



# Fases da interação na leitura compartilhada entre professores e alunos com base na análise das funções da fala

João Baptista Favero Marques

Universidade Federal de Santa Maria

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7256-891X>

joaofm10@hotmail.com

Cristiane Fuzer

Universidade Federal de Santa Maria

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9499-6838>

cristiane.fuzer@ufsm.br

Carla Carine Gerhardt

Universidade Federal de Santa Maria

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5603-7916>

carla.gerhardt@hotmail.com

## RESUMO

O objetivo da pesquisa é identificar fases da interação entre professores e alunos do ensino fundamental durante a execução de atividades de leitura detalhada e analisar seu papel na negociação de significados no discurso pedagógico. As atividades baseiam-se na Pedagogia de Gêneros da Escola de Sydney, cuja metodologia de ensino está desenhada como Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA) (ROSE; MARTIN, 2012) e cujos pressupostos teóricos partem da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). O *corpus* é constituído por sequências de falas de dois mediadores e de uma turma de alunos do 6º e 7º ano, durante uma ação de extensão do projeto Ateliê de Textos (FUZER, 2016) numa escola pública, em Santa Maria, RS, em 2019. As falas foram gravadas em vídeo, transcritas e analisadas conforme os procedimentos da pesquisa de Gerhardt (2018). Foram analisadas as ocorrências de funções da fala, a partir de realizações léxico-gramaticais e respectivas reações (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) e identificadas fases da interação na leitura compartilhada (ROSE; MARTIN, 2012). Os resultados evidenciaram a Pergunta como a função da fala mais utilizada pelos participantes da interação, seguida de Comando, usado principalmente pelos docentes por meio de metáfora gramatical. As fases preparação e elaboração, utilizadas pelos professores, propiciou que os alunos respondessem adequadamente ao que foi solicitado, embora o uso da fase elaboração não tenha ocorrido pelos discentes. Verifica-se, assim, a importância do planejamento prévio pelos professores do modo de conduzir as Perguntas nas aulas, a fim de que os alunos utilizem a elaboração durante a leitura compartilhada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Linguística Sistêmico-Funcional; Metafunção interpessoal; Pedagogia com base em Gêneros; Leitura compartilhada; Fases da interação.



## Phases of interaction in shared reading between teachers and students based on the analysis of speech functions

### Abstract

The objective of the research is to identify phases of interaction between teachers and elementary school students during the execution of detailed reading activities and to analyze their role in the negotiation of meanings in the pedagogical discourse. The activities are based on the Sydney School Genres Pedagogy, whose teaching methodology is designed as the Teaching and Learning Cycle (CEA) (ROSE; MARTIN, 2012) and whose theoretical assumptions are based on Systemic-Functional Linguistics (LSF). The corpus consists of speech sequences by two mediators and a group of 6th and 7th grade students, during an extension action of the Ateliê de Textos project (FUZER, 2016) in a public school in Santa Maria, RS, in 2019. The speeches were videotaped, transcribed and analyzed according to the research procedures of Gerhardt (2018). The occurrences of speech functions were analyzed based on lexical-grammatical realizations and respective reactions (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) and phases of interaction in shared reading were identified (ROSE; MARTIN, 2012). The results showed the Question as the most used speech function by the interaction participants, followed by Command, used mainly by the professors through a grammatical metaphor. The preparation and elaboration phases, used by the teachers, allowed the students to respond adequately to what was requested, although the use of the elaboration phase did not occur by the students. Thus, the importance of prior planning by teachers of how to conduct the Questions in class is verified, so that students can use the elaboration during shared reading.

**KEYWORDS:** Systemic-Functional Linguistics; Interpersonal metafunction; Sydney School Genres Pedagogy; Shared reading; Interaction phases.

## 1. Introdução

Estudos sobre significados interpessoais em língua portuguesa, como o trabalho de Rodrigues (2017) e Correa (2015, 2019) em discursos políticos, de Bochet (2018) em discurso jurídico, de Cocco e Fuzer (no prelo) em crônica, dentre outros, além de uma série de estudos sobre recursos avaliativos (VIAN JR., SOUZA e ALMEIDA, 2010; ALMEIDA e VIAN JR., 2018), têm revelado aspectos importantes sobre a interpessoalidade e a negociação de significados nos mais diversos contextos.

No que se refere ao contexto pedagógico brasileiro, tem sido focalizada a linguagem avaliativa com recurso interpessoal em discursos de docentes, como os estudos de Gomes (2020), Sousa (2017), Almeida (2018), dentre outros. Contudo, ainda é incipiente a investigação sobre as interações entre professores e alunos em sala de aula, sendo mais focalizadas interações escritas, como o trabalho de Lima (2016) sobre a interação escrita professor-aluno em contexto de uso da metodologia da aprendizagem cooperativa<sup>1</sup>.

Com o propósito de compreender como se processa a troca de significados em sequências de falas em sala de aula, o foco deste trabalho são interações entre os mediadores de uma oficina de produção textual e os alunos da educação básica durante o desenvolvimento de atividades de leitura compartilhada no âmbito de uma ação de extensão executada em uma escola pública. O objetivo é identificar as fases da interação entre professores e alunos do ensino fundamental durante a execução de atividades de leitura detalhada, com base na análise das funções da fala em suas realizações congruentes e metafóricas. A identificação das fases da interação possibili-

<sup>1</sup> A busca, no Google Acadêmico, por publicações que abordem a interação entre professores e alunos em contexto escolar brasileiro, por meio das palavras-chave “interação entre professores e alunos” e “fases da interação na leitura compartilhada”, retornou nenhuma publicação até outubro de 2021.

tará verificar o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem de leitura em atividades preparatórias para a produção escrita.

O *corpus* é constituído por sequências de falas de dois mediadores (um professor em formação inicial e outro, em formação continuada) e uma turma de alunos dos anos finais do ensino fundamental que participaram de oficinas de leitura e produção textual promovidas pelo projeto de extensão Ateliê de Textos (FUZER, 2016) numa escola pública, em Santa Maria, RS, em 2019.

A análise dos dados foi realizada com base nas funções da fala e seus modos de realização léxico-gramatical, segundo princípios da Linguística Sistêmico-Funcional, apresentados na seção 2, e nas fases da interação da leitura compartilhada que integra o Ciclo de Ensino e Aprendizagem da Pedagogia de Gêneros, apresentada na seção 3. Na sequência, são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta e análise do *corpus*, os resultados das análises e as considerações finais.

## 2. Significados interpessoais na Linguística Sistêmico-funcional: funções de fala e modos oracionais

A Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF), estruturada por M. A. K. Halliday, concebe a linguagem como uma atividade social, como situação interativa (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; HALLIDAY, 1994). A troca de significados por meio da linguagem organiza-se a partir de duas facetas: o contexto de cultura, que abarca um ambiente de comunicação em consonância com a formação cultural geral em que a interação acontece, e o contexto de situação, mais específico, descrito por Halliday (1989) em um modelo conceitual formado por variáveis, dentre as quais está a variável “relações”, que envolve os participantes na situação, os papéis desempenhados e o grau de controle de um participante sobre o outro.

Nessa variável contextual, a língua desempenha a metafunção interpessoal, que é realizada pelo sistema léxico-gramatical de Modo (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), cuja análise possibilita verificar o papel exercido pelos participantes da interação e a natureza da negociação de experiências no discurso. Fuzer e Cabral (2014), com base em Halliday (1994), reiteram que há dois papéis fundamentais da fala: dar (“convidar a receber”) e solicitar (“convidar a dar”). Assim, o falante/escritor não apenas faz algo para si, mas também espera que o ouvinte/leitor faça algo.

Há ainda dois tipos de valores que podem ser trocados na interação: bens e serviços e informações. Na troca de bens e serviços, o indivíduo usa a linguagem para influenciar o comportamento de alguém; a expectativa do falante é que o interlocutor faça aquilo que é enunciado. Na troca de informações, a própria linguagem é trocada, e o interlocutor é solicitado a desempenhar um papel verbal, como afirmar ou negar. A expectativa do falante é que o interlocutor tome conhecimento do que é enunciado ou forneça a informação que lhe foi solicitada (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

Essas duas categorias definem as quatro funções primárias da fala: oferta, comando, declaração e pergunta. As reações esperadas, ou alternativas a cada uma dessas funções da fala, podem ocorrer de forma verbal ou não verbal. Halliday e Matthiessen (2004) apontam que, tipicamente, em situações reais, as reações são verbalizadas, acompanhadas, ou não, de uma ação não verbal.

O quadro 1 traz exemplos extraídos do *corpus* de funções da fala e respectivas possibilidades de reação, considerando-se o contexto em que se inserem as falas examinadas para este trabalho.

**QUADRO 1.** Funções da fala e reações

FUNÇÕES DA FALA	REAÇÕES	
<b>Iniciação</b>	<b>Esperada (apoio)</b>	<b>Alternativa (confronto)</b>
OFERTA Você quer um lápis?	Aceitação Sim, por favor.	Rejeição Não, obrigada.
COMANDO Peguem o marca-texto e destaquem qual é o verbo nessa oração.	Empreendimento Ok ((alunos começam a pintar))	Recusa Agora não ((alunos não pintam))
DECLARAÇÃO O Jarinho tinha um pássaro preto de estimação e foi esse pássaro preto do Jarinho que voou e foi embora no vendaval.	Reconhecimento Foi mesmo!	Contradição Não é verdade.
PERGUNTA Se eu tenho “Jarinho acredita”, a que característica eu posso associar Jarinho?	Resposta De confiar.	Desconsideração ((alunos ficam calados olhando para o professor)). Desaprovação Por que está perguntando isso?

Fonte: Produzido pelos autores do artigo com base em Halliday e Matthiessen (2004)

Cada uma das funções de fala pode ser realizada por uma estrutura gramatical congruente ou metafórica. A estrutura congruente corresponde ao modo oracional típico, realizado na ausência de qualquer circunstância especial (HALLIDAY, 1994). Tipicamente, comandos são realizados no modo imperativo, ofertas e perguntas, no modo interrogativo, ao passo que declarações, no modo indicativo.

Quando ocorre uma variação na forma de expressão desses significados, tem-se o que Halliday e Matthiessen (2014) denominam de metáfora gramatical interpessoal. Numa solicitação de bens e serviços, por exemplo, o comando pode ser metaforicamente realizado no modo interrogativo (Vocês podem pegar o marca-texto e destacar o verbo nessa oração, por favor?) ou declarativo (Eu gostaria que vocês pegassem o marca-texto e destacassem o verbo na oração), sinalizando mais polidez à proposta. Já numa solicitação de informações, uma pergunta pode ser metaforicamente realizada no modo declarativo (Quero saber a característica que pode ser associada a Jarinho).

A análise das funções de fala e de seus modos de realização léxico-gramatical é usada, neste trabalho, para identificar e mapear as fases da interação, apresentadas na seção a seguir.

### 3. Pedagogia com base em gêneros: fases da interação na leitura compartilhada

No decorrer de três décadas, foram implantados projetos de leitura e escrita na Austrália, com base em pressupostos da LSF. A partir disso, foi criado um programa de letramento, a Pe-

dagogia com base em Gêneros da Escola de Sydney, cuja metodologia de ensino está desenhada como um Ciclo de Ensino e Aprendizagem (ROSE; MARTIN, 2012). O princípio fundamental dessa proposta de letramento, segundo os autores, é usar um campo familiar, o qual engloba gêneros que possuem um mesmo propósito comunicativo principal (MARTIN; ROSE, 2008), com a finalidade de praticar habilidades complexas que envolvem a escrita de um novo texto.

Em um conjunto de estratégias do Ciclo, são organizadas atividades de Desconstrução do Gênero, Construção conjunta e Construção independente. Na estratégia de Desconstrução, o professor orienta atividades de leitura detalhada aos alunos, a fim de que sejam instruídos sobre os conceitos gerais de determinado campo (como biologia, matemática, história etc.) e se apropriem do propósito comunicativo, das etapas do gênero e dos recursos linguísticos que realizam tais etapas em textos do mesmo gênero.

Durante a dinamização dessas atividades, a interação entre professor e alunos pode se constituir das seguintes fases na leitura compartilhada: preparação, focalização, identificação, aprovação e elaboração (ROSE; MARTIN, 2012), exemplificadas, no Quadro 2, com uma sequência de falas que compõem o *corpus* desta pesquisa.

**QUADRO 2.** Fases da interação na leitura compartilhada

Fases da interação	Exemplos
PREPARAÇÃO (PROFESSOR)	Tá, devagar, esperem, esperem, não pintem ainda. <i>Era</i> nós vimos lá nas outras frases que ele faz parte dos verbos/das orações relacionais, né? “O caçula <i>era</i> magro e fraco”, mas aqui é outra função, gente. Lembra que a gente tem que olhar pra toda oração, pra classificar essa oração, não só pro verbo.
FOCALIZAÇÃO (PROFESSOR)	Então, quando alguém ou algo existe, qual tipo de oração é...
IDENTIFICAÇÃO (ALUNO)	Existencial.
APROVAÇÃO (PROFESSOR)	Existencial, muito bem!
ELABORAÇÃO (PROFESSOR)	Então aqui, o casal de lenhadores e os sete filhos, eles passam a existir na estória. Isso é construído pelo verbo <i>era</i> , junto com as palavras uma vez, <i>era</i> uma vez. Ou existia um casal de lenhadores, eu poderia (escrever).

Fonte: Produzido pelos autores do artigo com base em Rose e Martin (2012)

Segundo Rose e Martin (2012), a preparação corresponde ao momento como o professor fornece as orientações necessárias aos alunos de como uma atividade deve ser feita. As explicações, muitas vezes, podem ser seguidas de conversas descontraídas, com as quais o professor pode despertar o interesse para o empreendimento da tarefa. Depois da preparação, o docente precisa testar os conhecimentos dos alunos, focalizando, geralmente por meio de perguntas, em um aspecto da tarefa que está sendo abordada (ROSE; MARTIN, 2012).

Então, é esperado que ocorra a fase identificação, na qual os alunos reagem ao que foi enfatizado pelo professor. A reação resposta costuma ser usada pelos participantes nessa fase. Se a identificação for utilizada de forma adequada, é necessário validar a resposta, ocorrendo a fase

aprovação, que tem o papel de reconhecer a identificação. Às vezes, após a aprovação da resposta, os participantes da interação decidem desenvolver um pouco mais a fase identificação. Dessa forma, a elaboração é usada, possibilitando que novos conhecimentos sejam absorvidos pelos participantes (ROSE; MARTIN, 2012).

#### 4. Metodologia

O universo de análise são transcrições de gravações de duas aulas, com duração de duas horas cada, realizadas com espaçamento de uma semana, durante oficinas promovidas em agosto de 2019, conforme previsto no projeto de extensão Ateliê de Textos (FUZER, 2016) e na pesquisa de doutorado de Gerhardt (2018). Nesses encontros, foram feitas leituras detalhadas de textos que instanciam o gênero *episódio*, cujo propósito sociocomunicativo é compartilhar experiências emocionais e cuja Estrutura Esquemática de Gênero organiza-se em Orientação, Evento Marcante e Reação (MARTIN; ROSE, 2008). As interações ocorreram na Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria de Lourdes Castro, em Santa Maria, RS.

Os participantes são um professor em formação inicial (graduando do curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Literaturas), uma professora em formação continuada (doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras) e 14 estudantes de 6º e 7º anos que participaram voluntariamente do projeto de extensão Ateliê de Textos no contraturno das aulas regulares na escola parceira. Nas aulas em questão, os mediadores da oficina utilizaram questões propostas em um caderno didático, para conduzir as atividades de leitura detalhada e de preparação para escrita de textos do gênero episódio (GERHARDT; FUZER, 2020).

Os dados que constituem o *corpus* de análise foram gerados durante a dinamização da estratégia de Desconstrução do Ciclo de Ensino e Aprendizagem, utilizada pelo projeto de extensão Ateliê de Textos. Os procedimentos de coleta seguiram o que foi estabelecido no projeto de pesquisa de Gerhardt (2018), com autorização do Comitê de Ética e Pesquisa, da Universidade Federal de Santa Maria, sob o número CAAE 09939618.9.0000.5346. As falas foram gravadas em vídeo e totalizam 466 minutos. Elas foram transcritas seguindo as normas do projeto Norma Urbana Oral Culta do Rio de Janeiro (NURC). O quadro 3 apresenta os sinais utilizados nas transcrições.

**QUADRO 3.** Sinais utilizados nas transcrições das falas gravadas em vídeo

Ocorrências	Sinais
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))
Citações literais de textos, durante a gravação	“entre aspas”
Interrogação	?
Qualquer pausa	...
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)

Fonte: NURC-RJ

Os participantes da interação receberam códigos. Os alunos foram divididos em ordem alfabética, por ano. Por exemplo, o código B6 se refere a uma aluna do 6º ano. Os professores que ministraram a oficina, por sua vez, receberam o código M de mediador e um número sequencial. No quadro 4, é possível observar os códigos utilizados para cada participante da interação.

**QUADRO 4.** Participantes da interação

CÓDIGO	PARTICIPANTE
M1	mediador 1
M2	mediador 2
B6	aluna do 6º ano
C6	aluno do 6º ano
E6	aluna do 6º ano
F6	aluno do 6º ano
H7	aluna do 7º ano
J7	aluno do 7º ano
N7	aluno do 7º ano

Fonte: Autores do artigo

Para a seleção do *corpus* analisado neste artigo, foram adotados os seguintes critérios:

- a) transcrição da sequência de falas entre os professores e os alunos, gravadas durante a execução de atividades relacionadas à representação de experiências na estória (funções de transitividade, conforme a Linguística Sistêmico-Funcional);
- b) transcrição de interações entre os professores e os alunos que façam parte de aulas distintas, denominadas aqui 1ª aula e 2ª aula.

A primeira parte das transcrições contempla interações que abordam a leitura detalhada do episódio *O Pequeno Polegar*, de Perrault (2008); a segunda parte contempla interações que abordam questões para a leitura detalhada do texto *Os Meninos Morenos*, de Ziraldo (2004). Para fins de análise, considerou-se que cada questão do caderno didático representa uma sequência de atividade, ou seja, durante a orientação dessas questões, as fases da leitura compartilhada poderiam ocorrer. Assim, foi feito um recorte nas transcrições que contemplasse a orientação de questões do caderno didático nas duas aulas.

Para análise, foram realizados três procedimentos:

- 1) análise das funções da fala, a partir dos modos oracionais congruentes e metafóricos (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014);
- 2) identificação e descrição das fases da interação na leitura compartilhada (ROSE; MARTIN, 2012);
- 3) sistematização e discussão dos resultados obtidos quanto aos papéis de professores e alunos nas interações analisadas.

## 5. Resultados da análise das funções da fala e reações

Inicialmente, foi contabilizada a frequência das ocorrências das funções da fala e reações realizadas pelas orações que constituem o *corpus* referente à 1ª e à 2ª aulas.

**TABELA 1.** Frequência de ocorrências das funções da fala e reações

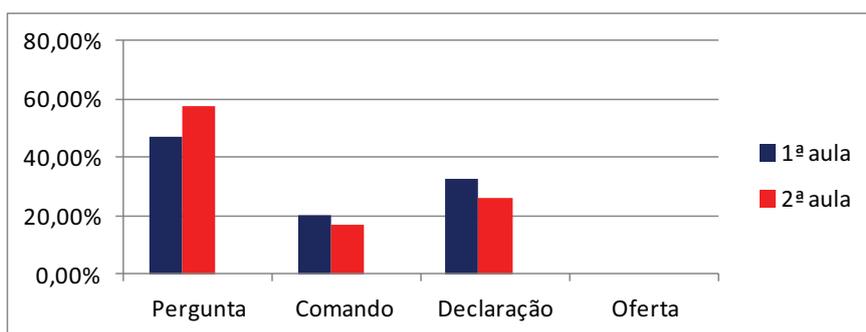
FUNÇÕES DA FALA 1ª aula	FUNÇÕES DA FALA 2ª aula	REAÇÕES			
		RESPOSTA ESPERADA (APOIO) 1ª aula	RESPOSTA ESPERADA (APOIO) 2ª aula	RESPOSTA ALTERNATIVA (CONFRONTO) 1ª aula	RESPOSTA ALTERNATIVA (CONFRONTO) 2ª aula
PERGUNTA (113) / 46,88%	PERGUNTA (62) / 57,40%	RESPOSTA (88) / 59,06%	RESPOSTA (51) / 56,66%	DESCONSIDERAÇÃO (9) / 69,23%	DESCONSIDERAÇÃO (4) / 57,14%
COMANDO (49) / 20,33%	COMANDO (18) / 16,66%	EMPREENHIMENTO (11) / 7,38%	EMPREENHIMENTO (12) / 13,33%	RECUSA (0)	RECUSA (0)
DECLARAÇÃO (79) / 32,78%	DECLARAÇÃO (28) / 25,92%	RECONHECIMENTO (50) / 33,55%	RECONHECIMENTO (27) / 30%	CONTRADIÇÃO (4) / 30,76%	CONTRADIÇÃO (3) / 42,85%
OFERTA (0)	OFERTA (0)	ACEITAÇÃO (0)	ACEITAÇÃO (0)	REJEIÇÃO (0)	REJEIÇÃO (0)
TOTAL (241) / 100%	TOTAL (108) / 100%	TOTAL (149) / 100%	TOTAL (90) / 100%	TOTAL (13) / 100%	TOTAL (7) / 100%

Fonte: Produzida pelos autores do trabalho.

Com base nos dados organizados na Tabela 1, foi verificado que o número de ocorrências da função Pergunta (57,40%) foi maior durante a 2ª aula. A sua maior incidência pode estar vinculada à relação entre professores e alunos que foi sendo construída no decorrer das aulas, fazendo com que os participantes da interação se sentissem mais à vontade para perguntar. Não se verificou nenhuma ocorrência de Oferta, haja vista a atividade que estava sendo orientada, descrita na seção de Metodologia, não propiciar a oferta, e sim a solicitação, de bens e serviços e, principalmente, a troca de informações por meio de perguntas e declarações.

As reações Empreendimento (13,33%) e Contradição (42,85%) apresentaram uma frequência maior de ocorrências na 2ª aula. A incidência menor de Empreendimento durante a 1ª aula pode indicar que os Comandos não haviam sido bem compreendidos pelos alunos naquela ocasião. Além disso, o maior número de ocorrências de Contradição pode estar vinculado ao fato de os participantes se sentirem mais à vontade para interagir, à medida que os encontros iam transcorrendo. Com um número maior de Declarações, a Contradição tende a ser mais recorrente. O Gráfico 1 compara a frequência de ocorrências das funções da fala durante a 1ª e a 2ª aulas.

GRÁFICO 1. Frequência de ocorrências das funções da fala



Fonte: Produzido pelos autores do artigo

Nos excertos a seguir, as orações sublinhadas correspondem às funções de fala utilizadas pelos participantes da interação:

- (1) M1: Número um, exercício número um, quem é que quer ler pra nós?  
Vamo voltar pra cá? Ou querem ler de novo, gurias?
- (2) M1: Tá, então lê os personagens.  
N7: 1 Jarinho, 2 Pássaro-preto, 3 Mãe, 4 Os meninos da rua, 5 Narrador.
- (3) M1: Mãe... É outra; não apareceu ainda aqui, né, então é outra cor.  
N7: Vou usar aquela cor.

Em (1), o mediador solicita uma informação aos alunos. A presença do ponto de interrogação e do pronome interrogativo (*quem*), além da entonação dada pelo participante da interação, dá pistas de que a função usada é a Pergunta, servindo como uma estratégia de interação para estimular alguém da turma a se voluntariar a ler a questão.

Em (2), o mediador usa o modo oracional imperativo, para dirigir um comando ao aluno N7, que reage empreendendo a atividade solicitada.

Em (3), por meio da função Declaração, o aluno informa que vai utilizar uma cor, para destacar algum excerto do texto lido.

Os alunos usaram funções da fala com frequência bem menor do que os mediadores, limitando-se a Perguntas e a Declarações, como mostra a tabela 2.

As funções de fala Pergunta (95,57%) e Declaração (91,13%) foram usadas pelos docentes mais vezes na 1ª aula. Os alunos, por sua vez, perguntaram (6,45%) e declararam (10,71%) mais durante a 2ª aula, o que pode estar relacionado com a maior convivência com os professores, pois, naturalmente, aos poucos, os discentes iam se sentindo mais à vontade para interagir durante a leitura compartilhada.

O Comando permaneceu com a mesma porcentagem, pois foi utilizado apenas pelos mediadores. A predominância de ocorrências das funções da fala na voz dos mediadores está ligada à forma com que as aulas aconteciam. Constantemente, precisavam explicar os conteúdos que es-

tavam sendo abordados nas questões, orientar como as atividades deveriam ser feitas e auxiliar na compreensão das alternativas.

**TABELA 2.** Frequência das funções da fala entre professores e alunos

PAPEL	PERGUNTA 1ª aula	PERGUNTA 2ª aula	DECLARAÇÃO 1ª aula	DECLARAÇÃO 2ª aula	COMANDO 1ª aula	COMANDO 2ª aula	OFERTA 1ª aula	OFERTA 2ª aula
PROFES- SORES	(108) / 95,57%	(58) / 93,54%	(72) / 91,13%	(25) / 89,28%	(49) / 100%	(18) / 100%	0	0
ALUNOS	(5) / 4,42%	(4) / 6,45%	(7) / 8,86%	(3) / 10,71%	0	0	0	0
TOTAL	(113) / 100%	(62) / 100%	(79) / 100%	(28) / 100%	(49) / 100%	(18) / 100%	0	0

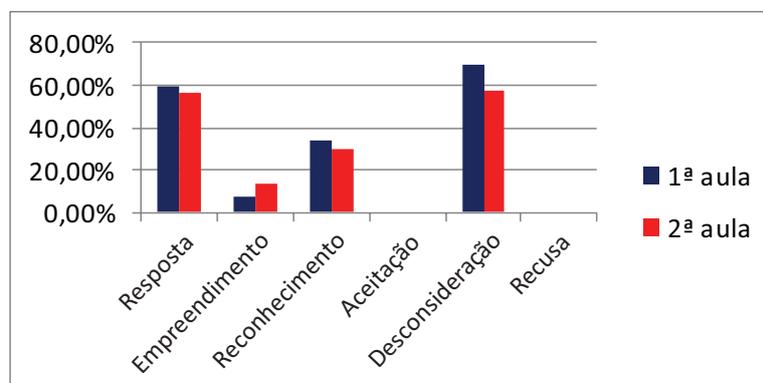
Fonte: Produzida pelos autores do artigo

A baixa interação dos alunos nessas aulas pode estar relacionada à insegurança e à timidez, tendo em vista relatos dos mediadores e desconSIDERAÇÕES observadas no contexto da interação aqui examinada<sup>2</sup>. Em vários momentos, quando solicitados a responder a uma Pergunta ou a reagir a um Comando dos mediadores, os discentes não se manifestavam, como indica, no ex-certo a seguir, a anotação do transcritor sobre a cena vista no vídeo.

- (4) M1: Porque eles se perderam dos pais. E aí quando crianças se perdem dos pais isso é um problema, por quê? ((alguns segundos se passam e ninguém fala nada)) ((alunos ficam olhando para a professora))

O participante M1 faz uma Pergunta, mas não obtém Resposta, ficando evidenciada a reação Desconsideração por parte dos alunos. O Gráfico 2 mostra a frequência das reações durante a 1ª e a 2ª aulas.

**GRÁFICO 2.** Frequência de ocorrências das reações



Fonte: Produzido pelos autores do artigo

<sup>2</sup> Para a comprovação dessa hipótese, é necessária a análise de uma sequência maior de aulas.

Como a iniciação da interação foi realizada mais vezes pelos mediadores, por meio de Comandos, Perguntas e Declarações, coube aos discentes reagirem de alguma forma a essas funções de fala. A diminuição da frequência de Desconsideração durante a 2ª aula pode estar vinculada ao estreitamento de relações entre os mediadores e os alunos, conforme os encontros semanais aconteciam. Os trechos sublinhados indicam como os alunos estavam mais ativos na interação durante a 2ª aula.

- (5) M1: Quem falou isso?  
 E6: A mãe.  
 J7: A mãe.  
 M1: A mãe... Número?  
 B6: Três.  
 M1: Três...  
 N7: “Compartilhar lembranças da infância.”  
 M1: Quem é que tá contando lembranças da infância aqui?  
 F6: O narrador.

Em (5), quatro alunos respondem às solicitações do mediador. Em uma das respostas, N7 fez a leitura de um fragmento de texto, possivelmente da atividade que estava sendo abordada.

Na troca de informações, os alunos reagem às solicitações dos mediadores por meio de Resposta, como em (6).

- (6) M1: frase, primeira oração do *O Pequeno Polegar*, lá na linha 2. “O caçula era magro e fraco”, o que que tá acontecendo aqui?  
 (N7): Está introduzindo uma característica.

Em (7), o professor aprova a Resposta dada pelo aluno, usando a reação Reconhecimento.

- (7) M1: Não são os coleguinhas dele? Os amigos que brincavam aquelas brincadeiras lá?  
 N7: Os meninos morenos.  
 M1: Os meninos morenos... Exatamente... Todos os meninos morenos inclusive o narrador... Uhum...

Tanto na troca de bens e serviços quanto na de informações iniciadas pelos mediadores, verificou-se o uso de metáforas gramaticais interpessoais, como nos excertos a seguir.

- (8) M1: “Os pais estavam desesperados”.  
 Alguns alunos: Característica emocional.
- (9) M1: Os pais. Exatamente. Muito bem. Então aqui as orações relacionais estão introduzindo características físicas e emocionais das personagens. Viram que legal?

(10) M1: E no número três, H7 pode ler pra nós?

H7: Associe as funções das orações da coluna da esquerda com as orações da coluna da direita.

Em (8), em vez de usar o modo oracional interrogativo, em uma oração como “Qual o tipo de característica na frase ‘os pais estavam desesperados?’”, o professor enuncia apenas a parte do texto para a qual a questão solicita análise, configurando uma metáfora gramatical interpessoal. No contexto, os alunos inferem que o professor estava solicitando uma informação e, na sequência, utilizam a reação resposta.

Em (9), apesar de estar no modo interrogativo, a oração não realiza uma pergunta, e, sim, uma Declaração, pela qual o mediador compartilha sua apreciação pelo conteúdo abordado.

Em (10), o modo interrogativo na oração sublinhada realiza um Comando direcionado a H7. A presença do verbo modal (*pode*) atenua o tom de “obrigação”, atribuindo certa cortesia à solicitação de um serviço ao interlocutor que fora interpelado.

A análise das ocorrências das funções da fala e respectivas reações, evidenciadas pelas realizações léxico-gramaticais do modo oracional, possibilitou a identificação e a análise das fases da interação na leitura compartilhada, mostradas na subseção a seguir.

### 5.1 Resultados da análise das fases da interação na leitura compartilhada

Com base nos resultados da análise das funções da fala e reações, foram identificadas e contabilizadas as fases da interação na leitura compartilhada durante a 1ª e a 2ª aulas (Tabela 3).

**TABELA 3.** Frequência de ocorrências das fases da interação na leitura compartilhada

Fases da interação na 1ª aula	Fases da interação na 2ª aula
PREPARAÇÃO (31) / 12,35%	PREPARAÇÃO (21) / 15,55%
FOCALIZAÇÃO (78) / 31,07%	FOCALIZAÇÃO (41) / 30,37%
IDENTIFICAÇÃO (78) / 31,07%	IDENTIFICAÇÃO (41) / 30,37%
APROVAÇÃO (53) / 21,11%	APROVAÇÃO (29) / 21,48%
ELABORAÇÃO (11) / 4,38%	ELABORAÇÃO (3) / 2,22%
TOTAL (251) / 100%	TOTAL (135) / 100%

Fonte: Produzida pelos autores do artigo

Conforme os dados apresentados na Tabela 3, o número de ocorrências da fase preparação (15,55%) foi maior durante a 2ª aula. O trecho sublinhado em (11) exemplifica essa fase na fala do Mediador.



(11) M1: O Jarinho e quem mais tem na letra c? Melro, mas o Melro já apareceu nas nossas alternativas... Então vocês vão usar a mesma cor pro Melro... Melro.

C6: (qual mesmo a cor que eu uso?)

M1: A mesma que tu usou (lá no início).

Em (11), M1 utiliza a preparação para explicar aos alunos como a tarefa deve ser feita. Assim o professor sinaliza que o personagem do texto lido, Melro, já apareceu nas alternativas e orienta que os discentes usem a mesma cor, para destacar o trecho onde a palavra aparece.

Após preparar os alunos, a tendência é que o professor focalize algum aspecto da questão abordada. Na Tabela 3, nota-se que a focalização (31,07%) apresentou um número maior de ocorrências durante a 1ª aula. A seguir (12), o trecho sublinhado exemplifica o uso da focalização durante a 1ª aula.

(12) M1: As funções então. Um indicar a (função), dois evidenciar a (percepção) e três indicar bravura. Primeira oração “Quando perceberam que estavam sozinhos”, ((alguém tosse)) indica uma emoção, evidencia uma percepção ou um ato de bravura?

N7 e J7: Percepção.

M1: Percepção, o próprio verbo está mostrando isso, perceberam, né? Viram, sentiram que estavam sozinhos.

Em (12), M1 utiliza a função da fala Pergunta, realizada no modo interrogativo, para focalizar a atenção dos alunos em um aspecto da questão, oferecendo três alternativas de respostas para os alunos.

Como apresentado na Tabela 3, a fase identificação (31,07%) teve um número maior de ocorrências na 1ª aula, como exemplifica o trecho sublinhado em (13).

(13) M1: “Polegar que não desanimou”, vamos ver a outra frase? Já que a gente ficou em pouco em dúvida. “(Que) encorajou os irmãos”. Qual delas que tá mais próxima da bravura e qual que está mais próxima da emoção? ((alunos falam alguma coisa)) Tá, Polegar que não desanimou está mais próxima de emoção ou bravura?

Alguns alunos: Está mais próxima de emoção.

Em 13, alguns alunos escolhem uma das opções como Resposta, para reagir ao que foi focalizado pelo mediador, o que evidencia a fase identificação.

Quando a identificação é utilizada corretamente, o professor deve reconhecer a Resposta dada pelos alunos, utilizando a fase aprovação, que consiste em validar a identificação. De acordo com os dados da Tabela 3, a aprovação (21,48%) apresentou a maior incidência durante a 2ª aula, como exemplifica o trecho sublinhado em (14).

(14) M2: Frase três “passarinho que se pode domesticar como a um poodle”; pode domesticar quem é?

Alunos: Passarinho.

M2: Passarinho! Muito bem! Fizemos a letra B, já estamos terminando.

Além de repetir o termo “passarinho”, confirmando a resposta, o mediador realiza um elogio por meio de uma expressão avaliativa positiva (*Muito bem*), evidenciando a utilização do Reconhecimento para validar a resposta dos alunos.

Em algumas situações, constatou-se que os mediadores decidiram desenvolver um pouco mais as Respostas dadas pelos alunos, a fim de torná-las mais completas. Para isso, foi utilizada a última fase da interação: a elaboração, que, como apresentado na tabela 3, foi utilizada mais vezes (4,38%) durante a 1ª aula. No trecho sublinhado em (15), é apresentado um exemplo de uso de elaboração durante a 1ª aula.

(15) M1: Se um adulto se perder dos amigos, isso é um problema?

Alguns alunos: Não seria um problema.

M1: Porque adultos sabem se virar. Uma criança ou sete crianças é mais difícil, né? A gente não tem telefone pra ligar pras pessoas, ou a gente não sabe se virar sozinho, não tem força pra se virar sozinho, né? Então, é um problema pros sete irmãos estarem perdidos na floresta. Muito bem!

No exemplo 15, M1 justifica por que as crianças teriam problemas, caso ficassem perdidas, o que evidencia a utilização da fase elaboração para ampliar a Resposta dada pelos alunos e, assim, possibilitar-lhes que mais conhecimentos sejam adquiridos. Uma sistematização dos resultados das análises empreendidas e algumas reflexões estão apresentadas na seção a seguir.

## 6. Considerações finais

A análise das funções da fala e reações (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) evidenciou a predominância de ocorrências de Perguntas nas interações durante a 2ª aula. Esse dado parece confirmar a hipótese de que os alunos passam a solicitar mais informações, à medida que os encontros transcorrem e a convivência com os professores vai acontecendo.

Nas interações durante as duas aulas, apenas os mediadores utilizaram a função da fala Comando, usando, por vezes, estruturas metafóricas (principalmente o modo oracional interrogativo), a fim de atenuar o tom de “obrigação” das propostas. Declarações realizadas por orações no modo interrogativo com a partícula “né” também foram encontradas nas falas dos mediadores.

Quanto às reações, a Contradição teve maior incidência nas interações da 2ª aula, em decorrência de os alunos reagirem verbalmente mais vezes às solicitações dos docentes. Diante de Respostas inadequadas ou incompletas dos alunos, os mediadores precisaram utilizar a Contradição com mais frequência. A Desconsideração, por sua vez, foi menos utilizada durante a 2ª aula, em comparação com a 1ª, o que parece estar vinculado ao fato de os alunos terem estreita-

do relações com os mediadores, contribuindo para que se sentissem mais à vontade para reagir ao que foi solicitado.

Com base nas funções de fala e reações encontradas no *corpus*, a análise das fases da interação na leitura compartilhada (ROSE; MARTIN, 2012) foi realizada visando a compreender como os mediadores conduziram as interações com os alunos durante a dinamização das atividades de leitura detalhada. A análise evidenciou a necessidade de utilização mais expressiva da fase preparação, especialmente quando os alunos respondiam inadequadamente a uma Pergunta. Nessas ocasiões, às vezes, em vez de voltar à preparação, os docentes focalizavam. Em razão disso, notamos que, em alguns momentos, os alunos tiveram dificuldades em responder corretamente ao que foi solicitado.

Outro resultado foi a ausência da fase elaboração nas falas dos alunos, o que pode ter relação com o modo como os professores solicitavam as informações. Como as Perguntas usadas em aula sobre as questões do caderno didático não haviam sido previamente planejadas, os mediadores preferiam ir clarificando as questões, até que os alunos chegassem à resposta correta. Podemos perceber que um planejamento prévio das Perguntas a ser utilizadas nas aulas pelos professores pode oportunizar que os discentes desenvolvam e ampliem a identificação, contribuindo para a formação de estudantes capazes de expressar o seu ponto de vista de forma clara e coerente.

A partir dos resultados obtidos, acreditamos ser fundamental que os professores tenham ciência das fases da interação, pois compreendendo cada uma delas e as funções da fala que as evidenciam, será possível potencializar o processo de ensino-aprendizagem na escola, instigando os alunos a ser mais ativos nas aulas, de modo que todas as fases da interação previstas na Pedagogia, com base em Gêneros, sejam utilizadas nas atividades de leitura compartilhada.

Este estudo pode propiciar que estratégias e mecanismos de condução de leitura detalhada sejam propostos e ajustados a um melhor desempenho dos alunos no processo de ensino-aprendizagem com foco na leitura e escrita em contexto escolar. É papel do professor estabelecer uma relação dialógica com os alunos, oportunizando-lhes condições para participarem de maneira cada vez mais ativa nas aulas.

## CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Os três autores contribuíram na investigação e análise dos dados, na organização da metodologia, na escrita, reescrita e revisão do artigo. Além disso, o primeiro autor executou os procedimentos de análise; a segunda e a terceira autora supervisionaram e validaram as análises; a terceira autora coletou os dados. A segunda autora é, ainda, responsável pela conceitualização, administração do projeto e aquisição de financiamento. Todos os autores concordam com a ordem em que seus nomes são listados no manuscrito.

## FINANCIAMENTO

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PROBIC) da Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (FAPERGS) via Universidade Federal de Santa Maria, proje-



to Leitura e escrita em Língua Portuguesa na perspectiva sistêmico-funcional: fase 2 (Registro GAP/CAL 048931)

## CONFLITO DE INTERESSES

Não há conflito de interesses.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da UFSM pela concessão da bolsa PROBIC Fapergs ao primeiro autor; ao Gabinete de Projetos do Centro de Artes e Letras, pelo apoio administrativo à segunda autora; à Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsa de pós-graduação à terceira autora; à Profa. Daniela Moraes Pereira, da E.M.E.F. Maria de Lourdes Castro, e ao acadêmico de Letras Guilherme Barbat Barros, pela colaboração na geração dos dados; aos integrantes do Grupo de Estudos em Linguística Sistêmico-Funcional e Ateliê de Textos, pela colaboração na transcrição dos vídeos que servem de *corpus* a este estudo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira; VIAN JR., Orlando. Estudos em Avaliatividade no Brasil: panorama 2005-2017. **Signótica**, Goiânia, v. 30, n. 2, p. 273-295, abr./jun 2018. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/49527>. Acesso em: 04 out. 2021.

ALMEIDA, Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira. Comentários em blogs de professores de inglês: uma análise do sistema de Avaliatividade. **DELTA**, v. 34, n. 1, p. 181-204, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/gjmSpMcFZWf9KhfqgCMwcz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 out. 2021.

BOCHETT, Amanda Canterle. **A modalidade pela perspectiva sistêmico-funcional na construção da argumentação em um inteiro teor de acórdão**. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

COCCO, Cíntia Soares; FUZER, Cristiane. Sistema discursivo de Negociação. In: FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. **Sistemas discursivos da Linguística Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa**. Santa Maria: PPGL UFSM (no prelo).

CORRÊA, Erick Calegaro. **Não é não, não? Um estudo sobre o marcador negativo “não” em discursos políticos de presidentes brasileiros na perspectiva da linguística sistêmico-funcional**. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

CORRÊA, Erick Calegaro. **Discurso político de Lula: o papel do marcador político “não” na construção da persona textual**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

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



FUZER, Cristiane. **Ateliê de Textos**: práticas orientadoras para produção e avaliação de textos na perspectiva sistêmico-funcional. Projeto de extensão GAP/CAL 040190. Santa Maria: CAL, UFSM, 2016.

FUZER, Cristiane. **Produção textual na escola: subsídios para formação do professor**. Santa Maria: UFSM, CAL, DLV, Ateliê de Textos, 2016.

FUZER, Cristiane. **Leitura e escrita em língua portuguesa na perspectiva sistêmico-funcional – Fase 2**. Registro GAP/CAL 048931. Santa Maria: CAL, UFSM, 2018.

FUZER, Cristiane. **Ateliê de Textos**: práticas de produção e avaliação na perspectiva sistêmico-funcional. Projeto de Extensão Registro GAP/CAL 040190. Santa Maria: CAL, UFSM, 2016.

GERHARDT, Carla Carine. **Proposta de metodologia sistêmico-funcional para elaboração de atividades escolares de desconstrução de estórias**. Projeto de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras, UFSM, 2018.

GERHARDT, Carla Carine; FUZER, Cristiane. **Ateliê de Textos: atividade de leitura e produção de episódios**. Caderno Didático. Santa Maria: UFSM, PPGL, 2020.

GOMES, Ingrid Chagas. **O subsistema de atitude no discurso de cinco professoras de letras que atuam fora da área específica de formação em Catalão - GO**. 147 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2020.

HALLIDAY, Michael. **An introduction to Functional Grammar**. 1 ed. London, New York: Edward Arnold, 1985.

HALLIDAY, Michael. **An introduction to functional grammar**. London: Arnold, 1994.

HALLIDAY, Michael.; MATTHIESSEN, Christian. **Halliday's Introduction to Functional Grammar**. London; New York: Routledge, 2014.

HALLIDAY, Michael. Part. I. In: HALLIDAY, Michael; HASAN, Ruqaiya. **Language, Context and Text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HASAN, Ruqaiya. Part. II. In: HASAN, Ruqaiya; HALLIDAY, Michael. **Language, Context and Text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

LIMA, Sóstenes; COROA, Maria Luiza. Configuração e papel do sistema de Avaliatividade no gênero reportagem. **Calidoscópio**, v.8, n. 2, p. 127-137, maio/agosto 2010. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/471>. Acesso em: 04 out. 2021.

LIMA, Isabel Muniz. **A interação escrita professor-aluno em contexto de uso da metodologia da aprendizagem cooperativa a partir de um estudo sistêmico-funcional do gênero processamento de grupo**. 221f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2016.

PERRAULT, Charles. O Pequeno Polegar. In: VASCONCELOS, A. **Charles Perrault. Coleção Conta pra mim**. São Paulo: Editora Rideel, 2008.

ROSE, David.; MARTIN, Jim R. **Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School**. London: Equinox, 2012.

ROSE, David. **Genre Relations: Mapping Culture**. London: Equinox, 2008.



RODRIGUES, Daniela Leite. **A Interpessoalidade nos discursos de posse presidencial do Brasil (1985-2011)**. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, UFSM, 2017.

SOUSA, Hilda Braz Silva. **Aspectos que delinham a identidade docente de oito professores de inglês: um estudo com base no sistema de Avaliatividade**. 193 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Faculdade de Letras. **Projeto Norma Urbana Oral Culta**. Rio de Janeiro, 1970.

VIAN JR., Orlando; SOUZA, Anderson Alves de; ALMEIDA, Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira. (Orgs.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

ZIRALDO. **Os meninos morenos** – com versos de Humberto Ak'abal. São Paulo: Melhoramentos, 2004, p. 45-48. (trecho retirado da estória completa presente no livro).