmente, as circunstâncias, representadas pelos grupos adverbiais.

The term ‘metafunction’ was adopted to suggest that function was an integral component within the overall theory”.

5 Texto original: “The clause is the central processing unit in the lexicogrammar – in the sense that it is in the clause that meanings of different kinds are mapped into an integrated grammatical structure”.

Além de representar experiências do mundo exterior e interior (consciência), a linguagem também permite que se mantenham relações por meio da interação. No momento em que interagem, falante/escritor e ouvinte/leitor assumem papéis sociais de acordo com o contexto em que a interação acontece, expressando opiniões e atitudes.

Os elementos léxico-gramaticais que realizam a metafunção interpessoal fazem parte do Sistema Gramatical de MODO, por meio do qual as orações são estruturadas visando à interação, por isso pode-se dizer que a oração é vista como *troca*.

Segundo a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), a fala tem dois papéis fundamentais: dar (convidar a receber) e solicitar (convidar a dar) (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Em relação à natureza do produto dado ou solicitado, este pode ser: informação ou bens e serviços. Quando a oração expressa troca de informação, o que é trocado é a própria linguagem, e é esperada uma resposta verbal, afirmando, negando ou fornecendo informação ausente (FUZER; CABRAL, 2014, p. 104). Nesse caso, a oração é classificada como *proposição*; é algo sobre o qual se pode argumentar, sendo afirmado ou negado (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Já na oração em que se trocam *bens e serviços*, o que é trocado é um produto não verbal; a linguagem é utilizada como facilitadora do processo de demanda de um objeto ou de uma ação. Espera-se que o ouvinte/leitor faça o que o falante/escritor enunciou.

As proposições podem se apresentar em forma de declaração ou de pergunta (modos oracionais declarativo e interrogativo, respectivamente). Já as propostas podem realizar-se em forma de oferta ou comando (modos oracionais interrogativo e imperativo, respectivamente).

Simultaneamente às funções de representar experiências e de manter a interação, a oração também é vista como mensagem, o que corresponde à metafunção textual, realizada pelo Sistema de estruturação temática. Na LSF:

(...) a gramática também apresenta um terceiro componente, um outro modo de significado o qual é relacionado com a construção do texto. Neste sentido, esta pode ser vista como uma função possibilitadora ou facilitadora já que as outras duas – construir experiência e ordenar relações interpessoais – dependem da construção de sequências do discurso, organizando o fluxo discursivo e criando coesão e continuidade na medida em que o discurso progride (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 30-31, tradução livre)⁶.

Pelo Sistema de estruturação temática, a oração é construída pelo Tema, que é o elemento com função experiencial na oração (participante, processo ou circunstância) que serve de ponto de partida da mensagem, localizando e orientando a oração no contexto; e pelo Rema, o restante da mensagem, parte em que o Tema é desenvolvido. Dessa forma, a estrutura oracional é constituída de um Tema e um Rema (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 89).

As informações contidas nos Temas podem ter as seguintes funções: fazer a ligação entre a oração que está sendo criada e as orações que vieram antes dela, revelar o assunto em alguns tipos de texto, e estabelecer um contexto para a compreensão do Rema (FUZER; CABRAL, 2014, p. 131).

⁶ Texto original: "(...) the grammar also shows up a third componente, 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".

Além dessas noções essenciais à gramática sistêmico-funcional, faz-se necessária ainda a explanação sobre complexo oracional, uma vez que o foco deste trabalho é a combinação de orações.

O COMPLEXO ORACIONAL

Em sua obra *An Introduction to Functional Grammar*, Halliday e Matthiessen chamam de complexo oracional o que, em nossa tradição gramatical, é denominado período composto. Para eles, as orações ligam-se umas às outras, construindo relações lógico-semânticas, representadas por segmentos linguísticos presentes em mensagens textualmente relacionadas (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 428).

Segundo os autores,

Semanticamente, o efeito de se combinarem orações em um complexo oracional é de uma *integração mais estreita no significado*: as sequências que são realizadas gramaticalmente em um complexo oracional são construídas como subsequências dentro de uma sequência total de eventos que formam todo um episódio (...). (HALLIDAY; MATTHIESSEN, p. 430, tradução livre, grifos do autor)⁷

Assim, pode-se perceber que, pela perspectiva da Gramática Sistêmico-Funcional, as orações que formam um complexo oracional são sempre interdependentes, pois, semanticamente, as orações formam um todo sequencial significativo.

Para Halliday e Matthiessen, o que ocorre é a transformação de elementos circunstanciais em orações, podendo essa transformação

7 Texto original: “Semantically, the effect of combining clauses into a clause complex is one of *tighter integration in meaning*; the sequences that are realized grammatically in a clause complex are construed as being subsequences of events that make up a whole episode (...)” (grifo do autor).

ocorrer de duas formas: por projeção ou expansão. Segundo os autores, a construção do complexo oracional é uma escolha entre as possibilidades da língua, uma vez que a informação pode ser transmitida por uma oração simples ou pela união de duas orações em um nexos oracional⁸.

Na criação de um texto, nós escolhemos entre aumentar uma oração 'internamente' por meio de um elemento circunstancial e aumentar 'externamente' por meio de outra oração em um complexo. A decisão depende de vários fatores; mas a consideração básica tem a ver com o 'peso' semiótico textual, interpessoal e experiencial que é atribuído à unidade: quanto mais peso tiver, mais provavelmente será construída como uma oração interdependente em um complexo oracional mais do que como um sintagma circunstancial (ou grupo adverbial) aumentando uma oração. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 434, tradução livre)⁹

Essas relações poderão ser conectadas por graus de interdependência, ou *Táxis*, formando os dois principais sistemas da metafunção lógica. A respeito das relações táticas, Halliday e Matthiessen (2014, p. 438) consideram parataxe quando duas orações interdependentes têm o mesmo status, sendo potencialmente independentes uma da outra, ou seja, constituindo uma proposição por si só. Já as orações ligadas por hipotaxe são tratadas com status desigual, pois somente uma (dominante) poderia funcionar por si

8 Par de orações relacionadas por interdependência. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 441).

9 Texto original: "In the creation of text, we choose between augmenting a clause 'internally' by means of a circumstantial element and augmenting it 'externally' by means of another clause in a complex. The decision depends on many factors; but the basic consideration has to do with how much textual, interpersonal and experiential semiotic 'weight' is to be assigned to the unit: the more weight it has, the more likely is to be constructed as an interdependent clause in a clause complex rather than as a circumstantial phrase (or adverbial group) augmenting a clause".

só, podendo ser “marcada” ou ter seu modo verbal modificado. Não há versão coesiva correspondente e a oração dependente pode ser colocada tanto antes como depois da oração dominante, a escolha é determinada por considerações textuais e contextuais.

Portanto,

o grau de interdependência é conhecido tecnicamente como *táxis*; e os dois diferentes graus de interdependência como *parataxe* (*status* igual) e *hipotaxe* (*status* desigual). *Hipotaxe* é a relação entre um elemento dependente e seu dominante, o elemento do qual é dependente. Contrariamente, tem-se a *parataxe*, que é a relação entre dois elementos de *status* igual, um iniciando e o outro continuando. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 440, tradução livre, grifos do autor)¹⁰

As relações de *táxis* podem expressar dois tipos de relações lógico-semânticas: expansão e projeção, como mencionado anteriormente. A relação de *expansão* ocorre quando a segunda oração expande a primeira, elaborando-a, estendendo-a ou realçando-a/intensificando-a; na de *projeção*, a segunda oração é projetada pela primeira, que a instância como locução ou ideia.

A *expansão* relaciona fenômenos de mesma ordem de experiência e a *projeção*, fenômenos relacionados aos processos de dizer e pensar a fenômenos de outra ordem. A *expansão* constitui o desenvolvimento “horizontal” do texto; a *projeção* transcende essa sequência de eventos, ligando os processos de dizer e pensar aos

¹⁰ Texto original: “Degree of interdependency is known technically as *taxis*; and the two different degrees of interdependency as *parataxis* (equal status) and *hypotaxis* (unequal status). *Hypotaxis* is the relation between a dependent element and its dominant, the element on which it is dependent. Contrasting with this is *parataxis*, which is the relation between two like elements of equal status, one initiating and the other continuing” (grifos do autor).

conteúdos ditos ou pensados (Halliday; Matthiessen, 2014, p. 443-444). Neste trabalho, apenas a expansão e suas categorias serão tratadas, uma vez que o interesse aqui é a sequência textual linear, relacionando as representações léxico-gramaticais aos contextos de situação e de cultura.

Há três tipos de relação de expansão: elaboração, extensão e realce/intensificação. Na elaboração, uma oração expande a outra, reafirmando-a em outras palavras, especificando-a em maiores detalhes, comentando-a ou exemplificando-a. Na extensão, uma oração expande a outra adicionando algum elemento novo, apresentando alguma exceção ou oferecendo uma alternativa a ela. No realce/na intensificação, uma oração expande a outra “embelezando” seu entorno, qualificando-a com algum elemento circunstancial de tempo, causa, condição (Halliday; Matthiessen, 2014, p. 444).

As relações táticas e lógico-semânticas entrecruzam-se, definindo o conjunto básico de nexos oracionais possíveis. A junção da elaboração com a parataxe, por exemplo, dá origem à aposição de orações, que pode ter os seguintes significados: exposição, em que a segunda oração reafirma a primeira em outras palavras (v. ex. 1); exemplificação, em que a segunda oração desenvolve a primeira, citando um exemplo (v. ex. 2); e clarificação, em que a segunda oração faz uma explanação acerca da primeira ou um comentário explicativo (v. ex. 3).

1. Eu realmente gostei disso, eu o achei muito bom.
2. Você é muito velho para aquele jogo; você não conseguiria inclinar-se.
3. Eles costumavam trabalhar aqui; foi assim que se conheceram.

Já a combinação da elaboração com a hipotaxe cria a categoria da oração relativa não definidora (não restritiva, explicativa, como tradicionalmente é classificada), que funciona como uma descrição da primeira oração.

4. Yu, que visitou Taiwan nesta semana, não elaborou.

A combinação entre parataxe e extensão dá origem à coordenação entre as orações. Podem-se reconhecer os seguintes significados: adição, em que se une um processo a outro, podendo ser positiva, negativa ou adversativa (v. exs. 5, 6, 7); variação, em que a segunda oração substitui parcial ou totalmente a primeira, podendo ser substitutiva ou subtrativa (v. exs. 8, 9); e alternância, em que a segunda oração apresenta-se como uma alternativa à primeira (v. ex. 10).

5. Ele foi um estudante de Literatura Medieval na faculdade, e eu também me interessava por Literatura Medieval.

6. Ele nem pôde explicar toda a situação para o editor, nem pôde aceitar sua repreensão.

7. Nós gostamos daquela raça de cachorro, mas sentimos que não estávamos em condições de ter um naquele momento.

8. Eles não deveriam fazer afirmações amplas dizendo onde esperávamos estar, mas, em vez disso, planos especificando o que nós queremos fazer depois e exatamente como nós vamos fazê-lo.

9. Quase tudo estava bem, somente o pobre rapazinho estava muito tenso.

10. Eu posso ficar no computador ou comer alguma coisa.

Em relação à combinação entre hipotaxe e extensão, também pode haver adição (v. exs. 11, 12, 13), variação (v. exs. 14, 15) ou

alternância (v. ex. 16), mas com orações dependentes, podendo a subordinada ser finita ou não finita.

11. Enquanto a maioria dos pais trabalham em escritórios, meu pai trabalha em um estúdio.

12. Além de ser dotado de talento literário, Amir Khusrau foi músico também.

13. A flecha mudou seu curso e caiu no chão, sem machucar ninguém.

14. A câmera afastou-se para mostrar Kane e Susan quase na mesma posição, exceto que elas estavam mais velhas.

15. Em vez de encontrar os executores, eles acusaram criminalmente o ativista da Earth First!

16. Se você não o perdeu, então está naquela estante.

A combinação entre a parataxe e a intensificação gera um tipo de coordenação com valor circunstancial incorporado, podendo ser temporal (v. ex. 17), espacial (v. ex. 18), modo (de meio, v. ex. 19, ou de comparação, v. ex. 20), causal-condicional (de razão, v. ex. 21), de condição positiva ou negativa (v. exs. 22, 23), ou de concessão (v. ex. 24).

17. Eu servi na Segunda Guerra Mundial e depois eu fui para Yale.

18. Ele se jogou num mar de grama cor de esmeralda e lá ele morreu.

19. Continue subtraindo a diferença, e dessa forma você chegará ao resultado correto.

20. Seu corpo muda a todo instante e sua mente também.

21. Em seus livros, Tove Jansson falava inicialmente para as crianças, tanto que o herói é ele mesmo mais jovem.

22. Eu me estresso no trabalho, por isso eu velejo e voo.

23. Ele deve ter caído na noite anterior, do contrário por que haveria arranhões e sangue em seu corpo?

24. Ele procurou cuidadosamente o corpo sonolento de Kukul, mas não encontrou nada.

As hipotáticas também podem representar os mesmos significados das paratáticas – temporal (v. ex. 25, 26), espacial (v. ex. 27), modo (v. ex. 28, 29), causal-condicional (v. exs. 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37), podendo ser finitas ou não finitas.

25. No momento em que estava na página 60, me veio uma luz.

26. Siga as pegadas no terreno dos jardins e nas pontes antes de descansar na Casa do Chá.

27. Flechas nunca caem onde ele se posiciona.

28. Essas teorias incluem a teoria solar, pela qual periodicamente um grupo de compostos de nitrogênio se intensifica.

29. Bactérias podem também ajudar na precipitação química do cálcio, tornando a água mais alcalina.

30. O problema não é simplesmente ir embora porque as pessoas estão rindo.

31. Todos estão trabalhando duro para mudar a lei a fim de que tenhamos eutanásia voluntária legalizada na Inglaterra.

32. Depois disso, o buraco de ozônio desenvolveu-se rapidamente, especialmente depois de 5 de setembro, por isso, em 5 de outubro, o ozônio acima da Antártica caiu de 320 unidades Dobson para 120.

33. Embora tenha sido de alguma forma um livro bobo sobre as grandes paixões de alunos de faculdade, era realmente um romance.

34. Se eu tivesse uma visão diferente, então talvez tivesse escrito mais romances.

35. Você vai felicitá-los por suas estantes de livros durante muito tempo – a menos que, é claro, alguém os pegue emprestado e “esqueça” de devolvê-los.

36. Similarmente Mr. G. S. Sawhney (...) foi transferido da Alfândega para ser Diretor de Inteligência, apesar de ele ter estado sob investigação pelo CBI (...).

37. Eu descobri que eu não posso ficar mais de três dias sem fazer algo fisicamente revigorante porque me sinto preso e tenso.

A fim de facilitar a compreensão, é apresentado, a seguir, o quadro de Dutra (2021, p. 207), que traça uma correspondência entre a proposta de Halliday e a nomenclatura empregada pela gramática tradicional. Vale ressaltar apenas que “faltam, no quadro, algumas orações subordinadas previstas na abordagem da GT. Isso acontece pelo fato de a GSF não as considerar, de fato, orações”.

Tabela 1: Orações – paralelo entre as ideias de Halliday e da gramática tradicional

GSF	EXPANSÃO		
	ELABORAÇÃO	EXTENSÃO	INTENSIFICAÇÃO
GT	Coord. Explicativa	Coord. Aditiva	Coord. Adversativa (MAS ≠ E)
	Sub. Subst. Apositiva	Coord. Alternativa	Coord. Conclusiva
	Sub. Adj. Explicativa	Coord. Adversativa (MAS = E)	Sub. Adverbial

Fonte: adaptado de DUTRA (2021, p. 207)

Após essa explanação, é importante ressaltar que, para além de uma nomenclatura diferente, pretende-se, neste artigo, demonstrar uma forma de análise linguística com foco nos significados que os recursos léxico-gramaticais podem produzir na construção textual. Por isso, há de se apresentar o percurso metodológico deste trabalho.

METODOLOGIA: O CAMINHO PERCORRIDO

Após a apresentação de uma visão geral sobre os conceitos teóricos fundamentais que embasaram este estudo, esta seção se dedica a apresentar os procedimentos utilizados para sua efetivação. Nesse sentido, vale lembrar: este trabalho, de cunho qualitativo, tem como objetivo apresentar um outro caminho para o trabalho do que, na escola básica, é denominado de período composto a fim de perceber como essas orações auxiliam na construção do propósito comunicativo de um gênero.

Embora esse seja um conteúdo dado também no Ensino Médio, a proposta de trabalho aqui apresentada foi pensada para turmas de 9º ano do Ensino Fundamental. Por isso, foi selecionado um artigo de opinião – gênero comumente estudado para iniciar o estudo da argumentação – publicado no portal de notícias G1 em 24 de maio de 2022, cujo título é: “Rússia deve arcar com reconstrução da Ucrânia”¹¹. A escolha do tema e do gênero não se deram de forma aleatória: a temática é relevante, está relacionada a acontecimentos recentes e pode permitir, principalmente em sala de aula com os alunos, reflexões importantes sobre as relações sociais e o que acontece no mundo; o fato de ser um artigo, por sua vez, tem relação direta com a sua frequente abordagem nas salas de aula, uma vez

11 Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2022/05/24/opiniao-russia-deve-arcar-com-reconstrucao-da-ucrania.ghtml>. Acesso em: 25 maio 2024.

que é considerado socialmente funcional. Essa “escolarização” permite que o aluno tenha uma concepção mais crítica da vida real, o que contribui diretamente para a sua formação cidadã.

Para levantamento e análise funcional das estruturas de expansão, presentes nos complexos oracionais, foram destacados apenas os períodos em que eles se encontram. Assim, o trabalho fica mais objetivo, mas sem perder o contexto nem comprometer semanticamente a leitura. Na introdução e na conclusão, partes menores, a análise dos casos acontece de forma ordenada, ou seja, seguindo a ordem de suas aparições no texto. No desenvolvimento, como há muito mais aspectos para serem analisados, houve a separação por tipos de expansão: elaboração, extensão e intensificação.

EXPLORANDO O TEXTO: ANÁLISE DO CORPUS

Ao unir teoria e prática, pretende-se observar como os recursos léxico-gramaticais – neste caso, os complexos oracionais – contribuem para uma leitura mais profunda do texto. Acredita-se que uma análise desse tipo, em que se relacionam estruturas linguísticas à construção textual, seja capaz de promover mais reflexão sobre o que os alunos estão lendo e, posteriormente, mais autonomia no momento da produção de seus próprios textos.

Para isso, além da classificação lógico-semântica dos nexos oracionais, é necessário observar as funções destes de acordo com a etapa em que aparecem no artigo de opinião.

Na introdução do texto, em que o autor apresenta um contexto para a defesa de sua tese – logo explícita no título do texto “Rússia deve arcar com reconstrução da Ucrânia” –, ele utiliza três estruturas hipotáticas circunstanciais.

1. Não, *ao solicitar a filiação à Otan*, a Finlândia não cometeu um “erro”, como afirma o presidente russo, Vladimir Putin. Quem cometeu um erro foi antes ele, (...)
2. (...) *ao atacar a Ucrânia*.
3. Como sempre, ele culpa outros – *portanto desta vez são os finlandeses*.

Nesses exemplos, percebe-se que o autor precisa contextualizar seu texto para o leitor e, por isso, utiliza-se das hipotáticas circunstanciais, as quais servem como pano de fundo para as orações dominantes. Em (1) e em (2), as orações não finitas intensificadoras hipotáticas temporais servem como um pano de fundo para a paratática causal-condicional e, (3). Ou seja, os processos de “solicitar a filiação” e “atacar a Ucrânia” contextualizam por que o autor afirma que o presidente russo culpabiliza os outros, chegando-se a uma conclusão de que “desta vez” são os finlandeses.

Ao decorrer do desenvolvimento do artigo, etapa em que o autor deve apresentar os argumentos para que a Rússia pague pela reconstrução ucraniana, é utilizado estruturas de elaboração hipotáticas para introduzir informações que se opõem às ações do presidente russo, como por exemplo:

4. A mídia de Moscou, *controlada pelo Estado*, fala de “operação especial”, “ataques preventivos”, da suposta “libertação” dos russos no país vizinho.
5. Para o chefe do Kremlin, até o presidente ucraniano, Volodimir Zelenski, *que é de fé judaica*, se transforma em “nazista”.
6. Putin é como o “Grande Irmão” do romance de George Orwell, *1984, no qual a massa também é convencida de que ignorância é força*, a história é manipulada.

7. O modelo para o romance de Orwell foi a União Soviética, *cujo fundamento era a mentira.*

Nota-se que, mais do que apresentar descrições, principal função da elaboração hipotática, por meio dessas estruturas, o autor do texto apresenta informações que contribuem para sua tese e que rebatem o discurso e as atitudes de Putin.

Há também o uso da elaboração paratática como forma de enumerar gradativamente as ações que o governo russo faz, segundo o autor, baseado nos preceitos da antiga União Soviética.

8. Todas as mentiras, o ódio contra inimigos inventados, contra a Ucrânia, o “Bloco da Otan”, os liberais, contra quem quer que seja, tudo isso visa *manter os russos unidos, preparar para tempos difíceis, mobilizar.*

9. O Partido Comunista propagava a paz mundial (...)

10. (...) *e travava guerra no Afeganistão; a mídia louvava o patriotismo soviético; cinismo e economia de penúria determinavam o dia a dia.*

Além das estruturas justapostas, há ainda, em (10), uma extensão paratática adversativa, ou seja, uma adição de informação à primeira oração, unida pelo conector “e”. Apesar de ser uma conjunção típica da adição positiva, no exemplo, “propagar a paz mundial” contrasta-se com “travar guerra”, indicando adversidade. Essa ideia de contraste também está presente nas informações justapostas em (9). Assim, mais uma vez, a escolha por essas estruturas suporta a tese do autor do texto por meio das contradições das ações russas.

Também se fazem presentes, ao longo dos parágrafos de desenvolvimento, as construções de intensificação:

11. Ele afirma que tudo está correndo de acordo com os planos, *mesmo que seu Exército esteja engolindo uma derrota atrás da outra.*

No fragmento acima, é possível perceber a presença de uma construção do tipo condição: concessiva, ou seja, há, claramente, a oposição de ideias (intensificadora hipotática condição: concessivas). Aqui, o “chefe do kremlin” deixa claro que o fato de estarem perdendo constantemente não faz com que haja maior preocupação – o que seria, até certo, contraditório. Afinal, é muito improvável estar perdendo e, ainda assim, acreditar que está tudo acontecendo dentro do planejado.

Construções menos óbvias também são de grande valia para análise com os alunos. Normalmente, fala-se do conector “e” trazendo apenas a ideia de adição e, no máximo, adversidade – ambos coordenativos na gramática tradicional. No entanto, o exemplo abaixo (12) vai além e traz a ideia de uma construção intensificadora paratática do tipo causa: consequência quando afirma que a consequência de a água vazar, conotativamente, tem sua causa no furo do aquário. Aqui, essa comparação é uma estratégia bem empregada, que serve até para tornar mais didática a construção da opinião defendida pelo autor.

12. A Rússia é como um peixe num aquário em que se fez um pequeno furo, *e a água vai vazando lentamente.*

Há ainda a presença da intensificação paratática do tipo causa: razão, como visto em (13) e (14), funcionando como justificativa para o posicionamento dado na oração anterior. Nesse sentido, é possível destacar com os estudantes que não basta colocar uma opinião. É preciso explicá-la, fundamentá-la para embasar o que é dito.

13. A cada dia as Forças Armadas da Ucrânia se tornam mais fortes, *pois só pouco a pouco as armas ocidentais estão chegando até os defensores*, que ficam cada vez mais confiantes.

14. Normalmente o direito internacional protege esse dinheiro, *pois originalmente ele pertence à Rússia*.

O uso do conectivo “ou”, em (15) também vai além de uma simples alternância, como é visto em muitos livros didáticos. Junto ao termo “até”, é possível notar a ênfase dada ao absurdo que é a postura dos russos. Afinal, pior do que ser indiferente a “essa carnificina e destruição sem sentido”, eles a apoiam.

15. Putin conseguiu transformar os russos em inimigos mortais para a maioria dos ucranianos, por gerações: eles não vão esquecer o que lhes fizeram, vão lembrar que, de Kaliningrado a Vladivostok, *tantos russos aceitam indiferentes essa carnificina e destruição sem sentido, ou até a apoiam*.

Por fim, na conclusão, o autor utiliza a relação de extensão hipotática por intensificação, do tipo causa: propósito, para reforçar o objetivo de se pagar pela construção ucraniana. Nesse sentido, ele consegue reiterar sua tese, como prevê o gênero artigo de opinião.

16. Por isso se deve transferir esse dinheiro para a Ucrânia, em parcelas mensais, *para que Kiev possa cobrir os custos correntes do país que sofre sob a guerra*: pensões para os aposentados, salários do funcionalismo público, reparos e reconstrução da infraestrutura destruída pelos russos.

Após o detalhamento dessas construções, pôde-se perceber que é possível uma abordagem mais reflexiva e mais pragmática dos complexos oracionais de forma a se interpretarem os significados

que essas estruturas produzem a partir da compreensão do texto como processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise realizada no artigo de opinião escolhido do portal de notícias G1, cujo título é “Rússia deve arcar com reconstrução da Ucrânia”, não restam dúvidas de que é possível ir além das aulas de classificação e da mera análise sintática, que acontecem, muitas vezes, até mesmo com frases soltas. A verdade é que fazer análises assim são, de fato, mais trabalhosas para o professor, mas são muito importantes visando ao desenvolvimento crítico do estudante em relação às escolhas feitas, as quais imprimem um efeito de sentido importante para a construção do próprio gênero textual.

Afinal, se a língua é entendida como uma “entidade viva” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 5), essência de comunicação e interação humana, conforme foi visto ao longo deste artigo, não é coerente continuar apoiando esse ensino gramatical automatizado. De nada adianta ter o embasamento de documentos oficiais, como a BNCC – a qual defende um ensino crítico, funcional – se a prática ainda destoa bastante dessa teoria.

Nesse sentido, todos os esforços são necessários para que o aluno compreenda melhor a realidade que o cerca, favorecendo sua participação em relações sociais cada vez mais amplas, possibilitando a leitura e a interpretação das mensagens e informações que hoje são amplamente veiculadas em sociedade. Isso o prepara não só para o mercado de trabalho, mas para uma intervenção crítica e consciente na vida pública. Sem essa aprendizagem, será muito difícil colocar em prática os direitos de cidadania previstos constitucionalmente.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- ANTUNES, Irlandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BEZERRA, Maria; REINALDO, Maria. *Análise linguística: afinal, a que se refere?* 2. ed. Recife: Pipa Comunicação, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) – Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília, 2018.
- BEZERRA, Maria; REINALDO, Maria. *Análise linguística: afinal, a que se refere?* 2. ed. Recife: Pipa Comunicação, 2020.
- DUTRA, Vania Lúcia Rorigues. GSF e complexo oracional. In: MATOS, Denilson P. de. (Org.). *Sintaxe na Linguística Funcional*. João Pessoa: Editora UFPB, 2021.
- FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. 1. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2014.
- GOUVEIA, Carlos A. Texto e gramática: uma introdução à linguística sistêmico-funcional. In: *Matraga*, Rio de Janeiro, n. 24, v. 16, jan./jun., 2009.
- HALLIDAY, Michael A. K. *An introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold. 2. ed. 1994.
- HALLIDAY, Michael A. K.; HASAN, Ruqaiya. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- HALLIDAY, Michael A. K.; MATTHIESSEN, C. *An introduction to functional grammar*. 4. ed. London; New York: Routledge, 2014.
- MOTTA-ROTH, Désirée; HEBERLE, Viviane Maria. O conceito de “estrutura potencial do gênero” de Ruqaiya Hasan. In: MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). *Gêneros – teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A Gramática Funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SANTOS, Ane Caroline Souza dos. *A organização temática nas redações do Enem: uma abordagem sistêmico-funcional*. 2017. 135f. Dissertação. (Mestrado em Língua Portuguesa) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Isidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

TRASK, Robert Lawrence. *Dicionário de Linguagem e Linguística*. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004.

VIAN JR., Orlando. Estruturas potenciais de gêneros na análise textual e no ensino de línguas. *Linguagem em (Dis)curso*. Palhoça, Santa Catarina, n. 2, v. 9, p. 387-410, 2009.