



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE PORTO NACIONAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

RHOSELY MARQUES DA SILVA XAVIER

**ANÁLISE LINGUÍSTICA NA ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA:
PERCURSO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA
NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

PORTO NACIONAL, TO

2024

Rhoselly Marques da Silva Xavier

**Análise linguística na abordagem da educação científica:
percurso de inovação pedagógica no contexto da educação básica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Federal do Tocantins, como requisito à obtenção do grau de Mestra em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Wagner R. Silva.

Porto Nacional, TO

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) **Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

X3a Xavier, Rhoselly Marques da Silva.

Análise linguística na abordagem da educação científica: percurso de inovação pedagógica no contexto da educação básica. / Rhoselly Marques da Silva Xavier. – Porto Nacional, TO, 2024.

157 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Letras, 2024.

Orientador: Wagner Rodrigues Silva

1. Educação Científica. 2. Estudo de Gramática. 3. Material Didático. 4. Letramentos. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Rhoselly Marques da Silva Xavier

**Análise linguística na abordagem da educação científica:
percurso de inovação pedagógica no contexto da educação básica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Federal do Tocantins. Foi avaliada para a obtenção do título de Mestra e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 07/10/2024

Banca Examinadora

Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva. Orientador, UFT/CNPq

Profa. Dra. Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida, Examinadora, UFCAT

Prof. Dr. Mario Ribeiro Moraes, Examinador, UFT

Profa. Dra. Kiahra Antonella, Examinadora, IFTO

Prof. Dr. Thiago Barbosa Soares , Suplente, UFT/ CNPq

*À minha mãe, Rita Marques da Silva,
que nos momentos mais conturbados da minha
vida jamais deixou de sorrir e lutar para que eu
prosseguisse com meus estudos e, assim,
pudesse modificar a minha história e a
realidade de nossa família.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao meu orientador Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva pelo acolhimento, pela compreensão de minhas limitações pessoais e, principalmente, pelo seu exemplo de crença inabalável no poder transformador da educação. Sua escrita socialmente engajada e seu dom especial de juntar pessoas, mobilizando ações em torno do aprimoramento educacional, são qualidades absolutamente inspiradoras aos que compartilham desses ideais. Não por acaso, esse grande professor e cientista da língua conquistou a admiração e o respeito imensurável desta sua orgulhosa aprendiz, cujo processo gradual de educação científica tem sido impulsionado pela influência de suas obras assim como por sua brilhante atuação docente.

Agradeço também à minha mãe que, antes mesmo de me matricular em uma escola pela primeira vez, foi quem me apresentou o alfabeto e me ensinou a magia de juntar as letras para decifrar as palavras pintadas nos muros, fachadas, placas e cartazes da pequena comunidade em que residíamos.

Agradeço ao meu pai, às minhas irmãs e a todos os familiares por todo o suporte emocional e pela compreensão de minhas constantes ausências. Tenho buscado honrar nossa história familiar e, certamente, nada disso seria possível sem o amor de vocês.

Agradeço à minha filha caçula, Helena, por todo amor e por, com sua personalidade forte, corajosa e aventureira, nunca me dar tempo suficiente para ficar entediada. Quanto à minha filha Paula Raissa, a maior apoiadora de meus sonhos, sou grata por cada gesto de incentivo e pela determinação contagiante. Espero que você, Paulinha, se orgulhe da trajetória de sua mãe e saiba o quanto contribuiu para esta conquista!

Agradeço também ao meu marido, Vanderlei, pela paciência e honradez, pelo amor recíproco e, claro, por ter aprendido a cozinhar durante este meu percurso tão desafiador. Não há palavras para descrever a importância de ter ao lado uma pessoa que faz com que eu me sinta tão agraciada por Deus e que me incentiva a ser alguém melhor a cada dia.

Agradeço às minhas amigas Rozângela Castro, pela contagiante leveza e alegria de viver; à Maria Célia Borges, por ter me mostrado a importância de “ser uma mulher forte para fortalecer outras mulheres”; e, especialmente, à Maria Célia Gomes, por

sempre me mostrar “o caminho das pedras”, segurar a minha mão e me fazer acreditar que sou capaz.

Agradeço à dona Odete, por todos os saberes populares comigo compartilhados e por cada “tiquinho de comida” feito com tanto afeto e boa vontade.

Agradeço à Seduc-TO pelo suporte e incentivo ao desdobramento desta pesquisa, aos parceiros de trabalho educacional e a cada membro da comunidade escolar do CEM Rui Brasil Cavalcante, em Miranorte-TO.

A cada integrante do grupo de pesquisa Práticas de Linguagens – PLES (UFT/CNPq), com quem tive o privilégio de aprender algo e trocar pontos de vista, em especial à Jaqueline Mendes, à Nayra Ayres e à Roseane Ferreira.

Agradeço à Dra. Kiahra Antonella, uma das pessoas mais solícitas e proativas que já tive a oportunidade de conhecer. As leituras e perspectivas por ela compartilhadas, as sugestões e apontamentos, em momentos que eu me sentia mentalmente confusa diante da gama de informações teórico-metodológicas, foram fundamentais ao meu processo de Educação Científica e, até mesmo, ao meu equilíbrio emocional durante um percurso tão árduo.

Certamente, não deixaria de agradecer a cada professora e a cada professor que contribuiu à minha trajetória de formação escolar e acadêmica. Ressalto que, junto às comunidades populares, que sofrem com tantas carências materiais e com a recorrente violação de prerrogativas básicas, a dedicação desses agentes de transformação social impacta positivamente a vida de seus estudantes, merecendo reconhecimento e apreço

Um agradecimento especial aos professores da banca de qualificação, Dra. Prof. Dra. Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida (UFCAT) e Prof. Dr. Mario Ribeiro Moraes (UFT), por terem aceitado avaliar as possíveis contribuições deste trabalho.

Agradeço ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo financiamento do projeto ConGraEduC, cujos registros processuais são 441194/2019-2 e 304186/2019-8. Por último, mas não menos importante, agradeço à Universidade Federal do Tocantins – UFT, ao coordenador do curso, Dr. Carlos Roberto Ludwig, à secretária Adriana Amaral e aos demais professores que atuam no PPG-Letras, Câmpus de Porto Nacional.

RESUMO

Esta dissertação se propõe a investigar práticas escolares de análise linguística construídas e fundamentadas sob abordagem do projeto Conscientização Gramatical pela Educação Científica. O fenômeno investigado representa uma inovação do ensino de língua portuguesa, que passa a ser desdobrado em paralelo com a educação científica, marcando o surgimento de um novo paradigma educacional no ensino de língua materna. Situada no campo indisciplinar da Linguística Aplicada, esta pesquisa qualitativa e documental integra uma metainvestigação desenvolvida pelo grupo de pesquisa Práticas de Linguagem (PLES), em parceria com atores da educação básica. O estudo descreve como os significados mentais evidenciam a inovação de práticas escolares de análise linguística sob o aporte de textos didáticos e vídeos didáticos do ConGraEduC. Além disso, examinamos como a integração de princípios da educação científica em práticas escolares de análise linguística pode facilitar a construção de novos conhecimentos sobre os usos de língua. As unidades de análise são compostas por excertos de transcrições representativas de situações escolares. A pesquisa articula diferentes abordagens teóricas, dentre as quais a Linguística Sistêmico-funcional (Halliday; Matthiessen, 2014; Silva, 2014), os estudos dos letramentos (Street, 2003; Heath, 1983; Soares, 2004) e a abordagem da educação científica (Hurd, 1998; Silva, 2020). A análise de Processos Mentais Perceptivos e Cognitivos revelou aspectos das práticas pedagógicas investigadas, evidenciando seu potencial contributivo para promover uma abordagem reflexiva e funcional do estudo da gramática no contexto escolar. O tratamento analítico do *corpus* evidenciou que as práticas de análise linguística construídas no ConGraEduC são sustentáveis, participativas, multimodais, colaborativas e cientificamente orientadas. Além disso, os resultados mostraram que tais práticas estimulam a conscientização gramatical dos estudantes, repercutindo no fortalecimento educacional e constituindo uma inovação pedagógica essencial para a compreensão do funcionamento gramatical em diversos contextos de interação.

Palavras-chave: Estudo de Gramática. Material Didático. Letramentos. Pesquisa Interventiva.

ABSTRACT

This dissertation aims to investigate school practices of linguistic analysis constructed and grounded under the approach of the project Conscientização Gramatical pela Educação Científica. The phenomenon under investigation represents an innovation in the teaching of Portuguese, which is now unfolded in parallel with scientific education, marking the emergence of a new educational paradigm in mother tongue teaching. Situated within the interdisciplinary field of Applied Linguistics, this qualitative and documentary research integrates a meta-investigation developed by the research group Práticas de Linguagem (PLES), in partnership with actors in basic education. The study describes how mental meanings highlight the innovation of school linguistic analysis practices supported by didactic texts and didactic videos from ConGraEduC project. Furthermore, we examine how the integration of scientific education principles into linguistic analysis practices in schools can facilitate the construction of new knowledge about language use. The units of analysis are composed of excerpts from transcripts that represent school situations. The research connects different theoretical approaches, including Systemic-Functional Linguistics (Halliday; Matthiessen, 2014; Silva, 2014), literacy studies (Street, 2003; Heath, 1983; Soares, 2004), and the scientific education approach (Hurd, 1998; Silva, 2020). The analysis of Perceptual and Cognitive Mental Processes revealed aspects of the investigated pedagogical practices, highlighting their potential to promote a reflective and functional approach to the study of grammar in the school context. The analytical treatment of the corpus showed that the linguistic analysis practices constructed in ConGraEduC are sustainable, participatory, multimodal, collaborative, and scientifically oriented. Moreover, the findings showed that such practices foster students' grammatical awareness, contributing to educational enhancement and constituting a pedagogical innovation essential for understanding grammatical functioning in various interaction contexts.

Keywords: Grammar Study. Teaching Material. Literacies. Interventional Research.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Esquema cronológico das práticas de Análise Linguística.....	27
Figura 2 - Representação da organização da Linguagem para a LSF	41
Figura 3 - Sistema de escolha de TRANSITIVIDADE	44
Figura 4 - Sistema de AVALIATIVIDADE.....	47
Figura 5 - Princípios da EC.....	50
Figura 6 - Padrão de cores em categorização adotada no ConGraEduC	55
Figura 7 - Aba de Produtos do LabGram.....	67
Figura 8 - Feira Científica Virtual	70
Figura 9 - Organograma ConGraEduC	71
Figura 10 - Progressão de estágios da 1ª etapa do ConGraEduC.....	76
Figura 11 - Excertos do TD utilizado na negociação de sentidos.....	82
Figura 12 - Contexto de reflexão epilinguística e metalinguística de VD.....	98
Figura 13 - Investigação, curiosidade e colaboração na construção de saberes	114
Figura 14 - Anotações de pesquisa	120
Figura 15 - Objeto de investigação construído colaborativamente.....	121
Figura 16 - Multimodalidade, criatividade e colaboração em percurso de EC.....	131
Figura 17 - Conceito gramatical no TD verbo do pensar.....	138
Figura 18 - Categorização e análise dos dados de pesquisa escolar	139

LISTA DE EXEMPLOS

Exemplo 1 - Mediação docente e negociação de sentidos	82
Exemplo 2 - Mediação docente e negociação de sentidos	91
Exemplo 3 - Análise epilinguística e metalinguística a partir de VD	99
Exemplo 4 - Atividade metalinguística mediada a partir de TD	108
Exemplo 5 - Análise linguística favorecida pela abordagem da GPC.....	115
Exemplo 6 - curiosidade, comunicação e persistência.....	122
Exemplo 7 - Abordagem reflexiva na produção de texto escrito	127
Exemplo 8 - relevância investigativa, comunicação e persistência na EC	132
Exemplo 9 - Utilidade teórica e validade conceitual da GPC em práticas de AL.....	137

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Concepções intercorrentes de Análise Linguística.....	28
Quadro 2 - Recontextualização do grupo verbal, assumida no ConGraEduC.....	52
Quadro 3 - Equipe acadêmica de integrantes do ConGraEduC.....	59
Quadro 4 - Processos mentais nos dados de análise	62
Quadro 5 - Estratégias pedagógicas e interventivas da aula 9	80
Quadro 6 - Aspectos de práticas de AL instauradas via abordagem de TD e VD	112
Quadro 7 - Aspectos de práticas de AL instauradas via abordagem de TD e VD	142

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL	Análise Linguística
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEC	Circuito da Educação Científica
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ConGraEduC	Conscientização Gramatical pela Educação Científica
DC	Docente Coordenador
EC	Educação Científica
EPDS	Educação, Pobreza e Desigualdade Social
EPG	Estrutura Potencial do gênero
GPC	Gramática Pedagógica do ConGraEduC
GP	Gramática Pedagógica
GT	Gramática Tradicional
GSF	Gramática Sistemico-Funcional
JD	Jogo Didático
LA	Linguística Aplicada
LabGram	Laboratório Virtual de Pesquisa Escolar com Gramática
LP	Língua Portuguesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacional
PD	Professoras Doutorandas
PIBIC	Programa Institucional de Iniciação Científica
PLES	Práticas de Linguagens
TD	Texto Didático
UD	Unidade Didática
VD	Vídeo Didático

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 ESTADO DA ARTE NO EIXO DIALÓGICO DE TEORIAS EMERGENTES.....	18
2.1 Letramentos no percurso escolar de Educação Científica	18
2.2 Práticas de Análise Linguística na escola	24
2.3 Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.....	31
2.4 A linguagem na perspectiva da Linguística Sistêmico-funcional.....	34
2.4.1 Estratificação da linguagem.....	38
2.4.2 Dimensão léxico-gramatical: sistema de TRANSITIVIDADE	42
2.4.3 Dimensão semântico-discursiva: sistema de AVALIATIVIDADE.....	46
2.5 Recontextualização gramatical e multimodalidade na Educação Científica	49
3 CARACTERIZAÇÃO GERAL DO PERCURSO METODOLÓGICO.....	57
3.1 Cenário de pesquisa e geração de dados.....	57
3.1.1 Participantes-atores de pesquisa.....	58
3.1.2 Critérios de seleção, organização e categorização dos dados.....	60
3.2 Contexto digital: Laboratório Virtual de Pesquisa Escolar com Gramática.....	66
3.3 Delineamento contextual da intervenção pedagógica.....	73
3.4 Início do projeto Conscientização Gramatical pela Educação Científica	75
4 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM JORNADA DE REFLEXÃO LINGUÍSTICA	78
4.1 Processo mental em abordagem pedagógica de educação científica	79
4.2 Aulas de Língua Portuguesa como espaço de reflexão e troca de saberes	90
4.3 Multimodalidade e Processo Mental em reflexões linguísticas	98
4.4 Reflexões linguísticas a partir de textos didáticos	107
5 PRINCÍPIOS CIENTÍFICOS EM PERCURSO DE REFLEXÃO LINGUÍSTICA	113
5.1 Texto estudantil como objeto de análise linguística	113
5.2 Educação Científica em prática de pesquisa linguística	130
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS.....	149

1 INTRODUÇÃO

O dinamismo das configurações sociais, econômicas e políticas do Brasil impulsiona debates científicos fundamentais, impactando significativamente o ensino de língua materna e a compreensão de questões comunicacionais complexas. A interrelação entre pesquisa científica e ensino de língua tem estimulado o desenvolvimento de alternativas pedagógicas centradas em atender às demandas contemporâneas. Sob a perspectiva freiriana de educação como intervenção no mundo (Freire, 2008), é essencial aprofundar a compreensão teórica sobre o surgimento de práticas escolares de análise linguística (AL) juntamente com o desenvolvimento da educação científica (EC). Esse entendimento pode enriquecer as discussões acadêmicas ou educacionais, oportunizando avanços pedagógicos que melhorem a proficiência linguística dos estudantes, além de capacitá-los para transformar a realidade social por meio dos usos de língua e novos saberes científicos.

O desafio de explorar essa lacuna investigativa, conforme apontado por Silva (2021; 2022), Silva e Mendes (2023) e Antonella (2024), transcende as instigações acadêmicas decorrentes da imersão teórica no campo da Linguística Aplicada (LA) em percurso formativo a nível de mestrado. Minha¹ participação no grupo de pesquisa Práticas de Linguagens (PLES), vinculado ao Programa de Pós-graduação em Letras (PPG-Letras) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), possibilitou uma percepção mais apurada sobre meu processo particular de EC. Enquanto professora da educação básica, atuando junto aos coletivos populares na Rede Estadual de Ensino do Tocantins, as discussões do campo provocaram mudanças significativas tanto no campo das ideias quanto em minha prática docente. Essa transformação progressiva tem refletido em uma abordagem pedagógica menos intuitiva e mais especializada de ensino funcionalista em gramática.

Essas motivações endossam a pertinência desta pesquisa, impulsionando uma jornada exploratória em torno da construção de estratégias pedagógicas inovadoras no

¹ A alternância entre a primeira pessoa do singular e do plural neste texto constitui uma escolha intencional. Essa estratégia discursiva foi adotada para representar aspectos coletivos, referentes ao trabalho do grupo de pesquisa em que a autora opera como colaboradora, e particularizar experiências, acepções e pontos de vista da professora-pesquisadora que responde por esta dissertação.

eixo de ensino linguístico. Paralelamente, experiências pessoais e profissionais em contextos desfavorecidos associam-se às aprendizagens resultantes de minha especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS) para ampliar o interesse no tema. De um lado, esse conjunto de experiências aguçou minha percepção sobre os desafios e as oportunidades que permeiam o ensino de língua materna em contextos vulnerabilizados. Por outro ângulo, a possibilidade de fortalecimento educacional sob a abordagem prática e conceitual dos saberes científicos sobre linguagem impulsionou um interesse latente na busca por inovação pedagógica na área de linguagens.

Partindo das lacunas identificadas e da pertinência desta pesquisa, é essencial delinear o caminho metodológico que será seguido para explorar o tema em profundidade. Dito isto, esta pesquisa é de natureza qualitativa e documental, em que a Linguística Sistêmico-funcional (LSF), associada à abordagem da Educação Científica (EC), constitui tanto a base teórica quanto a metodologia analítica dos dados gerados no contexto escolar de ensino de língua materna.

No que tange à abordagem qualitativa, Mason (2002) e Minayo (2021) defendem que esse tipo de pesquisa é particularmente eficaz à compreensão sobre como as coisas funcionam em contextos específicos, em vez de representar toda a gama de experiências. Essa abordagem é propícia ao desenvolvimento da investigação aqui proposta, pois permite uma percepção profunda e contextualizada do fenômeno investigado. No contexto escolar de implementação do projeto Conscientização Gramatical pela Educação Científica, doravante ConGraEduC² (CNPq 441194/2019-2)³, a pesquisa qualitativa permite captar a subjetividade dos participantes e as nuances das práticas sociais de usos da língua.

A análise documental (Lüdke; André, 1986) foi o método selecionado para examinar minuciosamente transcrições de situações pedagógicas audiovideogravadas,

² Esse projeto é desenvolvido pelo grupo de pesquisa Práticas de Linguagens - PLES (UFT/ CNPq). Financiado pelo Programa Ciência na Escola em parceria com o Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTIC), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foi aprovado na chamada MCTIC/CNPq Nº 05/2019 – Programa Ciência na Escola, Linha 2 - Ações de intervenção em escolas de educação básica com foco em ensino de ciências.

³ O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFT) sob o parecer número 3.457.383.

que constituem o *corpus* deste estudo. A abordagem qualitativa do estudo foi selecionada por propiciar a exploração de significados mentais no contexto das interações escolares selecionadas nesta pesquisa. Os dados analíticos envolvem o destaque de elementos linguísticos relacionados ao sistema de TRANSITIVIDADE (Halliday; Matthiessen, 2014; Eggins, 2004; Silva, com foco nos significados produzidos na avaliação da linguagem. Foram considerados os princípios da Educação Científica (Silva, 2020) para compreender como a integração desses elementos contribui para o desenvolvimento da proficiência linguística e científica dos estudantes no contexto do ConGraEduC.

A relevância de um trabalho interdisciplinar envolvendo o ensino de ciências e língua materna é destacada por Bertoldi (2020), que vê a escola como um espaço para a construção de saberes científicos mediada pela linguagem. Em harmonia com essa perspectiva, esta investigação se alinha ao *design* pedagógico do ConGraEduC, que propõe práticas de análise linguística fundamentadas na educação científica e inspiradas pela Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). A atenção a esse fenômeno envolve a problematização de como as práticas escolares de análise linguística podem ser construídas e integradas com a educação científica para melhorar a proficiência linguística e a familiarização científica dos estudantes.

Dito isto, o objetivo geral desta pesquisa consiste em investigar práticas escolares de análise linguística construídas e fundamentadas sob abordagem do projeto Conscientização Gramatical pela Educação Científica (ConGraEduC). O alcance desse propósito implica em responder às seguintes perguntas: como a materialização de significados mentais colabora para a inovação de práticas escolares de análise linguística fundamentadas sob abordagem gramatical de textos didáticos e vídeos didáticos provenientes do ConGraEduC? Como os princípios da educação científica promovem a inovação de práticas escolares de análise linguística fundamentadas na abordagem do ConGraEduC?

Para alcançar o objetivo geral e responder às perguntas de pesquisa, definiu-se os objetivos específicos relacionados a seguir.

- a) Descrever como os significados mentais evidenciam a inovação das práticas escolares de análise linguística com base na abordagem gramatical adotada em textos didáticos e vídeos didáticos provenientes do ConGraEduC.

- b) Examinar como a integração de princípios da educação científica em práticas escolares de análise linguística pode facilitar a construção de novos conhecimentos sobre os usos de língua na abordagem pedagógica do ConGraEduC.

A acepção de pressupostos teóricos construídos no campo indisciplinar da LA foi uma decisão obviamente acertada. Isso porque a simples alusão ao ensino repensado à luz de estudos sobre linguagem com ênfase em questões contemporâneas torna a gama da LA mais adequada ao dimensionamento de questões relacionadas à linguagem no mundo real. Assim, no eixo temático de discussões sobre ensino de língua materna, este estudo tem como base a teoria do letramento (Barton, 1993; Heath, 1983; Street, 2003; Soares, 2003; Kleiman, 2005; Silva, 2021), a abordagem da Educação Científica (Hurd, 1988; Silva, 2018; 2019; 2022; Mendes; Silva; Espíndola, 2023; Antonella, 2024) e articula pressupostos conceituais de diferentes linhas de pesquisa, dentre as quais, Educação e Linguagens (Freire, 1975; Demo, 2006; Possenti, 2012), Linguística Aplicada (Moita-Lopes, 2006; Signorini, 2008) e Linguística Sistêmico-funcional (Halliday; Hasan, 1989; Halliday; Matthiessen, 2014; Silva, 2013; 2019; 2023).

No que se refere à estrutura organizacional desta dissertação, após a parte introdutória, o capítulo dois aborda o estado da arte dos principais elementos assumidos na pesquisa. Esse capítulo destaca a noção de letramentos e a abordagem da educação científica; pressupostos teóricos acerca das práticas de AL no panorama educacional brasileiro; concepção de linguagem na perspectiva da LSF; recontextualização gramatical e multimodalidade. O capítulo três aborda o percurso metodológico. No capítulo quatro, encontra-se a análise dos dados com ênfase nos Processos Mentais Cognitivos e Perceptivos. No capítulo cinco, a ênfase do procedimento analítico incidiu sobre aspectos da EC manifestados em situações pedagógicas especificamente construídas a partir da abordagem reflexiva da Gramática Pedagógica do ConGraEduC (GPC). No desfecho do estudo, são apresentadas as Considerações Finais e Referências.

2 ESTADO DA ARTE NO EIXO DIALÓGICO DE TEORIAS EMERGENTES

Neste capítulo, o referencial teórico traça um estado da arte sobre as práticas de análise linguística no contexto científico e pedagógico do projeto Conscientização Gramatical pela Educação Científica (ConGraEduC). Para tanto, adotamos a abordagem transgressiva e indisciplinar da LA (Moita-Lopes, 2006; Silva, 2018) em consonância com noções da LSF (Halliday; Hasan, 1989; Eggins, 2004; Halliday; Matthiessen, 2014) e princípios da EC (Silva, 2020). Ancorada na teoria dos letramentos (Street, 2003; Soares, 2004) essa articulação se justifica pela complexidade do objeto de pesquisa e considera a diversidade dos usos sociais de leitura, oralidade e escrita no ambiente educacional.

A partir dessa base teórica, o foco principal da pesquisa consiste em investigar práticas escolares de análise linguística construídas e fundamentadas sob abordagem do projeto Conscientização Gramatical pela Educação Científica. Considerando o compromisso político característico de pesquisas desenvolvidas em LA, ressaltamos nosso interesse de que a integração de diferentes perspectivas, aqui discutidas, possam contribuir para a literatura científica e para a inovação pedagógica no ensino de LP.

A discussão está organizada em quatro seções. A primeira seção debate os letramentos no percurso da EC e do estudo de língua no contexto escolar (Street, 2003; Soares, 2004; Kleiman, 2008; Silva, 2019); a segunda desdobra uma esquematização do panorama histórico e conceitual das práticas de AL no contexto escolar brasileiro (Franchi, 1987; Geraldi, 1997; Perini, 2011; Neves, 2019); a terceira seção aborda conceitos basilares da LSF (Halliday; Hasan, 1976; Martin; White, 2005; Halliday; Matthiessen, 2014); e a quarta discute a recontextualização gramatical e a multimodalidade no avanço da EC (Ribeiro, 2021; Antonella, 2024; Mendes, 2024).

2.1 Letramentos no percurso escolar de Educação Científica

A constituição dos Novos Estudos dos Letramentos (*The New Literacy Studies - NLS*) nas décadas de 1970 e 1980 conduziu a uma perspectiva mais abrangente de alfabetização (Barton, 1994; Heath, 1983; Street, 2003). Fundamental às problematizações sobre educação linguística, essa acepção teórica foi incorporada aos debates em ciências sociais e na área de educação ao fornecer um parâmetro de ensino

de escrita e leitura enquanto práticas socioculturalmente situadas (Barton, 1994; Street, 2003; Soares, 2004; Kleiman, 2008).

O termo utilizado no Brasil deriva do inglês *literacy* e, originalmente, diz respeito às discussões sobre alfabetização. De acordo com Soares (2006), “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (Soares, 2006, p. 72). Kleiman (2008, p. 18) amplia essa definição, descrevendo o letramento como um conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita como sistema simbólico e tecnológico “em contextos específicos para objetivos específicos”. Street (2003) enfatiza a importância da pluralidade e diversidade sociocultural ao considerar que as práticas de letramento são socioculturalmente orientadas e, assim, constituem uma relação causal entre letramento e contexto.

Obviamente, as proposituras mencionadas não surgiram aleatoriamente. A concepção de Magda Soares sobre letramento se desenvolveu ao longo de sua carreira, refletindo uma perspectiva cada vez mais integrada entre alfabetização e práticas sociais de leitura e escrita. Inicialmente, Soares enfatizava a importância de integrar a alfabetização ao letramento, defendendo a prática do “alfabetizar letrando”. Para a autora, aprender o sistema de escrita alfabética deveria ocorrer simultaneamente à inserção da criança nas práticas da cultura escrita, de modo que a aprendizagem da leitura e da escrita estivesse sempre contextualizada em usos sociais importantes. Com o passar do tempo, Soares passou a considerar a complexidade dos elementos contextuais presentes nas interações sociodiscursivas, reconhecendo que o letramento envolve muito mais do que a mera decodificação de palavras.

A ideia de que escrita e leitura estão intrinsecamente vinculadas ao aprendizado inicial do sistema de escrita se desenvolveu ao ponto de considerar o uso dessas práticas linguísticas em uso, considerando a complexidade de elementos contextuais presentes nas interações sociodiscursivas. Essa concepção foi reforçada pela divulgação de relatórios da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Os resultados de indicadores de alfabetização escolar⁴ revelaram o

⁴ O principal indicador utilizado pelo governo brasileiro para avaliar a qualidade da educação básica no país é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Instituído em 2007, o IDEB é calculado a cada

desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita como fatores resultantes e influenciadores da realidade socioeconômica dos países avaliados.

Dessa forma, tornou-se evidente que não basta saber ler e escrever para atuar satisfatoriamente no mundo social com e sobre a língua. É fundamental, em contextos específicos de usos da linguagem, mobilizar habilidades de leitura e escrita de maneira consciente e reflexiva, conforme discutido por pesquisadores como Kleiman (2008), Rojo (2017) e Silva (2018). Esse entendimento realça a necessidade de práticas pedagógicas que não apenas ensinem os estudantes a ler e a escrever, mas que também os tornem autônomos o bastante para que possam utilizar a linguagem como mecanismo não apenas de interação, mas também de transformação da realidade social.

Essenciais à percepção da importância de se rever as práticas de AL no ambiente escolar, essas reflexões sobre ensino e aprendizagem da leitura e da escrita conduzem ao que Soares (2003) define como “uma progressiva, embora cautelosa, extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita” (Soares, 2004, p. 7).

Acerca da relação entre alfabetização e letramento, Soares (2004) afirma:

Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização (Soares, 2004, p. 14).

Afeita a essa concepção, Signorini (2008) destaca o caráter excludente e discriminatório de representações sociais historicamente perpetuadas, segundo as quais, a pouca ou nenhuma escolarização de indivíduos ou grupos subalternos serve como indicativo do *déficit* de “bens culturais de prestígio” (Signorini, 2008, p. 162). A autora, assim como pressupõe Soares (2004), não concorda com a dicotomia letrado-iletrado cujo parâmetro se restringe ao ser ou não alfabetizado.

Circunscrito no imaginário popular, o prestígio de práticas tradicionais de ensino reverbera no ensino formal, influenciando as práticas de educação linguística. Essa

dois anos para os anos iniciais (1º ao 5º ano) e finais (6º ao 9º ano) do ensino fundamental, além do ensino médio. Esse parâmetro de monitoramento possibilita identificar as disparidades educacionais em todas as regiões do país; avaliar o desempenho de professores e escolas, direcionar políticas públicas e investimentos na área da educação, dentre outras funções.

influência resulta na determinação do que Signorini (2008) concebe por “padrões discursivos reguladores do aceitável e do não aceitável, do pertinente e do não pertinente (relevância) na comunicação social” (Signorini, 2008, p. 180). Segundo a autora, as práticas de apreensão de sentidos via texto escrito seguem o viés da escolarização de modo a dificultar aos falantes as acomodações necessárias para uma “maior flexibilidade comunicativa” (Signorini, 2008, p. 194).

Na contramão desse modelo injusto de ensino linguístico, conforme apontado por Signorini (2008), esta pesquisa confirma a dimensão política das práticas emergentes de análise linguística. Essas práticas podem ter o potencial de desestabilizar as estruturas dominantes ao facilitar a inclusão dos falantes, ampliando não apenas as possibilidades de expressão, mas também valorizando as diversas vozes e experiências que enriquecem a comunicação social.

Desse ponto de vista, as vivências e necessidades das pessoas em seu ambiente social devem ser consideradas nas aulas de língua materna. Os estudos desenvolvidos por Heath (1983) em comunidades populares dos Estados Unidos favorecem esse entendimento. Esses estudos possibilitam relacionar os eventos observados nessas comunidades, dentro e fora da escola, a padrões culturais mais amplos, como as crenças religiosas ou as formas como os pais lidam com as palavras escritas ou faladas.

Sob a perspectiva de Heath (1983, p. 200), qualquer ocasião em que algo escrito é constitutivo da interação e dos processos interpretativos dos participantes, ou seja, o que podemos observar que as pessoas estão fazendo quando estão usando a escrita e a leitura constituem “eventos de letramentos”. Essa noção oferece ao pesquisador (ou ao professor que analisa o cotidiano de sua sala de aula) um modelo analítico para descrever quando, onde e como as pessoas leem ou escrevem, assim como quando, onde e como os falantes conversam sobre um texto escrito ou interagem por meio da escrita.

Essa linha de raciocínio orienta a concepção de aulas de LP como eventos de letramentos, tal como assumido por diferentes autores (Heath, 1983; Rojo, 2013; Silva, 2020). Do ponto de vista de Kleiman (2008, p. 238), a estruturação desses eventos depende, em grande medida, do que prevê o projeto de letramento que se pretende desenvolver no espaço escolar e de sua condução. Na definição da autora, “projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita”. O alinhamento a essa definição pode

justificar, dentre outros pontos, a importância de se mesclar práticas de reflexão linguística com práticas de educação científica, conforme defendido por Silva (2020) como uma alternativa pedagógica em direção ao ensino reflexivo de Língua Portuguesa.

A abordagem da EC pode conferir às aulas de LP o aspecto de sustentabilidade ao propiciar reflexões escolares sobre o funcionamento gramatical na construção de significados do texto. Nesse cenário, o conceito de sustentabilidade se alinha às contribuições de Davies (2007, p. 23) no campo da liderança educacional e sustentabilidade. Segundo o autor, “sustentabilidade tem tudo a ver com a criação de uma cultura de realização duradoura”⁵. Essa perspectiva sugere que, ao promover um entendimento profundo da gramática e de sua aplicação em contextos de usos reais de língua, as aulas de LP não apenas capacitam os estudantes, mas também cultivam uma cultura de aprendizado constante e progressivo.

Ao articular os conceitos de letramentos e sustentabilidade, a abordagem da EC, assumida nesta pesquisa, possibilita maior integração do processo de ensino e aprendizagem de língua. Isso implica não apenas em ampliar o domínio das estruturas gramaticais, mas também em compreender como as escolhas linguísticas se relacionam com a construção de sentidos em diferentes contextos comunicativos. Sob esse enfoque e afeita às discussões de Soares (2004), esta pesquisa considera a abordagem da EC como uma expansão teórica dos letramentos.

Para além de fornecer conhecimentos científicos básicos, a EC contribui para a sustentabilidade do processo educativo, uma vez que capacita os estudantes a aplicar conhecimentos gramaticais de maneira reflexiva e contextualizada. A sustentabilidade do aprendizado é alcançada quando os estudantes desenvolvem a capacidade de utilizar a língua de forma crítica e autônoma, adaptando seus conhecimentos às demandas de cada situação interativa em contínuo percurso de aprendizagem. Ao explorar as contribuições de Silva (2018; 2019; 2020; 2022), a importância de se ampliar práticas em conjunto com o ensino reflexivo de linguagem salta aos olhos como uma demanda desafiadora, mas perfeitamente viável.

⁵ Tradução nossa: “*Sustainability is all about creating an achievement culture that lasts*” (Davies, 2007, p. 23).

Silva (2020) concebe EC enquanto uma combinação entre os processos de alfabetização científica e letramento científico. Ao explicar a definição do fenômeno, o autor destaca a natureza da relação dos dois processos que o integram, caracterizando-os como “complementares”, embora “independentes”.

Conforme sustenta Silva (2019, p. 230), a complementaridade conceitual de alfabetização científica com letramento científico abrange diferentes dimensões do universo de saberes produzidos cientificamente. Para melhor explicar, o autor pontua que a alfabetização científica vai além da simples decodificação de informações, pois envolve metaconhecimento sobre a dinâmica das atividades de investigação científica. Significa dizer que não se trata simplesmente de abstrair conceitos e nomenclaturas, mas também de compreender os processos subjacentes à pesquisa. Quanto ao letramento científico, o autor considera esse processo em relação ao discernimento necessário para lidar com situações cotidianas ou práticas sociais influenciadas por saberes ou discursos científicos diversos (Silva, 2019, p. 151).

De acordo com a perspectiva de Silva (2019), a EC representa uma “estratégia de resistência” e a possibilidade de “que as pessoas também reconheçam pesquisas, contribuições, práticas e demandas em torno das humanidades, especialmente dos estudos linguísticos” (Silva, 2019, p. 2304). Essa abordagem, além de promover uma compreensão aprofundada sobre a linguagem, contribui para a construção de uma cidadania informada e participativa. Essa visão está alinhada à proposta de ensino linguístico centrado na construção de “conhecimento dos textos escritos em situações sociais variadas” (Bezerra; Reinaldo, 2013, p. 14).

Esta pesquisa se insere nesse contexto ao explorar como a abordagem da EC pode ser aplicada no domínio escolar de estudo linguístico, promovendo uma compreensão crítica e abrangente sobre linguagem. O trabalho reflexivo com e sobre os usos de língua não se restringe ao mero reconhecimento de categorias gramaticais como ocorre na tradição escolar. Ao invés disso, a construção de reflexões sobre as escolhas linguísticas pode ampliar a percepção de significados, adotando uma abordagem crítica capaz de “desvelar, por exemplo, construções preconceituosas e mantenedoras das desigualdades sociais” (Ribeiro; Silva, 2021, p. 73).

Nesse sentido, Maria G. A. Silva e Rodrigues (2022) consideram a importância de problematização acerca de recursos semióticos utilizados em determinado texto a fim de

propiciar “desenvolvimento da competência leitora” do estudante/aprendiz, “ampliando a noção de linguagem e viabilizando o contato com aspectos” não linguísticos, capazes de facilitar o “processo de apreensão de sentidos” (Silva; Rodrigues, 2022, p. 274). Essa abordagem prática é essencial para que os aprendizes não apenas entrem em contato com novos conhecimentos, mas também se tornem ativos na construção de novos saberes científicos sobre linguagem.

O conceito vigotskiano de consciência, abordado por Zanolla (2012), também é relevante nesse contexto. Segundo essa concepção, a aquisição da consciência representa possibilidades de que, por meio das representações sociais sógnicas, o homem transforme o mundo à sua volta para além do meio determinado pela natureza e pelo biológico. Sob essa perspectiva, a consciência surge como possibilidade dinâmica de aprendizagem, mediada pelo conhecimento real e pelas condições sócio-históricas e culturais do indivíduo. Zanolla (2012), entretanto, destaca a importância de se manter uma postura dialética ao aplicar os conceitos de Vygotsky no campo educacional. Embora a mediação, entendida como a interação entre o indivíduo e o meio social, seja fundamental para o desenvolvimento cognitivo e a aquisição da consciência, essa interação é permeada por contradições e conflitos que não podem ser ignorados.

Assim, “a ação para a consciência se dá com base no conhecimento real, já adquirido e nas possibilidades ou potencialidades advindas das condições históricas e culturais do indivíduo” (Zanolla, 2012, p. 8). Nessa perspectiva, a realidade transcende o mero conceito de meio e postula o seu sentido social. Isso nos conduz ao entendimento de que a conexão entre consciência e prática pedagógica deve ser explorada de maneira mais explícita, evidenciando a integração desses conceitos em práticas escolares de análise linguística.

2.2 Práticas de Análise Linguística na escola

Diferentes autores brasileiros reconhecem a predominância do modelo de usos da GT no ensino de LP (Geraldini, 1997; Mendonça, 2006; Silva, 2011; Batista-Santos; Teles, 2018). Essa predileção faz ressoar no espaço das escolas os rótulos de “certo” ou “errado” em torno das escolhas linguísticas feitas pelos falantes. Ter essa conjuntura em mente é importante para podermos compreender o percurso de inovação das práticas de

AL no Brasil, com ênfase no constructo de situações pedagógicas de reflexão linguística em conjunto com práticas de Educação Científica (EC).

De acordo com Bezerra e Reinaldo (2013), a expressão análise linguística passou a reverberar em pesquisas brasileiras por volta de 1970, em decorrência de questionamentos ao paradigma tradicional de ensino, até então, focado no estudo isolado da gramática. As autoras apontam a regulamentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (Brasil, 1997; 1998) como marco da inserção do termo análise linguística nas diretrizes de atividades didáticas da escola básica.

Além disso, Bezerra e Reinaldo pontuam a acepção de influências do trabalho de Geraldi (1984) nesse documento orientador da educação em todo o território nacional. Entretanto, apontam que “a prática de *análise linguística* não tem sido abordada na mesma proporção em que os eixos de leitura e escrita” (Bezerra; Reinaldo, 2013, p. 33). Em convergência com as contribuições de Bezerra e Reinaldo (2013), essa abordagem está alinhada à perspectiva de ensino gramatical salientada por Neves (2019), que defende uma abordagem em que os estudantes sejam constantemente incentivados a compreender e articular conscientemente as estruturas linguísticas. Para a autora, trabalhar com a gramática é “acima de tudo, propiciar e conduzir a reflexão sobre o funcionamento da linguagem” (Neves, 2018, p. 128).

Em convergência com esse ponto de vista, Silva (2018; 2019; 2020) aponta para a importância da construção de práticas de ensino linguístico que sejam efetivamente reflexivas no contexto escolar. Nessa direção, o autor busca inspiração na teoria sistêmico-funcionalista de linguagem e propõe uma abordagem pedagógica de ensino linguístico concomitante ao *continuum* da EC. Essa inovação (Silva, 2018; 2019; Ribeiro; Silva, 2021; Silva; Mendes, 2023) está centrada no envolvimento dos estudantes em práticas de saber e fazer científico atreladas ao universo da linguagem. O enredamento teórico e metodológico proposto por Silva (2019; 2020) contribui para sedimentar uma orientação escolar com ênfase na conscientização gramatical dos estudantes.

Na visão do autor, esse tipo de conhecimento contribui para “o empoderamento tão vislumbrado na sociedade contemporânea” (Silva, 2020, p. 25), possivelmente, impactando nas escolhas linguísticas dos estudantes em contextos reais de interação. Quanto maior é a aptidão dos falantes/escritores para operarem conscientemente com e

sobre a língua, mais amplas e diversificadas são as possibilidades de se usar os recursos de linguagem em prol dos mais diversos interesses sociais e comunicativos.

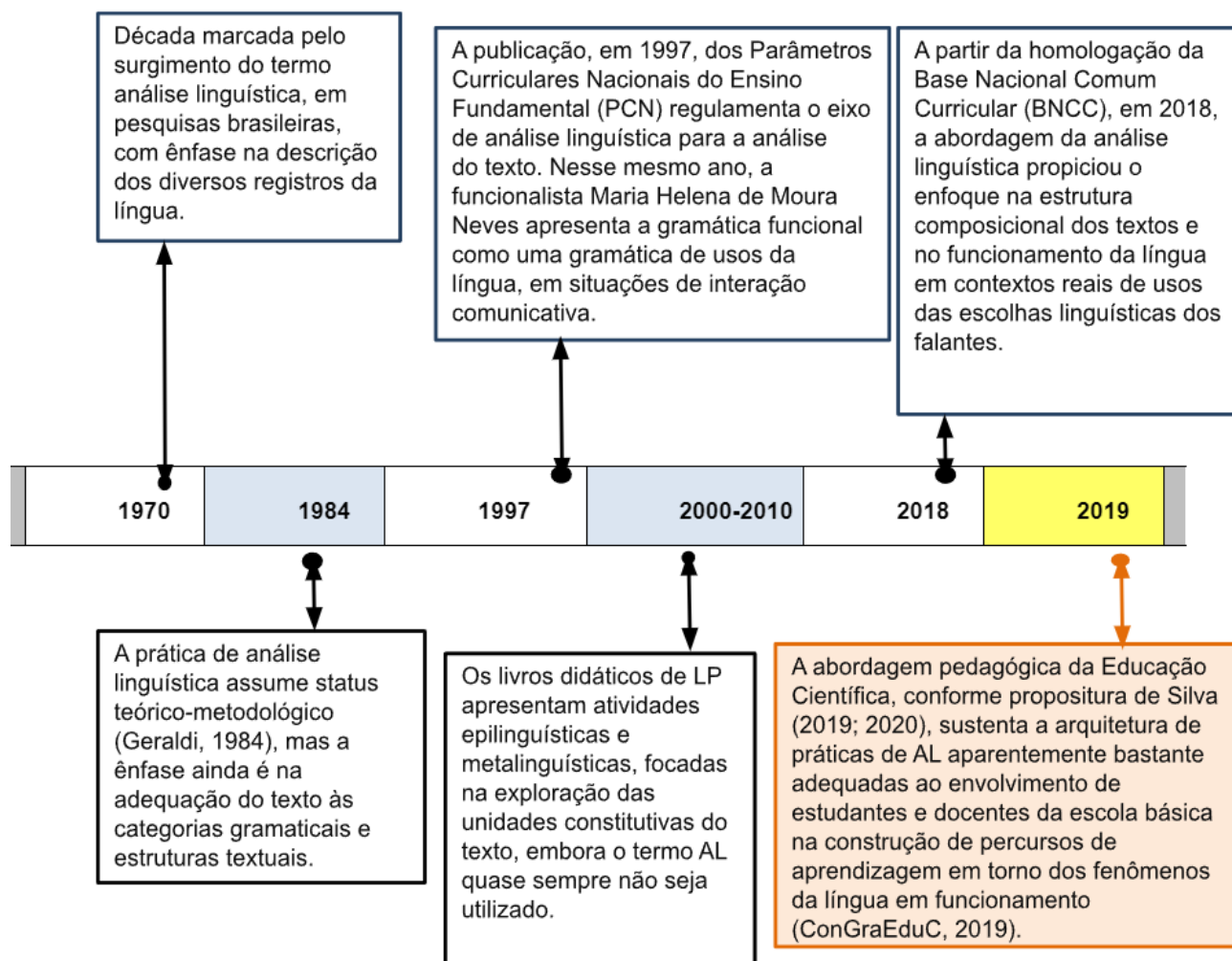
Do ponto de vista cronológico de trabalhos linguísticos realizados no Brasil, o estudo descritivo de língua antes dos PCN (1997; 1998) ainda considerava somente a típica categorização em fonemas, morfemas, sintagmas e orações. Entretanto, avanços linguísticos de outros países, em curso há décadas, passaram a repercutir de maneira mais evidente na perspectiva de ensino linguístico e, assim, surgiram questionamentos sobre o parâmetro de análise de usos linguísticos em aulas de LP.

Ao desenvolver estudos historiográficos no âmbito de linguagem, Câmara-Jr (2021) aponta a “análise linguística de Firth” ancorada nos conceitos de “unidade, série, classe e sistema”, como influência direta de resultados de pesquisa realizadas pelo antropólogo polonês Malinowski. Como reconhece o autor, Firth não admitia a exclusão da semântica no campo da linguística, de maneira a tentar “desenvolver dentro dessa ciência um tipo de semântica pragmática, partindo dos contextos cultural e verbal apontados por Malinowski” (Câmara Jr, 2021, p. 243). Dentro de uma linha descritiva de abordagem funcionalista e prosódica, Firth julgava inadequado dividir a sílaba em suas partes constituintes devido às diferenças idiomáticas. Partindo da sílaba como unidade de análise, Firth considerava três níveis de análise linguística: o fonológico, o nível léxico-gramatical e o contextual (Câmara Jr, 2021, p. 243).

Em oposição à perspectiva centrada no estudo das formas, Franchi (1987) defende um “trabalho de construção e reconstrução das expressões” como maneira de ensinar a categorização morfológica e sintática de modo que os estudantes compreendam “os diferentes papéis” desempenhados nessas estruturas pelos recursos da língua escolhidos pelos falantes ou escritores (Franchi, 1987, p. 35). Para o autor, mais importante do que a classificação das classes gramaticais é compreender os sentidos decorrentes das escolhas que se fazem do sistema de língua (Franchi, 1987, p. 13).

Dito isto, apresentamos uma síntese possível do percurso das práticas de AL no Brasil, conforme demonstrado na Figura 1.

Figura 1 - Esquema cronológico das práticas de Análise Linguística.



Fonte: a autora, com base em Bezerra e Reinaldo (2013) e Silva (2019; 2020).

Na primeira década de 2000, as marcas linguísticas típicas dos gêneros textuais/discursivos⁶ ampliam as práticas de estudo de língua portuguesa na metodologia de ensino linguístico. Em decorrência das reverberações teóricas das últimas décadas, acerca do ensino reflexivo de LP, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta a prática de AL como eixo articulador dos demais eixos de ensino.

⁶ A expressão gêneros textuais/discursivos aponta para distintas abordagens no estudo da linguagem. Embora não pretendamos nos ater a essa diferenciação, é possível sintetizar a noção de gêneros textuais a partir de seu enfoque na estrutura e nas características formais dos textos, com ênfase na natureza linguística e nas práticas sociais associadas à sua produção e recepção. Sob outro prisma, a noção de gêneros discursivos amplia essa análise, considerando não apenas os aspectos linguísticos, mas também os contextos de produção e os objetivos comunicativos subjacentes aos diferentes tipos de discurso. Para uma análise mais detalhada sobre o tema, recomenda-se a leitura de Rojo (2005).

Progressivamente, a compreensão de práticas de AL situadas no contexto da contemporaneidade possibilitou a expansão do tema no campo teórico e educacional, de modo que novas práticas de reflexão linguística passaram a ser construídas pelo viés da abordagem da educação científica. Esse avanço é uma resposta produtora em torno da tessitura educativa do ConGraEduC, uma pesquisa interventiva baseada em design, conforme assumido por Silva, Fidelis e Antonella (2024).

Por se tratar de um trabalho colaborativo desenvolvido entre universidade e escola básica, Silva, Fidelis e Antonella (2024) demonstram os benefícios da interação entre essas duas comunidades, historicamente, distantes. A inovação educativa evidenciada pelos autores propiciou a “transformação de representações equivocadas, compartilhadas por estudantes colaboradores” a respeito das práticas científicas. Outro ganho incide na “visibilização, por parte das professoras”, da influência de contribuições científicas emergentes ao estudo de língua no contexto escolar (Silva, Fidelis; Antonella, 2024, p. 22).

O Quadro 1 sintetiza a noção de análise linguística direta ou indiretamente abordada por diferentes autores. A análise dos dados apresentados no quadro revela não apenas as semelhanças, mas também as divergências nas interpretações dos autores, enriquecendo o debate acadêmico sobre o tema. Ao integrar essas diferentes perspectivas, o Quadro 1 facilita a identificação de práticas e conceitos que podem ser aplicados no ensino e na pesquisa em LA.

Quadro 1 - Concepções intercorrentes de Análise Linguística

AUTOR	MODELO DE DESCRIÇÃO	PERSPECTIVA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
Mário Perini	<p>A. DESCRITIVO</p> <p>Análise linguística com foco na regulação dos usos da língua segundo a norma padrão.</p>	<p>Perini (2011) se ocupa da sintaxe: “a parte da gramática que estuda as orações e suas partes – ou seja, a estrutura interna da oração” (p. 62). O autor sugere que analisar a língua é estudar as funções sintáticas de nível oracional, funções desempenhadas pelos constituintes imediatos da oração; “corte” realizado na estrutura oracional (p. 71).</p>

João Wanderley Geraldi	DIALOGISMO AL se constitui como prática de exploração dos componentes: temático, composicional e estilístico dos gêneros textuais, conforme pressupostos epistemológicos e conceituais do Círculo de Bakhtin.	Geraldi (1997) concebe análise linguística como uma prática de linguagem que produz conhecimento sobre a própria linguagem. Para o autor, a atividade de análise linguística decorre de atividades tanto de produção de texto quanto de leitura de textos (Geraldi, 1997, p. 189). Segundo Geraldi (1997), a análise da linguagem se dá no interior das práticas de leitura e escrita e está integrada com atividades epilinguísticas e atividades metalinguísticas. Nelas, estão incluídas “reflexões sobre as estratégias do dizer, o conjunto historicamente constituído de configurações textuais” (p. 192).
Maria Helena de Moura Neves	FUNCIONALISMO A análise dos usos da língua se dá a partir das funções que a linguagem desempenha na comunicação e como essas funções influenciam a estrutura e o uso da linguagem.	Neves (2019) considera análise linguística por uma abordagem paradigmática de estudo gramatical pautado nos usos reais da língua nas diversas situações interativas. Segundo Neves (2019), “não é a homogeneidade que se tem de buscar no exercício de uma atividade reflexiva sobre a linguagem; pelo contrário, a heterogeneidade é constitutiva da linguagem, pois a língua é um sistema eminentemente variável” (p. 117).

Fonte: a autora, produzido a partir de Perini (2011), Geraldi (1997) e Neves (2019).

Ao demonstrarem como novas práticas de análise linguística têm sido construídas na educação básica, os autores destacam as benesses da mediação de recursos didáticos do LabGram à construção de um percurso associativo entre EC e ensino de língua materna (Silva; Fidelis; Antonella, 2024).

Quanto ao uso de materiais hipermidiáticos e digitais em situações escolares, a literatura do campo da LA dispõe de contribuições relevantes. A exemplo disso, podemos mencionar a noção prototípica configurada na abordagem dialógica de Rojo (2017b), segundo a qual um protótipo pode ser definido como “um material navegável e interativo, mas com um discurso autoral/professoral que conduza os alunos a um trabalho digital aberto, investigativo e colaborativo, mediado pelo professor” (Rojo, 2017b, p. 18). A autora complementa sua definição ao atribuir ao protótipo, a oportunidade ao professor de recursos alternativos ao acervo principal da proposta didática, de maneira a poder acompanhar o trabalho colaborativo dos alunos.

Essa estratégia estimula a autonomia dos aprendizes, orientando-os na execução de um trabalho digital independente. Simultaneamente, oferece ao professor a capacidade de monitorar e acompanhar o desenvolvimento da colaboração entre os discentes. A interação entre a estrutura do protótipo, a orientação do professor e a seleção de diversos acervos enriquece a experiência de aprendizado, tornando-a mais

dinâmica e ajustada às necessidades particulares da turma (Rojo, 2017). Essa ideia converge com as colocações de Ribeiro e Silva (2021), ao caracterizarem a produção de Jogos Didáticos orientada pela abordagem do ConGraEduC. Nesse contexto, os autores defendem a necessidade de materiais didáticos propícios à construção proativa e colaborativa de novos saberes linguísticos (Ribeiro; Silva, 2021).

Ao se assumir, na abordagem do ConGraEduC, a influência teórica e metodológica da LSF na produção de “instrumentos mediadores da aprendizagem” linguística, Silva *et.al.* (2014) definem recursos didáticos como “artefatos” passíveis de mobilização “em contextos de instrução para propósitos didáticos” (Silva *et.al.*, 2014, p. 265). Halliday e Matthiessen (2014) utilizam o termo “artefato” para se referirem a um tipo específico de texto ou discurso, produzido com um propósito comunicativo. Enquanto constitutivo dos mais diversos contextos de interação, o texto constitui processo e produto da linguagem e pode ser objeto investigativo por se configurar como “artefato” de análise (Halliday; Matthiessen, 2014, p. 4).

Nessa vertente, Silva (2011) define o texto como “a gramática em funcionamento” e “o resultado da confluência do conjunto de recursos, mecanismos e princípios gramaticais” utilizados na construção de significados (Silva, 2011, p. 44). A aplicação desse conceito parece mais adequada à perspectiva de que, enquanto artefato, o LabGram se constitui como uma ferramenta digital estratégica para as professoras que desejam planejar situações pedagógicas, não apenas centradas no ensino de gramática, mas na EC dos estudantes, transformando as aulas de Língua Portuguesa em espaços efetivos para esse desenvolvimento (Silva; Mendes, 2023, p. 167). Estas noções são particularmente importantes para esta pesquisa porque oportunizam uma abordagem mais integrada do ensino, em que a gramática é vista não como um conjunto isolado de regras, mas como parte de um processo comunicativo mais amplo.

Ao considerar o texto como um artefato dinâmico, a pesquisa busca explorar como o uso do LabGram pode facilitar a construção de processos reflexivos em contextos reais, promovendo o enriquecimento do aprendizado. Isso se alinha com a ideia de que a educação deve ultrapassar a simples transmissão de conhecimento, incentivando os estudantes a atuarem de maneira crítica e participativa em sua própria aprendizagem.

2.3 Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas

Em mapeamento sobre o percurso das práticas de AL no Brasil, Bezerra e Reinaldo (2013) discorrem sobre implicações pedagógicas decorrentes da propositura de Geraldi (1984; 2002) acerca da prática de AL enquanto eixo no ensino de Língua Portuguesa (LP). Segundo as autoras, essa repercussão implicou no desenvolvimento de importantes estudos desenvolvidos por Franchi (1977; 1987), dentre outros pesquisadores, e refletiu no ensino básico a partir dos PCN, ao final do século XX.

O intuito disso, conforme pontuado por Bezerra e Reinaldo (2013), passou a ser o ensino reflexivo da língua, em uma tendência oposta ao paradigma puramente gramatical da tradição escolar. Assim, o ensino de LP passou a ocorrer a partir dos eixos da fala, da escuta, da leitura, da escrita e da análise linguística.

Essa transformação na proposta de ensino do componente curricular de LP atesta o reconhecimento da indissociabilidade entre a dinâmica sociocultural e exigências emergentes ligadas ao ensino de língua materna (Geraldi, 2002; Neves, 2018; Silva, 2019). Enquanto constituinte do painel de mudanças na educação linguística no âmbito escolar, é importante destacar a influência das contribuições teóricas, metodológicas e pedagógicas de recentes pesquisas brasileiras desenvolvidas no ramo de estudos aplicados da linguagem, dentre os quais destacamos os que articulam o ensino de língua materna com a abordagem da EC (Silva, 2020; Ribeiro, 2021; Silva; Mendes, 2023; Antonella, 2024; Silva; Fidelis; Antonella, 2023).

Além de significativos avanços pedagógicos na educação linguística, essas reverberações apontam para novos ganhos na literatura científica da LA. No contexto da exploração lúdica da linguagem, Freire (1975) reconhecia o valor do diálogo e da contextualização na construção do conhecimento. No que diz respeito à educação científica do ponto de vista dialético, Freire aponta a incoerência de se propor ao processo de investigação quaisquer representações de realidades estranhas aos indivíduos (Freire, 1975, p. 127). Assim, conforme defende o autor, a linguagem não deveria ser ensinada de forma isolada, desvinculada da realidade e dos saberes empíricos dos estudantes.

Essa perspectiva aponta para uma educação linguística cuja exploração de recursos integrativos da linguagem ocorra de maneira articulada a experiências vividas pelos estudantes, tornando o aprendizado mais significativo e funcional. Essa constatação

remonta à ideia de saber defendida por Franchi (1987) em sua discussão sobre criatividade e gramática. Para o autor, “saber é saber de experiência, é representação de experiências, e não mera manipulação de representações simbólicas transmitidas: experimenta-se aquilo que se criou” (Franchi, 1992, p. 9).

Nessa vertente, a atividade epilinguística assume importante papel na construção de novos saberes linguísticos no contexto escolar. Segundo o autor, atividade epilinguística é a “prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações” (Franchi, 1992, p. 36).

Para Halliday e Matthiessen (2014), o potencial significativo da língua se organiza em torno de redes relativamente independentes de escolhas. Dessa forma, tais redes são articuladas em virtude de certas funções básicas da linguagem. Esse aspecto assume relevância se considerarmos o interesse em compreender como as escolhas disponibilizadas no sistema de língua produzem sentidos nas interações sociodiscursivas dos falantes (Neves, 2018; 2019).

Alinhada à percepção segundo a qual os usos da língua devem ser observados em contextos reais de interação, a abordagem de Geraldi (1997), assim como a de Halliday (1978; 2014), considera a utilização da linguagem em situações específicas de comunicação bem como seu funcionamento para construir significados. Sob o ponto de vista desses autores, a linguagem é uma prática sociocultural discursiva que pode ser ensinada de maneira contextualizada e mais relevante ao processo educativo. Geraldi (1997) propõe uma abordagem de AL que integra os aspectos formais da linguagem com as dimensões sociais, culturais e discursivas. Para o autor, examinar apenas a estrutura gramatical isolada é uma estratégia de análise textual limitada, insuficiente.

Em contraste com as abordagens modernas, a tradição escolar de ensino gramatical repercute a definição de substantivo enquanto classe de palavras que nomeiam coisas, sentimentos, seres e objetos. Essa definição aparentemente simples, presente em inúmeros livros didáticos, pode se revelar na prática docente como uma conceituação nem sempre suficiente para fomentar a aprendizagem do aluno. Segundo Perini (2011), ainda que os alunos dominem as regras da gramática, no caso a prescritiva, isso “não lhes garante ler e escrever bem” (Perini, 2011, p. 27). No nosso entendimento, essa visão está relacionada a uma perspectiva de ensino linguístico centrada na forma.

Essa perspectiva sugere que uma ênfase na forma linguística pode representar uma abordagem de ensino limitante.

Nas palavras de Geraldi (1997), AL pode ser definida como um “conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como o seu objeto” (Geraldi, 1997). O autor destaca o papel da linguagem em nossa relação com o mundo e na possibilidade de utilizá-la não apenas para falar das coisas como também da própria linguagem. Essa perspectiva remonta à concepção de Franchi (1991) sobre atividade epilinguística. Segundo o autor, essa é “a prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações” (Franchi, 1991).

Essa perspectiva é endossada por Geraldi (2002) ao destacar a relação intrínseca entre atividades linguísticas, as atividades epilinguísticas e atividades metalinguísticas. Segundo o autor, as atividades epilinguísticas, no eixo das atividades linguísticas, conduzem à sistematização metalinguística (Geraldi 1997; 2002), envolvendo uma mudança de foco na maneira como a linguagem é abordada. Isso significa que, ao invés de ser vista apenas como parte integrante do processo interativo da comunicação, a linguagem é tratada como objeto de reflexão independente, com base em conceitos gramaticais mais estáveis.

Essa visão pressupõe a ressignificação das aulas de LP, a partir de um distanciamento dos moldes tradicionais de ensino linguístico, abrindo espaço para o desenvolvimento da educação linguística em paralelo com a EC. A ênfase desse novo paradigma de ensino gramatical reside na possibilidade de, com maior eficácia, envolver os estudantes em práticas pedagógicas que sejam “mais funcionais” de “oralidade, leitura, escrita e análise linguística” (Silva; Mendes, 2023, p. 6). Essa perspectiva foi incorporada na Gramática Pedagógica do ConGraEduC (GPC). Essa gramática integra nomenclaturas da GT e da LSF, em resposta ao processo de recontextualização gramatical desdobrado no *design* do ConGraEduC.

A GPC, em conjunto com os materiais didáticos produzidos, implicou em um avanço oportuno ao desenvolvimento de atividades epilinguísticas e metalinguísticas mais significativas para os alunos da educação básica. Isso porque, no “âmbito escolar” a recontextualização gramatical da GPC envolve a transformação “do discurso científico em

um discurso pedagógico mais gerenciável à capacidade de aprendizagem dos estudantes” (Silva; Mendes, 2023, p. 6).

Conforme evidenciado no trabalho de Antonella (2024), ao invés de adotar uma abordagem rigidamente estruturada e terminologias complexas, a GPC dispõe de conceitos capazes de explicar adequadamente o funcionamento da linguagem em uso (Antonella, 2024, p. 68). Isso significa reconhecer a fluidez das categorias gramaticais e empregar termos mais acessíveis e compreensíveis para os estudantes, sem desconsiderar os conhecimentos gramaticais previamente adquiridos. Isso implica não apenas em apresentar conceitos gramaticais de forma clara e concisa, mas também em fornecer aos aprendizes oportunidades concretas para aplicar esses conceitos em contextos reais e significativos de interação. Nesse sentido, as práticas de AL aqui investigadas incorporam atividades epilinguísticas e metalinguísticas na construção de práticas mais “sustentáveis, como no caso das atividades de pesquisa escolar com a gramática” (Antonella, 2024, p. 71).

2.4 A linguagem na perspectiva da Linguística Sistêmico-funcional

Na literatura científica, a perspectiva de língua enquanto mecanismo para construir significados em diferentes contextos resulta de importantes contribuições de estudos desenvolvidos por Halliday e demais systemicistas (*cf.* Halliday; Hasan, 1989; Eggins, 1994; Thompson, 2003; Martin; Rose, 2003; Martin; White, 2005; só para citar alguns).

No caso da LSF (Halliday; Matthiessen, 2014), três princípios fundamentam a interconexão entre estrutura linguística e função comunicativa: o uso (em relação ao sistema); o significado (em relação à forma) e o social (em relação ao indivíduo). Santos (2014) enfatiza que a abordagem da LSF busca explicitar a organização da língua em virtude do conceito de “sistema linguístico como um leque de possibilidades aberto aos falantes” (Santos, 2014, p. 166).

A base funcional da teoria reside na utilização da linguagem para produzir sentidos em situações comunicativas influenciadas pelo contexto social e cultural em que tais significados são negociados. Sob essa perspectiva a linguagem também é um sistema semiótico, codificado e organizado, a partir de um contexto, como um conjunto de escolhas disponíveis no sistema. Sob essa perspectiva, Santos (2014) faz uma

ponderação bastante conveniente. Ao reconhecer a língua como um rico sistema de produção de significados, a autora sugere a ideia de concebê-la simplesmente como um “sistema regulado por regras” como um equívoco, uma visão limitada (Santos, 2014, p. 166).

Ponto de vista semelhante é defendido por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2022). Para os autores, os usos de gramática não se limitam à simples decodificação de regras, pois, em qualquer situação, buscamos construir ou interpretar significados decorrentes das escolhas linguísticas em “textos que produzimos e recebemos” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2022, p. 235). Sob esse viés teórico, a língua não pode ser dissociada de um quadro de referência mais amplo, o qual inclui a multimodalidade, isto é, “outros sistemas de criação de significados em uma cultura” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2022, p. 235).

Essa visão remonta à perspectiva de Halliday e Hasan (1989) sobre linguagem como um dos sistemas semióticos integrativos da cultura humana, em que o texto se constitui como um artefato de produção de significados, diretamente influenciado pelo contexto de cultura e pelo contexto de situação. Ao abordar essa relação intrínseca entre texto e contexto, Halliday e Matthiessen (2014) explicam que ao mesmo tempo em que as escolhas de língua são determinadas pelo contexto social, essas escolhas constroem o contexto social em que os significados do texto são negociados.

O contexto de cultura é um nível mais amplo do sistema de linguagem. O modelo deste sistema é organizado em estratos e incorpora o contexto de situação, que corresponde ao cenário imediato em que o texto está em funcionamento. As duas camadas de contextos impactam a produção e interpretação do texto relacionando-se às noções de registro (contexto de situação) e de gênero (contexto de cultura). Ao abordar a questão, Eggins (2004) equipara a diversidade de gêneros à diversidade de atividades humanas em nossa cultura. O ponto de vista da autora coaduna com a concepção de contexto de cultura enquanto conjunto de entendimentos e convenções sociais compartilhadas por uma comunidade, de modo a englobar crenças, valores e ideologias a partir de algum propósito social. Isso remete ao fato de que as pessoas que compartilham objetivos semelhantes desenvolvem tipos comuns de gêneros para alcançar seus propósitos sociais através de escolhas do sistema de língua (Halliday; Matthiessen, 2014). Assim, o contexto de cultura está associado às intenções e aos métodos de interpretação que um indivíduo realiza e reproduz por meio da linguagem.

A noção de contexto de cultura tem suas bases na teoria funcionalista de Malinowski desenvolvida em pesquisas antropológicas durante a primeira metade do século XX. A abordagem funcionalista de Malinowski (1923) lançou-se para além da tradição positivista de ciências de modo que os fenômenos sociais passaram a ser investigados dentro de seu próprio cenário de produção. Isso fez o legado do autor alcançar outros domínios investigativos e representou uma virada significativa no campo das ciências humanas e sociais. Em virtude de sugestão do autor, a sistematização do contexto de situação foi levada a cabo pelo linguista britânico John Firth e constitui um dos princípios basilares para a tradição linguística hallidayana (Marcuschi, 2009, p. 33).

Tais avanços possibilitaram a percepção de como os textos estão condicionados ao contexto de cultura e ao contexto de situação em que se desenrolam, de modo que a interpretação do texto está inevitavelmente condicionada a tais fatores (Halliday; Hasan, 1979). Nesse ponto, a utilidade da conjuntura conceitual e metodológica da LSF em torno do propósito de se analisar e compreender as complexidades da linguagem em diferentes situações se torna evidente. Isso se deve ao potencial da LSF de “explicar como a linguagem é organizada e como sua organização se relaciona com a função que desempenha na vida humana” (Halliday; Matthiessen, 2014, p. 27) .

Em alinhamento a essa visão sociossemiótica que orienta nossa percepção sobre o tema, é fácil admitir que utilizamos a língua para atuar politicamente, explicar algo, expressar sentimentos, narrar um episódio, compartilhar convicções, perceber e descrever as relações interpessoais ou simplesmente organizar as ideias na mente e construir conhecimentos (Halliday; Hasan, 1989).

Ao pensar em formas de se obter e gradualmente aprimorar essa consciência acerca de como os significados são construídos nas escolhas de língua, Halliday é perspicaz em seus apontamentos (Halliday, 1978; Halliday; Hasan, 1989; Halliday; Matthiessen, 2014). Segundo o autor, é preciso olhar para “o que o falante diz na relação com o que poderia ter dito, mas não disse, como uma atualização no envolvimento de um potencial. Paradigmaticamente falando, usar a língua significa “fazer escolhas em relação a outras escolhas” (Halliday, 1978, p. 52).

Sob essa perspectiva, podemos analisar quando o sistema é acionado ou aplicado, em uma interconexão previsível entre entender sistema como um conjunto de opções pelas quais um aspecto linguístico específico pode ser realizado com uma condição de

entrada que determina a situação dada e a escolha linguística apropriada (Halliday, 2005). Dito isto, Halliday e Matthiessen (2014) compreendem que os sentidos ideacionais envolvem a experiência; os relacionais modelam os papéis sociais dos envolvidos na interação e revelam posicionamentos, apreciações e valores desses participantes. Quanto aos sentidos textuais, estes materializam o discurso como um fluxo organizado de informação, de modo que a disposição das ideias ocorre com coesão e coerência.

Este delineamento teórico incide em questionamentos sobre o tipo de educação linguística que as escolas devem oferecer aos estudantes. Ao considerarmos a concepção freiriana segundo a qual educação é “uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 2008), ressaltamos a importância de fornecer aos estudantes uma compreensão clara de como a língua é utilizada em situações específicas e de como ela é moldada pelo contexto. Como Motta-Roth (2009) sugere, a análise cuidadosa do texto viabiliza a reconstrução do contexto em que foi gerado, assim como uma compreensão profunda do contexto pode influenciar a interpretação do texto.

Influenciada por essa perspectiva, Hasan (1989) propõe a estrutura potencial de gênero (EPG) cuja expressão verbal se dá em uma Configuração Contextual (CC) específica. A estrutura potencial do gênero, segundo Hasan, abrange elementos obrigatórios, opcionais e iterativos. A configuração contextual que organiza esses elementos diz respeito a “um conjunto de valores que realizam campo, relação e modo” (Hasan, 1989, p. 56).

Na lógica expressa por Vian-Jr e Sousa (2017), a análise de gêneros e a explicação de suas estruturas potenciais possibilitam entender as dinâmicas sociais e a forma como os textos circulam e se organizam nessas práticas. Segundo os autores, nas situações de ensino em que tais gêneros são utilizados como objetos de aprendizado, a compreensão não apenas da estrutura potencial, mas também dos elementos linguísticos distintivos associados a eles, revela-se essencial para sua aplicação eficaz em diversos ambientes educacionais.

No âmbito das discussões fundamentais a esta pesquisa, esta seção está subdividida em a) Estratificação da linguagem; b) Dimensão léxico-gramatical: sistema de TRANSITIVIDADE; c) Dimensão semântico-discursiva: sistema de AVALIATIVIDADE.

2.4.1 Estratificação da linguagem

Nas relações sociais, os usos que fazemos da língua desempenham um papel elementar na tradução das experiências em significados compreensíveis. Segundo Halliday e Matthiessen (2014), esse entendimento implica na percepção de que a gramática não apenas reflete o que ocorre fora da linguagem, como processos sociais, eventos e condições do mundo, mas também exerce um papel fundamental na organização de como a experiência é construída e na representação dos processos sociais, permitindo que sejam expressos em palavras.

Os sentidos ou discursos materializados pela linguagem são examinados na LSF segundo categorias relacionadas ao contexto de situação ou registro. Essas categorias referem-se ao ambiente social em que a linguagem é utilizada, incluindo fatores como propósito comunicativo, participantes, localização e modo como a interação ocorre. Nesse sentido, a função que a linguagem cumpre em determinado contexto de uso assume centralidade na teoria sistêmico-funcionalista de linguagem (Eggins, 2004).

Segundo Eggins (2004), as primeiras tentativas de congregar textos por famílias de gêneros pelo critério da similaridade de propósitos sociais resultaram na identificação de textos que abarcam três propósitos sociais distintos: envolver, informar e avaliar.

Os textos com propósito social de envolver abordam histórias tipicamente episódicas como narrativas e notícias jornalísticas. Já os textos com o objetivo de informar englobam explicações, procedimentos, relatórios e relatos atinentes a situações pessoais, como os relatos autobiográficos ou a circunstâncias mais formais como, por exemplo, um relatório classificativo de pesquisa a respeito de uma determinada espécie animal. Por último, as famílias com o objetivo de avaliar envolvem textos de natureza argumentativa e sugerem reações a situações específicas, como por exemplo, o gênero resenha (Martin; Rose, 2008; Rose; Martin, 2012).

Conforme preconizado por Halliday (Halliday; Matthiessen, 2014), a distinção entre os componentes funcionais da linguagem, em relação aos propósitos comunicativos dos falantes, ressalta a natureza multifacetada da interação. O conceito de funções da linguagem, originalmente pressuposto por Jakobson (1986), foi aprimorado por Halliday (1985) de modo que essas funções foram reduzidas a três em uma denominação diferente. Para Halliday (1985), são as metafunções Ideacional, Interpessoal e Textual

que organizam a gramática. Simultaneamente, as três áreas semióticas ou metafunções operam na estruturação de qualquer ato de fala ou texto e sempre de forma condicionada às condições em que ocorre a interação. Assim, embora as três metafunções exerçam papéis distintos na linguagem e construam diferentes significados, são interconectadas e simultâneas, como afirmam Martin e Rose (2008).

Essa relação de indissociabilidade entre texto e contexto é reafirmada por Eggins (2004) em sua declaração de que “Ao lermos textos, sempre encontramos traços de contexto no texto, estejamos conscientes disso ou não” (Eggins, 2004, p. 87)⁷. Isso quer dizer que os significados das escolhas disponibilizadas no sistema de língua não são limitados, por exemplo, à organização interna e à composição lógica de uma frase. Além da estrutura proposicional, os significados construídos pelas escolhas linguísticas dos falantes envolvem dimensões sociais e organizacionais ligadas ao ambiente interativo.

Esse contexto imediato ao qual as escolhas linguísticas estão subordinadas é denominado contexto de situação ou registro (Eggins, 2004). Na perspectiva da LSF, o contexto de situação envolve componentes que operam em conjunto e constituem o ambiente de significados em que a linguagem, outros sistemas semióticos e sistemas sociais operam (Halliday, 2002, p. 283).

Os componentes que possibilitam analisar os discursos produzidos no contexto de situação ou registro foram propostos por Halliday (1985), sendo definidos como variáveis de campo, relação e modo. Estas constituem categorias de análise linguística (Silva, 2015) que integram o que Halliday e Matthiessen (2014) concebem por espaço semiótico multidimensional. Isso implica na compreensão de que as variáveis de campo, relação e modo estão sistematicamente enredadas na interdependência entre escolhas gramaticais e ambiente sociocomunicativo que as constituem. Essa interrelação ocorre de modo que o registro é diretamente afetado por essas variáveis, assim como, indiretamente, elas impactam no gênero textual.

O campo remete à ação social em que ocorre a interação entre os participantes, a partir de um propósito social específico. Para Fuzer e Cabral (2014), a variável de campo diz respeito ao que está acontecendo, à natureza da atividade comunicativa em que os

⁷ Tradução nossa: “As we read texts, we are Always encountering the traces of context in text, whether we are conscious of this or not” (Eggins, 2004, p. 87).

participantes estão situados. Como demonstrado por Eggins (2004), a compreensão da variável de campo pode ser facilitada através de um exemplo a partir do qual é feita a explicação sobre determinado evento.

Diferentemente, a variável de relação se ocupa da natureza dos papéis sociais desempenhados pelos participantes na situação comunicativa. Conforme categorizado por Eggins e Slade (2006), as relações se manifestam nas escolhas linguísticas em diferentes níveis, tais como gramatical, discursivo, semântico e de gênero. No nível gramatical, a variável de relações orienta a seleção do modo da oração nos turnos conversacionais, podendo ser declarativo, interrogativo ou imperativo. A escolha recíproca de modos pode indicar igualdade social. Já a escolha de modos distintos aponta para possível divergência de *status* entre os interagentes.

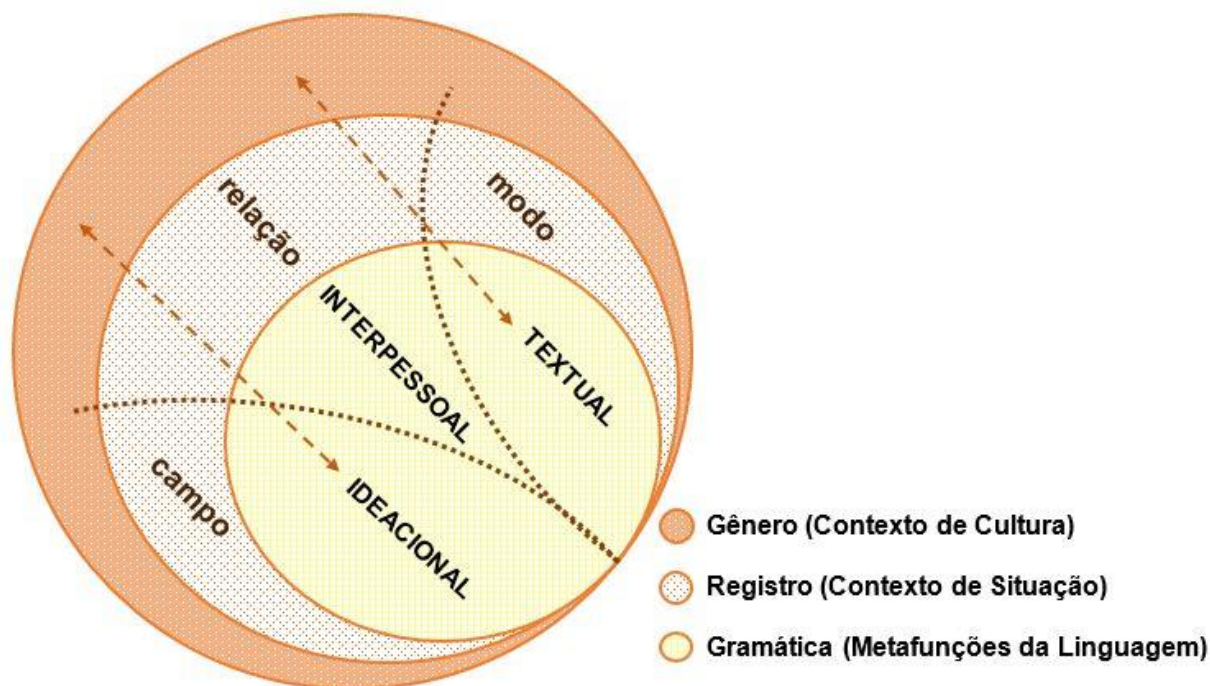
No nível semântico, a variável de relações está associada à seleção de termos capazes de expressar algum tipo de avaliação. No plano discursivo, a variável de relações atua na atribuição funcional de movimentos realizados pelos interlocutores para iniciar, responder ou encerrar uma interação (Eggins, 2004). No patamar discursivo, portanto, a variável de relações opera mais facilmente as funções de fala, de modo a exercer influência direta na dinâmica e na natureza das relações interpessoais em um contexto de interação imediata.

O modo configura o papel ou função da língua, considerando as expectativas dos interlocutores em relação ao desempenho linguístico em uma situação específica. A variável de modo diz respeito à organização dos elementos linguísticos enquanto texto. Nessa variável, o papel da linguagem pode ser constitutivo ou auxiliar e o “compartilhamento do processo entre os participantes pode ser dialógico ou monológico” (Fuzer; Vieira, 2010).

Segundo Martin e Rose (2008), variável de modo envolve a modalidade pela qual o texto se manifesta, sendo responsável pela organização do fluxo informacional e o canal pelo qual o texto é expresso (Martin; Rose, 2008). Nas palavras de Fuzer e Cabral (2014), o modo remete “à função que a linguagem exerce e o veículo utilizado naquela situação” (Fuzer; Cabral, 2014, p. 18).

A partir da Figura 2, é possível verificar como se organiza a inter-relação entre os diferentes contextos e metafunções pressupostos pela LSF.

Figura 2 - Representação da organização da Linguagem para a LSF



Fonte: Silva e Espíndola (2013, p. 273).

Conforme ilustrado na Figura 2, cada variável de registro tem relação direta com uma das três metafunções da linguagem materializadas no texto: ideacional, interpessoal e textual. Essas últimas categorias de estratificação do sistema de linguagem são úteis para explicar as formas gramaticais realizadas no contexto de situação. Para Halliday, toda a arquitetura da linguagem é organizada em linhas funcionais. Enquanto componente essencial dentro da teoria geral, o uso do termo “metafunção” foi incorporado na LSF para indicar a função da linguagem (Halliday; Matthiessen, 2014, p. 30). Ancorados nessa perspectiva, Silva e Espindola (2013) propõem uma interpretação do contexto cultural, situado em um nível abstrato e amplo. Os autores enfatizam que esse contexto influencia a produção de textos que resultam dos sistemas linguísticos e são empregados nas interações sociais.

Relacionada ao campo, a metafunção ideacional representa as escolhas feitas no sistema de TRANSITIVIDADE. A metafunção interpessoal está associada à variável relação e pode ser descrita e interpretada a partir do sistema de MODO. A metafunção textual diz respeito à organização e formação de cada significado individual como parte integrante do texto e realiza o sistema de TEMA.

No que diz respeito à análise de textos multimodais, conforme pontuado por Heberle (2018), “a partir da gramática visual de Kress e van Leeuwen (2006), as metafunções ideacional, interpessoal e textual são denominadas respectivamente representacional, interativa e composicional”, (Heberle, 2018, p. 92). Segundo a autora, essa classificação possibilita decifrar como os elementos visuais e textuais interagem para construir significados. Compreender a multimodalidade é essencial para o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas no contexto educacional contemporâneo, sendo um aspecto essencial nesta pesquisa.

Com ênfase nos fundamentos da LSF, o enfoque na estratificação é crucial para compreender como as escolhas linguísticas são influenciadas pelo contexto e propósitos comunicativos dos falantes. Assim, buscamos explorar elementos da metafunção Ideacional, cujo sistema de TRANSITIVIDADE dispõe de recursos adequados para fornecer uma descrição abrangente de como foram as práticas escolares de análise linguística construídas e fundamentadas no projeto ConGraEduC. Dentre os recursos de TRANSITIVIDADE considerados na análise dos dados, destacamos a representação de experiências materializadas no campo do pensamento e das ideias, com ênfase nos Processos Mentais.

2.4.2 Dimensão léxico-gramatical: sistema de TRANSITIVIDADE

Dentre os sistemas lexicogramaticais de realização das metafunções, as categorias de análise aqui adotadas correspondem às opções disponíveis no sistema de Transitividade (Halliday; Matthiessen, 2014).

Segundo Halliday e Matthiessen (2014),

O sistema de TRANSITIVIDADE fornece os recursos lexicogramaticais para construir um quantum de mudança no fluxo de eventos como uma figura – como uma configuração de elementos centrada em um processo. Os processos são construídos em um conjunto gerenciável de TIPOS DE PROCESSO. Cada tipo de processo constitui um modelo ou esquema para construir um domínio particular de experiência (Halliday; Matthiessen, 2014, p. 213).⁸

⁸ Tradução nossa: “*The system of TRANSITIVITY provides the lexicogrammatical resources for construing a quantum of change in the flow of events as a figure – as a configuration of elements centred on a process. Processes are construed into a manageable set of PROCESS TYPES. Each process type constitutes a*

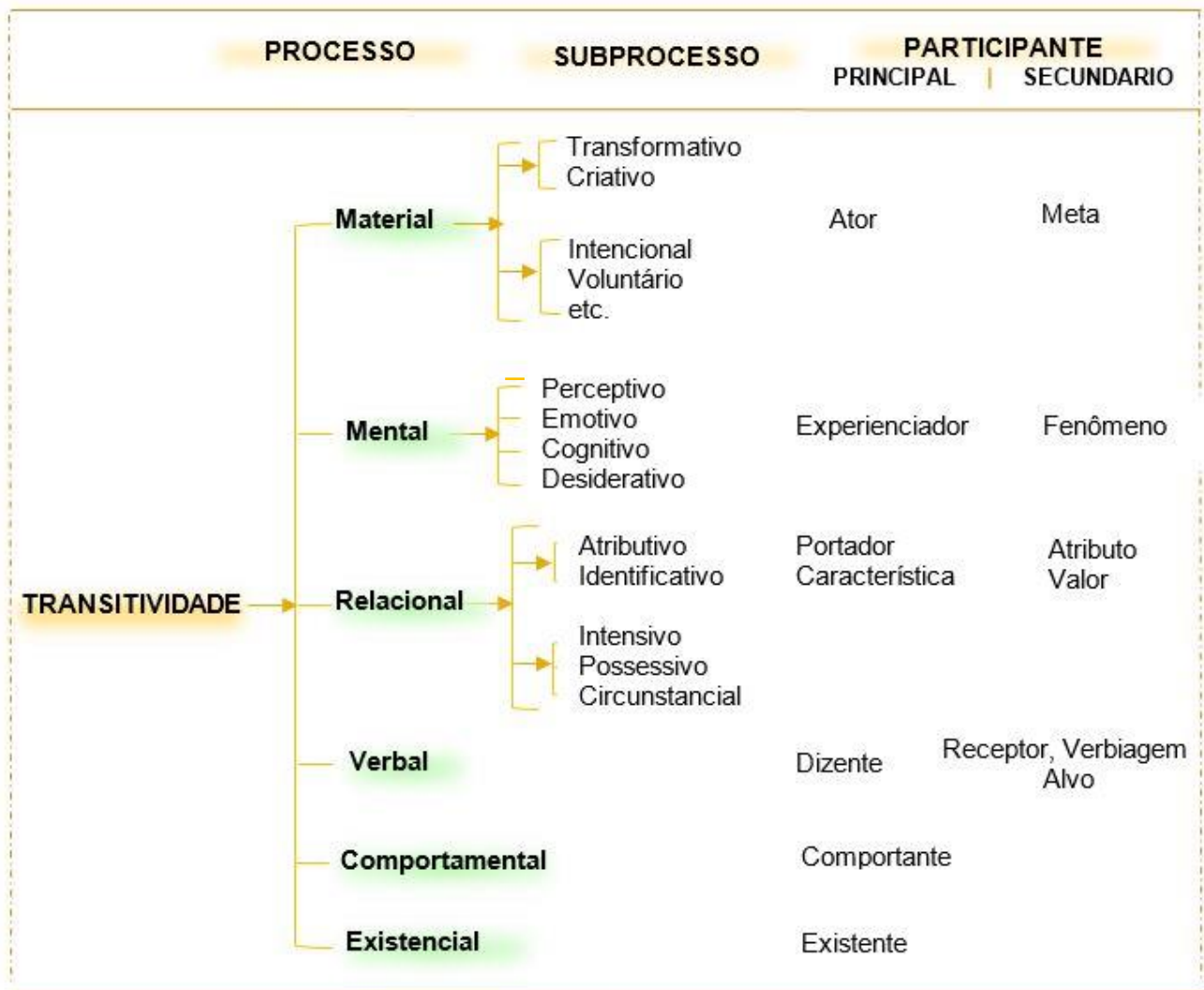
Na análise linguística com ênfase no sistema de TRANSITIVIDADE, os processos exercem papel de destaque na oração, pois permitem examinar como a linguagem é utilizada para representar experiências, interações sociodiscursivas, estados mentais, entre outros aspectos sociocomunicativos. Na posição nuclear, substantivos e alguns pronomes formam o grupo nominal, desencadeando os acontecimentos e processos da realidade. Acerca dessa organização Antonella (2024) explica que as posições marginais da oração proporcionam flexibilidade, permitindo que grupos nominais, compostos por substantivos, pronomes, adjetivos, artigos, numerais e grupos preposicionais, representem entidades humanas, objetos inanimados e até descrições simbólicas, como participantes direta ou indiretamente impactados, relacionados ou beneficiados pelos processos em questão.

Esses recursos gramaticais, presentes nas posições marginais, também podem assumir funções de determinantes dentro dos grupos nominais, ampliando os significados em termos de quantidade, origem, propriedade, generalização, especificação, entre outros. Finalmente, nas posições periféricas, grupos e sintagmas preposicionais acrescentam informações circunstanciais, como localização, temporalidade, finalidade e causalidade, enriquecendo as descrições das atividades relatadas, conforme destacado por Antonella (2024).

Conforme abordado por Fuzer e Cabral (2014), a TRANSITIVIDADE focaliza a diferenciação de processos, chamados de verbos na gramática tradicional, proporcionando uma visão mais abrangente e inclusiva das ações interativas, eventos ou estados expressos pelos usos da linguagem.

Com base em diferentes autores (Eggins, 2004; Silva, 2011; Halliday; Matthiessen, 2014), a Figura 3 ilustra as principais categorias do sistema de TRANSITIVIDADE, responsáveis pelas funções de processo e participante da oração.

Figura 3 - Sistema de escolha de TRANSITIVIDADE



Fonte: elaborado com base em Silva (2014, p. 81) e Halliday e Matthiessen (2014)

Os processos elencados na Figura 3 denominam as orações em que eles são mobilizados. O Processo Material realiza ações e eventos na representação da experiência externa, como por exemplo, construir, fazer, acontecer. Esse tipo de processo constitui orações materiais em uma relação com participantes, estes, denominados Ator e Meta. O primeiro executa a ação enquanto a Meta é afetada por essa ação. A identificação desses papéis na análise linguística facilita a compreensão das relações entre os elementos estruturais de uma oração.

Se considerarmos a TRANSITIVIDADE do ponto de vista sintático, podemos observar que Ator e Meta aparecem em construções linguísticas frequentemente utilizadas em exemplificações da Gramática Tradicional. Segundo Halliday e Matthiessen

(2014), Ator é o único participante envolvido na ação em orações intransitivas, enquanto Ator e Meta compõem orações transitivas. É importante ressaltar que a “Transitividade é um sistema da oração, afetando não apenas o verbo que serve como Processo, mas também os participantes e as circunstâncias”⁹ (Halliday; Matthiessen, 2014, p. 226). Essa compreensão nos permite analisar detalhadamente como as estruturas linguísticas refletem as relações entre os participantes e a experiência, contribuindo para a construção de significados no texto.

O Processo Mental realiza a experiência interna, ou seja, expressa reflexões, estados de espírito, lembranças, reações, como por exemplo, pensar, entender, imaginar, gostar. Segundo Frutuoso (2021), os Processos Mentais “são inseridos nas relações experienciais da consciência”, de maneira que ao analisarmos uma oração com esse tipo de ocorrência é imprescindível considerar o contexto de cultura e o contexto de situação, os quais “são motivadores de sentidos” (Frutuoso, 2021, p. 96).

Conforme preconizado na LSF (Halliday; Matthiessen, 2014), os participantes envolvidos no Processo Mental são o Experienciador e o Fenômeno. O Experienciador representa quem sente, pensa, deseja ou percebe o Fenômeno que, basicamente, representa aquilo que é sentido, pensado, desejado ou percebido.

O Processo Relacional compõe orações com a mesma denominação e serve para identificar, classificar e caracterizar entidades realizando, assim, a representação das relações. Ser, parecer, e ter são alguns exemplos de Processos Relacionais. Os Atributivos podem relacionar o Portador, ou seja, o participante que recebe as caracterizações gerais e Atributo, que é a caracterização relacionada ao Portador. Os Processos Relacionais Identificadores envolvem aquele ao qual uma identificação ou significado é relacionado, isto é, a Característica e o participante chamado Valor (Fuzer; Cabral, 2014).

Segundo Halliday e Matthiessen (2014), os três processos acima são os mais recorrentes nas orações em inglês e, portanto, são os principais na gramática da LSF. Outros três, localizados nas fronteiras entre os principais Processos, são categorizados pelos autores conforme resumido a seguir. O Processo Comportamental, segundo

⁹ Tradução nossa: “*Transitivity is a system of the clause, affecting not only the verb serving as Process but also participants and circumstances*” (Halliday; Matthiessen, 2014, p. 226). .

descrição de Halliday e Matthiessen (2014), está situado na fronteira entre o Material e o Mental. Sob a perspectiva de Eggins (2004), os Processos Comportamentais representam manifestações, por um lado, fisiológicas e, por outro, psicológicas. Esse tipo de ação deve ser experimentado pelo participante, representando, por exemplo, o processo de dormir, dançar, tossir ou espirrar.

Segundo Fuzer e Cabral (2014), o Processo Verbal, na fronteira entre o Mental e o Relacional, realiza a representação de dizeres, isto é, de atividades linguísticas dos participantes em orações verbais. Podemos citar como exemplo: responder, dizer, afirmar, perguntar. Os participantes relacionados ao processo do dizer são o Dizente e a Verbiagem. Já o Processo Existencial, localizado na fronteira entre o Relacional e o Material, representa a existência de um participante chamado Existente. Existir e haver são exemplos de Processos Existenciais.

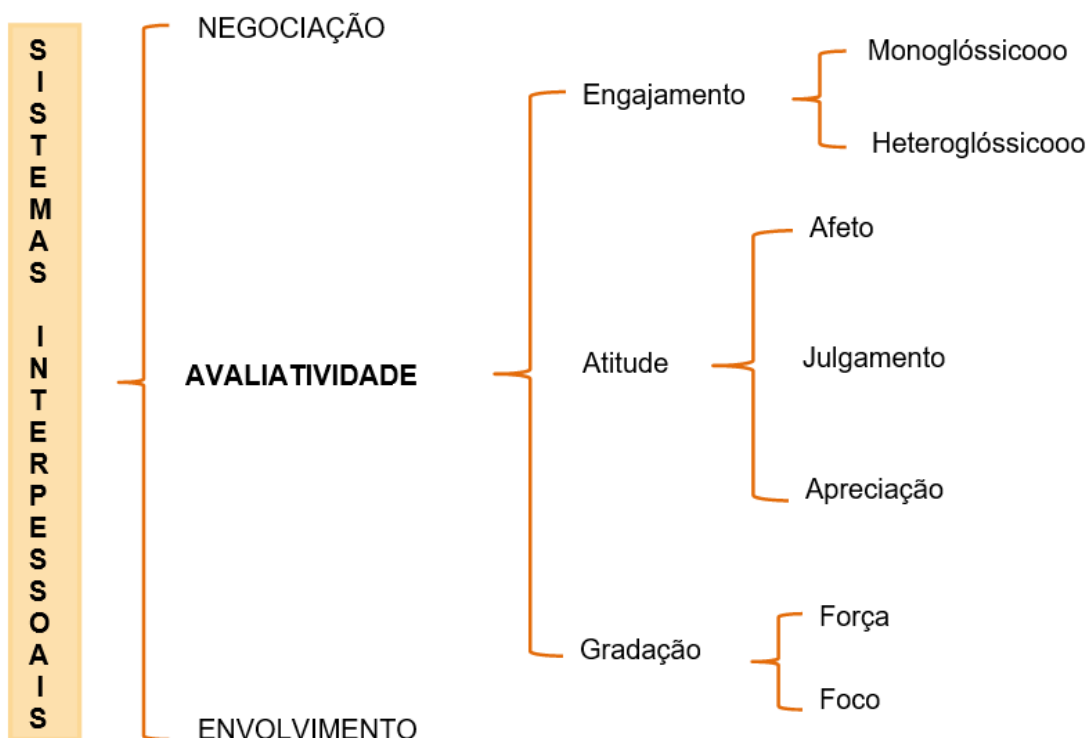
Dentre esses tipos de processos, o Processo Mental assume centralidade na etapa de análise e discussão dos arranjos desta pesquisa. No exame dos dados, a análise de Processos Mentais possibilita demonstrar o aspecto reflexivo das práticas escolares de análise linguística no percurso construído com os estudantes com base no projeto ConGraEduC.

2.4.3 Dimensão semântico-discursiva: sistema de AVALIATIVIDADE

Na abordagem da LSF, a Metafunção Interpessoal envolve as relações e interações estabelecidas entre os indivíduos em um contexto específico. Conforme explicado por Halliday e Matthiessen (2014), as pessoas se utilizam da linguagem para fornecer e solicitar informações, bens e serviços. Dentre as escolhas linguísticas feitas pelos falantes ou escritores, recursos como vocativos, adjuntos e expressões podem revelar as relações estabelecidas na interação comunicativa. Dentre as distintas escolhas disponíveis nos diferentes sistemas atrelados à metafunção interpessoal, situa-se o sistema de AVALIATIVIDADE, um sistema linguístico-discursivo proposto por Martin e White (2005) em ampliação aos pressupostos da LSF. Através desse sistema, os usuários de uma língua expressam avaliações e atitudes em relação a algo ou alguém.

Dito isto, a Figura 4 retrata o sistema de AVALIATIVIDADE (Martin; White, 2005; Martin; Rose, 2007) e sua relação ao estrato semântico-discursivo da linguagem.

Figura 4 - Sistema de AVALIATIVIDADE



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

Conforme categorização ilustrada na Figura 4, o modelo proposto por Martin e White (2005) dispõe dos recursos de engajamento, gradação e atitude para interpretar os significados dos textos, proporcionando uma compreensão mais profunda do sentido do discurso. Relacionado ao contexto de situação e de cultura, o sistema de AVALIATIVIDADE “proporciona efeitos dialógicos associados a tais significados” (Vian-Jr, 2009, p. 34). O Subsistema de Engajamento explora como os interagentes se interrelacionam através da linguagem. Isso inclui a análise de escolhas linguísticas que expressam o posicionamento da voz autoral em relação a outras vozes.

Nos termos de Martin e White (2005), os recursos do Subsistema de Engajamento são agrupados em duas categorias: monoglossia e heteroglossia. Martin e White associam a monoglossia à prática linguística em que predomina uma única voz, uma única perspectiva ou uma única variedade linguística. Para as autoras, o posicionamento dialógico do falante/escritor é monoglóssico quando manifestado em uma proposição em que o “dado” é tido como certo, sem abertura para discussão ou ponto de vista alternativo (Martin; White, 2005, p. 100).

Martin e White (2005) sustentam que quando a comunicação verbal tem como pano de fundo outras vozes e pontos de vista, inclusive, diferentes, a manifestação dialógica se dá mediante a heteroglossia. Segundo Martin e White, as estruturas linguísticas abertamente dialógicas podem ser analisadas a partir de subcategorias cujos recursos implicam ao texto uma diversidade heteroglóssica. Estas subcategorias são, respectivamente, denominadas expansão e contração (Martin; White, 2005; Lima; Coroa, 2010). A expansão dialógica marca a possibilidade de posicionamentos alternativos serem manifestados na interação. Já os recursos de contração dialógica envolvem a redução ou restrição discursiva, de modo que o falante/escritor possa desafiar, evitar ou até mesmo restringir posições sobre um tópico ou uma ideia (Martin; White, 2005, p. 102).

No que concerne ao subsistema de atitude, Almeida (2011) o aponta como “responsável pela expressão linguística das avaliações positivas e negativas, que abrange três regiões semânticas: a emoção, a ética e a estética” (Almeida, 2011, p. 99). Esses campos de significado se concretizam nas escolhas linguísticas em dado contexto de uso e correspondem, respectivamente, às subcategorias de afeto, julgamento e apreciação.

Sob a AVALIATIVIDADE, Silva e Missagia (2021, p. 123) destacam a pertinência de podermos refletir “sobre a visão que temos das coisas, do mundo, de ideologias, de crenças, da cultura”, uma vez que “elas se evidenciam nas escolhas linguísticas que constroem o discurso em termos interpessoais”.

O enfoque desses autores em investigar como professores de línguas avaliam o uso de materiais didáticos e recursos tecnológicos digitais de comunicação a distância em aulas remotas durante o isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19 revelou atitudes de afeto presentes nos discursos docentes. Dentre as manifestações afetivas expressas através da linguagem por diferentes professores, Silva e Missagia (2021) identificaram sentimentos de insegurança diante de incertezas e mudanças no ambiente profissional, avaliações das habilidades dos professores que sugerem possível falta de preparo, críticas à falta de recursos disponíveis, bem como a manifestação de cansaço e angústia.

Esse exemplo prático de aplicação das categorias do sistema de AVALIATIVIDADE converge com as considerações de Almeida (2011) sobre os recursos do subsistema de Atitude. Para a autora, utilizar esse recurso semântico nos permite “realizar as avaliações

sobre as emoções, o caráter e o comportamento das pessoas e dos objetos e fenômenos do mundo no discurso” (Almeida, 2011, p. 111).

Por sua vez, os recursos de apreciação são responsáveis por julgamentos estéticos e sociais expressos pela linguagem em diferentes contextos discursivos. No âmbito da AVALIATIVIDADE, essa categoria envolve avaliações subjetivas acerca de objetos, processos ou pessoas, sendo subdividida em reação, composição e valoração (Martin; White, 2005; Rose; Martin, 2008; Almeida, 2011).

A noção de Transitividade contribui para a análise do funcionamento da linguagem em contextos específicos, identificando padrões que podem revelar significados subjacentes às escolhas de língua. Por sua vez, a AVALIATIVIDADE permite investigar como as escolhas lexicais e estruturais refletem as atitudes dos falantes e como essas atitudes influenciam a construção do discurso.

Embora não seja o foco principal desta pesquisa, conhecer o potencial semântico e analítico dos recursos de AVALIATIVIDADE possibilita interpretar como as escolhas lexicais e estruturais dos dados de pesquisa revelam a postura dos falantes no percurso de aprendizagem focalizado.

2.5 Recontextualização gramatical e multimodalidade na Educação Científica

Esta seção aborda o vínculo entre a recontextualização de conceitos gramaticais, incorporados à Gramática Pedagógica do ConGraEduC (GPC), e a multimodalidade no percurso de Educação Científica (EC). As discussões sobre essa relação são contributivas para a caracterização do modelo pedagógico investigado, propiciando a distinção entre a abordagem analítica da LSF e a abordagem gramatical adotada no contexto escolar físico e digital de geração dos dados de pesquisa.

A abordagem da EC impulsiona novas práticas de educação linguística no ambiente escolar (Ribeiro; Silva, 2021; Silva; Mendes, 2023; Antonella, 2024), operando como um significativo “processo de domínio cultural” e importante ferramenta para a compreensão da cultura moderna dentro da “sociedade tecnológica” (Santos, 2007, p. 487). Sob essa ótica, Silva (2020) descreve a perspectiva da abordagem da EC como uma abordagem alinhada ao que Rajagopalan (2002) denomina “teorias de resistência”. Essas teorias buscam fornecer autonomia para que as pessoas se apropriem de múltiplos

saberes, incluindo os conhecimentos cientificamente produzidos, assim como de práticas, habilidades e competências, fundamentais ao exercício pleno da cidadania.

Nos termos de Silva (2020), a EC envolve sete categorias fundamentais, inspiradas em contribuições de diversos autores que abordam questões sociocientíficas vinculadas a uma educação problematizadora (Perrenoud, 2005; Signorini, 2007; Brown, 2009; Penteado, 2010; Freire e Faundez, 2017; Robinson; Aronica, 2019;). Os princípios da EC são *curiosidade*, *investigação*, *relevância*, *persistência*, *criatividade*, *colaboração* e *comunicação*¹⁰. A Figura 5 destaca a centralidade desses princípios no processo de ensino e aprendizagem, ilustrando como tais princípios perpassam por todas as etapas do fazer científico, desde a formulação de perguntas até a comunicação dos resultados. A ilustração sugere que esses princípios não devem ser vistos de forma isolada, mas sim que se reforçam mutuamente em uma relação de complementaridade.

Figura 5 - Princípios da EC



Fonte: adaptado de Silva (2020).

¹⁰ No contexto desta investigação, os princípios da EC de *persistência*, *criatividade*, *colaboração*, *curiosidade*, *investigação*, *relevância* e *persistência* (Silva, 2020) foram utilizados na etapa de análise das interações pedagógicas registradas durante a intervenção do ConGraEduC. No caso dessas nomenclaturas, a distinção visual em itálico foi adotada a fim de facilitar aos leitores a identificação e compreensão dos fundamentos conceituais elementares à análise dos dados de pesquisa.

Conforme ressaltado por Silva, esses princípios “podem ser focalizados em quaisquer componentes curriculares” (Silva, 2020, p. 2300), possibilitando importantes contribuições à melhoria educacional com vistas à emancipação cidadã e exercício pleno da cidadania. Nesse desdobramento educativo inovador, a construção de reflexões linguísticas mais profundas e contextualizadas perpassa pela recontextualização de conceitos gramaticais, de modo a torná-los mais facilmente apreensíveis. Detalhado por Antonella (2024), esse processo de recontextualização conduziu a uma combinação entre terminologias da Gramática Tradicional (GT) e da Gramática Sistêmico-funcional (GSF), em articulação com a abordagem da educação científica e da perspectiva de Vygotsky e Freire sobre conscientização, numa vertente sociocognitiva. Isso resultou na gramática pedagógica assumida na fundamentação dos materiais didáticos do ConGraEduC.

Segundo Antonella (2024), a recontextualização predecessora das nomenclaturas adotadas na Gramática Pedagógica do ConGraEduC (GPC) está ancorada em critérios propostos por Berry (2008). A adesão aos critérios de a) Aprendibilidade; b) Precisão; c) Familiaridade; d) Validade teórica; e) Sistematicidade; f) Utilidade; e g) Produtividade (Bernstein, 2010) oportunizou a consolidação de uma gramática pedagógica mais afeita ao ensino reflexivo de língua portuguesa, com “terminologias mais amigáveis aos estudantes” (Silva; Fidelis; Antonella, 2024, p. 22). A concepção de Vygotsky (1986; 2009), centrada no desenvolvimento metacognitivo das crianças, relaciona conscientização à capacidade de assimilar conceitos científicos em interações sociais.

Sob outro ponto de vista, Freire (2016) propõe a ideia de conscientização vinculada à criticidade dos cidadãos no que se refere ao contexto social em que vivem. Para o autor, o desenvolvimento da criticidade dos cidadãos pode provocar empoderamento e uma transformação coletiva. Embora distintas, essas concepções apresentam similaridades e convergem com a ideia de uma gramática afeita à compreensão de crianças e adolescentes em fase escolar sobre a relação entre usos da língua e contexto (Silva; Mendes, 2023). No contexto investigado, essas perspectivas sobre conscientização reforçam o propósito educativo incorporado à GPC, corroborando o potencial contributivo das práticas de análise linguística aqui investigadas.

O enredamento de diferentes teorias no processo de recontextualização gramatical resultou em uma abordagem pedagógica notadamente influenciada pela perspectiva sistêmico-funcionalista (Halliday, 1978; Halliday; Hasan, 1989; Halliday; Matthiessen,

2014). De tal modo, a ênfase na interconexão entre uso e significado dos verbos em contextos linguísticos fez gerar novas categorias, conforme apontado por diferentes autores (Silva; Mendes, 2023; Antonella, 2024; Silva; Fidellis; Antonella, 2024). No caso do grupo verbal, foram concebidas nomenclaturas específicas, que englobam diferentes processos do sistema de linguagem, de modo a ampliar “a concepção de verbo” com base “no enfoque semântico diferenciado” (Silva; Mendes, 2023, p. 168).

É importante salientar que, embora a nova gramática articule conceitos e termos de duas teorias distintas, GT e LSF, a predileção por princípios funcionais se torna evidente nas terminologias, explicações, exemplos e recursos mediadores de análises linguísticas e metalinguísticas de diferentes gêneros. Com base em Berry (2008) e Hasan (1996), Antonella defende esse enfoque por atender “mais produtivamente aos objetivos do estudo da gramática na escola: a reflexão sobre os usos da língua como prática social” (Antonella, 2024, p. 148).

Para melhor demonstrar os avanços decorrentes do processo de recontextualização gramatical assumido na abordagem pedagógica do ConGraEduC, o Quadro 2 sintetiza as categorias do grupo verbal, com as terminologias resultantes, breve explicação e alguns exemplos.

Quadro 2 - Recontextualização do grupo verbal, assumida no ConGraEduC

NOMENCLATURA	COMPORTAMENTO FUNCIONAL DA CATEGORIA	Exemplos, conforme o contexto
Verbo do Descrever	Combinação entre Verbo (GT) e Processo Relacional (GSF). Inclui palavras com a função de estabelecer relações entre entidades e fazer algum tipo de descrição ou caracterização.	Ser, ter, aparentar.
Verbo do Agir	Combinação entre Verbo (GT) e Processo Material (GSF). A categoria de Verbos do Agir envolve verbos relacionados a ações físicas ou processos materiais.	Costurar, martelar, correr.
Verbo do Pensar	Combinação entre Verbo (GT) e Processo Mental (GSF). Estes são verbos relacionados a atividades mentais.	Refletir, entender, imaginar.
Verbo do Dizer	Combinação entre Verbo (GT) e Processo Verbal (GSF). Essa categoria é responsável pela representação de dizeres, isto é, de atividades linguísticas dos participantes em orações verbais.	Comentar, dizer, inquirir, interrogar.
Verbo do Existir	Combinação entre Verbo (GT) e Processo Existencial (GSF). Esse conjunto engloba verbos que expressam a existência ou a presença de algo.	Haver e existir.

Verbo Comportar	do	Combinação entre Verbo (GT) e Processo Comportamental (GSF). Inclui verbos relacionados a comportamentos fisiológicos ou atitudes.	Sorrir, acordar e tremer.
--------------------	----	---	------------------------------------

Fonte: elaborado a partir de Silva e Mendes (2023) e Antonella (2024).

A categorização apresentada no Quadro 2, conforme sustentado por Antonella (2024), imprime às terminologias uma orientação semântica voltada à compreensão dos sentidos que os verbos produzem em contextos interacionais. Todavia, a produtividade do estudo da gramática, imbricado nas práticas de análise linguística construídas no design do ConGraEduC, não se resume à recontextualização terminológica constituída. Para além disso, envolve o conjunto de materiais didáticos especificamente envolvidos para essa abordagem pedagógica e investigativa (Silva; Fidellis; Antonella, 2024).

A perspectiva dos letramentos e da LSF orientou a implementação de novas práticas de reflexão linguística sem descartar a tradição escolar da área de linguagens. Isso foi feito a partir da integração entre as nomenclaturas da GT e da GSF. As terminologias resultantes foram incorporadas em textos e vídeos didáticos do LabGram, assim como em outros recursos disponíveis na ferramenta, com vistas à construção de práticas sustentáveis de AL na sala de aula (Antonella, 2024).

No processo de recontextualização da gramática adotada na abordagem pedagógica do ConGraEduC, um par de TD foi produzido com o propósito de explicar cada categoria gramatical. Para cada TD acerca dos substantivos, verbos, artigos e pronomes há um VD correspondente. No que diz respeito às demais categorias de palavras, os TD e VD continuam em fase de elaboração e, uma vez prontos, continuam suscetíveis a alterações para aperfeiçoamento dos materiais. Se considerarmos a perspectiva de Marcuschi (2010) acerca de retextualização, podemos constatar que a adaptação de um gênero escrito, no caso, TD, para um gênero multimodal como o VD não produz uma modificação radical quanto ao plano temático, mas propicia uma abordagem mais dinâmica e visualmente atrativa para estimular a compreensão dos estudantes em torno do objeto de análise.

Com base na Gramática do Design Visual (2006), desenvolvida por Kress e van Leeuwen e adaptada a partir de Halliday e Matthiessen (2004), os autores Nascimento, Bezerra e Herbele (2011) descrevem as principais categorias para análise do sentido de

imagens e textos multimodais. Segundo essa abordagem conceitual e metodológica, os significados produzidos a partir de elementos visuais e multimodais se dão em virtude das funções de representação, interação e composição.

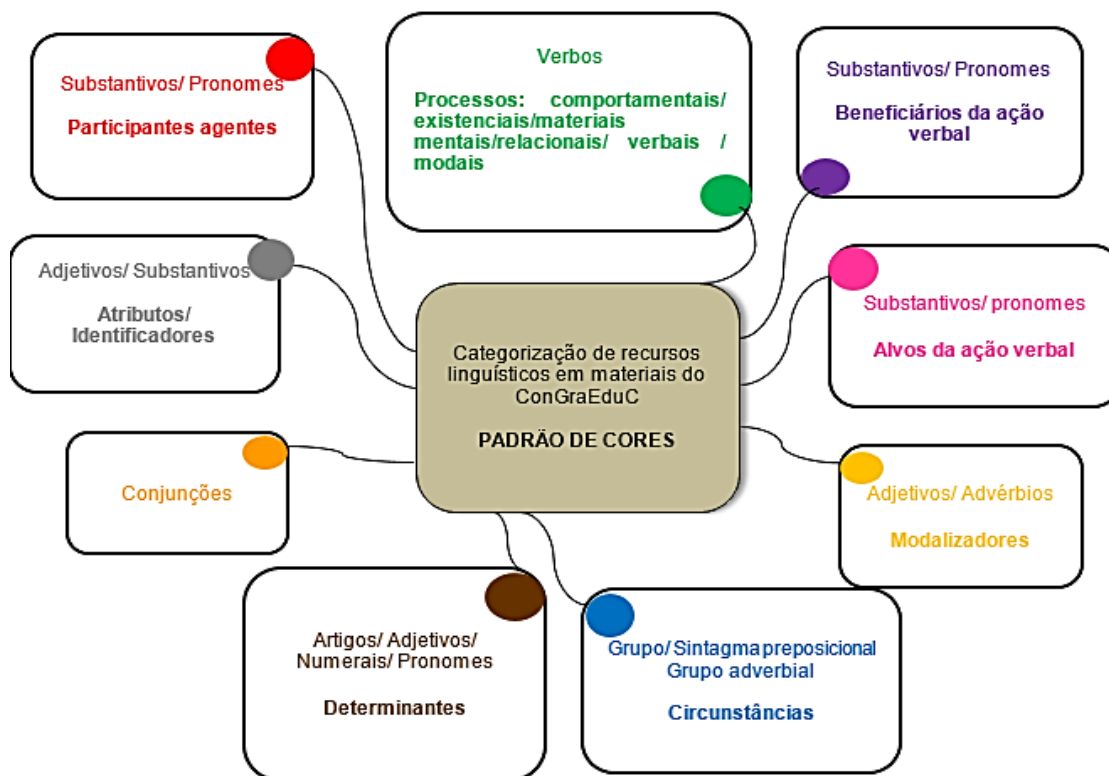
Conforme pontuam Nascimento, Bezerra e Herbele (2011, p. 534), a função de representação possibilita retratar a experiência no mundo de maneira narrativa ou conceitual. Quanto aos significados representacionais, as experiências narrativas “retratam participantes realizando ações sobre outros participantes ou envolvidos em acontecimentos”. Já no caso das representações conceituais, é possível descrever ou classificar os participantes na imagem a partir de “características individuais” ou “de traços compartilhados com outros participantes, que nos permitem percebê-los enquanto membros de um grupo”.

Ao buscarem evidenciar a potencialidade de cores, texturas e tipografia nas atividades de leitura de textos multimodais, Maria G. A. Silva e Rodrigues (2022) destacam aspectos específicos revelados na construção de significados interativos por meio de imagens. As categorias analíticas de contato, distância social/enquadramento, e atitude/perspectiva constituem recursos capazes de descrever uma relação intrínseca entre a imagem, os participantes e o leitor (Silva; Rodrigues, 2022). Quanto aos significados composicionais materializados no gênero, a Gramática do *Design Visual* (Kress; van Leeuwen, 2006) dispõe de categorias analíticas em torno do valor de informação, enquadre e saliência.

No caso do TD, a associação entre linguagem verbal escrita, cores, ilustrações, quadros ou tabelas contribui para a compreensão de significados no encadeamento lógico das reflexões linguísticas e informações apresentadas, conforme investigado por Mendes (2024). O VD, por sua vez, mescla maior variedade de componentes, como texto escrito e imagens em movimento, elementos sonoros e outros símbolos. Em ambos os casos, a combinação entre diferentes modos de significação atende ao propósito comunicativo da utilização desses gêneros em contextos formais ou informais de educação linguística.

Na abordagem da GPC, incorporada aos materiais didáticos do ConGraEduC, a categorização visual das terminologias em si segue uma paleta de cores, cuja sistematização tende a facilitar ao impulsionar a percepção dos significados embutidos em cada elemento linguístico.

Figura 6 - Padrão de cores em categorização adotada no ConGraEduC



Fonte: Adaptado de Antonella (2024).

No que tange aos pontos de distinção com os TD, o formato multimodal e hipermidiático dos VD inclui diferentes elementos multissemióticos. Dentre os efeitos visuais e sonoros, a transição e movimento de imagens e/ou de símbolos, a disposição gráfica e tipografia das palavras, trilha sonora, elocução, cores, cenas de animação, ilustrações, hiperlink, e outros elementos conferem aos VD a potencialização do conteúdo originalmente materializado em textos didáticos. Ao discutir a representação de movimento em textos multimodais distintos, van Leeuwen (2021) estabelece distinções funcionais e sistêmicas entre o deslocamento, de um componente textual que se move de uma posição a outra, e movimento transacional ou não transacional, a julgar pelo fato dessa transição afetar ou não outro elemento (van Leeuwen, 2021, p. 107).

Nos materiais didáticos do LabGram, as cores, enquanto elementos visuais e semióticos, desempenham um papel importante para facilitar a compreensão dos estudantes. Isso dialoga com a perspectiva de Maria G. A. Silva e Rodrigues (2022) que ressaltam a possibilidade de se usar cores na representação de experiência, constituindo o enquadre característico dos significados composicionais. De acordo com essa ótica, as

cores podem ser utilizadas para categorizar palavras ou enfatizar um dado/informação, de modo a constituir o enquadre característico dos significados composicionais.

Durante a microanálise no escopo de TD, a cor vermelha destacada em negrito é utilizada como recurso de ênfase, com o intuito de chamar a atenção do leitor/aprendiz para uma informação específica. Do ponto de vista da GDV, “a metafunção composicional tem como papel organizar/combina os elementos visuais de uma imagem, ou seja, integrar os elementos representacionais e interativos em uma composição para que ela faça sentido” (Silva, 2016, p. 75).

Alguns desses elementos, presentes tanto em TD quanto em VD, servem como ponto de referência a informações externas ao texto focalizado como, por exemplo, no que se refere à temática literária assumida. Conforme ressaltado por Antonella (2024), a obra *Sítio do Picapau Amarelo*, de Monteiro Lobato, inspirou produções artísticas de amplo alcance junto ao público brasileiro, a exemplo de séries de TV, desenhos animados, filmes, peças teatrais, dentre outras, muitas pessoas captam referências visuais e textuais ligadas a esse trabalho do autor. A inspiração literária pode proporcionar uma sensação de familiaridade com o espaço digital, incentivar o senso criativo e ampliar o repertório sociocultural dos estudantes. Essa estratégia não apenas representa o enaltecimento do imaginário popular da tradição artístico-literária do Brasil como também remonta ao trabalho do autor voltado à recontextualização da gramática científica predominante em sua época (Antonella, 2024).

Em convergência com essa perspectiva, ressaltamos a obviedade de que novas práticas escolares de AL não surgem do nada, tampouco se limitam à leitura, descrição ou exame estrutural de um texto. Elas se concretizam gradativamente, contemplando etapas diversificadas que perpassam pela leitura e análise reflexiva da unidade textual em direção ao desdobramento progressivo de produção escrita e investigação sobre os usos gramaticais. Essa percepção remonta ao ponto de vista expressado por Demo (2018), segundo o qual, as “Mudanças educacionais precisam de tempo para maturação, não acontecem da noite para o dia, nem por decreto ou voluntarismo” (Demo, 2018, p. 139).

Dito isto, o próximo capítulo demonstra possíveis vantagens da construção de práticas de AL baseadas na abordagem do ConGraEduC. Os excertos exemplificados a partir das transcrições possibilitaram observar o envolvimento dos estudantes, o papel docente, o uso de vídeos didáticos e textos, e o caminho reflexivo construído.

3 CARACTERIZAÇÃO GERAL DO PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta o caminho metodológico aqui assumido e está organizado em quatro seções: Cenário de pesquisa e geração de dados; Contexto digital: Laboratório Virtual de Pesquisa Escolar com Gramática; Delineamento contextual da intervenção pedagógica; e início do projeto Conscientização Gramatical pela Educação Científica. Cada seção aborda aspectos essenciais para compreender a complexidade do desenvolvimento desta pesquisa, proporcionando uma visão abrangente e estruturada dos procedimentos metodológicos adotados.

3.1 Cenário de pesquisa e geração de dados

Este estudo se insere no campo indisciplinar da LA (Moita-Lopes, 2006; Signorini, 2021) e adota uma metodologia qualitativa de procedimento documental, sob abordagem descritiva e exploratória. Conforme Minayo (2021), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, ocupando-se, nas ciências sociais, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados. Isso significa a abordagem qualitativa de pesquisa trabalha com significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

Essa abordagem orientou a geração dos dados analíticos, que foram obtidos no acervo documental do grupo de pesquisa Práticas de Linguagem (PLES). O estudo foi desenvolvido com base em situações escolares audiovideogravadas e posteriormente transcritas, referentes à implementação do projeto Conscientização Gramatical pela Educação Científica (ConGraEduC). A análise desses registros integra o contexto colaborativo do PLES (UFT/CNPq), buscando não apenas descrever, mas também interpretar e aprofundar a compreensão sobre a complexidade das interações pedagógicas investigadas.

Quanto ao campo empírico da pesquisa, as ações do ConGraEduC foram implementadas na Escola Estadual Prof. Deocleciano Alves Moreira, localizada em Conceição do Araguaia, no interior do Pará, no segundo semestre letivo de 2021. Os registros audiovisuais e linguísticos das situações pedagógicas foram fundamentais para alcançar o propósito desta investigação. Quando integrei o grupo de pesquisa, a intervenção pedagógica estava em andamento. Minha participação limitou-se à

colaboração nas discussões do PLES e na elaboração de algumas das transcrições. Essa experiência foi importante para me familiarizar com a análise e interpretação das interações educativas observadas, fundamentais para a abordagem exploratória e descritiva desta pesquisa documental.

Registrado no Comitê de Ética em Pesquisa da UFT, sob o parecer número 3.457.383, o ConGraEduC (CNPq 441194/2019-2) tem fomentado o desenvolvimento de pesquisas científicas e práticas escolares de educação linguística em conjunto com a educação científica dos estudantes. Nesse contexto mais amplo, o ConGraEduC foi financiado pelo Programa Ciência na Escola (PCE) em parceria com o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações (MCTI), Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Essa iniciativa conjunta foi um caminho projetado com a finalidade de aprimorar o ensino de ciências na educação básica.

3.1.1 Participantes-atores de pesquisa

Esta pesquisa envolveu uma equipe de profissionais vinculados à UFT. Dentre estes, duas pesquisadoras-doutorandas aplicaram a intervenção pedagógica do ConGraEduC junto a aproximadamente 30 estudantes de uma turma de 9º ano, na fase de Ensino Fundamental II. A docente PD1 integra o quadro pedagógico da Unidade de Ensino e a docente PD2 compõe o quadro docente do IFTO, tendo se movimentado do Tocantins ao Pará com o intuito de participar *in loco* de algumas aulas presenciais. O desenvolvimento destas ocorreu em uma das salas no bloco administrativo da escola, por ser a única com acesso à rede de internet.

O grupo de participantes desta pesquisa também contou com membros do PLES e orientandos do pesquisador responsável pela coordenação do projeto guarda-chuva, sob o qual esta dissertação está abrigada. A receptividade positiva em relação à abordagem inovadora resultou em um engajamento voluntário dos acadêmicos no empreendimento de pesquisa. Originários de municípios do Tocantins, Maranhão e Pará, a maioria desses membros da equipe possui formação em Licenciatura em Letras, conforme descrito no Quadro 3.

Quadro 3 - Equipe acadêmica de integrantes do ConGraEduC

Participante	Formação	Tempo em sala de aula	Cidade	Instituição
Professor Coordenador (DC)	Graduação em Letras, mestrado e doutorado em Linguística Aplicada	19 anos	Palmas (TO)	Pública
Professora Doutoranda (PD1)	Graduação e mestrado em Letras	15 anos	Imperatriz (MA)	Pública Privada
Professora Doutoranda (PD2)	Graduação e mestrado em Letras	9 anos	Lagoa da Confusão (TO)	Pública
Professora Doutoranda (PD3)	Graduação e mestrado em Letras	7 anos	Palmas (TO)	Pública
Professor Doutorando (PD4)	Graduação e mestrado em Letras	10 anos	Araguaína (TO)	Pública
Professora Doutoranda (PD5)	Graduação em Letras, Pedagogia e mestrado em Letras	27 anos	Conceição do Araguaia (PA)	Pública
Técnico Mestrando (TM)	Graduação em Pedagogia	-----	Palmas (TO)	Pública

Fonte: acervo do PLES, questionário do ConGraEduC.

A abordagem do ConGraEduC tem se revelado, no ambiente escolar, como um caminho alternativo de resistência à postura escolástica e transmissiva de conteúdos disciplinares que, historicamente, vem sendo adotada por grande parte dos profissionais da educação. A participação de professoras do ensino básico em atividades de produção acadêmica é um elemento favorável ao contexto educacional, à medida em que repercute tanto nas práticas de ensino e aprendizagem dos estudantes quanto no processo gradual de EC destas mesmas professoras. Aos poucos, isso conduz ao desenvolvimento de práticas escolares mais adequadas à formação de estudantes-pesquisadores, em oposição ao que acontece quando o mediador no processo de aprendizagem abdica desse papel para operar como um mero reproduzidor de saberes reverberados na tradição escolar (Neves, 2019).

Para Demo (2010), quando o professor não se sente um pesquisador, as aulas passam a ser copiadas para, novamente,

serem copiadas. Instala-se, como procedimento regular, a apostila, um livro-texto por vezes bem feito, mas oficializado como teoria compulsória. Em vez de

conhecimento aberto para abrir as cabeças, oferece-se um pacote fechado que alinha escolas, professores e alunos, de modo reprodutivo tacanho. Evitam-se, assim, estudo, pesquisa, elaboração em nome de propostas enrijecidas e, na prática, imbecilizantes. Como se propõe em ambientes ditos pós-modernos, teorias não se adotam, se usam (Demo, 2010, p.17).

Adeptos dessa visão que correlaciona teoria e prática, ressaltamos a urgência de ressignificar o ambiente educacional convertendo as aulas de LP em um espaço instigativo e dinâmico, em que o estudo de língua incorpore a investigação contínua em conjunto com a reflexão crítica. Isso implica na aceção de que, ao se envolver em pesquisa, os professores da educação básica não apenas atualizam e expandem seus conhecimentos pedagógicos e científicos, como também aprimoram suas práticas e fortalecem sua identidade profissional. Conforme destacado por Demo (2010), a ressignificação do ambiente educacional perpassa pela valorização da pesquisa em detrimento da rigidez de modelos de ensino tradicionalmente reprodutivistas. Isso pode favorecer o desenvolvimento da aprendizagem em situações pedagógicas efetivamente significativas aos estudantes, capazes de estimulá-los a explorar, questionar e construir novos conhecimentos sobre os usos sociais da linguagem em diferentes contextos.

Em alinhamento a essa propositura, o percurso metodológico adotado neste estudo buscou investigar práticas escolares de análise linguística construídas e fundamentadas sob a abordagem pedagógica do projeto ConGraEduC. As situações pedagógicas registradas e transcritas forneceram dados valiosos para a descrição de práticas de análise linguística encaminhadas e instauradas a partir de textos didáticos e vídeos didáticos produzidos no contexto investigativo do ConGraEduC. Além disso, as práticas de análise linguística exploradas neste estudo possibilitaram uma compreensão aprofundada de como a articulação entre estudo linguístico e EC possibilita um enriquecimento da experiência educacional dos estudantes em aulas de LP. Através dessa integração, a pesquisa buscou evidenciar como princípios da EC podem contribuir para, no contexto da educação básica, tornar o estudo de língua materna mais contextualizado e significativo para os estudantes.

3.1.2 Critérios de seleção, organização e categorização dos dados

O *corpus* desta pesquisa é formado por transcrições de registros audiovisuais de situações pedagógicas do ConGraEduC, arquivadas na base de dados do PLES. Os procedimentos operacionais da pesquisa foram: a) leitura do projeto Conscientização Gramatical pela Educação Científica (Silva, 2019); b) leitura e fichamento de artigos relacionados ao projeto ConGraEduC (Ribeiro; Silva, 2021; Silva *et al.*, 2021; Silva; Mendes, 2023; Silva; Santos; Antonella, 2023; Silva; Fidelis; Antonella, 2024); c) navegação exploratória do ambiente digital LabGram; d) visualização integral de aproximadamente 58 horas de audiovideogravações das situações pedagógicas ocorridas durante a intervenção didática na educação básica; e) elaboração de transcrições; f) separação e codificação de excertos das interações pedagógicas; e h) seleção de unidades de análise, de base léxico-gramatical.

Para enriquecer a contextualização das transcrições selecionadas nesta investigação, incluímos excertos de Texto Didático (TD) e cena de Vídeo Didático (VD) do LabGram, que foram utilizados nas interações transcritas. Esses materiais adicionais foram submetidos aos procedimentos analíticos adotados neste estudo, permitindo uma análise mais abrangente e integrada das interações pedagógicas observadas.

Como uma professora-pesquisadora envolvida na elaboração de transcrições junto com outros membros do PLES, é fundamental destacar o papel crucial desse instrumento no desenvolvimento desta pesquisa. A transcrição, como afirmam Sampieri, Collado e Lucio (2013) é um registro escrito detalhado que favorece uma análise contextual e linguística dos dados obtidos pelo pesquisador. Nesta pesquisa, o uso desse instrumento seguiu as normas propostas por Preti (1999), possibilitando capturar a complexidade das interações verbais e não verbais dentro do contexto investigado e fornecendo a materialidade textual necessária para interpretar e discutir as unidades de análise selecionadas. É importante destacar que, ao contrário da abordagem de coleta de dados descrita por Sampieri, Collado e Lucio (2013), esta pesquisa adota o conceito de "geração de dados".

Essa escolha está fundamentada em pressupostos de Mason (2002), cujos argumentos sobre pesquisa qualitativa sustentam que, nesse tipo de abordagem metodológica, os dados não são simplesmente coletados como se fossem objetos pré-existentes esperando para serem descobertos. Em vez disso, os dados são gerados através das interações entre o pesquisador e o contexto da pesquisa. Esse processo

envolve a construção ativa e reflexiva do conhecimento, onde o pesquisador desempenha um papel significativo na interpretação e contextualização das informações de pesquisa.

Após avaliação preliminar dos documentos selecionados, busquei separar excertos que demonstravam, em meio às reflexões linguísticas manifestadas pelos estudantes, a utilização direta de TD e VD do LabGram, gêneros mediadores do estudo gramatical orientado pela abordagem da EC. Entretanto, conforme avançava na análise dos dados, percebi que focar exclusivamente no trabalho direto com TD e VD na mediação das situações pedagógicas não seria uma estratégia suficiente para alcançar os propósitos desta pesquisa. Mesmo nas situações em que esses materiais não estavam sendo utilizados, a abordagem subjacente da Gramática Pedagógica do ConGraEduC (GPC), focalizada em TD e VD, emergia nas interações observadas.

Essa constatação indicou que, para atender o objetivo mais abrangente da pesquisa, seria fundamental adotar um critério diferente para a seleção e organização dos dados analíticos. Assim, passei a selecionar excertos que demonstram como o uso de Processos Mentais contribuiu para o desenvolvimento de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas retratadas nas interações pedagógicas. Sob o enfoque da LSF e do sistema de Transitividade (Halliday; Matthiessen, 2014), os resultados de pesquisa evidenciaram o comportamento de Processos Mentais na construção da abordagem reflexiva das práticas escolares investigadas.

Embora os Processos Mentais possam ser categorizados em Perceptivo, Cognitivo, Desiderativo e Afetivo, os dados selecionados focalizaram os dois primeiros grupos verbais, conforme exemplificado no Quando 4.

Quadro 4 - Processos mentais nos dados de análise

TIPOLOGIA	GRUPO VERBAL (GV)
Processo Mental Perceptivo	Veio, peguei, tinha reparado, compreenderam, olho
Processo Mental Cognitivo	Escolher, raciocinar, concordam, acredito, identificar

Fonte: autoria própria.

Além disso, a análise dos dados considerou observar como ocorreu a manifestação dos princípios da EC (Silva, 2020) nas situações pedagógicas investigadas. Com esse novo critério, a análise tornou-se mais abrangente e representativa da influência da GPC nas situações pedagógicas aqui investigadas, evidenciando como a abordagem permeia as interações e contribui para a construção do conhecimento linguístico.

Essa modificação metodológica foi pertinente ao propósito da pesquisa, pois permitiu uma visão mais abrangente e aprofundada das práticas de análise linguística associadas ao ConGraEduC, revelando a implementação efetiva de seus princípios e a formação de um entendimento crítico e reflexivo dos estudantes acerca das escolhas linguísticas em dado contexto.

Conforme mencionado no início desta seção, a metodologia documental utilizada neste estudo partiu de uma vasta quantidade de dados, exigindo uma redução significativa para viabilizar uma análise aprofundada. Após essa redução, concentrei-me em analisar a transcrição de aproximadamente 14 horas de registros audiovisuais. Esses dados foram organizados e classificados em dois grupos de categorias: o primeiro, constitui Processos Mentais e o segundo princípios da EC: *curiosidade, investigação, relevância, criatividade, persistência, comunicação e colaboração* (Silva, 2020). A partir dessas categorias, os excertos foram cuidadosamente selecionados. Esse processo permitiu uma análise rica e abrangente, destacando a complexidade e inovação das práticas de análise linguística observadas.

A abordagem adotada incluiu não apenas a análise lexicogramatical de escolhas linguísticas materializadas no contexto pedagógico do ConGraEduC, mas também a contextualização das interações no ambiente escolar. Além de considerar aspectos socioculturais e pedagógicos, as interações transcritas possibilitaram observar a manifestação de princípios da EC nas situações pedagógicas investigadas. Isso possibilitou explorar as práticas de análise linguística retratadas nas transcrições, na tentativa de avançar para “além dos conteúdos de textos na direção de seus contextos” (Minayo, 2021, p. 94).

Nesse percurso de seleção, organização e interpretação dos dados gerados, buscamos a construção de um trajeto de pesquisa reflexivo, de contínua retomada e justificativa do mapeamento metodológico desenhado. Isso conduziu a abordagem qualitativa afeita ao que Mason (2002) considera um método para mover-se para frente e

para trás entre a análise de dados e o processo de explicação ou construção da teoria. Esse caminho metodológico permitiu uma compreensão mais profunda e integrada das dinâmicas pedagógicas e das reflexões linguísticas dos estudantes, evidenciando a aplicação prática dos princípios da EC e a eficácia da Gramática Pedagógica do ConGraEduC (GPC) como estratégia de mediação semiótica e multimodal do conhecimento.

Para microanálise dos dados, mobilizamos pressupostos da Linguística Sistêmico--funcional (LSF) por se tratar de uma teoria sociossemiótica, que não apenas descreve as orações, mas também analisa como, por que e em que contexto foram produzidas. Esse procedimento analítico foi eficaz por priorizar o funcionamento da língua como fenômeno de interação entre os interactantes (Halliday; Hasan, 1989; Silva, 2014).

Por sua vez, os princípios da EC (Silva, 2020) forneceram uma estrutura adicional para a análise. Integrar esses princípios permite observar como as práticas pedagógicas e as interações linguísticas promovem essas qualidades entre os discentes, facilitando uma compreensão mais profunda de como a linguagem e a educação científica interagem para apoiar o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes.

Para o tratamento dos dados, consideramos a LSF como uma teoria sociossemiótica que nos permite entender não apenas a forma das orações, mas também a função que elas desempenham na interação, levando em conta os fatores sociais e contextuais que influenciam a produção e a interpretação dos textos. Isso é crucial para uma análise detalhada e contextualizada das interações verbais e não verbais registradas nesta pesquisa.

O estágio de análise dos dados gerados não se encerra neste estudo, dada a vastidão dos dados e a diversidade de caminhos investigativos. Essa fase abrange variadas dimensões do processo de elaboração dos materiais didáticos e da intervenção pedagógica. Dentre as pesquisas em desenvolvimento, os dados gerados no ConGraEduC possibilitaram a elucidação de como a abordagem da Educação Científica contribui ao contexto do ensino básico (Silva; Mendes, 2023; Silva; Fidelis; Antonella, 2024).

Outras contribuições resultaram da problematização do trabalho colaborativo entre pesquisadores de diferentes campos de atuação (Ribeiro; Silva, 2021; Silva; Santos; Antonella, 2023); da análise do processo de recontextualização terminológica do sistema

de transitividade da GSF, desenvolvido colaborativamente por docentes do ensino superior e professoras do ensino básico, de maneira a resultar na Gramática Pedagógica do ConGraEduC (Antonella, 2024). Além disso, a análise dos dados gerados permitiu observar representações sobre ciência compartilhadas por estudantes da escola básica antes e depois de intervenções pedagógicas (Mendes; Ribeiro; Silva; 2021) a produção de MD sob a perspectiva da EC (Ferreira, 2024); a retextualização de TD e VD na gramática da multimodalidade e GSF (Mendes, 2024), dentre outras possibilidades como a produção de verbetes enciclopédicos, a adequação dos vídeos produzidos pelos alunos-coautores para indexação no subcampo Feira Científica do LabGram.

No que se refere ao trabalho colaborativo em torno da produção dos materiais didáticos e intervenção pedagógica implementada no contexto escolar, essas análises visam compreender a dinâmica do design arquitetônico do ConGraEduc bem como possíveis tensões. Quanto à abordagem pedagógica implementada, a análise dos dados possibilita não apenas a compreensão do desempenho dos estudantes nas atividades educativas do ConGraEduC, mas também das estratégias de ensino e aprendizagem empregadas, contribuindo para o aprimoramento contínuo do processo educacional.

Ao analisar TD e VD no encaminhamento das reflexões construídas em distintas situações interativas, buscamos olhar, dentre outros fatores, como alguns princípios de recontextualização gramatical (Antonella; 2024; Berry; 2008), tais como a utilidade teórica e a validade conceitual da GPC contribuíram ao desdobramento das práticas de AL de nosso interesse.

Ao observarmos os registros audiovídéogravados e suas respectivas transcrições, o critério adotado para a escolha dos recortes foi a utilização direta ou indireta de TD e VD como instrumentos encaminhadores das reflexões linguísticas construídas com os estudantes nas aulas de LP. A articulação dos diferentes dados incorpora a teoria da complexidade pressuposta por Morin (2015). Para o autor, a complexidade incide sobre o “pensamento apto a reunir, contextualizar, globalizar, mas ao mesmo tempo reconhecer o singular, individual e concreto”. Nessa lógica, o enredamento dos registros observados implica em reconhecer o papel dos sujeitos, atores-sociais, no processo de construção do conhecimento.

3.2 Contexto digital: Laboratório Virtual de Pesquisa Escolar com Gramática

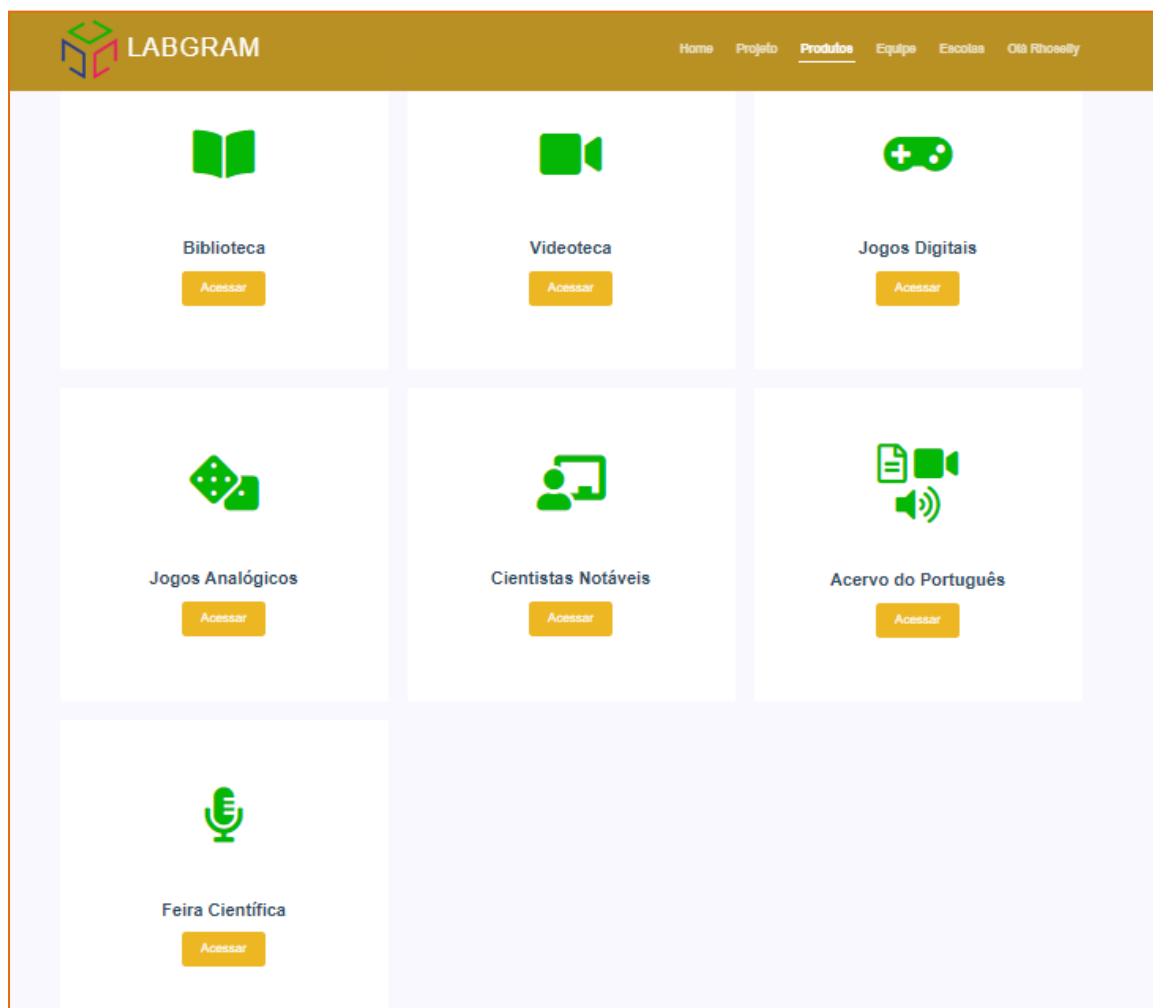
A caracterização do percurso investigativo envolve, ainda, o contorno de dois movimentos predecessores à análise dos dados em si. Relacionados ao contexto de pesquisa e aos materiais didáticos mediadores das situações pedagógicas observadas, ambos os movimentos remontam ao *design* pedagógico e investigativo do ConGraEduC (Silva; 2020; Silva; Mendes, 2023; Antonella, 2024).

O primeiro ponto diz respeito à proposta interventiva cujo desdobramento principal é promover, no ambiente escolar, o estudo reflexivo de gramática em conjunto com o desenvolvimento da EC. Ter esse objetivo em mente importa à percepção de como o propósito comunicativo tanto do Texto Didático (TD) quanto do Vídeo Didático (VD) se articula à configuração textual e contextual desses materiais no cenário desta pesquisa. A proposta de intervenção pedagógica do ConGraEduC consiste em notabilizar os estudos de língua como atividade científica para, assim, favorecer e ampliar o acesso escolar aos estudos em que a língua materna é objeto de investigação (Ribeiro; Silva, 2021). Essencialmente complexo e abrangente, esse caminho torna pertinente as reflexões aqui levantadas e nos conduzem à materialização de importantes contribuições ao percurso educativo, estas, mediadas por recursos adequadamente voltados à pesquisa escolar com gramática.

O segundo movimento anteriormente mencionado consiste em uma breve descrição do laboratório de gramática, que foi especificamente projetado como suporte educativo e investigativo para as práticas escolares aqui focalizadas. Feito esse dimensionamento contextual, a análise de dados à luz teórico-metodológica da LSF (Halliday; Matthiessen, 2014; Halliday; Hasan, 2009; Martin; White, 2005) e dos princípios da EC (Silva, 2020) foram os caminhos adotados na busca por uma compreensão aprofundada de práticas emergentes de análise linguística no ambiente escolar.

Para fornecer uma perspectiva visual da ferramenta utilizada no desenvolvimento pedagógico do ConGraEduC, apresentamos a Figura 7, cuja ilustração retrata o campo de produtos do LabGram e propicia uma noção superficial da dinâmica motriz e estrutural do laboratório de gramática.

Figura 7 - Aba de Produtos do LabGram



Fonte: <https://wagnerrodriguesilva.com.br/labgram/home>. Acesso em: 03 maio 2024.

Conforme mencionado anteriormente, o espaço interativo e digital do LabGram foi produzido colaborativamente entre universidade e escola. O ambiente virtual do laboratório é versátil e sistematizado, de maneira a favorecer uma abordagem sustentável do estudo da gramática. Nele são disponibilizados diferentes materiais, dentre os quais “textos didáticos, vídeos didáticos, jogos analógicos e jogos digitais produzidos pelos professores participantes e pelo coordenador do projeto” (Silva; Ribeiro, 2021, p. 64).

A estruturação do LabGram envolve uma variedade de subespaços, com destaque aos da aba Produtos (Silva; Mendes, 2023, p. 169). Os dispositivos da ferramenta foram sistematicamente projetados com a finalidade de propiciar aos usuários efetivas experiências de reflexão e aprendizagem de língua materna e, assim, estimular a

produção de novos saberes sobre os fenômenos da língua (Silva, 2019). Em função desse propósito social, subjacente à produção do LabGram, os subespaços e respectivos recursos de aprendizagem e pesquisa nele constituídos foram dispostos de maneira a propiciar à escola um amplo e diversificado mecanismo de pesquisa e construção de novos saberes linguísticos. Se considerarmos a noção de protótipo defendida por Rojo (2013; 2017), podemos vislumbrar certo alinhamento do LabGram a esse conceito. Apesar da similaridade, ressaltamos a concepção da ferramenta enquanto “artefato”, termo utilizado por Halliday e Matthiessen (2014) ao abordar a diferença entre textos segundo a função e dos propósitos sociais e linguísticos de cada um deles.

Do ponto de vista da noção de protótipo (Rojo, 2013; 2017), não podemos ignorar o fato de que a ferramenta, enquanto material navegável, permite aos usuários, no caso, estudantes e professores da educação básica, transitar por suas seções e recursos de maneira interativa. O laboratório oferece opções e possibilidades para o professor escolher acervos alternativos e isso pode contribuir para a adaptação das atividades com base nas demandas específicas da turma. Além disso, o discurso autoral ou professoral, imbricado nos materiais didáticos disponíveis no LabGram, ajuda a contextualizar os objetivos educacionais e fornece orientação no processo de aprendizagem.

Quanto ao acompanhamento das produções colaborativas, as professoras e professores podem acompanhar o progresso contínuo dos estudantes em suas interações e produções textuais, oferecendo *insights* sobre as práticas de investigação gramatical (Antonella, 2024; Ribeiro; 2021). Dessa forma, o repositório oportuniza um trabalho de estudo da língua plenamente aberto ao envolvimento dos estudantes em atividades de produção de novos conhecimentos sobre diferentes fatos da língua. Dentre o conjunto de aspectos do LabGram, a mediação docente no encaminhamento reflexivo propiciado pela utilização dos materiais didáticos do laboratório imprime à ferramenta um desempenho produtivo, capaz de orientar e estimular o processo de aprendizagem dos alunos.

Os gêneros TD e VD, centrais nesta pesquisa, integram a organização sistemática do laboratório. Podem ser acessados nos subcampos Biblioteca e Videoteca, sendo o primeiro composto por 53 textos didáticos e o segundo por 53 vídeos didáticos, até então.

O LabGram dispõe de Jogos didáticos, disponíveis nos subcampos de Jogos Digitais e de Jogos Analógicos. Na concepção de Ribeiro (2021), esses materiais constituem “jogos elaborados”, com o propósito social de “trabalhar a conscientização

gramatical dos alunos” e de impulsionar “o desenvolvimento de habilidades e competências” ligadas aos sentidos “cognitivos, afetivos e sociais” (Ribeiro, 2021, p. 30).

Em outro subcampo, denominado Acervo do Português, diferentes textos elaborados durante o percurso de aprendizagem construído pelos estudantes, no papel de colaboradores-participantes de pesquisa, compõem o “reservatório de corpus linguístico com o qual a turma pode realizar suas pesquisas escolares com a gramática” (Antonella, 2024, p. 38). Armazenadas e sistematizadas de acordo com a escola-participante correspondente, essas produções estudantis constituem dados de análise, podendo contribuir ao desenvolvimento de novas pesquisas na esfera não apenas pedagógica, mas também acadêmica.

Esse leque de possibilidades, conforme sugerido por diferentes autores (Ribeiro, 2021; Ribeiro; Silva, 2021; Silva; Mendes, 2023; Antonella, 2024), faz do LabGram um ambiente propício ao desdobramento de práticas de AL centradas na conscientização gramatical, esta, orientada pela abordagem pedagógica e investigativa da EC. Tais práticas, em sintonia com a proposição de Silva (2011; 2018; 2020), pautam-se na “reflexão sobre a língua em situações de uso”, contrapondo-se, de tal forma, à tradicional “mobilização do texto como pretexto para o ensino de categorias gramaticais” (Silva, 2011, p. 33).

O subespaço Cientistas Notáveis possibilita a exposição de documentários específicos sobre pesquisadores renomados no campo da LA. Isso favorece aos estudantes o reconhecimento da área de linguagens como território de produção científica, constituída por métodos rigorosos e abordagens inovadoras. Assim, os estudantes podem perceber como a pesquisa na área de linguagens se entrelaça com outros campos de conhecimentos e impacta a sociedade de maneira significativa.

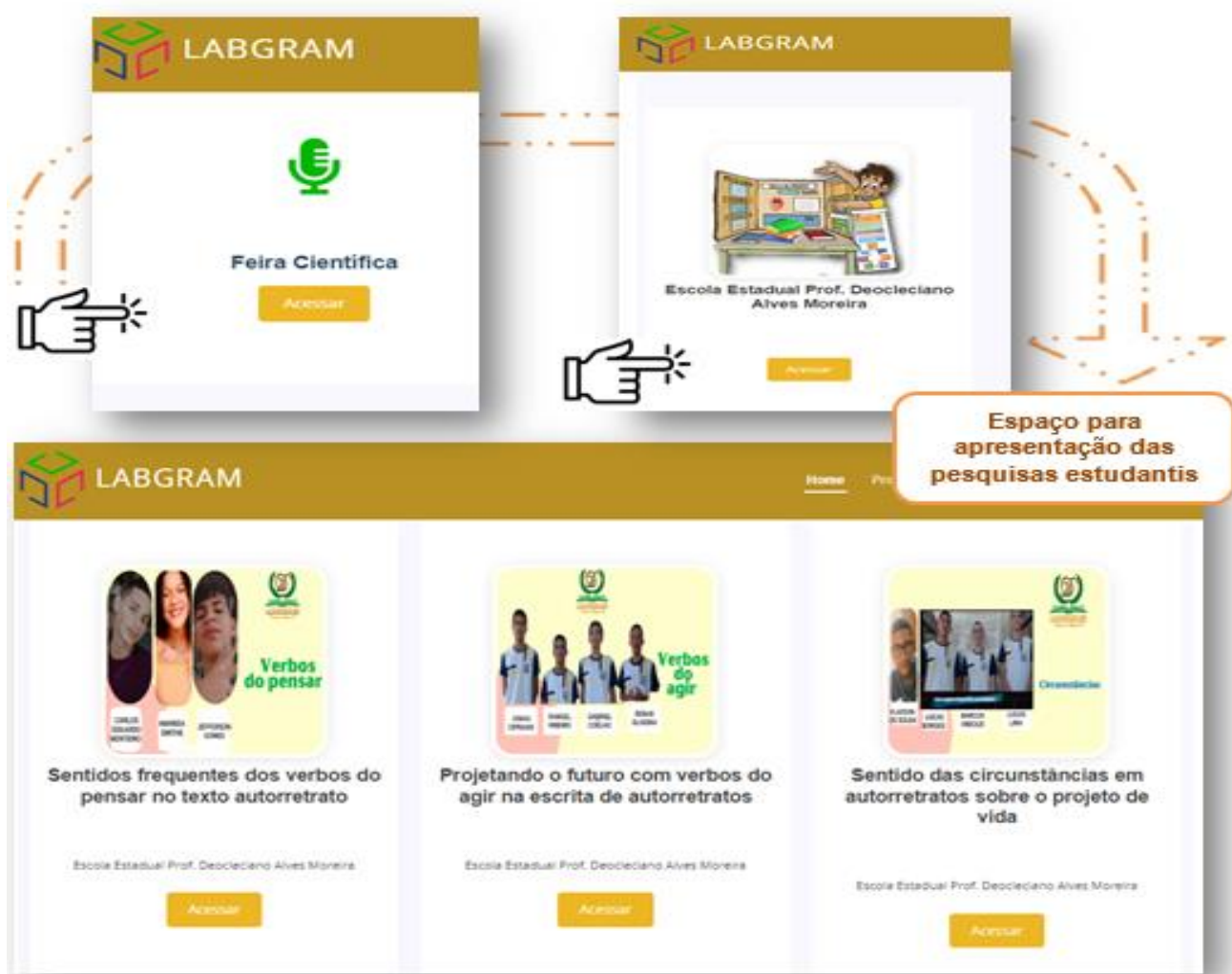
Segundo Antonella (2024), saber que há cientistas ocupados com teorias e práticas voltadas à compreensão de como a linguagem nos constitui enquanto sujeitos sociais e humanos pode tornar os estudantes mais curiosos. A autora ressalta que a compreensão da existência de cientistas dedicados às teorias e práticas voltadas à análise da linguagem como características constitutivas da subjetividade humana pode despertar maior curiosidade nos estudantes, incentivando-os a explorar criticamente os mecanismos pelos quais a linguagem estrutura interações sociais e cognitivas. Esse estímulo reflexivo

pode se materializar na realização de pesquisas escolares, cujos resultados podem ser indexados na plataforma e disponibilizados no subcampo Feira Científica.

Além de favorecer a divulgação dos conhecimentos produzidos pelos estudantes, essa sistematização contribui para o fortalecimento do pensamento científico na Educação Básica, ao valorizar investigações que articulam teoria e prática no estudo da linguagem.

Uma breve demonstração visual da maneira de acessar as pesquisas gramaticais desenvolvidas a partir da investigação do papel funcional de escolhas linguísticas, adotadas em textos produzidos pelos próprios estudantes, pode ser verificada na Figura 8.

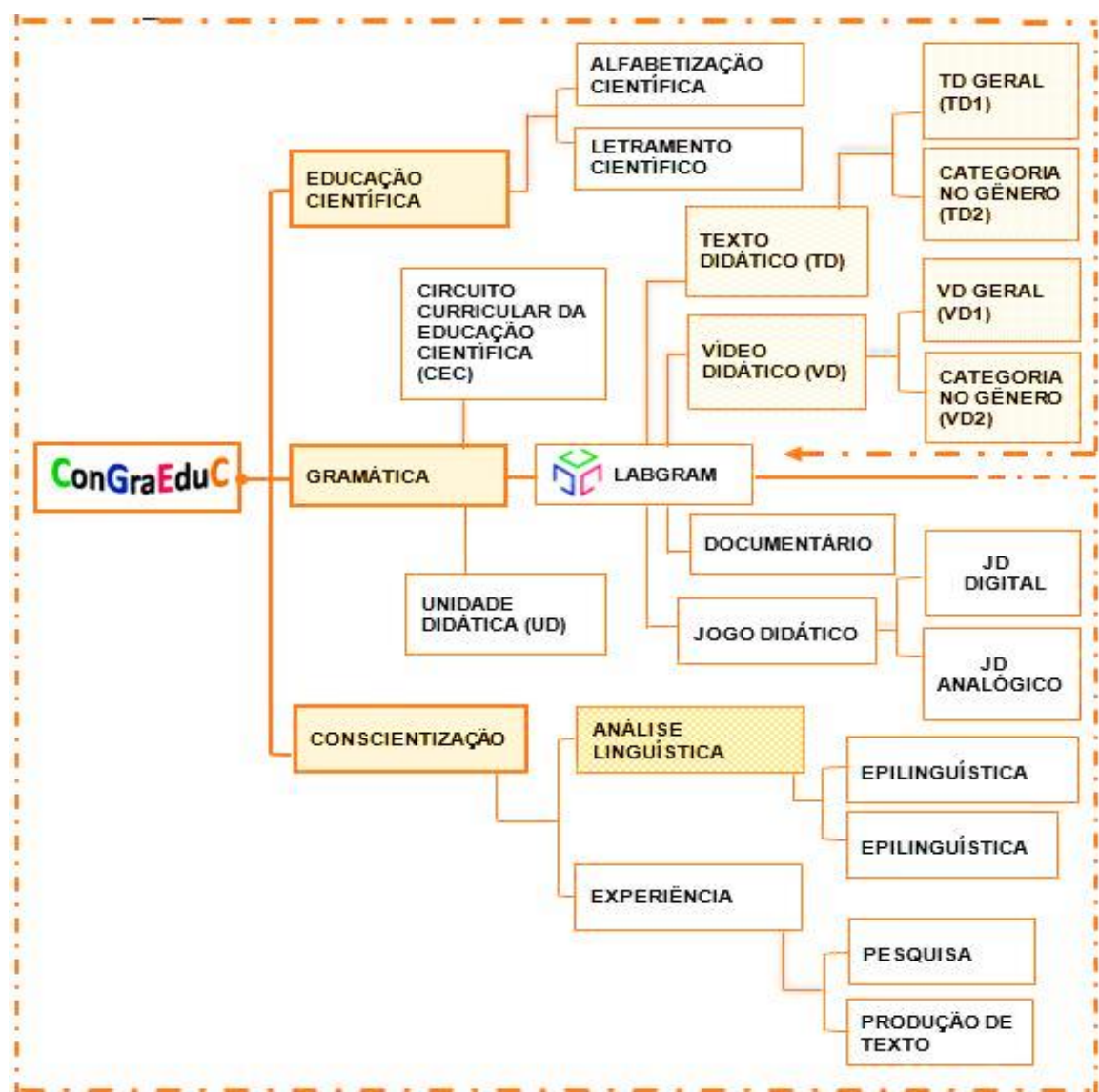
Figura 8 - Feira Científica Virtual



Fonte: <https://wagnerrodriguesilva.com.br/labgram>

Posto isto, a Figura 9 apresenta uma sintetização possível do design pedagógico do ConGraEduC, cuja organização sistemática¹¹ dispõe de espaço para divulgação do trabalho de cientistas da língua renomados.

Figura 9 - Organograma ConGraEduC



Fonte: a autora, com base no projeto ConGraEduC (Silva, 2019).

¹¹ O Organograma do ConGraEduC remete ao aspecto multidimensional e sistematizado da abordagem, cuja amplitude envolve distintos elementos em torno da complexidade do desafio metainvestigativo e das demandas de ensino de LP na escola básica.

A disposição categórica e articulada dos elementos da Figura 9 ilustra a interdependência entre EC, estudo de gramática e o processo contínuo de conscientização sobre o funcionamento gramatical em interações sociocomunicativas. Essa interconexão é fundamental para compor o *design* pedagógico que impulsiona práticas escolares de investigação linguística, construído com e para os estudantes. Os recursos didáticos utilizados nas aulas fornecem o suporte necessário para a construção de novos conhecimentos e a aplicação prática desses saberes em contextos reais.

Complementando esse cenário, o LabGram emerge como um ambiente digital de interação e aprendizagem que não apenas facilita a produção de novos conhecimentos linguísticos, mas também permite o acesso e o compartilhamento de dados de pesquisa gerados tanto no ambiente escolar como no domínio acadêmico. Com esse dinamismo, o LabGram se configura como espaço oportuno para a democratização de saberes e fazeres do domínio científico de linguagem, ampliando o alcance de discussões aprofundadas sobre o papel dos usos de língua em variados contextos de interação social.

Segundo demonstrado no organograma da Figura 9, o trabalho com gramática em situações pedagógicas do ConGraEduC possibilita um trabalho abrangente com os mais diversos gêneros. Isso visa propiciar aos estudantes uma gama de possibilidades para se explorar as escolhas gramaticais materializadas em distintas práticas sociais de usos da língua. Essa condução, como observado nas situações interativas recortadas neste estudo, foi feita de forma democrática e flexível, sem desrespeitar a bagagem sociocultural dos jovens aprendizes, tampouco os conhecimentos linguísticos previamente construídos.

Na composição do contexto de pesquisa, o LabGram favorece a ressignificação das aulas de LP, colocando-as no patamar de eventos de letramentos não limitados às paredes de uma sala de aula e, portanto, com reverberações contínuas em diferentes espaços sociais. Por se tratar de um ambiente digital de aprendizagem composto por diferentes materiais didáticos, nas versões analógica e digital (Silva; Mendes, 2023), o LabGram constitui espaço de reconhecimento, troca, aprimoramento e propagação de saberes.

3.3 Delineamento contextual da intervenção pedagógica

O estágio de intervenção pedagógica do ConGraEduC foi crucial à geração de dados deste estudo em particular, pois permitiu a observação detalhada das práticas de ensino e aprendizagem no contexto real da sala de aula. A proposta interventiva foi implementada no segundo semestre de 2021, em aulas de Língua Portuguesa, na Escola Estadual Prof. Deocleciano Alves Moreira, localizada em Conceição do Araguaia, no interior do Pará. As situações educativas foram audiovideogravadas e posteriormente transcritas. As transcrições ficaram sob a responsabilidade de diferentes participantes do PLES e bolsistas do Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC) e do PPG-Letras da UFT, com algumas delas sendo realizadas por mim.

Nesse contexto investigativo foram desenvolvidas situações pedagógicas mediadas pelos materiais fundamentados na Gramática Pedagógica do ConGraEduC (GPC) e atividades da Unidade Didática (UD), cuja sequenciação integra o Circuito da Educação Científica (CEC), conforme proposto por Silva (2019b). A GPC configura-se como “estratégia de mediação semiótica do conhecimento” possibilitada pela “articulação conceitual e terminológica” entre GT e GSF (Antonella, 2024). Simultaneamente, os produtos didáticos do LabGram foram utilizados em diferentes situações interativas instauradas em sala de aula.

As situações pedagógicas aqui investigadas ocorreram em três modalidades distintas devido ao enfrentamento da pandemia de Covid-19. Após substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, nos termos da Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020, as atividades escolares da rede estadual de ensino do Pará, como em outros estados da Federação, foram retomadas através do desenvolvimento de um roteiro de estudos quinzenal. Esse roteiro de estudos reunia e orientava atividades a serem realizadas pelos estudantes em suas respectivas casas e encaminhadas à escola dentro do prazo estipulado. A estratégia foi adotada a fim de minimizar os impactos educacionais da crise sanitária que ceifou a vida de, aproximadamente, 700 mil brasileiros.

Dentre as atividades propostas no roteiro de estudos, a realização de aulas síncronas possibilitou uma abordagem mais aproximada, embora completamente diferente das aulas às quais a comunidade escolar estava habituada antes da pandemia. Apesar dos inúmeros obstáculos decorrentes do acesso limitado ou mesmo inexistente de

muitos estudantes e professores à rede de internet, o planejamento metodológico do ConGraEduC foi realinhado e o desenvolvimento das atividades de intervenção pedagógica ocorreu mediante aulas ministradas via plataforma do Google Meet, interações em conversas de WhatsApp e mediação de materiais didáticos do LabGram.

Em um segundo momento, após a imunização parcial dos profissionais da educação e redução na taxa de ocupação de leitos hospitalares no estado do Pará, as escolas da Rede Estadual de Ensino voltaram a receber os estudantes de forma presencial, em regime escalonado, com uso obrigatório de máscara de proteção facial e obediência aos protocolos sanitários, dentre os quais, distanciamento físico. A turma foi organizada em dois grupos para participação alternada em aulas presenciais.

A partir desse escalonamento, a realização de atividades ancoradas pela abordagem do ConGraEduC conduziu a uma participação mais efetiva dos estudantes nas situações pedagógicas envolvendo pesquisa sobre gramática, mediante recursos didáticos diversificados. Isso porque o contato presencial com as professoras-pesquisadoras favoreceu um ritmo gradual de trabalho, oportuno à construção de reflexões linguísticas mediadas pelos TD, VD e outros materiais didáticos do LabGram.

Acerca da diferença entre materiais didáticos e recursos didáticos, Silva *et.al.* (2014, p. 265) explicam que:

RD é todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem de conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos. Dessa maneira, os MD estariam centrados no ambiente escolar, sobretudo na sala de aula; e os RD – como material de auxílio ao processo de ensino – extrapolariam esse ambiente, são, inclusive artefatos que, originalmente, não foram idealizados para fins didáticos ainda que possam ser mobilizados em contextos de instrução para propósitos didáticos.

Sobretudo se considerarmos o período da pandemia de Covid-19, período em que os dados foram gerados, a persistência das docentes-pesquisadoras em realizar a intervenção foi exemplar. Apesar das incertezas e obstáculos provenientes de uma das maiores crises de saúde pública no período moderno, esse esforço demonstra a resistência de pessoas verdadeiramente comprometidas com a educação. A nosso ver, as atividades da intervenção pedagógica assumiram uma relevância ainda maior a partir do negacionismo científico evidenciado na pandemia mediante a vasta repercussão midiática de discursos de ódio e disseminação de *Fake News* acerca das ciências naturais, sociais e aplicadas. A celeridade dessa repercussão ofensiva por meio das redes sociais e mídias

sensacionalistas pareceu, no período pandêmico, atender aos interesses ligados ao modelo dominante de poder, mas também revelou a EC como uma demanda escolar que se impõe como improrrogável.

Mais do que nunca, é preciso investir na formação básica dos cidadãos com vistas à edificação do pensamento crítico e da familiarização das pessoas com práticas orientadas pelas ciências. Isso requer o envolvimento de estudantes e docentes do ensino básico em atividades de pesquisa centradas em fenômenos linguísticos. No percurso impulsionador do uso reflexivo da língua em práticas mediadas pela abordagem da EC, os estudantes podem ampliar suas competências e habilidades relacionadas aos usos sociais da leitura e da escrita. Esse fortalecimento de aprendizagens é crucial para que os aprendizes aprendam a tomar decisões informadas por conhecimentos científicos e por uma perspectiva mais abrangente e reflexiva sobre os usos de linguagem.

3.4 Início do projeto Conscientização Gramatical pela Educação Científica

O dimensionamento da etapa inicial do ConGraEduC envolve três estágios, cuja compreensão é vital a esta pesquisa, pois revela nuances fundamentais para compreender a construção das práticas de análise linguística abordadas neste estudo. O primeiro estágio abrange reuniões de pesquisa para aprofundamento de abordagens teóricas bem como de conceitos e categorias relevantes, tanto para a produção de materiais quanto para o planejamento das situações educativas. O segundo estágio diz respeito às práticas interventivas implementadas em aulas de LP em escolas públicas. Por sua vez, o terceiro estágio envolve o trabalho de análise dos dados gerados e divulgação dos resultados em diferentes gêneros acadêmicos e situações interativas (Silva; Santos; Antonella, 2024; Silva; Fidelis; Antonella, 2024).

Os estágios da etapa inicial do ConGraEduC foram desenvolvidos alternadamente e, em alguns momentos, desdobrados de maneira simultânea. Essa progressão diversificada se deu em função da arquitetura de uma abordagem dinâmica, flexível e rigorosa, contornada nas ações de planejamento, execução e gerenciamento do projeto. Essa abordagem permitiu a adaptação às demandas específicas da escola participante deste estudo, garantindo a integração eficaz dos materiais didáticos e das atividades pedagógicas. Além disso, a metodologia adotada possibilitou uma avaliação contínua e os

devidos ajustes ao longo do processo, assegurando a qualidade e a relevância da intervenção pedagógica realizada.

Os aspectos diretamente vinculados ao percurso investigativo do ConGraEduC estão dispostos na relação explicitada na Figura 10:

Figura 10 - Progressão de estágios da 1ª etapa do ConGraEduC



Fonte: autoria própria.

Durante as reuniões de pesquisa, realizadas na etapa inicial do ConGraEduC, os participantes foram organizados em duas equipes que operavam em distintas frentes de trabalho. A composição da equipe pedagógica se deu a partir do envolvimento de estudantes da pós-graduação *stricto sensu*, vinculados à Universidade Federal do Tocantins (UFT), à Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) e ao Instituto Federal do Tocantins (IFTO). Essa equipe ficou responsável pela articulação de conceitos e categorias da LSF e da Gramática Tradicional com a abordagem da Educação Científica

e outras abordagens pertinentes ao projeto. Além disso, as reuniões operavam como espaço de planejamento, elaboração e aprimoramento dos materiais didáticos em produção (Silva; Santos; Antonella, 2023, p. 107).

Além da equipe pedagógica, a decisão de produzir um laboratório virtual de acesso aberto implicou na composição de uma equipe técnica especializada em engenharia de *software*. Nas interações da equipe técnica com a equipe pedagógica, o foco era a configuração multimodal e multissemiótica desse laboratório, incluindo a adaptação dos jogos analógicos para o formato digital. O planejamento e produção do Laboratório Virtual de Pesquisa Escolar com Gramática (LabGram) resultou na configuração de um ambiente interativo e de divulgação científica incorporado no contexto desta pesquisa. Localizado no endereço eletrônico <https://wagnerodriguesilva.com.br/labgram/home>, o espaço virtual de aprendizagem passa por atualizações recorrentes, a fim de ampliar a diversidade de materiais didáticos e a indexação de novos dados para futuros estudos.

Na fase inicial de construção do LabGram, o grupo técnico contou com a participação de um docente do IFTO e quatro estudantes vinculados à referida instituição, dentre os quais, um graduando do curso Tecnólogo em Sistemas para Internet, que também era bolsista junto ao Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq), compôs o quadro técnico. Os outros três estudantes envolvidos nessa equipe eram bolsistas vinculados ao Programa Institucional de Iniciação Científica Júnior (ICJ) e cursavam o Ensino Médio Técnico em Informática para Internet. Diante de dificuldades gerenciais da equipe técnica, rotatividade de pessoal e demandas particulares dos coordenadores, tomou-se a medida de terceirizar a configuração digital e manutenção do laboratório virtual, produzido especificamente para fomentar a abordagem em construção.

As diversas contribuições resultantes do trabalho colaborativo das equipes, obtidas durante a fase inicial do ConGraEduC, foram e são coordenadas pelo responsável pelo projeto e integradas à base de dados que sustenta esta investigação. Os materiais didáticos disponibilizados no LabGram desempenharam um papel fundamental no desdobramento das práticas de análise linguística enfatizadas neste estudo, inserindo-se organicamente no contexto desta pesquisa. A geração de dados no contexto escolar de implementação da intervenção pedagógica do ConGraEduC ilustra a dinâmica entre teoria e prática, onde a abordagem da EC não é apenas aplicada, mas também constantemente reavaliada e adaptada às necessidades dos estudantes e do ambiente educacional.

4 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM JORNADA DE REFLEXÃO LINGUÍSTICA

Neste capítulo, buscamos descrever como os significados mentais evidenciam a inovação de práticas escolares de análise linguística com base na abordagem gramatical de textos didáticos e vídeos didáticos provenientes do ConGraEduC. A transcrição das situações pedagógicas observadas justifica a caracterização desse recorte interativo como uma atividade sociossemiótica capaz de compartilhar experiências vivenciadas na educação básica. Nessa vertente, consideramos a subjetividade e interpretação dos dados sem desprezar o papel social dos participantes-atores de pesquisa.

O exame dos documentos selecionados está ancorado nos pressupostos conceituais e metodológicos da LSF, com foco em recursos disponíveis no sistema de TRANSITIVIDADE (Halliday; Matthiessen, 2014). A explicitação de significados mentais reflete contribuições da literatura de referência e se justifica pelo nosso interesse em compreender a construção de novas práticas de análise linguística no panorama investigado. Em atenção às escolhas léxico-gramaticais dos dados de pesquisa, a aplicação prática de conceitos basilares da LSF possibilita ampliar o entendimento sobre a representação de experiências reflexivas de linguagem.

Além disso, o caráter transdisciplinar da LA (Moita Lopes, 2006; Signorini, 1998) abre espaço para articular noções da LSF com os princípios da educação científica (EC), conforme abordado por Silva (2020). Essa associação permite integrar conceitos gramaticais à descrição de práticas escolares de estudo linguístico em que a compreensão textual é orientada por “uma abordagem teórico-metodológica inovadora que contemple leitura, produção e AL” (Da Silva; Silva, 2016, p. 381).

O capítulo está organizado em quatro seções distintas, nas quais demonstramos a construção do percurso reflexivo no âmbito da intervenção pedagógica do ConGraEduC. A descrição e análise interpretativa dos arranjos alcançados parte da evidenciação de como os princípios da EC emergem das interações transcritas e são enriquecidos pelos significados mentais utilizados no contexto escolar, contribuindo para a inovação das práticas de análise linguística.

Cada seção contempla um exemplo ilustrativo das situações educativas em foco. A análise inicial desses recortes se concentra em evidenciar a manifestação dos princípios da EC. Ao final de cada seção, amostras extraídas da situação pedagógica exemplificada,

são submetidas às lentes da LSF, com ênfase nos processos que constituem o sistema de TRANSITIVIDADE. A Transitividade nos permite examinar como os diferentes tipos de processos (materiais, mentais, relacionais, verbais, comportamentais e existenciais) são utilizados nas interações pedagógicas, revelando as maneiras pelas quais os estudantes constroem significado e compreensão linguística.

Ao adotarmos essa abordagem, esperamos contribuir para uma compreensão mais rica e informada das práticas de ensino de gramática no contexto escolar brasileiro, buscando valorizar a “construção de diferentes percursos para a aprendizagem” (Da Silva; Silva, 2016, p. 387).

4.1 Processo mental em abordagem pedagógica de educação científica

Ao nos voltarmos ao contexto instrucional e interventivo do ConGraEduC, selecionamos recortes de situações interativas em que textos didáticos (TD) e vídeos didáticos (VD), dentre outros materiais, atuaram como instrumentos encaminhadores de reflexão linguística. Nessas interações, os processos mentais dos estudantes foram estimulados e observados, permitindo uma análise aprofundada de como a educação científica pode fomentar a cognição e a compreensão crítica através da análise do conteúdo abordado em TD e VD do LabGram.

Em uma aula remota de LP, realizada em setembro de 2021, via Google Meet, as docentes PD1 e PD2¹² partiram da tematização de projeto de vida para promover reflexões sobre o papel da língua em diferentes contextos de interação.

Antes de nos debruçarmos sobre um excerto da transcrição dessa aula, apresentamos um esboço contextual acerca da situação interativa observada, conforme panorama apresentado no Quadro 5:

¹² PD1 e PD2 são siglas que se referem às pesquisadoras-doutorandas envolvidas na interação, enquanto as iniciais dos nomes dos estudantes foram utilizadas como siglas capazes de manter a confidencialidade desses atores-participantes desta pesquisa. A sigla TT é utilizada para introduzir a localização numérica do turno da transcrição e antes da referência aos participantes.

Quadro 5 - Estratégias pedagógicas e interventivas da aula 9

1	PD1, docente-colaboradora que compõe o quadro pedagógico da escola participante, iniciou a aula abordando a temática projeto de vida, com o intuito de ressaltar a importância de aprimorar talentos individuais dos estudantes e de destacar como isso pode viabilizar caminhos para a realização de sonhos pessoais.
2	A docente-colaboradora PD2, utilizando a função tecnológica de compartilhamento de tela, acessou o espaço digital do LabGram e demonstrou aos aprendizes-colaboradores como navegar na plataforma e, assim, acessar os materiais disponibilizados em diferentes subcampos, dentre os quais, Biblioteca e Videoteca.
3	PD2 exibiu o VD2 Artigo Determinante Definido na Caderneta de Saúde, somente na parte em que ocorre a tematização do projeto de vida, proporcionando aos estudantes uma abordagem multimodal da temática enfatizada.
4	Para complementar a abordagem do VD2 previamente apresentado, PD2 recorreu ao TD correspondente e, em colaboração com os estudantes, foi feita a leitura e análise do texto “O que é um projeto de vida?”, temática contemplada em ambos os materiais.
5	Os estudantes foram orientados para a produção escrita de um "Autorretrato", com base nas reflexões linguísticas encaminhadas, principalmente, a partir do VD2 e do TD2 utilizados na aula.

Fonte: a autora, com base em áudio/videogravação e transcrição da aula 9.

Conforme resumido no Quadro 5, as atividades promovidas durante a situação pedagógica observada foi um dos critérios para selecionarmos dois recortes dessa situação interativa. Todavia, concentramo-nos em enfatizar a etapa 4, sintetizada no Quadro 3. Lembrando que as cinco etapas resumidas foram contornadas a partir da visão de pesquisa escolar com gramática enquanto um princípio científico e educativo essencial para se ampliar e produzir conhecimentos de linguagem, destacamos a seleção do recorte interativo, explorado em duas subseções, como fruto da visão apresentada por Demo (2006, p. 17), segundo o qual “criar não é retirar do nada”.

Isso tem relação direta com o fato de que, embora não pretendamos focalizar a variedade de instrumentos e a diversidade de estratégias pedagógicas adotadas pelas docentes-colaboradoras, esses dois fatores se fizeram presentes ao longo da aula observada e revelaram a *persistência* em dinamizar as situações de aprendizagem, promovendo a integração de atividades de análise linguística, leitura, oralidade, pesquisa escolar e produção escrita.

Dito isto, não podemos nos furtar ao reconhecimento de que a implementação de práticas de AL no ensino sustentável de LP requer planejamento estratégico, flexibilidade das ações e fortalecimento das bases conceituais em torno de diferentes conhecimentos

e modos de fazer. Sob esse ponto de vista, ressaltamos a importância de fornecer aos estudantes experiências diversificadas de reflexão sobre a língua, como as sintetizadas no Quadro 3, ora proporcionando atividades epilinguísticas, ora focando em atividades metalinguísticas. Isso implica no desenvolvimento de “atividades didáticas em que o trabalho de mediação do professor leva o aluno a analisar os usos” de língua “em situações interativas reais, nas modalidades falada e escrita da língua” (Silva, 2011, p.18).

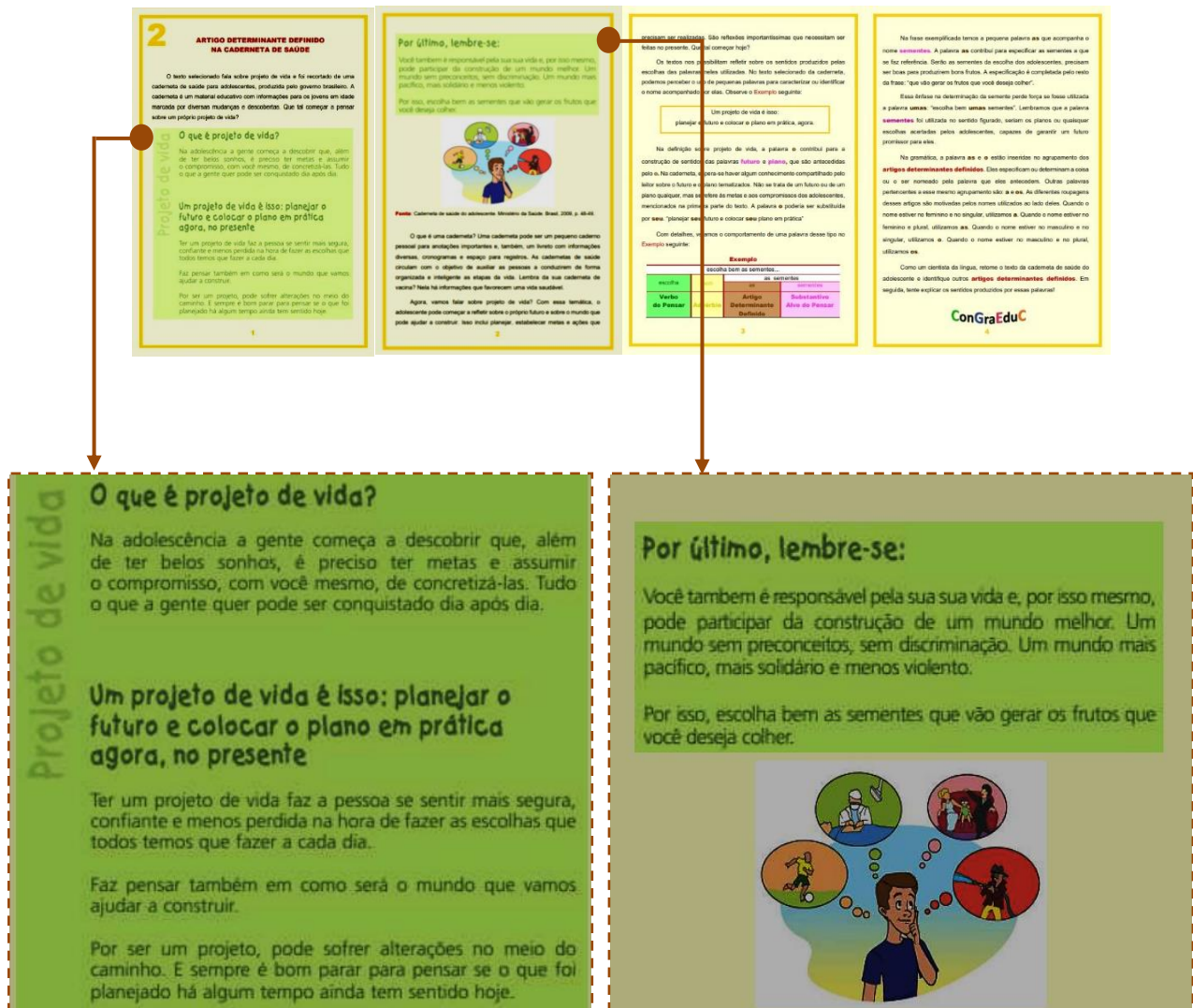
Conforme sintetizado no Quadro 5, o contexto instrucional e interventivo do ConGraEduC foi planejado para familiarizar os estudantes com a ação de observar as regularidades de usos da língua e pensar criticamente sobre o funcionamento da gramática no texto. Nesse cenário, foi possível observar, dentre outros pontos, como a utilização de TD e VD do LabGram oportunizaram situações colaborativas de aprendizagem rumo à conscientização linguística e educação científica dos estudantes.

O exame das interações revelou que a abordagem pedagógica assumida no ConGraEduC não se restringe à mera transmissão de conteúdos. Além de compartilhar novos conhecimentos, essa abordagem proporciona o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e reflexão sobre os usos de língua, essenciais para a educação científica e aprendizagem linguística.

Na percepção de Da-Silva e Silva (2016), “situações de ensino são complexas e exigem um olhar didático ou científico na mesma medida” (Da-Silva; Silva, 2016, p. 387). Isso significa que enfrentar os desafios do ensino de maneira eficaz demanda uma análise criteriosa, que considere não apenas os aspectos práticos e pedagógicos, mas também os conhecimentos científicos existentes sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua materna. No contexto investigado, essa visão foi incorporada a esta pesquisa de maneira que as interações pedagógicas subsequentes foram, primeiramente, analisadas sob o ponto de vista pedagógico da abordagem da EC, focalizando os princípios de *curiosidade*, *investigação*, *relevância*, *persistência*, *criatividade*, *colaboração* e *comunicação* (Silva, 2020). Em um segundo momento, a análise dessas interações foi guiada pela microanálise de orações com Processos Mentais e seus subtipos os quais já mencionamos anteriormente.

Apenas a título de ilustração, a Figura 11 destaca excertos do TD que foi utilizado no encaminhamento das reflexões linguísticas, construídas em conjunto com os estudantes.

Figura 11 - Excertos do TD utilizado na negociação de sentidos



Fonte: <https://wagnerodriguesilva.com.br/labgram>

Os dados de análise evidenciaram como o TD e VD utilizado na abordagem didática abriu espaço para a exploração epilinguística e metalinguística durante as situações pedagógicas investigadas. Isso fez emergir o papel da mediação docente e a manifestação dos princípios da EC em momentos interativos de negociação de significados.

Exemplo 1 - Mediação docente e negociação de sentidos

(TT 36) PD1: o postzinho antes de ler o que eu comentei... quando eu mandei o post o que é um projeto de vida veio de imediato a resposta em sua cabeça?

- (TT 37) NRS: não
 (TT 38) CEM: não
 (TT 39) PD1: sim CEM veio de imediata? Ou depois que você leu o que eu comentei que você... pegou assim
 (TT 40) ACM: pra mim eu peguei
 (TT 41) CEM: exemplo () já que é um projeto de vida ... no meu ponto de vista seria tipo outra coisa entendeu? Exemplo eu chamaria de planejamento (por) exemplo
 (TT 42) PD2: sim
 (TT 43) ACM: mas assim a pergunta... já fala a resposta Projeto
 (TT 44) PD2: projeto de vida mas assim [
 (TT 45) ACM: [mas que tipo de projeto meu anjo... tem vários tipo [
 (TT 46) PD2: é e específico tem vários né... eu só estou chamando atenção de vocês... porque a palavra O QUE ela geralmente pergunta algo que a gente não sabe assim... de forma específica né... e eu quero saber... ou vai ampliar o que a gente já sabe ou vai confirmar o que a gente já sabe ou ampliar né... então veja aí ele já vem mostrando aqui as respostas né esse parágrafo...esse aqui oh é um parágrafo ((explicando aos alunos e exibindo tela com eles)) ele já vem mostrando em detalhes o que que é... contextualizando pra vocês né... então ele, ele começa a trabalhar com isso oh... na adolescência a gente começa a DES-CO- brir ALÉM de ter belos sonhos é preciso ter METAS:: assumir o compromisso com você MESMO de con-cre-ti-za- los as metas ... tudo que a gente quer pode ser conquistada dia após dia é:: então esse parágrafo já vem esclarecendo... aí essa frase aqui desse parágrafo já vem dizendo de forma mais DIRETA né oh... um projeto de vida é ISSO oh é ISSO... quando eu uso esse verbo É aqui... né que ele expressa uma característica ele anuncia alguma coisa... principalmente pelo esses dois pontos aqui oh... esses dois pontos dentro da língua quando a gente vai explicar alguma coisa... você já vai... você já vai é:: apontando pra aquela resposta... então se eu tenho um projeto de vida é isso... isso o que? Planejar o futuro colocar... o plano em prática agora... no presente... então nós temos aí nós vemos ((gaguejando)) vocês diriam que o projeto de vida ele é AÇÃO?
 (TT 47) NRS: sim
 (TT 48) PD2: que palavra nesse parágrafo marca que projeto de Vida é ação? ... hum gente? Que palavra?
 (TT 49) PD1: um projeto de vida é isso... planejar o futuro e colocar o plano em prática... que palavra indica uma ação??? Observe a primeira [
 (TT 50) NRS: colocar
 (TT 51) PD2: alguém falou aí (...)
 (TT 52) JSS: produzir

Fonte: acervo do PLES, transcrição da aula 9.

A interação do Exemplo 1 possibilitou observar e entender aspectos da educação científica durante uma atividade epilinguística, realizada com os estudantes a partir da tematização do que poderia ser um projeto de vida. Ao longo das interações audiovideogravadas, foi possível entender a importância dessa ação pedagógica para o desenvolvimento posterior de uma atividade de produção textual. A tematização do projeto de vida, conforme exemplificado na interação selecionada, contribuiu para que os estudantes elaborassem um autorretrato. Essa atividade, centrada na leitura crítica e em futura produção de texto, visou aprimorar as habilidades linguísticas dos aprendizes, exploradas durante a interação do Exemplo 1. Os encaminhamentos reflexivos seguiram a abordagem pedagógica do TD2, conforme ilustrado na Figura 11, sendo fundamentais

para que os estudantes fizessem suas escolhas de língua para compartilhar com o leitor de seus textos uma visão autêntica de si mesmos.

Atividades como essa são fundamentais na integração de práticas de análise linguística no cotidiano escolar, pois promovem a reflexão sobre os recursos de língua utilizados na produção e entendimento dos textos. Segundo Geraldi, esse tipo de reflexão possibilita ao estudante “compreender o fenômeno linguístico em estudo” (Geraldi, 2005, p. 74). No autorretrato produzido após a prática focalizada no Exemplo 1, os estudantes incluíram sua trajetória pessoal, aspirações para o futuro e os passos necessários para efetivamente alcançá-las.

A análise do Exemplo 1 revelou que, ao explorar a temática projeto de vida, os estudantes tiveram a oportunidade de relacionar suas próprias experiências e aspirações com a análise linguística. Isso ocorreu em um ambiente colaborativo, onde as docentes e os estudantes trabalharam juntos para explorar e entender o conteúdo. Segundo Silva (2020, p. 2302), a *colaboração* “é extremamente importante para o aprendizado das pessoas, envolvendo formas de convivência e do trabalho em equipe”. No âmbito dos dados em foco, o princípio de *colaboração* foi crucial para o efetivo desenvolvimento do percurso de educação científica, não apenas promovendo a troca de ideias e a construção conjunta do conhecimento, mas também tornando o aprendizado mais significativo e contextualizado.

Durante a atividade exemplificada, as docentes PD1 e PD2 fizeram uma série de perguntas aos estudantes. Os questionamentos focaram tanto o conteúdo temático do texto abordado no VD Artigo Determinante Definido na Caderneta de Saúde¹³ quanto a maneira como as escolhas de língua empregadas no texto influenciaram na mensagem direcionada ao público adolescente. A estratégia adotada pelas professoras, conforme os dados mostraram, promoveram um ambiente de *investigação*, onde os estudantes foram encorajados a uma busca ativa por respostas e à análise crítica das informações. Simultaneamente, esse estímulo investigativo da aprendizagem estimulou a *curiosidade* dos estudantes, conduzindo-os a refletir sobre suas experiências e aspirações pessoais, levando-os a investigar e a questionar o conteúdo apresentado. Um outro aspecto

¹³ Artigo Determinante Definido – Parte 2. Direção: Wagner Rodrigues Silva. Produção: ConGraEduC. Palmas, TO: LabGram, 2021. 1 vídeo (4.38 min.). Disponível em: https://wagnerrodriguesilva.com.br/labgram/videos_videoteca?id=6. Acesso em: 10 abr. 2024.

revelado nessa interação diz respeito ao princípio da *relevância*. Ao relacionar as experiências pessoais dos aprendizes com a análise linguística, a abordagem pedagógica utilizada por PD1 e PD2 tornou o aprendizado mais relevante para eles. Demonstrar a relevância do conteúdo para a vida dos estudantes é uma maneira de motivá-los e a ver a importância prática de letramento linguístico e científico que estão aprendendo.

Ao abordar o mesmo assunto utilizando texto didático (TD) e vídeo didático (VD), a aula exemplificada se tornou mais inclusiva, rica e eficaz. Conforme os dados revelaram, isso fez com que os interactantes se sentissem mais à vontade na aula ao ponto de se posicionarem com mais segurança durante a análise epilinguística do texto “O que é um projeto de vida?”. A diversificação dos materiais buscou facilitar a comunicação das ideias e conceitos. A *comunicação* é um princípio central da educação científica, permitindo que os estudantes compreendam e expressem suas ideias de maneira cada vez mais articulada, mas também estimulando o envolvimento dos estudantes, o pensamento crítico e o desenvolvimento de habilidades. Essa abordagem integrada e variada é essencial para uma educação de qualidade, que respeita as diferenças individuais e prepara os aprendizes para um mundo complexo e multifacetado.

Do ponto de vista pedagógico, explorar o Exemplo 1 revelou uma aplicação prática dos princípios da educação científica, demonstrando como a *curiosidade, investigação, relevância, persistência, criatividade, colaboração e comunicação* podem ser integrados para inovar as aulas de LP, oportunizando um ambiente de aprendizagem enriquecedor e eficaz de reflexão linguística.

De acordo com os dados analisados, a abordagem gramatical adotada durante a reflexão epilinguística contribuiu para mostrar aos estudantes que a compreensão aprofundada de uma mensagem textual exige considerar não apenas o que é dito no texto.

No turno 41, o estudante CEM declarou “já que é um projeto de vida... no meu ponto de vista seria tipo outra coisa entendeu? Exemplo eu chamaria de planejamento”. Ao fazer essa declaração, o estudante apresentou um significado alternativo, resultante da associação temática entre projeto de vida e conceito de planejamento. Assim, revelou o esforço pessoal no sentido de compartilhar uma resposta capaz de enriquecer o diálogo estabelecido na situação interativa. Ao usar expressões como “no meu ponto de vista” e

"entendeu?", o estudante valorizou sua própria perspectiva e buscou validar sua interpretação, demonstrando autoconfiança e envolvimento no diálogo.

Já no turno 43, ao dizer “mas assim a pergunta... já fala a resposta Projeto”, a fala da estudante ACM revelou uma reflexão crítica sobre a aparente simplicidade da questão, sugerindo que a própria pergunta contém uma pista sobre o que é um projeto de vida. Essa observação aponta para uma análise epilinguística da pergunta feita por PD1, destacando a sugestividade implícita na palavra “projeto”. No turno 45, ACM complementou sua fala anterior dizendo “mas que tipo de projeto meu anjo... tem vários tipo”. Esses excertos revelaram a compreensão da estudante em torno da complexidade do tema, sugerindo que há múltiplas formas de se conceber um projeto de vida.

A situação de troca em torno de uma compreensão mais abrangente e contextualizada sobre o conceito de projeto de vida, como evidenciado no Exemplo 1, manifestou-se através do diálogo. Nessa troca, as interpretações individuais foram exploradas e negociadas, propiciando um ambiente colaborativo e reflexivo de aprendizagem.

Com o intuito de ressaltar a função das escolhas linguísticas na construção de sentidos do texto ilustrado na Figura 11, PD2 chamou a atenção dos estudantes. No turno 46 da interação retratada no Exemplo 1, ele destacou a importância de se analisar o significado de uma expressão específica, como "o que".

A docente destacou que essa expressão é frequentemente usada para questionar algo que precisamente não sabemos e enfatiza como pode ser efetivo utilizá-la para ampliar ou confirmar uma dada mensagem. Ao remontar a um dos parágrafos do texto em estudo, PD2 utilizou a estrutura linguística “o que é” para destacar como o verbo “é” funciona para introduzir uma característica ou anunciar algo.

A docente retomou o uso do verbo "é", seguido por dois pontos, para explicar e direcionar a atenção dos discentes para a resposta pretendida. Essa escolha linguística possibilitou à docente orientar os estudantes de forma clara e direta, destacando a importância de outros recursos disponíveis no sistema de língua, como é o caso dos sinais gráficos e de pontuação.

A análise do Exemplo 1 revelou que o simples fato de uma professora fazer perguntas aos estudantes durante uma atividade de reflexão sobre a linguagem pode favorecer a compreensão de sentidos materializados nas escolhas linguísticas. No caso

da interação analisada, as docentes operaram como mediadoras na produção de novos conhecimentos sobre os usos de língua, abrindo espaço para que os aprendizes compartilhassem suas ideias. Dessa forma, os aprendizes puderam compartilhar reflexões e saberes constantemente negociados na interação.

Em alinhamento com a perspectiva de Freire (2008) sobre ser um bom professor, a interação observada destacou o papel fundamental da atuação docente no envolvimento dos estudantes nas práticas reflexivas de linguagem. Para Freire, o estudante deve ser continuamente provocado a produzir “sua inteligência do objeto ou do conteúdo” e, para isso, cabe ao docente estimulá-lo “no sentido de que prepare ou refine sua curiosidade” (Freire, 2008, p. 118).

Do ponto de vista pedagógico, é quase consensual que esse tipo de envolvimento não costuma acontecer em abordagens focadas na mera reprodução de conteúdos. Conforme demonstrado, o posicionamento das docentes envolvidas na situação analisada impulsionou a participação dos aprendizes por recuperar a caminhada interpretativa deles em relação ao texto focalizado. A aceção às ideias de Silva e Mendes (2023) reforçam o entendimento que esse é o tipo de atuação que se espera de quem assume o papel de mediação na dinâmica de construção de conhecimentos linguísticos. Isso envolve favorecer ao estudante a compreensão da “utilidade dos conteúdos trabalhados em aulas de Português” (Silva; Mendes, 2023, p. 159) e capacitá-los a assumir uma posição central no próprio percurso de aprendizagem. Dessa forma, os estudantes não apenas podem internalizar novos saberes sobre a linguagem, mas também são estimulados a entender a relevância e aplicabilidade dos conteúdos em suas experiências cotidianas.

No que diz respeito à utilização da LSF como uma estratégia adotada neste estudo, é importante ressaltar que a investigação das práticas de análise linguística construídas e fundamentadas no projeto ConGraEduC requer a compreensão de como as experiências pedagógicas foram materializadas linguisticamente nas interações selecionadas. Isso nos conduziu ao enfoque na Metafunção Ideacional, que abriga o sistema de transitividade, já que “os significados experienciais relacionam-se ao que se faz no mundo – o campo” (Fuzer; Cabral, 2014, p. 39). Enquanto procedimento de análise, o uso do sistema de TRANSITIVIDADE é uma maneira eficaz de se identificar os processos responsáveis pela configuração de um conjunto de representações organizadas na oração.

A análise linguística do Exemplo 1, sob a perspectiva da LSF, revelou o uso de processos mentais que desempenharam um papel fundamental na condução das reflexões de linguagem. Nesse contexto, a negociação de sentidos entre os interactantes possibilitou aos jovens aprendizes olhar para o texto com o cuidado de observar como as escolhas de língua influenciaram a construção de significados. Essa é uma demonstração de que é possível ressignificar as aulas de LP como um espaço de mediação e negociação de sentidos em que, remontando a Franchi (1991, p. 36), se explora a linguagem e se atribui novos significados às “formas linguísticas de novas significações”.

Dito isto, a 1ª e a 2ª amostra, ambas extraídas do Exemplo 1 e dispostas no quadro a seguir, possibilitam interpretar a função dos processos mentais utilizados durante as interações.

1ª amostra	(...) quando eu mandei o <i>post</i> o que é um projeto de vida veio de imediato a resposta em sua cabeça?	veio	Processo Mental Perceptivo
2ª amostra	pra mim eu peguei [ø: 'a resposta.'] ¹⁴	peguei	Processo Mental Perceptivo

A 1ª amostra constituiu uma estrutura linguística em modo interrogativo, centrada em um Processo Mental. Halliday e Matthiessen (2014) descrevem a subdivisão dos Processos Mentais em perceptivos, cognitivos, desiderativos e emotivos. Segundo os autores, os processos mentais envolvem dois tipos de participantes: o Fenômeno e o Experienciador. Na interação examinada, o processo mental "veio" pode, à primeira vista, sugerir a percepção visual do texto lido. No entanto, ao analisarmos mais profundamente, entendemos que "veio" não é um Processo Mental perceptivo, mas sim um Processo Mental cognitivo. Esse processo, representado na frase "veio de imediato a resposta em sua cabeça", está se referindo a uma experiência de cognição interna. Nesse caso, o participante Fenômeno “a resposta” foi implicado ao participante Experienciador, implícito

¹⁴ Essa forma de anotação da elipse (Ø) foi adotada nas análises em referência a uma palavra ou estrutura omitida no texto, cujo significado pode ser recuperado pelo contexto. Ex.: [ø: 'Grupo Nominal subentendido']; “*element of structure ellipsed*” (Halliday; Matthiessen 2014, p. xi).

no uso da expressão “em sua cabeça” Os sentidos construídos em torno desse Processo Mental representam uma experiência cognitiva interna e imediata, onde “o fenômeno da consciência pode ser interpretado como uma ideia”¹⁵ (Halliday; Matthiessen, 2014, p. 261).

A escolha do Processo Mental “veio” sugere que a docente buscou construir uma linha de raciocínio em que os estudantes percebessem a ação interna de planejar um projeto de vida como um Processo Mental. Ao enfatizar, ainda que indiretamente, o processo mental cognitivo, a docente oportunizou aos estudantes o entendimento de que as ideias e respostas surgem e são processadas mentalmente. Em outra situação, a palavra “peguei” poderia ser utilizada para representar um Processo Material. Entretanto, no contexto da 1ª amostra, o uso metafórico de “peguei” se refere à apreensão de uma resposta, refletindo uma experiência interna, referente à análise linguística do *post* mencionado pela professora.

A 2ª amostra, por sua vez, exemplifica o desafio de buscar descrever o funcionamento da gramática em contexto real de interação. A análise revelou uma dinâmica linguística complexa, marcada pela realização de um Processo Mental Cognitivo sem que o Fenômeno tenha sido expressamente mencionado pelo falante. Nesse caso específico, o participante Experienciador, representado pelo pronome “eu”, utilizou a palavra ‘peguei’ para recuperar o significado do Fenômeno “a resposta”, omitido na frase. Apesar da elipse, o contexto de situação fornece indícios suficientes de que a forma verbal “peguei” foi utilizada em referência à captação de uma resposta sobre o que seria um projeto de vida.

Esses arranjos destacam a flexibilidade e a riqueza das interações linguísticas em contextos de oralidade. Nas duas amostras, a linguagem revela como os processos mentais podem ser articulados e compreendidos em diferentes dimensões, seja por meio de uma cognição interna ou pela apreensão imediata de informações. Essas análises demonstram como a prática pedagógica em aulas de LP pode ser enriquecida pela compreensão dos Processos Mentais, refletindo na aprendizagem de língua no contexto da educação básica.

¹⁵ Tradução nossa de: “*the phenomenon of consciousness can be construed as an idea*” (Halliday; Matthiessen, 2014, p. 261).

4.2 Aulas de Língua Portuguesa como espaço de reflexão e troca de saberes

A análise da implementação da abordagem ConGraEduC revela um panorama multifacetado sobre os desafios e avanços na promoção da participação estudantil. No contexto desta pesquisa, embora as professoras PD1 e PD2 tenham se empenhado em estimular uma maior verbalização de respostas e pontos de vista pelos estudantes, uma dificuldade persistente foi a hesitação de alguns deles em participar ativamente. Este fenômeno pode ser atribuído a uma variedade de fatores, dentre os quais, o receio de que suas contribuições não fossem validadas ou julgadas como incorretas. Esse receio comum reflete um ambiente educacional tradicionalmente orientado para respostas “certas” ou “erradas”. A resistência dos estudantes, manifestada em algumas situações, pode estar ligada a uma falta de familiaridade com métodos que favorecem uma participação mais aberta e colaborativa. No cenário desta pesquisa, a *persistência* das docentes em criar um ambiente mais inclusivo e reflexivo foi fundamental, mas ainda assim, ajustes são necessários para superar os obstáculos percebidos.

Nossa análise do ambiente escolar atual revela a necessidade de inovação nas práticas educativas sobre os usos de língua, em alinhamento ao que Silva e Mendes (2023, p. 165) consideram como “oferta de uma educação geral qualificada”. Para enfrentar as dificuldades observadas é essencial adotar estratégias que incentivem a confiança dos estudantes e integrem práticas pedagógicas capazes de incentivar e validar contribuições individuais. O ensino de LP deve evoluir para incorporar práticas que promovam a colaboração e o desenvolvimento de habilidades críticas, alinhando-se com uma educação mais inclusiva e de maior qualidade.

Nesse contexto, é relevante considerar o principal documento normativo da educação brasileira. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece diretrizes pautadas no desenvolvimento de competências e habilidades essenciais aos aprendizes. Portanto, alinhar as práticas pedagógicas de LP às orientações da BNCC pode oportunizar um ambiente socioeducativo que apoie uma abordagem mais crítica e colaborativa de estudo sobre linguagem. Isso prepara os estudantes para enfrentar os desafios do século XXI com uma formação mais robusta e adaptada às necessidades contemporâneas.

Segundo o documento, compete ao componente curricular de Língua Portuguesa

[...] proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2018, p. 68).

Nesse contexto, as múltiplas faces dos desafios escolares cotidianos demandam um esforço adicional por parte das professoras no planejamento e execução das ações necessárias para essa transformação. Esse ponto requer uma contínua revisão dos conhecimentos especializados, apreendidos ao longo da formação inicial, e um posicionamento responsável frente ao processo incessante de Educação Científica (EC). Isso implica em uma atuação docente permeada por uma postura reflexiva em relação aos usos de língua, tal como se espera dos estudantes. Entretanto, é preciso reconhecer que essa transformação não ocorre instantaneamente, tanto para as professoras quanto para os estudantes. A *persistência* no trabalho gradual em torno das práticas de análise linguística no contexto escolar é essencial para que o papel de mediação docente seja exercido com plena eficácia. Para explorar essas questões apresentamos o Exemplo 2.

Exemplo 2 - Mediação docente e negociação de sentidos

(TT 203) PD1: qual é a ação que eu tenho que fazer... isso:: ((aplausos)) ES-CO-LHAS né... essa ação é uma ação física NRS?... é uma ação física do mundo exterior ou é uma ação que ocorre na mente...
 (TT 204) NRS: no mundo interior
 (TT 205) CEM: ocorre na mente
 (TT 206) PD1: no mundo interior ou no mundo exterior NRS?
 (TT 207) PD2: na verdade é ação ou ()
 (TT 208) PD1: () NRS... é que ela não/ é a primeira aula né ... pra ela entender ... NRS essa ação de escolher ...ela vai acontecer no mundo físico ou na sua mente no mundo ... mundo interior da sua mente?
 (TT 209) NRS: na minha opinião nas duas
 (TT 210) PD1: mas primeiro
 (TT 211) PD2: começa aonde?
 (TT 212) PD1: começa aonde?
 (TT 213) CEM: professora pode falar ou só ela?
 (TT 214) PD1: só um minutinho aí você completa CEM... NRS se eu coloco algo pra você escolher agora onde ocorre esse processo de escolha?
 (TT 215) NRS: na minha mente

Fonte: acervo do PLES, transcrição da aula 9.

O Exemplo 2 apresenta uma interação específica entre PD1 e a estudante NRS, destacando diferentes princípios da EC (Silva, 2020). No turno 203, PD1 fez um questionamento à estudante NRS sobre o uso da palavra “escolher”, empregada no TD2,

conforme ilustrado na segunda parte da Figura 11. Com essa pergunta, PD1 buscou incentivar a *curiosidade* e a *investigação*, princípios fundamentais à abordagem de ensino adotada. No TD, a palavra escolher foi utilizada no modo injuntivo na frase “escolha bem as sementes”. Com o intuito de levar a estudante a identificar a função e o impacto dessa escolha linguística, PD1 perguntou se a ação de “fazer” determinadas “escolhas” é “uma ação física do mundo exterior ou é uma ação que ocorre na mente”. Em um primeiro momento, NRS respondeu que escolher é uma ação que acontece “no mundo interior”. No turno 205 o estudante CEM reitera a resposta da colega dizendo que fazer escolhas é uma ação que “ocorre na mente”. As duas respostas revelaram que os estudantes estavam começando a reconhecer a complexidade das ações cognitivas, refletindo o princípio da *curiosidade*.

No turno 206, PD1 repetiu a pergunta feita a NRS, possivelmente por não ter ouvido claramente o que a estudante havia dito ou, ainda, na expectativa de que a mesma repetisse sua resposta de maneira mais convicta ou elaborada. Essa parte da interação também exemplifica a *relevância* da abordagem reflexiva sobre os usos de gramática, possibilitando uma compreensão do contexto e da intenção por trás das escolhas linguísticas.

Para uma descrição mais detalhada do caminho reflexivo retratado no Exemplo 2, um pequeno excerto foi retirado dessa interação e submetido às lentes da LSF, conforme demonstrado na 3ª amostra.

3ª amostra	(...) se eu coloco algo pra você escolher agora onde ocorre esse processo de escolha?	escolher	Processo Cognitivo	Mental
------------	--	----------	--------------------	--------

Sob o enfoque do sistema de Transitividade (Halliday; Matthiessen, 2014), a análise da 3ª amostra partiu do Processo Mental “escolher”. No contexto linguístico examinado, este termo representa a ação cognitiva de se fazer uma escolha, isto é, um processo interno que envolve a consideração e decisão entre determinadas opções. Segundo afirmam Cunha e Souza (2011, p. 82), “Processos mentais lidam com a apreciação humana do mundo”, o que remete ao entendimento de que, nessa conversação espontânea, o participante Fenômeno representa o ato de “escolher algo”

em um momento específico. Por sua vez, o participante Experienciador está implícito na forma “você”. Embora não seja precisamente mencionado, “você” é o indivíduo para quem a realização do processo de escolher está sendo proposto.

No que tange à prática pedagógica em si, a discussão sobre se “escolher” é uma ação interna ou externa levou os estudantes a investigar como as palavras também podem modelar nossa percepção sobre processos mentais cognitivos, favorecendo uma compreensão mais abstrata da ação de escolher. A reflexão sobre esse processo também demonstra o princípio de *persistência*. Presente em situações pedagógicas do ConGraEduC, a manifestação desse princípio foi verificada nesse contexto interativo, pois os estudantes foram repetidamente encorajados a examinar detalhadamente o significado da escolha linguística em questão.

Ao retomarmos o Exemplo 2 sob o ponto de vista da prática educativa, alguns pontos merecem destaque. Precisamente no turno 207, PD2 fez uma interposição que revelou uma possível tensão entre as diferentes abordagens gramaticais direta ou indiretamente mobilizadas durante a situação pedagógica observada. Ao dizer “na verdade é ação ou”, a intervenção de PD2 sugeriu uma tentativa de corrigir ou orientar a resposta de NRS para que se alinhasse a uma visão mais convencional da gramática, em que os verbos são tradicionalmente concebidos como palavras que expressam ações concretas, fenômenos da natureza ou estados.

Isso remonta à perspectiva de Perini (2011), segundo o qual essa noção de verbo “é formal e não semântica” (Perini, 2011, p. 321). Ao utilizar as palavras “*correr, corria, corrida, vingança, vingar traiu, trair, traição* etc.”, como exemplo de um “conjunto das palavras que exprimem uma ação”, Perini destaca que, embora todas as palavras desse conjunto expressem, de alguma forma, uma ação, nem todas pertencem à categoria gramatical dos verbos.

Sob esse ângulo conceitual, a intervenção de PD2 revelou uma tentativa, possivelmente involuntária, de alinhar a resposta de NRS com uma definição mais tradicional e formal dos verbos, enfatizando sua função primária de expressar ações, fenômenos ou estados. Isso se contrapõe à reflexão mais abrangente e cognitiva sobre a natureza dos Processos mentais, encaminhada inicialmente por PD1. Essa situação destaca a complexidade do estudo da linguagem no contexto escolar, onde diferentes perspectivas e métodos podem coexistir e, às vezes, esbarrar em divergências.

Possivelmente, em virtude desse breve tensionamento protagonizado pelas docentes, NRS, no turno 209, reconsiderou sua resposta inicial, afirmando que, na sua “opinião”, se tratava de uma combinação dos dois casos. A frase “*na minha opinião nas duas*” sugere que NRS achou possível usar a palavra escolher a fim de traduzir uma ação física e não apenas um Processo Mental.

Isso ressalta a relação intrínseca entre a construção de significados e as escolhas linguísticas dos falantes/escritores em situações específicas de interação, conforme estabelecido pela teoria sistêmico-funcionalista de linguagem. Sob essa perspectiva, refletir sobre as escolhas disponíveis no sistema de língua significa pensar sobre um processo contínuo de evolução e de natureza probabilística (Halliday; Matthiessen, 2014). Aplicada ao contexto escolar, essa concepção implica em uma dinâmica analítica, segundo a qual a observação do comportamento das palavras no texto deve levar em conta situações reais de usos da língua.

Na escola básica, quando uma professora propõe uma reflexão coletiva sobre os usos linguísticos em um texto, obviamente, a expectativa mais comum é a de que os estudantes focalizem as escolhas de língua naquele contexto específico. Entretanto, se considerarmos a aprendizagem de AL como uma prática em construção, podemos perceber que ela possui múltiplas facetas. Essa multiplicidade de dimensões pode abrir caminhos para análises mais abrangentes, permitindo que os envolvidos na ação interativa explorem suas próprias experiências de linguagem em outros contextos de interação social.

Esse entendimento nos remete à percepção de Freire (2008, p. 85) sobre a “construção ou produção do conhecimento do objeto”. Segundo o autor, o exercício da curiosidade é imprescindível à construção de um objeto investigativo e envolve a “capacidade crítica” de se distanciar ou se aproximar metodicamente do objeto, bem como a “capacidade de comparar”. No âmbito do ensino de LP, isso ressalta a importância de manter o foco na análise da linguagem em uso em um determinado contexto. Todavia, por se tratar de um contexto de produção de conhecimentos, nada impede que outros planos contextuais sejam hipotetizados pelos interactantes para estabelecer comparações e enriquecer a negociação de significados durante uma situação pedagógica.

Retomando a resposta de NRS no turno 209, é possível notar que uma análise de orientação funcional estava sendo construída pela estudante, mas foi interrompida por PD1 que, no turno 213, insistiu em perguntar “*se eu coloco algo pra você escolher agora onde ocorre esse processo de escolha?*”. Ao reelaborar a questão diante da resposta verbalizada pela estudante no turno 209, a professora demonstrou uma preocupação no sentido de não perder de vista a proposta analítica encaminhada no escopo do TD2.

No turno 214, a questão é novamente reformulada por PD1 em “NRS se eu coloco algo pra você escolher agora onde ocorre esse processo de escolha?”. Em resposta, NRS encerrou a discussão ao dizer “*na minha mente*”. A impressão é a de que a estudante talvez tenha se sentido insegura por não conseguir justificar sua perspectiva manifestada anteriormente, no turno 209. Possivelmente, por não ter se lembrado de um outro contexto que pudesse ser utilizado como exemplo para respaldar sua “opinião” inicial.

Ao dizer “*na minha opinião*”, a estudante demonstrou assumir uma postura respeitosa em relação à abordagem pedagógica da interação, mas também uma possível insegurança em relação à posição hierárquica da professora. Essa atitude pode ter sido ocasionada pelas relações de poder comumente materializadas na relação desigual em que, nos moldes da tradição escolar, o mestre é tido como referência do saber e o aprendiz como mero reprodutor de conhecimentos. Na contramão dessa vertente, Geraldi (2002) enfatiza a importância da “devolução da palavra ao aluno” como uma oportunidade que “faz deste o condutor de seu processo de aprendizagem, assumindo-se como tal” (Geraldi, 2002, p. 160).

Levando em consideração a perspectiva de Geraldi (2002), podemos afirmar que a situação educativa encaminhada a partir do texto abordado no TD2 não foi restritiva, possibilitou à estudante participar ativamente da aula. Isso ao ponto de ela pensar sobre o funcionamento da língua, ainda que não especificamente no contexto focalizado durante aquela interação, mas, possivelmente, em outros contextos de uso da palavra escolher. Caso houvesse, naquela aula, um pouco mais de tempo ou um olhar mais atento em relação à resposta de NRS, talvez acontecesse de PD1 explorar hipoteticamente a resposta de NRS em referência a outros contextos. Assim, a estudante poderia ter conduzido a uma rica reflexão segundo a qual, dependendo do contexto de uso, a palavra escolher pudesse materializar um sentido não necessariamente relacionado a um Processo Mental.

Ao refletirmos sobre a questão, podemos imaginar situações diferentes do contexto interativo analisado, em que a palavra escolher pudesse representar outro tipo de processo. A título de exemplificação, imaginemos um truque de mágica com cartas de baralho¹⁶. Nessa situação hipotética, se alguém pede que você apressadamente “escolha uma carta” e, em resposta, você simplesmente pega uma carta, sem qualquer critério que envolva algum tipo de esforço mental, o verbo escolher pode ser interpretado como um Processo Material, representativo da ação de pegar uma carta da mão de alguém. No contexto hipotetizado, o comando enunciativo “escolha uma carta” atuaria, nos termos da GPC, como um verbo do agir e não como um verbo do pensar.

Explorar essa possibilidade no contexto interacional representa considerar a relação entre gramática e criatividade apontada por Franchi (1987, p. 43). Para o autor, as escolhas oportunizadas pelo sistema gramatical são condições de criatividade nos processos de comunicação, já que a gramática é “um sistema aberto a uma multiplicidade de escolhas que permite não somente ajustar as expressões aos propósitos e intenções significativas do locutor, mas ainda marcar cada texto, com a marca de um estilo”.

Isso significa considerar que o aprimoramento do domínio gramatical no contexto escolar, e em outros espaços sociais, possibilita aos falantes a habilidade de fazer escolhas conscientes e estratégicas para expressar suas ideias de maneira eficaz e original. Em nossa visão, isso envolve a possibilidade de explorar as escolhas de língua sob diferentes perspectivas de uso. Essa observação não significa que PD1 tenha sido intransigente ou que não tenha cedido espaço para a discente tentar explicar sua “opinião”, pelo contrário.

Quando PD1 disse, no turno 2010, a frase “*mas primeiro*”, o uso da conjunção “mas” não funcionou para operacionalizar uma rígida contraposição entre a abordagem desempenhada pela professora e a reação da estudante. Essa escolha linguística revelou uma atitude de cautela da professora no sentido de não desconsiderar a resposta de NRS, embora também tenha sugerido uma hesitação sobre como conduzir o processo reflexivo que poderia estar se desdobrando na mente da estudante.

¹⁶ Um bom exemplo de que, de alguma forma, o raciocínio da estudante NRS poderia conduzir a uma reflexão inusitada sobre o uso da palavra “escolher” pode ser verificado em vídeo disponível na internet. O vídeo em questão é o registro parcial do episódio de um programa de TV, exibido em 2016, no canal aberto Record TV, em que se promoveu um truque de mágica com cartas de baralho. O vídeo mencionado pode ser conferido no link: https://www.youtube.com/watch?v=kndgvH_wH5c. Acesso em: 01 set. 2024.

A estratégia adotada pela professora foi a de seguir à risca o encaminhamento reflexivo proposto no TD2. Isso apontou para o quão importante é que as professoras da escola básica invistam em sua própria EC, pois, como diriam Silva, Santos e Antonella (2023, p. 125) “não existem profissionais prontos e a ciência está em constante desenvolvimento”. A capacidade de responder a novos caminhos de reflexão gramatical conduzidos pelos estudantes exige um conhecimento robusto e progressivo dos processos linguísticos e das teorias educacionais na área de atuação de cada profissional.

No turno 210, a expressão aparentemente comedida de PD1 sugeriu, de um lado, o reconhecimento de que, em outro contexto de uso, a resposta apresentada pela estudante NRS poderia ser válida. Por outro lado, a postura hesitante de PD1 evidencia o processo gradual de EC em que a própria docente está inserida. Isso significa que, apesar de aderir a novas práticas de AL, conforme propositura analítica incorporada nos materiais didáticos do ConGraEduC, a professora reproduziu, ainda que involuntariamente, uma postura mais afeita ao ensino prescritivo da GT.

A contradição disso reside no distanciamento natural entre o que se propõe na abordagem pedagógica do ConGraEduC (Ribeiro; Silva, 2021; Silva; Mendes, 2023), especialmente no que se refere à inserção dos estudantes em práticas reflexivas sobre os usos linguísticos em dado contexto e a utilização do texto como subterfúgio para o ensino de gramática com ênfase em “construções sintáticas de efeito”, muitas vezes orientadas “pelas noções do certo e do errado”, as quais podem estar atreladas ao uso convencional de nomenclaturas e definições rigidamente estabelecidas (Silva, 2011, p. 18).

Se bem pensarmos, ao ater-se ao caminho reflexivo proposto no TD2 sem explorar o porquê das respostas de NRS, conforme subentendido no Exemplo 2, a professora interrompeu a possibilidade de que a negociação de sentidos entre os interactantes pudesse ser conduzida pela linha de raciocínio estudantil, revelando a necessidade de que as professoras da educação básica aperfeiçoem a prática docente, promovendo discussões mais aprofundadas sobre o potencial semântico das escolhas de língua, algo condizente com os objetivos da proposta analítica encaminhada a partir do VD2. Nos dois casos, a situação pedagógica revelou, em maior ou menor grau, a negociação de sentidos integrada ao discurso pedagógico questionador e provocativo adotado durante a mediação docente e nas respostas dos estudantes envolvidos na interação.

4.3 Multimodalidade e Processo Mental em reflexões linguísticas

À medida em que as aulas da intervenção pedagógica do ConGraEduC foram ocorrendo, a análise de algumas situações interativas possibilitou a observação da pertinência instrumental de materiais didáticos produzidos especificamente para subsidiar as ações pedagógicas, alinhadas ao eixo do Circuito Curricular da Educação Científica (CEC)¹⁷. Dentre os materiais que integram essa conjuntura diversificada de ferramentas, destacamos os textos didáticos (TD) e vídeos didáticos (VD) como mecanismos de pesquisa e aprendizado, afeitos à construção de novos saberes e práticas de linguagem (Ribeiro; Silva, 2021; Silva; Mendes, 2023). Antes de nos debruçarmos sobre excertos de uma situação pedagógica mais específica de utilização de VD¹⁸, apresentamos a Figura 12.

Figura 12 - Contexto de reflexão epilinguística e metalinguística de VD



Fonte: acervo do PLES, audiovideogravação da aula 20.

A aula foi realizada em formato híbrido, contando com a presença física de um grupo de estudantes e participação remota dos demais discentes, via Google Meet. A

¹⁷ Segundo definição de Silva e Mendes (2023), Circuito Curricular da Educação Científica (CEC) é “um percurso pedagógico composto por atividades e tarefas a ser construído por professores e estudantes, o que corresponde à organização externa do trabalho pedagógico” (Silva; Mendes, 2023, p. 168).

¹⁸ Substantivo do Descrer nos Provérbios. Direção: Wagner Rodrigues Silva. Produção: ConGraEduC. Palmas, TO: LabGram, 2021. 1 vídeo (3.21 min.). Disponível em: https://www.wagnerrodriguesilva.com.br/labgram/videos_videoteca?id=5. Acesso em: 01 mar. 2024.

mediação das docentes seguiu o mesmo padrão: uma professora conduzia as atividades *in loco* enquanto a outra docente atuava remotamente, mediando os trabalhos por meio da projeção da tela do notebook em uma parte do quadro branco.

A utilização de VD no contexto educativo, conforme ilustrado na Figura 12, propiciou um trabalho pedagógico distinto das tradicionais práticas de ensino, restritas à mera classificação ou identificação de categorias gramaticais. A abordagem gramatical encaminhada a partir dos recursos didáticos do LabGram está fundamentada na Gramática Pedagógica do ConGraEduC (GPC). Essa configuração didática e conceitual oportunizou aos estudantes refletir sobre o funcionamento gramatical no texto de forma contextualizada e apreensível durante o desenvolvimento articulado de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

Para melhor exemplificarmos, selecionamos um recorte triplo, constituído de três excertos de diferentes momentos da interação selecionada para esta análise. No contexto investigado, os participantes envolvidos buscaram compreender as estruturas e funções da linguagem a partir da reflexão sobre escolhas de língua presentes em textos como adivinhas, provérbios e quadrinhas populares. Nessa conjuntura pedagógica, apresentamos o Exemplo 3, destacando a presença de Processos Mentais e a importância de diferentes modos de representação em reflexões linguísticas, subsidiadas pela abordagem gramatical da GPC e encaminhadas a partir de VD do LabGram.

Exemplo 3 - Análise epilinguística e metalinguística a partir de VD

(TT 97) PD2: vocês tão vendo que esses provérbios... eles têm um sentido por trás deles né?

(TT 98) JSS: sim

(TT 99) PD2: ontem a gente viu alguns dos sentidos né? ... tem alguma sabedoria por trás... então ... éh...a gente não vai olhar só as palavras do provérbio como está ... a gente tem que pensar nos sentidos que essas palavras juntas produzem tá? ... no caso desse aqui ...o homem é senhor do que pensa e escravo do que fala ...o que significa esse provérbio? ... com as palavras de vocês? ... alguém pode pensar aí

(TT 100) CEM: ele não consegue ter controle sobre a própria fala do que diz... ele é escravo disso e fala certas coisas ...na qual ... ainda agora falou ...ele é senhor do que pensa... ele comanda o que ele pensa... só que não comanda o que ele fala

(TT 101) PD2: isso... exatamente

(TT 102) CEM: se a gente foi se a gente olhar para alguns provérbios... você tentar pensar da forma que está escrita... nós -- vai ser alguma coisa sem sentido... igual esse daí... escravo do que fala? ... como assim? ... ele é escravo do que fala? tem que ter um pensamento por trás disso

(TT 103) PD2: exatamente CEM... essa é a lógica... aí o conselho que esse provérbio dá é esse né... pra gente ter cuidado gente fala para não ofender as outras pessoas

(...)

(TT 109) PD2: nós temos dois substantivos do descrever nesses dois provérbios aí em cima? ... quem consegue me apontar os dois substantivos?
 (TT 110) CEM: homem e pressa
 (TT 111) PD2: homem e pressa... substantivos são nomes... né pessoal? ... que a gente a gente dá as coisas... homem não é o nome de alguma coisa? ... não é o nome de um ser que a gente nomeia?
 (TT 112) JSS: sim
 (TT 113) PD2: pressa também é um nome
 (TT 114) Vídeo didático: no primeiro provérbio apresentado... o substantivo homem é descrito como senhor do que pensa e escravo do que fala
 (TT 115) PD2: (isso) e aí alguém pode me dizer por que que homem aí está como substantivo do descrever? ... quem consegue pensar? ... por que que homem está como substantivo do descrever?
 (TT 116) CEM: por ser uma característica dele ou algo que ele é?
 (TT 117) PD2: exatamente CEM... essa frase aqui não é uma frase do descrever?... não é? ... e de quem é que eu estou falando nessa frase aqui?
 (TT 118) CEM: do homem
 (TT 119) PD2: estou falando do homem (então) ele é o substantivo do descrever porque estou falando do homem e aqui estou sinalizando uma característica desse homem ... né ... muito bem senhor que pensa que é escravo do que fala
 (...)

(TT 138) CEM: professora... nossa. Eu tô aqui raciocinando é muito engraçado ...eu não tinha reparado nisso ...
 (TT 139) PD2: no que CEM
 (TT 140) CEM: nas nossas (aulas) anteriores... sabe? ... porque eu sempre pensava... que você fez aquela tabela lá... né? ... aqueles quadrinhos... tipo... a pressa é inimiga da perfeição... e nós só tava estudando até então
 (TT 141) PD2: anram
 (TT 142) CEM: é quase a mesma ideia do verbo... só que diferente... porque vem antes entendeu? ... e tudo mais
 (TT 143) PD2: exatamente... é isso

Fonte: acervo do PLES, transcrição da aula 20.

Destacamos que a análise do Exemplo 3 foi conduzida em duas etapas metodológicas a fim de descrever práticas de análise linguística construídas e fundamentadas no projeto ConGraEduC. Em um primeiro momento, observamos a prática pedagógica retratada na interação, considerando a abordagem gramatical da GPC e suas terminologias específicas. Esse método permitiu uma compreensão detalhada de como os conceitos da GPC foram aplicados no contexto pedagógico para subsidiar a análise linguística. Em uma segunda etapa, concentramo-nos na análise dos Processos Mentais presentes nas amostras extraídas do Exemplo 3, examinando-os à luz LSF e do sistema de TRANSITIVIDADE.

O segundo método de análise buscou destacar como os Processos Mentais foram representados e compreendidos no contexto da situação pedagógica selecionada. A clara distinção entre a aplicação da GPC no ambiente escolar e a análise dos dados segundo a

LSF, com base no sistema de TRANSITIVIDADE, é essencial para entender como cada abordagem contribui para a descrição e fundamentação das práticas linguísticas no projeto ConGraEduC.

Na configuração contextual do Exemplo 3, as docentes deram continuidade à proposta didática da aula anterior e exibiram o VD2 Substantivo do Descrever no Provérbio¹⁹. Essa estratégia foi utilizada para explorar a percepção dos estudantes em relação aos diferentes usos de linguagem abordados no VD, abordagem esta, notadamente distante do que Silva (2018, p. 168) compreende como mera “reprodução de saberes disciplinares”.

Conforme observado, a professora e os estudantes desenvolveram uma reflexão epilinguística em que discutiram o significado e a função de determinados provérbios na comunicação cotidiana. No turno 97, PD2 chamou a atenção dos estudantes para a mensagem subjacente transmitida pelos provérbios, conduzindo à percepção do “sentido por trás” desses textos. Com esse olhar, CEM analisou o provérbio "o homem é senhor do que pensa e escravo do que fala" e, no turno 100, o estudante argumentou que o homem não tem controle total sobre o que diz, tornando-se "escravo" de suas palavras. O estudante ponderou que, apesar disso, o homem é capaz de controlar seus pensamentos, agindo como "senhor" deles.

A reflexão construída no diálogo dessa situação pedagógica trouxe à tona a compreensão sobre como as pessoas processam e verbalizam suas ideias e sentimentos. Por se tratar de uma percepção necessária para fortalecer o desenvolvimento da autoconsciência e de habilidades de comunicação interpessoal, essa manifestação reflexiva do estudante foi bastante perspicaz. Isso porque o estudante, indiretamente, apontou para a complexidade da relação entre pensamento e fala na comunicação cotidiana, fornecendo uma contribuição valiosa para o contexto descrito.

Conforme observado na segunda parte do Exemplo 3, a partir do turno 109, o VD utilizado na interação serviu como um suporte eficaz para o desdobramento de reflexões metalinguísticas com os estudantes. Ao destacar o papel dos substantivos do descrever nos provérbios analisados anteriormente, o VD buscou fazer com que os estudantes se

¹⁹ CONGRAEDUC. Substantivo do Descrever no Provérbio. Palmas, TO: LabGram, 2021. Disponível em: https://wagnerrodriguesilva.com.br/labgram/videos_videoteca?id=5. Vídeos didáticos. Acesso em: 20 dez. 2023.

atentassem a aspectos formais da linguagem utilizada nos textos discutidos. Essa estratégia está alinhada à perspectiva de Silva (2018, p. 168), que enfatiza a importância de motivar “a participação dos jovens aprendizes” por meio de práticas que estimulem a reflexão crítica.

Os dados revelaram que a utilização de VD2 no desdobramento das interações analisadas refletiu em uma abordagem terminológica e conceitual da GPC mais contextualizada e atrativa. Os recursos de multimodalidade presentes no VD2, como movimento e transição de imagens, classificação em cores, texto oral e escrito, dentre outros, possibilitou que os estudantes acessassem e compreendessem os conteúdos de maneira mais concreta e visual. Isso contribuiu para uma compreensão mais efetiva sobre conceitos gramaticais complexos. Em alinhamento aos princípios da EC (Silva, 2020), essa abordagem multimodal impulsionou uma aprendizagem ativa, na qual os estudantes interagiram com os diversos recursos do VD2, aplicando os conceitos gramaticais em exemplos práticos e contextualizados.

Além de esclarecer e reforçar os conceitos gramaticais abordados, a multimodalidade do VD oportunizou uma reflexão crítica, baseada na aplicação prática dos conceitos de gramática em diferentes contextos linguísticos. Silva, Fidelis e Antonella (2024) ressaltam que a interação com materiais multimodais enriquece o processo de aprendizagem, pois permite que os estudantes desenvolvam habilidades analíticas e reflexivas, essenciais para a compreensão da linguagem em suas diversas formas de uso.

No âmbito da interação exemplificada, integrar recursos visuais e sonoros na ilustração dos conteúdos gramaticais abordados em VD destacou a potencialidade desse recurso didático para o processo de ensino e aprendizagem. De certa maneira, o VD operou como um catalisador para o desenvolvimento de competências linguísticas e metalinguísticas dos estudantes, preparando-os para uma compreensão mais ampla e crítica dos usos de língua.

A exibição de um excerto do VD, transcrito no turno 114, levou à reflexão sobre o papel do substantivo “homem” no texto exibido na projeção de tela. Ao pausar a exibição do VD, a docente PD2 questionou se alguém poderia dizer a razão pela qual a palavra “homem” foi classificada como substantivo do descrever. Em seguida, CEM disse: “por ser uma característica dele ou algo que ele é?”. Essa fala do estudante, no modo interrogativo, sugeriu uma compreensão ainda incerta do papel desempenhado pela

palavra "homem", indicando a construção de um raciocínio reflexivo e a exploração sobre essa escolha linguística no contexto específico da frase em questão.

No turno 119, PD2 esclareceu que quando “estou falando do homem” essa palavra aponta para “uma característica desse homem”, descrito como “senhor que pensa” e “escravo do que fala”. Essa explicação da docente foi oportuna para auxiliar os estudantes a reconhecer que os substantivos do descrever desempenham a função de identificação ou descrição em situações comunicativas.

O percurso reflexivo observado no Exemplo 3 culminou em um *insight* do estudante CEM em relação às atividades didáticas em andamento. Nos turnos 138 e 140, CEM expressou a percepção repentina de que, em aulas anteriores, aquele tipo de frase já havia sido trabalhado. Naquele momento, o estudante reconheceu que, assim como o substantivo do descrever estava sendo explorado naquele contexto, o verbo do descrever também foi objeto de investigação linguística em situações antecedentes. Conforme observado na parte 3 do Exemplo 3, a abordagem progressiva da GPC foi fundamental para que CEM pudesse perceber como as escolhas linguísticas materializadas pelo uso do substantivo “homem” e do verbo “é” operaram em conjunto para compor uma descrição no texto analisado.

No que concerne à análise do turno 138, o resultado de pesquisa revela a manifestação de princípios fundamentais da EC preconizados por Silva (2020). Ao dizer “Eu tô aqui raciocinando é muito engraçado... eu não tinha reparado nisso”, CEM demonstrou *curiosidade*, refletindo sobre um aspecto das aulas anteriores que não havia percebido antes. Esse *insight* fez emergir o princípio de *investigação*, no caso, envolvendo a análise de aspectos inovadores das práticas pedagógicas em que o estudante estava inserido. Além da reflexão crítica quanto a eventos anteriores à atividade daquele momento, a percepção do aprendiz foi compartilhada aos demais envolvidos, manifestando e reforçando o princípio da *comunicação*.

Feitas essas observações analíticas, é preciso reconhecer a importância do VD ao trabalho pedagógico mediado pelas docentes na interação analisada. A abordagem gramatical propiciada a partir da combinação de diferentes formas de representação, tais como imagens, cores, movimento e outros recursos visuais e auditivos, contribuiu para elucidar os conceitos da GPC. A apresentação clara e contextualizada dos conceitos gramaticais abordados no VD proporcionou aos estudantes o que Mendes (2024)

considera “uma experiência mais dinâmica e imersiva de aprendizagem” (Mendes, 2024, p. 160).

Isso pode ser melhor compreendido a partir das contribuições de Antonella (2024), cujo trabalho aborda os critérios da recontextualização gramatical da GPC. Dentre os fundamentos abordados por Antonella, destacamos “a *precisão* conceitual dos termos recontextualizados” que é potencializada na abordagem dos materiais didáticos do LabGram em virtude dos elementos multimodais que colocam “o conteúdo da experiência em primeiro plano” (Antonella, 2024, p. 154).

Essa perspectiva foi reafirmada no contexto da interação retratada, pois o VD, com sua rica multimodalidade, desempenhou um papel fundamental nas situações escolares investigadas, ampliando significativamente o desenvolvimento integrado de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. A multimodalidade, entendida como a articulação de diferentes modos semióticos (verbal, visual, sonoro, entre outros), possibilita a compreensão dos Processos Mentais utilizados nas produções escritas dos estudantes. Conforme evidenciado no Exemplo 3, a combinação de elementos visuais e sonoros com a linguagem verbal, constitutivos de um VD, propicia aos estudantes a possibilidade de compreender com maior clareza a relação entre a experiência cognitiva e a sua representação linguística.

No que tange à análise de Processos Mentais presentes no Exemplo 3, as amostras seguintes ilustram a construção de significados mentais durante as práticas reflexivas investigadas, como será explicitado a seguir.

4ª amostra	Vocês tão vendo que esses provérbios (...) têm um sentido por trás deles né?	(es)tão vendo	Processo Mental Perceptivo
5ª amostra	Eu tô aqui raciocinando [ø: 'sobre as aulas anteriores']	tô raciocinando	Processo Mental Cognitivo
6ª amostra	é muito engraçado eu não tinha reparado nisso.	tinha reparado	Processo Mental Perceptivo

Conforme evidenciado na 4ª amostra, a análise do Processo Mental “(es)tão vendo” na frase “Vocês tão vendo que esses provérbios (...) têm um sentido por trás deles

né?" é respaldada pelos pressupostos teóricos de Halliday e Matthiessen (2014) ao considerar a função da linguagem na construção de significados e na interação social. Os autores destacam que o Processo Mental perceptivo "ver" pode ser usado para construir significados e promover a interação em diferentes contextos. No caso 4ª amostra, o GV "(es)tão vendo" expressa uma forma coloquial utilizada pela professora para se conectar com os estudantes de maneira mais informal e descontraída.

A forma coloquial "tão" em vez de "estão" reforça a informalidade da interação, criando um ambiente mais acessível e próximo entre a professora e os aprendizes. Essa escolha lexical pode facilitar a participação dos estudantes, alinhando-se à ideia de que a linguagem utilizada em sala de aula deve ser adaptada ao contexto e ao público, promovendo um diálogo mais efetivo.

Além disso, a utilização do verbo "ver" nesse contexto sugere que a professora não está apenas perguntando se os alunos estão percebendo os provérbios, mas também encorajando-os a "ver" ou compreender o sentido mais profundo "que esses provérbios" carregam. Essa abordagem se alinha com a perspectiva de Eggins (2004), que enfatiza a importância da interação na construção do conhecimento, permitindo que os estudantes articulem suas próprias interpretações e reflexões sobre o conteúdo.

Embora o verbo "ver", segundo diferentes autores (Eggins, 2004; Frutuoso, 2021) possa ser interpretado como um processo cognitivo em alguns contextos, na frase em questão, ele é utilizado de maneira a indicar uma percepção ou compreensão do conteúdo discutido. Isso converge com a ideia de que a linguagem pode representar não apenas ações físicas mas também Processos Mentais Perceptivos. Na observação da 5ª amostra, o elemento "Vocês" representa o Experienciador. Por sua vez, o Fenômeno é representado pelo GN "que esses provérbios".

Esses dados refletem a forma como a linguagem organiza a experiência humana, possibilitando que os falantes expressem suas percepções e compreensões sobre o mundo ao seu redor (Halliday; Matthiessen, 2014). Essa perspectiva é confirmada por Eggins (2004) ao enfatizar a importância da interação na construção do conhecimento.

A frase utilizada pela professora na situação interativa em discussão não apenas busca verificar o entendimento dos estudantes em torno do conteúdo abordado no VD, mas também os convida a refletir criticamente sobre o significado dos provérbios explorados. Essa abordagem interativa é essencial para promover um ambiente de

aprendizagem onde os estudantes são encorajados a explorar e articular suas próprias interpretações, aprendendo a refletir sobre os usos de língua em contextos reais de interação.

A utilização do Processo Mental "estão vendo", na frase da 5ª amostra, é um exemplo de como a linguagem pode ser usada para facilitar a percepção e a reflexão crítica em contextos educativos. Nesse caso, a modalização do GV "tô raciocinando" representa um Processo Mental cognitivo, pois indica uma atividade mental de reflexão e compreensão. O Fenômeno, ou seja, aquilo que está sendo raciocinado, não é explicitado na frase. No entanto, o contexto da interação pedagógica possibilitou inferir que o Experienciador, representado pelo elemento "eu", estava refletindo [ø: 'sobre algum fato'], ou seja, experienciando o fenômeno semiótico implícito.

Esse ponto de vista está fundamentado na distinção feita por Halliday e Matthiessen (2014) entre um fenômeno material, ou seja, um fato tangível, e um fenômeno semiótico, isto é, um fato mais abstrato. Para os autores, um Fenômeno existe ainda que não seja expresso linguisticamente. Isso significa que o Fenômeno pode ser reconhecido no próprio contexto semiótico, ainda que não seja "trazido à existência por alguém ao dizê-lo" (Halliday; Matthiessen, 2014, p. 252)²⁰.

Na situação pedagógica analisada, o estudante vivenciou uma experiência cognitiva sobre as aulas anteriores em que, a partir da *colaboração* com os demais envolvidos, a prática de análise linguística havia sido realizada. As escolhas linguísticas evidenciadas na 5ª amostra revelam um conjunto elíptico de informações gerais acerca da sequência de ações pedagógicas sobre as quais o estudante raciocinou. Nesse panorama, o excerto reforça o dinamismo do funcionamento gramatical em contextos reais de interação espontânea envolvendo Processos Mentais.

É preciso assumir que a 5ª amostra quase foi descartada por evidenciar expressamente apenas um dos dois participantes fundamentais na representação de uma experiência mental. Entretanto, considerar a abordagem analítica da LSF (Halliday; Matthiessen, 2014; Eggins, 2004) conduziu ao entendimento de que esse arranjo de

²⁰ Halliday e Matthiessen (2014) defendem que Fenômeno material difere de Fenômeno semiótico. Para os autores, "In contrast, a fact is not a material phenomenon but rather a semiotic one: it is a proposition (or sometimes a proposal) construed as existing in its own right in the semiotic realm, without being brought into existence by somebody saying it." (Halliday; Matthiessen, 2014, p. 252).

pesquisa ressalta a pertinência do contexto de situação na inferência de um fato semiótico experienciado em uma oração mental. Esse resultado é especialmente importante para destacar a pertinência da LSF para compreender a representação de uma experiência mental em que o Fenômeno não está linguisticamente expresso.

Outra observação pertinente diz respeito às marcas da oralidade, comum em interações espontâneas e informais. Assim como na amostra anterior, a frase "Eu tô aqui raciocinando" apresenta uma forma coloquial, materializada pela forma "to" ao invés de "estou". Isso nos remete às considerações de Halliday e Matthiessen (2014), segundo os quais, a linguagem é um recurso flexível que se adapta aos diferentes contextos de uso. Considerando os princípios da EC (Silva, 2020), a utilização da forma coloquial "tô", empregada pelo estudante, demonstra uma habilidade de *comunicação* ligada à capacidade de ajustar a fala em um momento menos formal de determinado ambiente interativo.

Sob o foco da LSF, a análise da 6ª amostra revelou que a modalização do grupo verbal (GV) "não tinha reparado" representa um Processo Mental Cognitivo. Nesse contexto analítico, o Processo envolve a atividade de percepção e reflexão, indicando que o Experienciador, representado pelo pronome "eu, está consciente de algo que antes não havia notado. A expressão "não tinha reparado" representa uma experiência mental cognitiva do Experienciador em relação ao Fenômeno representado pelo termo "nisso", usado nesta ocorrência para se referir a um evento ocorrido anteriormente.

Esses resultados submetidos ao enfoque da LSF ressaltam os Processos Mentais como recursos importantes para estimular a consciência do Experienciador e, de tal modo, contribuir para a abordagem reflexiva das práticas escolares aqui investigadas. Além disso, fizeram emergir alguns dos princípios da EC propostos por Silva (2020), tais como a *curiosidade*, *investigação* e *comunicação*. A dinâmica observada enriqueceu o ambiente de aprendizagem, impulsionando a participação ativa, reflexiva e colaborativa, além de estimular o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao percurso contínuo de EC no contexto escolar.

4.4 Reflexões linguísticas a partir de textos didáticos

Essa subseção implica em analisar como a utilização de TD2 contribuiu ao processo de reflexão linguística nas situações pedagógicas observadas, favorecendo a mediação de conhecimentos e a negociação de significados entre os envolvidos. O Exemplo 4 recorta uma situação colaborativa de reflexão linguística posterior à leitura oral do TD Verbo do Dizer na Fábula²¹, realizada pela estudante ASS.

Exemplo 4 - Atividade metalinguística mediada a partir de TD

(TT 322) PD2: pessoal esse texto foi tirado de "Monteiro Lobato... as fábulas"... igual eu mostrei para vocês a última vez - obrigada ASS - ou seja havia aí uma uma discussão né gente no texto... uma discussão é sobre... sobre como que os gramáticos preferem que sejam as palavras "monstrengo" ou "monstrego"]
 (TT 323) ASS: [ele não aceita de jeito nenhum
 (TT 324) PD2: isso... é "monstrengo" ou "monstrego"
 (TT 325) PD1: Monstrengo é que vem pergunta
 (TT 326) PD2: monstrengo ou monstrego qual vocês usam mais gente... monstrengo ou monstrego... vocês não usam muito né... mas vem de que essa fábula... de monstro e está se referindo a quem esses monstroengo monstrego?
 (TT 327) Aluno não identificado: ao filhote
 (TT 328) PD2: aos filhotes da coruja né... então é:: nas fábulas... nas fábulas predominam as falas narrativas envolvidas em diálogos... em animais falantes que são envolvidos nos personagens... vocês concordam com isso... vocês concordam com isso?
 (TT 329) Aluno não identificado: sim
 (TT 330) PD2: nas fábulas são assim que acontecem... quando se tá lendo uma história um livro os personagens estão falando lá não é... então há muitas falas não é... á muitas falas... o narrador identifica as falas dos personagens com algumas palavras que podem ser inseridas no agrupamento do verbo do dizer... quando é que nós temos um verbo do dizer não é o verbo do dizer - valendo um (incompreensível) para que que serve o verbo do dizer... se você sabe levanta aí a mão que eu (incompreensível)... levanta a mão... que eu vou escolher... veja... olha a pergunta... para quê que serve os verbos do dizer como a gente percebe ele nas próprias - qual é a função deles... alguém pode dizer]
 (...)
 (TT 337) Aluno não identificado: que indica a fala dos personagens

Fonte: acervo do PLES, transcrição da aula 33.

Nesta interação, PD2 iniciou sua fala contextualizando o texto que seria discutido com os estudantes. A docente, no turno 322, comentou que a unidade de análise foi retirada de uma coletânea de fábulas produzida por Monteiro Lobato. Ao situar os estudantes quanto à origem e autoria da narrativa, a docente forneceu informações sobre o contexto de escolhas linguísticas, promovendo a *curiosidade* e a *relevância* do material,

²¹ CONGRAEDUC. Verbo do Dizer na Fábula. Palmas, TO: LabGram, 2021. Disponível em: <https://wagnerodriguesilva.com.br/labgram>. Acesso em: 20 mar. 2024.

princípios fundamentais da abordagem da EC. Ao agradecer à estudante ASS pela leitura do texto em voz alta, PD2 demonstrou reconhecimento pelo gesto colaborativo da aluna, valorizando a *colaboração* e estimulando a *comunicação* e o envolvimento no ambiente de aprendizagem.

Ainda no turno 322, PD2 fez uma pergunta sobre a temática do texto lido, com a intenção de provocar a *curiosidade* dos estudantes e estimular a *investigação* durante a situação interativa. A professora buscou explorar o ponto de vista dos aprendizes acerca do diálogo entre os personagens Pedrinho e Dona sobre a preferência dos gramáticos pela palavra "monstrengo" ou "monstrego". A análise dos dados revelou que, gradativamente, os estudantes foram se concentrando na atividade reflexiva, evidenciando uma *participação* ativa e promissora para as discussões subsequentes.

A participação estudantil na atividade também foi evidenciada no turno 323, quando ASS expressou sua opinião sobre a questão levantada por PD2. No turno 326, PD2 fez a seguinte pergunta aos estudantes: *"monstrengo ou monstrego qual vocês usam mais gente... monstrengo ou monstrego... vocês não usam muito né... mas vem de que essa fábula... de monstro e está se referindo a quem esses monstroengo monstrego?"*. Em resposta, um dos estudantes declarou, no turno, 327, que as palavras em discussão estavam relacionadas, na fábula, aos "filhotes" da coruja. Isso demonstra que o aprendiz estava atento à leitura do texto e fez a correta associação entre o vocabulário utilizado e os personagens da fábula. Sua resposta representou uma compreensão efetiva da história e mostrou seu envolvimento na discussão, contribuindo de maneira significativa para a atividade de reflexão linguística proposta no contexto interativo.

No turno 330, PD2 buscou promover a compreensão dos estudantes sobre o papel dos verbos do dizer na organização narrativa das fábulas. Ao encorajá-los a refletir sobre o uso desses elementos linguísticos para sinalizar a comunicação entre os personagens e dinamizar a trama, PD2 fomentou a *criatividade* e a reflexão crítica. Com base na fundamentação gramatical da GPC (Antonella, 2024), a docente explicou a função dos verbos do dizer e questionou os estudantes sobre a utilidade dessas palavras e como é possível reconhecê-las nas falas dos personagens. Em resposta, um dos estudantes disse, no turno 337, que os verbos do dizer são os *"que indica a fala dos personagens"*. O entendimento manifestado pelo estudante no turno 337 possibilitou a percepção de como

a validade e utilidade teórica e a validade conceitual das terminologias da GPC são contributivas para a construção do objeto de conhecimento linguístico.

As terminologias gramaticais assumidas na abordagem do ConGraEduC, conforme é possível evidenciar na situação exemplificada, resultaram da combinação entre nomenclaturas de sentido opaco da GT, convencionalmente ensinadas aos estudantes, com termos funcionais e semanticamente orientados, conforme abordagem da LSF (Antonella, 2024; Silva; Mendes, 2023). Segundo os arranjos deste estudo, a GPC é útil para que o estudante possa compreender o conceito e função expressos na terminologia verbo do dizer. Isso corresponde ao que Martin propõe enquanto “terminologia semanticamente transparente” (Martin, 2012, p. 217) e reforça o princípio de produtividade terminológica da GPC (Antonella, 2024; Silva; Mendes, 2023), evidenciada na compreensão construída e verbalmente expressada pelo estudante no turno 337.

Ao analisarmos o Exemplo do ponto de vista de como a mediação docente se manteve alinhada à abordagem conceitual proposta no escopo do TD, esse enfoque apontou para a notável pertinência de se utilizar o TD como base para reflexões linguísticas. Isso não apenas para propiciar a familiarização dos estudantes com os conhecimentos gramaticais da GPC, mas também no sentido de reforçar o papel crucial da leitura na construção do repertório linguístico dos aprendizes. As reflexões linguísticas construídas a partir da negociação de sentidos durante a leitura ocorreram com o envolvimento direto dos estudantes, permitindo-lhes, conforme Geraldi propunha (2002, p. 188), “recuperar sua caminhada interpretativa”.

A habilidade interpretativa não se reduz à compreensão do texto em si. Para além disso, ela é fundamental tanto para a produção escrita e oral dos estudantes quanto para o desenvolvimento de pesquisas gramaticais centradas nos usos de língua em contextos específicos. Ainda que a situação interativa do Exemplo 4 não tenha focado explicitamente a produção textual, as reflexões de linguagem construídas a partir da leitura do TD foram relevantes pelo potencial contributivo dos novos conhecimentos ao aprimoramento das produções escritas pelos estudantes em práticas de AL posteriores. Assim, ao promover a leitura como um parâmetro central da ação linguística, PD1 e PD2, indiretamente, prepararam os estudantes para se expressarem de forma mais precisa e articulada em seus próprios textos. Ressaltamos que esse aspecto participativo na negociação de conhecimentos e na troca comunicativa manifestada no desenvolvimento

de atividades reflexivas de usos da língua, desempenha um papel crucial para o desenvolvimento de habilidades e competências fundamentais ao pleno exercício da vida cidadã.

Sob a perspectiva analítica da LSF, excertos do Exemplo 4 foram selecionados, constituindo a 7ª e 8ª amostras, apresentadas a seguir.

7ª amostra	Vocês tão vendo que esses provérbios (...) têm um sentido por trás deles né?	(es)tão vendo	Processo Mental Perceptivo
8ª amostra	vocês concordam com isso?	concordam	Processo Mental Cognitivo

A 7ª amostra constitui um Processo Mental perceptivo, destacando a relação entre o que é percebido e a experiência do sujeito. A expressão “que esses provérbios” funciona nesse registro como uma projeção do Fenômeno, já que esse GN se refere ao fato que está sendo percebido ou analisado pelo Experienciador “Vocês”. Em contextos interativos da língua portuguesa, é comum que o processo ver represente uma percepção ou entendimento. No contexto da ocorrência, “(es)tão vendo realiza o sentido inerente à percepção analítica dos provérbios, que são o objeto de estudo da situação pedagógica demonstrada no Exemplo 4. A presença do Fenômeno “esses provérbios” permite que os ouvintes compreendam o que está sendo examinado, favorecendo, assim, a construção de significados e a reflexão crítica do conteúdo.

Os resultados provenientes das análises realizadas neste capítulo reforçam importantes aspectos das práticas de AL em que TD e VD foram utilizados como instrumentos de mediação pedagógica. A mediação pedagógica, a abordagem reflexiva e a participação colaborativa que caracterizam tais práticas reforçam a utilidade teórica e a validade terminológica da GPC (Antonella, 2024; Silva; Mendes, 2023) à construção de práticas de AL focadas no aprimoramento da produção oral e escrita dos estudantes com base na investigação dos usos de gramática para se construir significados. Portanto, o Quadro 5 apresenta uma síntese dos aspectos de práticas de AL encaminhadas em TD e VD do ConGraEduC.

Quadro 6 - Aspectos de práticas de AL instauradas via abordagem de TD e VD

OBJETIVO GERAL ► investigar práticas escolares de análise linguística construídas e fundamentadas sob abordagem do projeto Conscientização Gramatical pela Educação Científica (ConGraEduC).	
OBJETIVO ESPECÍFICO	ASPECTOS IDENTIFICADOS NAS PRÁTICAS DE AL
a) Descrever como os significados mentais evidenciam a inovação das práticas escolares de análise linguística com base na abordagem gramatical adotada em textos didáticos e vídeos didáticos provenientes do ConGraEduC	<p>MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: são mediadas por TD, VD e outros materiais didáticos do LabGram, assim como por uma atuação docente comprometida em transformar as aulas de LP em espaço de construção de novos saberes sobre a língua, possibilitando a negociação de significados e, consequentemente, a articulação de diferentes vozes.</p> <p>ABORDAGEM REFLEXIVA: são práticas reflexivas de AL que promovem o desenvolvimento integrado de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, fornecendo aos estudantes uma compreensão mais dinâmica e abrangente sobre os usos de língua em variados contextos de interação.</p> <p>PARTICIPAÇÃO COLABORATIVA: são participativas e colaborativas, pois envolvem os estudantes na construção de novos conhecimentos sobre a linguagem, inserindo-os em atividades cotidianas relacionadas à investigação gramatical e análise reflexiva sob diferentes pontos de vista.</p>

Fonte: elaborado pela autora.

Ao investigar de que maneira a mediação pedagógica influencia o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos, buscamos não apenas entender melhor o processo de ensino e aprendizagem, mas também identificar estratégias eficazes para promover uma educação linguística mais significativa e engajadora. Além disso, ao valorizar a prática linguística de leitura, a abordagem reflexiva das práticas de AL do ConGraEduC não se limita à compreensão textual, mas se estende à produção escrita e oral dos estudantes, como será detalhado no próximo capítulo.

5 PRINCÍPIOS CIENTÍFICOS EM PERCURSO DE REFLEXÃO LINGUÍSTICA

Neste capítulo, buscamos examinar como a integração de princípios da educação científica em práticas escolares de análise linguística pode facilitar a construção de novos conhecimentos sobre os usos de língua na abordagem pedagógica do ConGraEduC. Na análise dos dados, destacamos a manifestação dos princípios da EC (Silva, 2020), *curiosidade, investigação, relevância, persistência, criatividade, colaboração e comunicação* nas práticas pedagógicas observadas, favorecendo o letramento digital, linguístico e científico dos estudantes.

Os excertos exemplificados a partir das transcrições ilustram o desenvolvimento de atividades epilinguísticas e metalinguísticas na tessitura das práticas de linguagem sobre as quais nos debruçamos. Os resultados obtidos constituem amostras representativas das contribuições da abordagem pedagógica do ConGraEduC para o ensino de LP.

Na composição deste capítulo, as discussões foram organizadas em duas subseções: a) Texto estudantil como objeto de análise linguística; e b) Multimodalidade e EC em prática instrucional de pesquisa linguística.

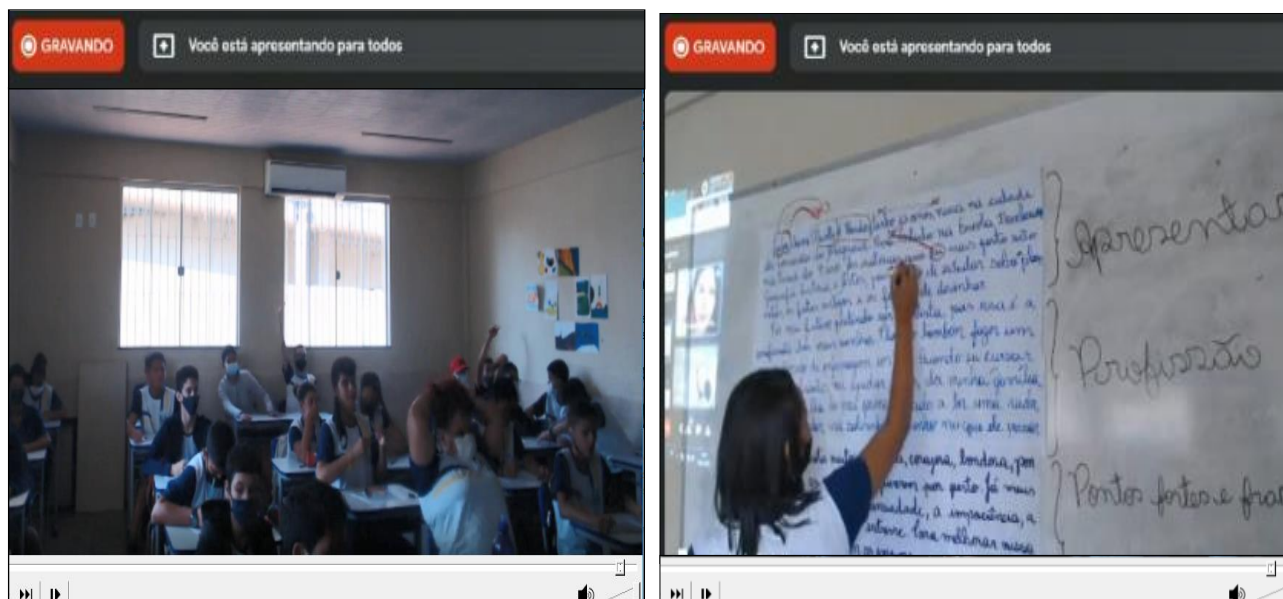
5.1 Texto estudantil como objeto de análise linguística

No curso da intervenção didática do ConGraEduC, a tentativa de estimular a criticidade dos estudantes em torno de usos de linguagem imprimiu à atividade de produção textual uma dinâmica favorável ao envolvimento dos estudantes. Embora os exemplos recortados não ilustrem diretamente a utilização de TD ou VD, ressaltamos o papel fundamental desses materiais para o desenvolvimento das situações observadas.

A análise de uma transcrição que retrata o exame coletivo de uma produção estudantil revelou princípios da EC, com ênfase na *investigação, curiosidade e colaboração*. Essa situação pedagógica ocorreu em formato híbrido, de forma que a professora-doutoranda e parte da turma estavam presentes, enquanto outra docente e os demais aprendizes participaram de maneira remota, via Google Meet. Nesse contexto, PD2 interagia com a turma mediante projeção de tela, na parte lateral do quadro branco.

A versão inicial do autorretrato de uma estudante foi transcrita na lousa para que a turma pudesse visualizar o texto e analisá-lo, conforme ilustrado na Figura 13:

Figura 13 - Investigação, curiosidade e colaboração na construção de saberes



Fonte: acervo do Ples, audiovideogravação da aula 25.

No contexto de situação retratado na Figura 13, os estudantes examinaram um autorretrato, com base na abordagem gramatical da GPC sobre o conceito de verbo do descrever. Após a leitura do autorretrato de NAM, os estudantes foram instigados a assumir o papel de jovens cientistas da língua, concentrando-se no uso de pronomes, presentes no texto estudantil e assumidos como objeto de estudo. Essa abordagem de *investigação* linguística possibilitou a troca de percepções e conhecimentos, estabelecendo um vínculo de *colaboração* entre os envolvidos na tarefa de identificação dos pronomes utilizados pela estudante-autora. Além disso, estimulou uma ação reflexiva em torno das escolhas de língua evidenciadas no autorretrato.

O envolvimento estudantil em explorar o papel dos pronomes na construção da identidade da estudante NAM, conforme revelado em sua autorrepresentação, tornou-se mais contundente à medida que as reflexões mediadas pelas docentes PD1 e PD2 estimularam a *curiosidade* dos estudantes. Esse ambiente de investigação e colaboração não apenas ampliou a compreensão do texto estudantil, mas também propiciou uma análise crítica e reflexiva sobre o papel da linguagem na construção da identidade individual.

De tal modo, a construção do percurso de EC operou como pano de fundo para a conscientização sobre diversos usos de gramática, conforme pode ser observado no Exemplo 5.

Exemplo 5 - Análise linguística favorecida pela abordagem da GPC

-
- (TT 746) PD2: ROM desculpa... ROM é muito inteligente viu? PD2 eu estou surpreendida com o ROM... porque ele escreveu ontem um texto pra mim maravilhosamente bem... parabéns LBC- ROM ((alunos batendo palmas)) ... vai ser um excelente advogado vai ser um excelente policial
- (TT 747) PD1: gente deixa () pra completar aqui... qual a função do pronome?
- (TT 748) Estudante: é fazer referência ao participante
- (TT 749) PD1: pra fazer referência ao participante
- (TT 750) PD2: i::sso inclusive vocês podem até escrever nessa folha isso aí né PD2? pra não esquecer pra::... fixar na mente ... eu não sei vocês não anotam as coisas quando vocês estão em aula... eu eu não sei se é porque eu tenho a mente muito esquecida ((mexendo no cabelo)) quando eu não anoto eu me perco
- (TT 751) PD1: agora é só (vocês anotar) vamo lá... sou uma garota muito prestativa e gente só um instante olha professora tava falando com vocês () ... sou uma garota muito prestativa () bondosa
- (TT 752) PD2: olha aí PD1 olha aí gente a frase
- (TT 753) PD1: eu sou (qual é)?
- (TT 754) Estudante: ()
- (TT 755) PD1: qual é a ... a palavrinha que indica o participante?
- (TT 756) Estudantes: SOU
- (TT 757) PD1: quem? quem é?
- (TT 758) Estudante não identificado: a NAM
- (TT 759) PD1: a NAM mas (ela) tá representada por qual pronome?
- (TT 760) Estudantes: EU
- (TT 761) PD2: eu ((mexendo no cabelo))
- (TT 762) PD1: pode colocar (aqui)
- (TT 763) PD2: muito bem gente presta atenção aí no sou o sou é um verbo... do... pensar do agir ou do descrever?
- (TT 764) Estudante: descrever
- (TT 765) PD1: qual é a resposta da () ?
- (TT 766) Estudante: ()
- (TT 767) PD1: qual qual é a (descrição) dela?
- (TT 768) PD1: ser
- (TT 769) PD1: sou o que? olha pro texto eu sou o quê?
- (TT 770) Estudantes: prestativa
- (TT 771) PD1: (com essa característica dela aponta para alguma característica?)
- (TT 772) Estudante: prestativa
- (TT 773) PD1: prestativa
- (TT 774) Estudante: bondosa
- (TT 775) PD1: bondosa... todos que fazem as pessoas ME quererem por perto... qual a palavrinha aí agora?
- (TT 776) Estudantes: ME
-

Fonte: acervo do PLES, transcrição da aula 25.

O Exemplo 5 transcreve uma situação pedagógica de reflexão explícita e organizada sobre o papel dos pronomes no autorretrato produzido por uma das estudantes da turma, de maneira que os demais pudessem analisar cuidadosamente a produção textual da colega e compreender a função e o significado dos pronomes

identificados no texto. A amostra selecionada revelou não apenas o envolvimento dos estudantes na prática reflexiva de linguagem, mas também relevância de se aplicar conceitos científicos em situações reais de leitura e escrita textual.

Conforme foi possível verificar no turno 746, PD2 elogiou um dos discentes pela qualidade de seu autorretrato, assim, demonstrando uma apreciação positiva em torno da produção desse estudante e gerando uma atmosfera de valorização dos talentos estudantis e de incentivo mútuo.

No turno 747, a docente PD1 direcionou a atenção dos aprendizes para uma reflexão metalinguística provocada a partir da pergunta “qual a função do pronome?”. No turno subsequente, um dos estudantes respondeu que a função do pronome “é fazer referência ao participante”. A resposta do aluno evidenciou um passo significativo no percurso de conscientização gramatical revelando não apenas a compreensão do conceito linguístico em foco, mas também uma compreensão aprofundada sobre como os pronomes operam na construção de significados no texto.

O processo de aprofundamento da compreensão linguística, conforme observado no Exemplo 5, condiz com os pressupostos de Vygotsky (2001) e Freire (1975) acerca dos conceitos de conscientização. As contribuições teóricas desses autores nos permitem uma visão elucidada sobre como os estudantes desenvolvem sua consciência linguística e o quanto ela é moldada pela interação social e pela reflexão crítica sobre os usos de língua. Sob essa perspectiva, o contexto de investigação gramatical propicia um avanço no entendimento individual dos estudantes e em sua habilidade de refletir criticamente sobre as escolhas linguísticas que fazem.

No turno 751, PD1 chamou a atenção dos estudantes para a frase “sou uma garota muito prestativa”, perguntando, no turno 755, “qual é a... palavrinha que indica o participante?”. No turno 756, os estudantes identificaram corretamente o verbo “sou” como indicador do participante descrito na frase. Logo em seguida, PD1 fez uma pergunta para verificar se os estudantes compreenderam corretamente a identidade do participante revelado pela terminação verbal da palavra “sou”. Em resposta, um estudante afirmou no turno 758 que o participante era “a NAM”, assim identificando a pessoa indiretamente mencionada na frase. No turno 759, PD1 validou a resposta do estudante, reconhecendo que “a NAM” foi representada na frase. Isso demonstrou um processo de *feedback*

positivo por parte da professora, reforçando a participação assertiva dos estudantes na prática de AL.

No turno 760, os estudantes disseram que "EU" foi o pronome implicitamente utilizado para representar "a NAM" na oração. As diferentes respostas, embora sugerissem um entendimento similar, marcou a *persistência* dos estudantes em explorar os sentidos imbrincados na escolha do verbo "sou". A persistência, segundo Silva (2020) é um dos princípios fundamentais ao desenvolvimento da EC e, como pudemos observar, foi essencial à compreensão aprofundada dos estudantes sobre o papel funcional dos pronomes utilizados para substituir ou representar pessoas mencionadas anteriormente no texto.

Avançando na prática analítica de linguagem, PD2 perguntou aos estudantes, no turno 763, "o sou é um verbo... do... pensar do agir ou do descrever?". No contexto da interação, esse questionamento não foi feito com o mero objetivo de obter a categorização gramatical por parte dos estudantes. Para além disso, houve um direcionamento intencional no sentido de guiar a atenção dos aprendizes para a estrutura da palavra "sou", mas não com ênfase na forma. Aparentemente, PD2 buscou fazer com que os estudantes associassem a estrutura linguística ao propósito específico da utilização desse verbo no texto de NAM.

Isso foi confirmado no turno 764, em que um dos estudantes respondeu que o "sou" foi utilizado como verbo do "descrever". A conclusão do estudante foi notadamente influenciada pelo trabalho precedente e gradual da intervenção pedagógica, em que diferentes TD e VD foram utilizados na abordagem de categorias gramaticais da GPC em virtude da função das escolhas de língua.

Ao fazer essa afirmação, o estudante não apenas usou adequadamente uma terminologia da GPC, mas também demonstrou a aplicação consciente de um conceito gramatical específico que aprendeu ao longo das mais diversas situações de reflexão linguística, mediadas por diferentes materiais didáticos e estratégias de ensino. A identificação do verbo "sou" como um verbo do descrever evidenciou a compreensão do estudante de que as palavras não devem ser analisadas isoladamente, mas na maneira como elas se encaixam em uma estrutura mais ampla para efetivamente produzir significado. Isso não apenas denota a perspectiva sociosemiótica de linguagem (Halliday; Hasan, 1989), mas também reforça a utilidade teórica e a validade conceitual da

GPC, revelando o potencial contributivo de se trabalhar com uma gramática centrada nos usos de língua em função dos mais diversos propósitos comunicativos.

A continuidade da proposta didática focada em explorar diferentes escolhas linguísticas utilizadas no autorretrato de NAM, oportunizou aos estudantes identificarem as características "prestativa" e "bondosa" associadas ao pronome eu. No turno 775, os estudantes identificaram o pronome "me", presente em "que fazem as pessoas ME quererem por perto", como a palavra responsável por representar a pessoa autorretratada e, indiretamente, complementar o verbo "quererem" sugerindo a pessoa retratada como beneficiária do querer das outras pessoas. Olhar para a complexidade subjacente à situação pedagógica de AL possibilitou compreender como os estudantes foram aplicando a compreensão conceitual dos pronomes para interpretar o texto de forma assertiva.

A interação do Exemplo 5 evidenciou que os estudantes realmente entenderam o papel desempenhado pelos pronomes na construção de significados no texto. À medida que colaboravam junto ao desdobramento das práticas de AL, os estudantes não apenas demonstraram sua capacidade de assimilar conceitos gramaticais, mas também de aplicá-los efetivamente em um contexto prático. Isso fez emergir o princípio da *investigação*, presente na atividade de exploração da linguagem com foco no funcionamento dos pronomes e o impacto dessas escolhas linguísticas no texto.

Outro ponto observado na interação diz respeito ao princípio de *curiosidade*, revelado na atitude curiosa e investigativa dos estudantes no exame dos usos pronominais na produção de sentidos no texto. Esse tipo de curiosidade é fundamental ao processo gradativo de conscientização gramatical favorecido pela abordagem terminológica da GPC, e, na situação retratada, estimulou os estudantes a se envolverem na aprendizagem e compreensão aprofundada de conceitos gramaticais.

Por sua vez, a *colaboração* é um princípio que também pode ser observado no Exemplo 5. À medida em que os participantes da interação trabalhavam juntos para desvendar os recursos linguísticos presentes no texto, o trabalho em equipe promoveu um ambiente de apoio mútuo, oportunizando um rico contexto de aprendizagem colaborativa sobre os usos de linguagem em virtude de determinado contexto.

Dito isto, a interação exemplificada demonstrou como os princípios de *investigação*, *curiosidade* e *colaboração* se manifestaram na construção de práticas de AL e no percurso de EC, revelando o potencial contributivo da abordagem pedagógica do

ConGraEduC. A manifestação dos princípios da EC nas práticas observadas refletem a articulação teórico-metodológica de diferentes campos de conhecimento científico na área de educação e linguagem. Cientificamente orientadas para a construção de um percurso investigativo e reflexivo acerca do funcionamento gramatical na construção de sentidos, o aspecto científico dessas práticas de AL pode proporcionar aos estudantes uma base robusta e aplicável de conhecimento linguístico.

A partir de uma abordagem pedagógica transdisciplinar, o contexto instrucional e interativo do ConGraEduC propiciou o desenvolvimento da EC em práticas de AL, incentivando os estudantes a atuarem como cientistas da língua mediante investigação sobre o funcionamento do português. Em diferentes momentos, os estudantes foram conduzidos a identificar, questionar, explorar e compreender diferentes recursos de língua em contextos reais de uso. O desenvolvimento dessas habilidades é intrínseco aos propósitos sociais da EC e pode melhor preparar os estudantes para que eles possam atuar ativamente nos mais variados espaços de interação linguística no mundo social.

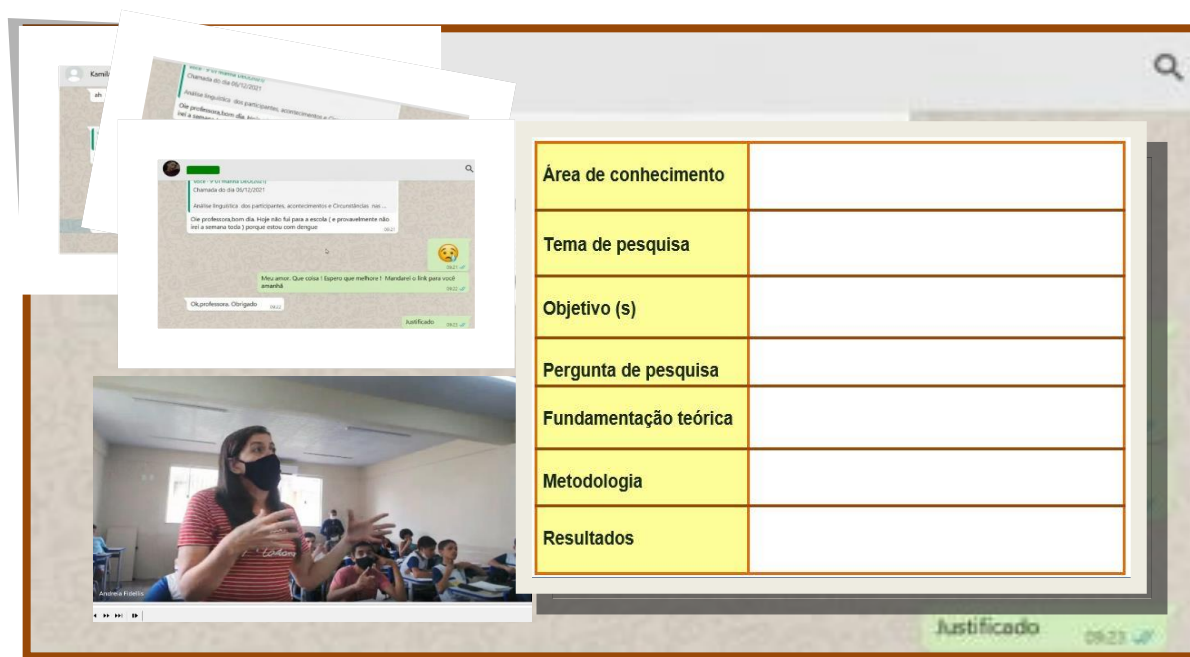
Em uma situação pedagógica específica, mediada por PD2, que participava da interação à distância via Google Meet, e de PD1, que estava reunida presencialmente com os estudantes, alguns *prints* de conversas de WhatsApp da turma foram utilizados como dados de análise em uma pesquisa gramatical, desenvolvida colaborativamente. Essa atividade de investigação funcionou como uma espécie de ensaio para familiarizar os estudantes com o processo de produção de um resumo expandido.

O foco da pesquisa escolar incidiu sobre os significados expressos pelos verbos, seguindo a abordagem conceitual da GPC, presentes nas conversas de WhatsApp dos estudantes. Essa atividade analítica ocorreu em continuidade à tarefa de pesquisa gramatical iniciada em duas aulas anteriores. Como será evidenciado mais adiante, à medida que o objeto de investigação linguística foi construído com os estudantes, estes foram sucessivamente estimulados a participar de maneira ativa e curiosa, respondendo às perguntas feitas por PD1 e PD2, compartilhando diferentes pontos de vista e anotando informações obtidas ao longo da prática de investigação.

A cada etapa da atividade, uma tabela organizacional foi preenchida com informações relacionadas à área de conhecimento, tema de pesquisa, objetivo, pergunta de pesquisa, fundamentação teórica, metodologia e resultados. A Figura 14 apresenta o

esboço da tabela que foi utilizada para realizar anotações durante a atividade de investigação no contexto pedagógico mencionado.

Figura 14 - Anotações de pesquisa



Fonte: autoria própria, com base em audiovideogravação da aula 30.

Conforme visualmente sugerido na Figura 14, o enfoque da atividade incidiu em investigar os tipos de eventos mais comuns nas conversas de WhatsApp dos estudantes da turma 9º 01. Os resultados, obtidos no trabalho colaborativo, foram pautados na abordagem da GPC e demonstraram a predominância de verbos do agir nas interações investigadas.

No contexto da situação pedagógica descrita, e com base nos pressupostos teóricos da LSF, a 9ª amostra exemplifica a utilização de um Processo Mental na interação retratada anteriormente.

9ª amostra	quando eu não anoto eu me perco	perco	Processo Mental Cognitivo
-------------------	---------------------------------	--------------	---------------------------

De acordo com os pressupostos da LSF, a passagem reproduzida na 9ª amostra descreve um Processo Mental Cognitivo (perder-se), no qual o participante eu,

representado pelo pronome “me”, experiência o efeito de não anotar. O Fenômeno vivenciado pelo Experienciador reflete uma desorganização cognitiva que resulta na sensação de estar perdido, incapacitado de organizar e acessar informações de maneira eficiente por falta do processo material de fazer anotações.

Essa análise enfatiza o papel do sistema de TRANSITIVIDADE para entender como o Experienciador interage com os processos, refletindo a complexidade das interações humanas em meio à dinâmica entre ações (Processos Materiais) e experiências internas ao campo do pensamento (Processos Mentais). O papel do experienciador e a conexão entre Processos Materiais e Mentais são cruciais para entender como as pessoas percebem e reagem ao mundo ao seu redor.

Do ponto de vista sobre a prática pedagógica em si, a Figura 15 ilustra o contexto de exibição dos dados investigativos focalizados ao longo de três aulas de LP.

Figura 15 - Objeto de investigação construído colaborativamente



Objetivo da investigação
O que nós sabemos que queremos descobrir
Investigar as tipos de acontecimentos mais empregados nas conversas de WhatsApp pelas alunas da 9ª 01

KAM: ah
PD2: Qual a justificativa?
KAM: estou gripada
PD2: OK
Justificado amore
KAM: acho que até quinta feira estou melhor
Se eu estiver eu vou
PD2: Ok amore

CEM: Oie professora, bom dia. Hoje não fui para a escola (e provavelmente não irei a semana toda) porque estou com dengue
PD2: Meu amor. Que coisa! Espero que melhore! Mandarei o link para você amanhã
CEM: OK professora. Obrigado
PD2: Justificado

Fonte: acervo do Ples, audiovideogravação da aula 30.

A análise dos dados revelou que a situação pedagógica ilustrada na Figura 15 é particularmente relevante à descrição das práticas de análise linguística do ConGraEduC. Isso, não apenas por familiarizar os aprendizes com noções ligadas aos fazeres e saberes do mundo da ciência, mas também por preparar terreno para situações educativas posteriores. A atividade colaborativa ilustrada na Figura 15 foi fundamental para pesquisas gramaticais subsequentes, e análise de processos utilizados em autorretratos, produzidos pelos estudantes.

O Exemplo 6 constitui o excerto de uma situação interativa durante a prática de análise linguística desenvolvida a partir de textos produzidos pelos estudantes. A transcrição demonstra como as práticas de Análise Linguística mediadas pela abordagem do ConGraEduC contribuem para o processo de educação científica na escola básica, propiciando o enriquecimento do ambiente educativo, fazendo emergir diferentes princípios da EC, conforme abordado por Silva (2020).

Exemplo 6 - curiosidade, comunicação e persistência

(TT 415) PD2: vamos lá então ... concluiu-se ao fim da pesquisa que os alunos empregam ... que os alunos empregam ou usam né ... empregam mais nas interações... concluiu-se ao fim da pesquisa que os alunos empregam mais... o quê? mais verbos do quê?

(TT 416) ACM: verbos do agir

(TT 417) JSS: e do descrever

(TT 418) PD2: mais verbos do agir e do descrever e que esses usos ... e esses usos... usos de quem gente? esses usos está apontando para que palavra?

(TT 419) VCS: verbo do agir

(TT 420) PD2: an?

(TT 421) VCS: verbos do agir

(TT 422) PD2: verbos... muito bem ... e esses usos são motivados ... motivados pelo que gente? são motivados pelo que gente? o que me motiva a usar um verbo do agir ou do descrever nas conversas?

(TT 423) ACM: depende do que estou escrevendo [

(TT 424) VCS: (as situações) [

(TT 425) PD2: exatamente ... e que esses usos são motivados pelas situações ... pelas situações éh ... pelas situações temáticas ... são motivadas pelas situações temáticas...

(TT 426) ACM: ou dependendo do contexto da ()

(TT 427) PD2: ou dependendo do contexto... situações temáticas é uma forma de falar contexto... eu vou colocar contexto que é melhor... são motivados pelo contexto do futebol eh... assuntos recortados nas conversas ... compreenderam isso aqui gente? [...]

Fonte: acervo do PLES, transcrição da aula 32.

No contexto interativo do Exemplo 6, a professora buscou incentivar os estudantes não apenas a expressarem suas ideias, mas também a justificarem suas colocações,

alinhando-se com a abordagem da EC a partir da ênfase na comunicação clara e eficaz, que é um princípio importante ao desenvolvimento de atividades cientificamente orientadas. Como defende Silva (2020), a *comunicação* transcende a mera transmissão de informações, sendo concebida como um processo multifacetado que inclui aspectos democráticos e interculturais, bem como a habilidade de se comunicar eficientemente nas práticas específicas das ciências da linguagem (Silva, 2020, p. 2302).

Essa abordagem sugeriu uma visão ampla e perspicaz do papel desempenhado através da comunicação no engajamento dos estudantes. O envolvimento dos aprendizes em práticas de produção coletiva de novos conhecimentos gramaticais é um aspecto fundamental das práticas de AL do ConGraEduC, possibilitando o compartilhamento de ideias, a discussão de perspectivas diversas e a *colaboração* na construção de conclusões.

O Exemplo 6 expôs a negociação de significados durante a produção coletiva de um resumo expandido. Conforme evidenciado na interação, o desafio consistiu em organizar, em formato de texto escrito, os resultados obtidos pelos estudantes durante o desenvolvimento da pesquisa gramatical. Do ponto de vista pedagógico, os dados evidenciaram que o trabalho de organização coletiva das ideias não foi fácil, tampouco ocorreu de maneira espontânea por parte dos aprendizes, sendo imprescindível a mediação cientificamente orientada de quem liderou a atividade, no caso, a docente PD2.

A alternância de turnos e o uso predominante do modo interrogativo nas falas de PD2 corresponde a esforços comumente esperados quando se pensa na atuação de professoras da educação básica em atividades de produção textual coletiva. Conforme observado no excerto do Exemplo 6, a *persistência* de PD2 na mediação prática dos conhecimentos e usos de linguagem mobilizados durante a atividade proposta, foi fundamental para instigar os estudantes a uma participação ativa e resistente. Segundo Silva (2020), o desenvolvimento desse princípio será útil aos estudantes “em outras circunstâncias ao longo da vida, evitando a desistência ou o abandono de metas diante de possibilidades de esmorecimento” (Silva, 2020, p. 2303).

A respeito da categorização de verbos com base na GPC, PD2 questionou os estudantes, no turno 422, sobre as motivações mais prováveis para se “usar um verbo do agir ou do descrever nas conversas” de WhatsApp investigadas coletivamente pela turma. Diante da pergunta, ACM respondeu “depende do que estou escrevendo”. Ao responder

dessa maneira, o aprendiz acolheu a provocação da professora, ampliando o diálogo. Isso marcou a possibilidade de negociação em torno de diferentes significados e pontos de vista, expandindo o espaço para que outros estudantes expressassem suas percepções.

Essa resposta de ACM revelou não apenas a ponderação feita pelo estudante, mas também a incorporação de elementos da pergunta de PD2, demonstrando um envolvimento reflexivo acerca da informação disponibilizada pela docente. Essa análise reforça como a abordagem reflexiva contribuiu para a materialização de um diálogo mais rico e contextualizado sobre o papel dos verbos do agir e do descrever.

Ao afirmar “depende do que estou escrevendo”, ACM marcou sua subjetividade e, simultaneamente avaliou a proposição de PD2 como uma ideia razoável. Dessa maneira, o estudante pareceu reconhecer o pano de fundo da reflexão linguística, que abriga uma gama de “proposições disponíveis no contexto comunicativo” (Martin; White, 2005, p. 105).

No turno 423, o verbo “depende” sugeriu que a validade do uso gramatical em foco estava vinculada a certos elementos ou variáveis que poderiam influenciar o resultado da pesquisa. Ao considerar que a motivação para se “usar um verbo do agir ou do descrever nas conversas” de WhatsApp “depende” do que se está “escrevendo”, CEM sugeriu uma compreensão mais ampla de que essas escolhas de língua se submetem ao propósito social de quem escreve. A análise dos dados revelou o princípio da *investigação* favorecendo o aprendizado das terminologias e conceitos gramaticais adotados na abordagem da GPC. Segundo essa perspectiva gramatical, o verbo do descrever (Processo Relacional) é a palavra que aponta e contribui para uma descrição, e o verbo do agir (Processo Material) expressa uma ação concreta.

Nessa linha de avaliação, a análise linguística permitiu compreender não apenas o significado lexical da palavra “depende”, mas também a atitude do falante a respeito da informação fornecida. No caso, a escolha linguística de CEM revelou tanto a *curiosidade* quanto à *persistência* do estudante em problematizar a informação solicitada por PD2. A afirmação feita por ACM envolveu um componente de condicionalidade, mostrando que a certeza de sua declaração não poderia ser rigidamente estabelecida, estando condicionada ao que estava sendo escrito.

Essa relação é contemplada no modelo do subsistema de engajamento proposto por Martin e White (2005), cuja perspectiva permite observar os verbos em termos de

atitude ou engajamento em relação à determinada proposição. No caso da estrutura linguística observada, evidencia-se uma avaliação de probabilidade ou dependência de variáveis contextuais. Isso significa que o estudante poderia simplesmente ter optado por responder de maneira mais objetiva à pergunta de PD2, escolhendo uma categoria ou outra, dentre as duas alternativas apresentadas. Entretanto, ACM ponderou sua resposta, ao que tudo indica, devido à conscientização acerca de como as escolhas de língua são submetidas ao contexto de uso, assim reforçando a utilidade conceitual e a validade terminológica da GPC, conforme abordado por Antonella (2024).

A observação da prática pedagógica revelou que a produção coletiva do resumo expandido, relacionado à atividade de pesquisa linguística, estimulou a *colaboração* entre os estudantes. Essa conjuntura de múltiplas aprendizagens em percurso de construção de novos conhecimentos sobre a língua nos remete à concepção de letramento científico conforme discutido por Da Silva e Silva (2016).

Para os autores, esse conceito “corresponde ao discernimento da natureza da ciência na sociedade, envolvendo desdobramentos provocados pela produção do conhecimento especializado em nosso cotidiano” (Da-Silva; Silva, 2016). A análise da interação do Exemplo 6 sob esse enfoque demonstrou como diferentes habilidades linguísticas podem ser desenvolvidas em paralelo com o letramento científico, e de maneira mais ampla, com a EC. Essa articulação oportunizou aos estudantes uma abordagem de ensino mais abrangente e conectada com a realidade de usos da linguagem.

Ao serem estimulados a identificar e questionar diferentes escolhas de língua, os estudantes desenvolveram habilidades de pensamento crítico. Além disso, explorar a linguagem em contextos reais de interação possibilitou o entendimento de como as estruturas linguísticas são utilizadas na prática, fornecendo uma compreensão mais rica e contextualizada dos usos de linguagem e da intencionalidade por trás das escolhas de língua. Isso revelou a consolidação de novos conhecimentos linguísticos, fundamentados nos princípios da EC de *curiosidade*, *comunicação* e *persistência*. Além disso, demonstrou como a produção colaborativa de textos, a exemplo de um resumo expandido, pode propiciar aos estudantes a familiarização com eventos de letramento científico no âmbito dos estudos de linguagem, conforme demonstrado na 10ª amostra.

10ª amostra	[ø: 'vocês'] compreenderam isso aqui gente?	compreenderam	Processo Mental Perceptivo
--------------------	---	----------------------	----------------------------

Sob o enfoque da LSF, a frase "Compreenderam isso aqui, gente?" materializa um processo de compreensão em que o Experienciador, representado pelo grupo nominal "gente", é questionado sobre a ação de entender um Fenômeno, representado pela palavra "isso". A estrutura interrogativa organiza a relação entre o Processo Mental, o Experienciador e os Fenômeno, além de estimular a interação na sala de aula.

Conforme evidenciado, ao usar "gente", a professora não apenas chamou a atenção dos aprendizes, mas também os envolveu diretamente no processo de compreensão. Isso implica que os alunos são os sujeitos que devem ter experimentado a ação de entender o que foi discutido, tornando-os parte ativa da interação. A escolha de "gente" como vocativo reforça essa ideia de que eles são os protagonistas da ação de compreensão, o que pode aumentar o senso de responsabilidade e engajamento deles em relação ao conteúdo.

No contexto escolar de estudo linguístico, a 10ª amostra ilustra como a Transitividade e o modo interrogativo se entrelaçam para favorecer a comunicação e o envolvimento dos estudantes na construção da aprendizagem. Além disso, esse arranjo de pesquisa evidencia o uso do pretérito como uma estratégia comunicativa que permite verificar se houve, por parte dos estudantes, a compreensão prévia do conteúdo abordado. A análise dessas escolhas revela o dinamismo de se utilizar, em contextos reais de interação, um Processo Mental Cognitivo para construir novos conhecimentos sobre os usos de língua.

É preciso ponderar que o uso do tempo pretérito não é o mais comum em orações que expressam Processos Mentais. Nesse tipo de oração, segundo Halliday e Matthiessen (2014), o tempo verbal prototípico é o presente do indicativo. Todavia, segundo Fuzer e Cabral (2014), isso não significa que a oração mental não possa se realizar com outros tempos verbais" (Fuzer; Cabral, 2014, p. 58), como revelado na 8ª amostra.

No exame desses dados à luz da LSF, a observação do Processo, do Fenômeno e do Experienciador, sob o enfoque do sistema de Transitividade, foi crucial para perceber a

função do modo interrogativo na ação de verificar se a atividade mental de compreensão realmente se concretizou na mente dos aprendizes.

No contexto pedagógico de uma aula em formato misto, o desdobramento de reflexões epilinguísticas e metalinguísticas, encaminhadas a partir da leitura do TD2 Substantivo do Descrever no Provérbio, fez emergir o princípio da *persistência* na prática de aprimoramento da escrita estudantil. A situação interativa mencionada se configurou pela presença física de um grupo de alunos e participação remota dos demais, por meio do Google Meet. A atuação das professoras seguiu um padrão semelhante, de modo que PD1 coordenava as atividades junto ao grupo presencial de estudantes e PD2 participava de forma remota. Dentro dessa dinâmica, apresentamos o Exemplo 7.

Exemplo 7 - Abordagem reflexiva na produção de texto escrito

(TT 726) PD2: eu vi isso CEM.. eu vi que você ... eu vi... assim ...você escreve muito bem né? ... mas... assim... algum algumas palavras... assim... você precisa depois revisar... eu até coloquei lá... no seu texto... entendeu? ... porque uma coisa é a gente já olhar para o texto... a iDEia ...não é? ... outra coisa é a gente olhar pra FORma que você... que você escreveu né? ... as palavras... o jeito que você escreveu...eu olho pra as duas coisas... eu olho a ideia-- primeiro eu olho a ideia... aí depois eu vou olhar as palavras que você escreveu... né? ... as ideias muito bem... as palavras a estrutura você consegue fazer estruturas de frase muito... muito boas ...estruturas de frases muito ricas ... a questão mesmo do seu texto é só mesmo isso... né?... de olhar no dicionário... uma coisa simples... essa habilidade aí é a mais fácil que tem... CEM... é só olhar no dicionário... você leu o texto que você escreveu

(TT 727) CEM: eu [

(TT 728) PD2: e olhe lá no dicionário

(TT 729) CEM: hoje... hoje eu vou tentar fazer um texto novamente... e tentando fazer isso... tipo... olhar o que eu quero passar... né?... o que eu quero falar... ali?... e ver se a palavra se encaixam realmente ali ...porque tinha algumas coisas que eu fazia que eu colocava algumas palavras que não tinham... faziam sentido com a que vinha antes ou a que vinha depois

(TT 730) PD2: ah tá

(TT 731) CEM: e ficava um texto meio ... como assim?

(TT 732) PD2: me manda que aí eu olho com você também... tá?

(TT 733) CEM: OK

(TT 734) PD2: me manda quando você fizer esse texto... aí eu olho pra você... tá?

Fonte: transcrição da aula 19 (Acervo do PLES)

No que diz respeito ao Exemplo 7, observamos o papel da abordagem reflexiva do estudo de gramática ao contexto de aprimoramento da escrita em textos produzidos pelos estudantes. Na situação pedagógica exemplificada, a docente PD2 enfatizou a importância da revisão, fez uma diferenciação entre ideia e forma e também incentivou o aprimoramento das habilidades de escrita discente. Isso ficou subentendido no turno 726, em que PD2 reconheceu as habilidades de escrita do discente com um elogio positivo,

destacando que ele escreve muito bem. Isso abriu caminho para propor a revisão de "algumas palavras" no texto produzido pelo estudante CEM.

PD2 apontou áreas específicas para melhoria, adotando uma abordagem construtiva. Quanto a essa questão, ao mencionar "eu até coloquei lá... no seu texto", a docente se referiu às observações e encaminhamentos direcionados ao estudante, por escrito, para auxiliá-lo no aprimoramento do texto, durante a etapa de reescrita do autorretrato do estudante.

Ao enfatizar a distinção entre "ideia" e "forma", PD2 destacou a importância não apenas do conteúdo, mas também da expressão escrita. Na interação, o uso de marcadores discursivos como "né?" e pausas, representadas por reticências, revelou uma comunicação mais aproximada do interactante. A professora incentivou a revisão, ressaltando a preocupação tanto da forma de escrever quanto da maneira de organizar as palavras. Essa abordagem revelou um ambiente de aprendizado em que são fornecidos *insights* capazes de contribuir ao desenvolvimento contínuo das habilidades de escrita discente, promovendo a atenção tanto ao conteúdo quanto à expressão na construção de textos.

Do ponto de vista da abordagem da EC, a fala do estudante no turno 729 merece destaque. Ao dizer "hoje eu vou tentar fazer um texto novamente... e tentando fazer isso... tipo... olhar o que eu quero passar", a *persistência* demonstrada por CEM revelou que o estudante estava ciente de suas próprias ações e processos mentais. O discurso do aprendiz refletiu uma abordagem metacognitiva, de maneira que a ação estratégica antecipada na expressão "hoje eu vou tentar fazer um texto novamente" indicou a construção de uma consciência acerca do processo de aprendizado e uma compreensão mais profunda das escolhas de língua.

A ideia de "tentar fazer um texto novamente" e "tentando fazer isso" sugere uma abordagem experimental na escrita, indicando princípios de *persistência* e *investigação* da EC. Se bem pensarmos, CEM recorreu ao método de tentativa e erro para melhorar suas habilidades de escrita, assim, marcando um processo de *investigação* em que, de maneira persistente, os conhecimentos abordados no ambiente escolar puderam ser aplicados e explorados na prática. A expressão "tipo... olhar o que eu quero passar" sugeriu um componente observacional e analítico em que CEM demonstrou estar atento aos detalhes linguísticos e à eficácia da comunicação, buscando uma compreensão mais

profunda do que está expressando. Não por acaso, a habilidade de expressar ideias de maneira compreensível é fundamental ao compartilhamento de conhecimentos científicos e envolve diretamente o princípio de *comunicação*.

Sob a perspectiva da EC (Silva, 2020), ao interpretarmos a fala de CEM, observamos aspectos como metacognição, método experimental, observação e análise linguística, com ênfase na eficiência comunicativa e na persistência imbricada na atitude de melhoria contínua. Assim, foi possível constatar como as práticas de AL orientadas pela abordagem do ConGraEduC são conscientizadoras, tanto no que se refere à capacidade de refletir sobre o funcionamento da gramática no texto, quanto na aplicação de conhecimentos gramaticais em contextos de comunicação oral e produção escrita.

Quanto à análise de elementos do sistema de TRANSITIVIDADE, selecionamos um excerto que evidencia o uso de um Processo Mental.

11ª amostra	“primeiro eu olho a ideia”	olho	Processo Mental Perceptivo
--------------------	----------------------------	-------------	----------------------------

A 11ª amostra constitui um Processo Mental Perceptivo em que o Experienciador "eu" realiza a ação de olhar, direcionando sua atenção para o Fenômeno "a ideia". Essa estrutura revela uma dinâmica em que a escolha do verbo "olhar" sugere uma ação de percepção visual e análise inicial, conforme abordado por Eggins (2004).

No contexto escolar, entretanto, esse Processo Mental pode adquirir um significado mais amplo, implicando não apenas uma observação vaga, mas também a intenção de se compreender e refletir sobre o conteúdo em questão. A análise dos elementos de TRANSITIVIDADE, nesse contexto, organiza e evidencia a relação entre a natureza da observação, representada por um Processo Mental Perceptivo; o Experienciador que observa e o Fenômeno que é observado.

Além disso, a frase sugere o andamento do processo de aprendizagem. A atividade de observação, expressa no Processo de olhar, indica um passo inicial em uma jornada mais ampla e aprofundada do conteúdo representado pelo Grupo Nominal “a ideia”. Essa progressão enfatiza a importância de cada etapa no processo educativo. Dessa maneira, a frase não apenas descreve um Processo interno ao campo do conhecimento, mas

também implica um compromisso com o aprendizado, que se estende para além da mera percepção.

5.2 Educação Científica em prática de pesquisa linguística

Durante uma sessão virtual de orientações e encaminhamentos de pesquisa, em que se utilizou a ferramenta Google Docs para escrita colaborativa entre os participantes da interação, foi possível observar o papel da multimodalidade e a manifestação de princípios da EC em práticas de AL fundamentadas na Gramática Pedagógica do ConGraEduC (GPC). Os participantes dessa experiência investigativa, PD2 e JGL, trabalharam na identificação e análise de verbos do pensar, presentes em cinco autorretratos produzidos por estudantes da turma.

A interação audiovideogravada fez emergir o princípio da criatividade na construção do percurso de EC dos estudantes. Inicialmente, PD2 inovou ao apresentar a JGL um poster científico em formato de banner. Com essa estratégia, a professora não apenas forneceu ao aprendiz um exemplo visual do formato esperado para sua pesquisa gramatical, mas também estimulou a imaginação do estudante, ao romper com as práticas convencionais de ensino de LP. Considerando o fato de que muitos estudantes de escolas públicas desconhecem o gênero pôster científico, comumente associado ao ambiente universitário, a exibição do banner foi uma estratégia criativa e eficaz de comunicar as expectativas e requisitos do projeto.

O segundo passo da atividade de orientação de pesquisa, centrado na análise dos verbos do pensar presentes na produção textual do próprio estudante, propiciou a JGL uma oportunidade de explorar sua criatividade linguística. Mediada por PD2, essa imersão nas escolhas linguísticas materializadas em seu próprio texto e nos autorretratos de outros colegas, respectivamente ROM, KAM, LBS e NAM, pareceu contribuir de maneira significativa para a compreensão aprofundada de JGL sobre diferentes usos de gramática.

A Figura 16 ilustra as etapas da prática analítica em questão.

Figura 16 - Multimodalidade, criatividade e colaboração em percurso de EC



Fonte: acervo do PLES, Audiovideogravação de orientação de pesquisa (OP14) e Feira Científica.

A Figura 16 fornece uma amostra da sequência de atividades realizadas na interação, explicitando não apenas a produtividade da pesquisa gramatical com base na AL de produções estudantis, mas também a utilização de recursos digitais para promover o letramento digital e científico. Remontando às palavras de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2022), ressaltamos a abordagem adotada como um caminho alternativo de ensino de LP em que as mídias digitais oportunizam a criação de “um espaço contemporâneo, onde as vozes dos alunos podem ser expressas” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2022, p. 148).

O Exemplo 8 apresenta um recorte da interação ilustrada na Figura 16, de maneira a reforçar o aspecto multimodal da abordagem adotada no percurso de EC de JGL.

Exemplo 8 - relevância investigativa, comunicação e persistência na EC

-
- (TT 84) PD2: ó ... você tá vendo... ó você está vendo aqui... você em cima... agora ó... veja agora o que que vai acontecer... ó ...qual é o seu tema de pesquisa JGL?
- (TT 85) JGL: verbos do pensar
- (TT 86) PD2: verbos do pensar
- (TT 87) JGL: aham
- (TT 88) PD2: ((digitando o tema na tabela de compartilhamento)) verbos... do... continua [
- (TT 89) JGL: aí tá aparecendo aqui....
- (TT 90) PD2: continua... pra você ver o que acontece
- (TT 91) JGL: do pensar...
- (TT 92) PD2: é... continua digitando... ((JGL tenta digitar na tabela espelhada na zoom)) tá vendo?
- (TT 93) JGL: opa... pera aí ...
- (TT 94) PD2: isso
- (TT 95) JGL: assim?
- (TT 96) PD2: aham ...verbos do pensar... exatamente... vamos... vamos aos-- eu acho que o seu tema de pesquisa... o que que nós vamos investigar no seu tema de pesquisa? ... na verdade... né JGL? o que que nós vamos pesquisar no seu tema de pesquisa? vai ser os... verbos... os sentidos[
- (TT 97) JGL: vai ser os verbos ... os sentidos dos verbos que os alunos mais usam do pensar
- (TT 98) PD2: é... os sentidos do verbo do pensar NOS -- a gente está chamando esses textos aí de vocês de quê? ... de... auto... retratos... né Jeferson?
- (TT 99) JGL: autorretratos... na verdade ...vocês chamaram de projeto de vida
- (TT 100) PD2: é... exatamente... a temática do autorretrato é o projeto de vida -- mas por que que é um autorretrato? por que o autorretrato [
- (TT 101) JGL: é porque [
- (TT 102) PD2: por que que você acha que é um autorretrato
- (TT 103) JGL: é quando você escreve um texto falando sobre você
- (TT 104) PD2: exatamente... é... e um texto falando sobre você... mais voltado para ações no passado ou no futuro?
- (TT 105) JGL: no futuro--na verdade... meio termo
- (TT 106) PD2: é ...mas o que predomina mais?
- (TT 107) JGL: na verdade... predomina mais ~~acredito~~ eu o futuro [
- (TT 108) PD2: veja... olha a lógica... olha a lógica... projeto de vida
- (TT 109) JGL: o futuro
- (TT 110) PD2: viu só ... exatamente... agora se fosse do passado... a gente já ia chamar de autobiografia né? [
- (TT 111) JGL: é [
- (TT 112) PD2: porque a autobiografia é a vida que passa ...a história de vida da pessoa... então a história de vida são coisas que já passaram... né? ... então... por isso que a gente... eh... nomeou esse texto-- todos os textos têm um nome ...tá bom JGL... beleza... prosseguindo... para não perdermos tempo... por que que você acha que essa investigação é importante para os alunos?
- (TT 113) JGL: na verdade seria importante para o aluno diferenciar a função dos verbos [
- (TT 114) PD2: vamos colocar isso JGL?
- (TT 115) JGL: vamos
-

Fonte: acervo do PLES, transcrição de momento interativo para orientação de pesquisa.

O Exemplo 8 evidencia que tanto o áudio quanto os recursos visuais utilizados na experiência de investigação gramatical favoreceram o trabalho colaborativo de organização das informações, oportunizando uma melhor compreensão do estudante em

torno das orientações de pesquisa, assim como das reflexões de língua conduzidas por PD2.

No início, a docente abordou uma questão técnica, tranquilizando JGL sobre uma anomalia visual no Google Docs e sugerindo que a situação se resolveria em breve. Diante desse pequeno contratempo, a maneira cuidadosa de PD2 se comunicar com o estudante foi essencial para minimizar a frustração do aprendiz, mantendo o foco no desenvolvimento da atividade remota de pesquisa gramatical. Antes de dar continuidade ao trabalho de pesquisa, a cautela da professora em se certificar de que o estudante estava visualizando corretamente a tela revelou não apenas a preocupação em garantir condições para que JGL permanecesse concentrado na atividade, mas também um gesto de *persistência*.

No turno 83, logo após JGL confirmar que conseguiu visualizar a tela, PD2 perguntou ao estudante: “qual é o seu tema de pesquisa JGL?”. Em resposta, com base na abordagem gramatical da GPC, o aprendiz identificou seu tema de pesquisa como “verbos do pensar”.

O atendimento individualizado de JGL, semelhante ao prestado a outros estudantes, propiciou uma abordagem personalizada, em que as instruções foram adaptadas de acordo com as necessidades específicas dos discentes. A abordagem reflexiva adotada considera como o letramento digital condiz com a percepção de aprendizagem sugerida por Vigotski (2008a), segundo o qual “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (Vygotsky, 2008a, p. 103).

Na análise da interação sob o ponto de vista dos princípios da EC (Silva, 2020), percebemos a *persistência* como uma manifestação presente tanto na abordagem multimodal quanto no atendimento individualizado do estudante. Nas duas frentes de atuação, PD2 forneceu a JGL um espaço para assumir a centralidade do próprio percurso de aprendizagem, permitindo-lhe expressar dúvidas, aprimorar conhecimentos e atuar com a devida responsabilidade no desenvolvimento da pesquisa gramatical. Mesmo diante dos desafios, inerentes ao complexo contexto de investigação, tanto a docente quanto o estudante demonstraram perseverança na busca de entendimento aprofundado sobre os conceitos discutidos, como evidenciado entre os turnos 101 e 113 da interação.

Em alinhamento à perspectiva dos princípios da EC (Silva, 2020), entendemos a *persistência* como uma postura de determinação fundamental em face às adversidades próprias do percurso educacional e investigativo, pois promove a superação de obstáculos e o avanço contínuo no aprofundamento dos temas abordados.

Acreditamos que a dinâmica utilizada por PD2 foi eficaz para estimular o envolvimento ativo de JGL, assim, contribuindo para o empoderamento do estudante e para o desenvolvimento do letramento científico. Esse estímulo fortaleceu o desenvolvimento de habilidades fundamentais à autoconfiança do aprendiz, que foi alçado à centralidade do próprio trajeto educativo, atuando como estudante capaz de produzir novos conhecimentos com base nos saberes e fazeres da ciência. Isso foi possível, em grande medida, através da “participação e compreensão de práticas sociais informadas especialmente por saberes especializados, buscando ainda o reconhecimento de outros saberes”, conforme salientado por Silva e Aires (2020, p. 110).

Conforme ficou subentendido nos turnos 92 a 96, a integração das ferramentas digitais dinamizou a escrita colaborativa na organização dos dados investigativos. A utilização do Google Docs possibilitou anotações, em tempo real, de ambos os interactantes, viabilizando um trabalho de produção escrita alinhado ao que Geraldi (1997, p. 17) aponta como “metodologia” que “permite integrar a construção do conhecimento com as reais necessidades” dos aprendizes. Esse dinamismo propiciado pela abordagem multimodal da interação foi oportuno para estimular o envolvimento do estudante no delineamento do tema de pesquisa e no início da investigação das escolhas linguísticas, favorecendo o letramento digital e a educação científica. Esse contexto possibilitou ao estudante a familiarização com o uso de variadas ferramentas tecnológicas para fins de pesquisa e aprendizagem, ampliando suas habilidades no âmbito digital e científico.

Ao observarmos como o estudante compartilhou significados em relação aos conceitos discutidos na interação do Exemplo 6, o princípio de *comunicação* emergiu como uma espécie de ponte facilitadora. No turno 103, JGL expressou de forma clara e concisa sua compreensão prévia da definição de autorretrato. O estudante pontuou que um autorretrato é “quando você escreve um texto falando sobre você”, indicando sua compreensão básica do termo, mas também evidenciando a importância da comunicação no percurso empoderador em que os estudantes “aprendem a explicar as maneiras pelas

quais os textos trabalham para veicular significados de forma eficaz” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2022, p. 136).

No turno 104, PD2 buscou aprofundar a discussão, perguntando se o autorretrato é um gênero mais voltado para ações no passado ou no futuro. JGL respondeu se tratar de um "meio termo", sugerindo a percepção do autorretrato como uma forma de expressão capaz de contemplar tanto experiências passadas quanto expectativas futuras.

A partir dessa resposta, PD2 questionou qual aspecto predomina mais nos autorretratos, induzindo JGL a refletir sobre o tema. No turno 107, JGL respondeu que "predomina mais acredito eu o futuro", mostrando sua percepção de que os estudantes tendem a focar mais em suas expectativas e projetos futuros ao escrever um autorretrato. Posteriormente, PD2 buscou expandir a discussão, no turno 110, relacionando o autorretrato à autobiografia. JGL concordou com essa associação, indicando compreender a distinção entre esses gêneros textuais.

O princípio da *relevância* ficou evidenciado quando, no turno 112, PD2 direcionou a discussão para a pertinência de se pesquisar os verbos do pensar utilizados pelos estudantes nos autorretratos. No turno subsequente, JGL reconheceu a *relevância* da investigação afirmando que “na verdade seria importante para o aluno diferenciar a função dos verbos”. Ao dizer isso, o estudante evidenciou sua compreensão da relevância da AL para a compreensão textual, enfatizando a necessidade de discernir o papel específico desempenhado pelos verbos na construção de significados no texto.

Em alinhamento com a perspectiva de Silva (2020) sobre o princípio de *relevância* da EC, destacamos a pertinência de abordagens que enfatizam a pertinência de práticas escolares de investigação linguística e o possível impacto destas no desenvolvimento de múltiplas aprendizagens, tais como: habilidades de leitura, compreensão discursiva, análise linguística, oralidade e produção escrita ou multimodal de textos.

A interação entre JGL e PD2 revelou diversos princípios da EC na construção de um percurso dinâmico, relevante e colaborativo de investigação sobre o papel das escolhas de linguagem em dado contexto. Ao analisar, com base na GPC, os usos de verbos do pensar presentes nos autorretratos escritos pelos estudantes, JGL demonstrou progredir em sua compreensão gramatical, reforçando a importância da multimodalidade no percurso educativo orientado pela abordagem reflexiva da GPC, na construção de práticas contemporâneas de AL.

No que concerne ao desenvolvimento da EC, a interação demonstrou os benefícios de uma abordagem de ensino investigativa e reflexiva, que envolve princípios como *relevância*, *comunicação* e *persistência* (Silva, 2020). Tais elementos são fundamentais não apenas ao aprimoramento da aprendizagem dos estudantes, no sentido de prepará-los para conduzir pesquisas com autonomia, mas também ao crescimento pessoal de jovens cidadãos cujas decisões, em distintas esferas da vida em sociedade, precisam ser cientificamente respaldadas para que variados problemas possam ser efetivamente solucionados ou minimizados.

Sob o enfoque da TRANSITIVIDADE, a 12ª amostra possibilita compreender os significados construídos na interação.

12ª amostra	predomina mais acredito eu o futuro	acredito	Processo Mental Cognitivo
--------------------	-------------------------------------	-----------------	---------------------------

A análise da 12ª amostra revelou que a escolha linguística "acredito" expressa um Processo Mental Cognitivo em que o Experienciador "eu" realiza a ação cognitiva de acreditar, direcionando sua atenção para o Fenômeno implícito que é a predominância textual de ações no "futuro". Essa estrutura revela a importância da subjetividade na construção de significados, evidenciando como as crenças pessoais influenciam a percepção do mundo. O enfoque sob os elementos de TRANSITIVIDADE, nesse contexto, permite um entendimento aprofundado da relação entre o Experienciador que acredita, o processo de crença e o conteúdo da crença, que neste caso se refere à predominância textual de ações no futuro.

Feitas essas considerações, voltamo-nos à análise da situação pedagógica retratada no Exemplo 9. A transcrição evidenciada envolve os participantes CEM e PD2, em interação remota via Google Meet. O recorte está situado dentro de um contexto mais abrangente de orientação escolar para realização de pesquisa gramatical sobre os verbos do pensar. Com base na abordagem gramatical da GPC, a transcrição ilustra a dimensão metalinguística das práticas de AL do ConGraEduC, em que o aprendiz se engaja primeiramente na análise de seu próprio texto e, posteriormente, no autorretrato de outro estudante. É importante ressaltar que a situação interativa evidenciada no Exemplo 9 é apenas uma entre a série de situações pedagógicas correlacionadas, e que a pesquisa

linguística continuou em outros momentos, conforme disponibilidade de tempo do aprendiz envolvido nessa situação específica.

Exemplo 9 - Utilidade teórica e validade conceitual da GPC em práticas de AL

(TT 467) CEM: (...) eu só não to conseguindo identificar na questão de se passar na mente...
 (TT 468) PD2: arram
 (TT 469) CEM: oh...apaixonei... ver... imaginando... quero...
 (TT 470) PD2: todos são verbos... TODOS... agora nós temos que ver se são do pensar...você já:: ... quer é do pensar?
 (TT 471) CEM: é... (...)
 (TT 472) PD2: (...) éh... e o pretendo? é do pensar?
 (TT 473) CEM: é!
 (TT 474) PD2: também ...você acha que o pretendo tem a ver com o desejo da pessoa? (...)
 (TT 475) CEM: (...) põe no primeiro? ... aí...não... eu tava em dúvida nele...
 (TT 476) PD2: hummm
 (TT 477) CEM: sim...eu tava em dúvida nele...mas agora é ... (...)
 (TT 478) PD2: (...) vem do verbo pretender... (...)
 (TT 479) CEM: (...) mas calma... nós tá no segundo parágrafo?
 (TT 480) PD2: é isso...segundo... fala da carreira dela ou ela vem falando aí as coisas que ela quer ser ... né? o que ela deseja... (...)
 (TT 481) CEM: (...) AH...
 (TT 482) PD2: isso... pretendo... muito bem!
 (TT 483) CEM: I-MA-GI-NAN-DO...
 (TT 484) PD2: arram... exatamente...imaginando...(...)
 (TT 485) CEM: vai no cognitivo professora ou não? e o porquê não vai lá... (...)
 (TT 486) PD2: (...) com certeza
 (TT 487) CEM: ah...tá! (pausa)... em percepção tem ver...
 (TT 488) PD2: ver né? a percepção dela... né? exato... veja o trabalho dela...né?... exatamente
 (TT 489) CEM: e... há tem aqui... hum..(..)
 (TT 490) PD2: eu arrumo... pode deixar... é porque é assim mesmo... eu diminuo aí e que daí vai dar/não fica tão:: ..." apaixonei"... muito bem... tem a ver com afeto...né? que mais? (pausa)
 (TT 491) CEM: tem mais? deixa eu ver...(risos) ... pretendo já foi... "fazer engenheiro civil uma das profissões que me apaixonei só por ver minha tia atuar nessa área...quando vejo o trabalho dela fico me imaginando fazendo o mesmo para chegar onde quero"... (parafraseando o texto trabalhado)... quero já foi também... tem outro pretendo... (...)

Fonte: acervo do PLES, transcrição de momento interativo para orientação de pesquisa.

A análise da situação interativa demonstrada no Exemplo 9, sob o ponto de vista pedagógico, reforçou o potencial contributivo da abordagem reflexiva, fundamentada na GPC, para a evolução do aprendizado sobre linguagem. Embora CEM tenha inicialmente manifestado uma atitude de relutância acerca de seu entendimento sobre o conceito de “verbo do pensar”, o contexto interativo demonstrado no Exemplo 9 evidenciou o rápido avanço do estudante.

No contexto descritivo dessa situação educativa, a Figura 17 representa o TD mediador das reflexões sobre linguagem.

Figura 17 - Conceito gramatical no TD verbo do pensar

1

VERBO DO PENSAR

UMA IDEIA DA SENHORA EMÍLIA

Dona Berta, com aquela paciência de santa, estava ensinando gramática a Pedrinho. No começo Pedrinho resistiu.

— Majestade, você! Basta que eu tenha de lidar com essa castelão lá na escola. As férias que vou passar aqui não são para brincadeira. Não, não e não. — Mas, meu filho, se você apenas **recordar** com sua avó o que aprendeu na escola, isso valerá muito para você mesmo, quando as aulas se reiniciarem. Um bocado não, vamos! Minha hora por dia. Sobremaneja, você e três horas e mais para os famosos brinquedos.

Pedrinho fez bico, mas afinal cedeu; e todos os dias vinha sentar-se diante de Dona Berta, de pernas cruzadas como um oriental, para ouvir explicações de gramática.

— Ah, assim, sim! — disse ele. — Se meu professor ensinasse como a senhora, a tal gramática até virava brincadeira. Mas o homem obriga a gente a **decorar** uma porção de definições que ninguém entende. Diferenças, formas, gêneros.

Emília habituou-se a vir assistir às lições, e ali ficava a pensar, distraído, como quem anda com uma grande ideia na cabeça. É que realmente andava com uma grande ideia na cabeça.

— Pedrinho — disse ela um dia depois de terminada a lição —, por que, em vez de estarmos aqui a ouvir falar de gramática, não havemos de ir passear no País da Gramática?

O menino ficou tonto com a proposta.

— Que lembrança, Emília! Esse país não existe, nem nunca existiu. Gramática é um livro.

— Existe, sim. O ricocorrente, que é um sabido, contou-me que existe. Podemos ir todos, moribundos nele. Topa?

Perguntar a Pedrinho se queria meter-se em nova aventura era o mesmo que perguntar a Mickey se quer banana. Pedrinho aprovou a ideia com palmas e gritos de alegria e saiu correndo para convidar Nancinha e o Visconde de Sabugosa. Nancinha também bateu palmas!..]

Fonte: LOBATO, Monteiro. *Emília no País da Gramática*. 2. ed. São Paulo: Editora Globo, 2009. p. 17-18.

QUE SÃO OS VERBOS DO PENSAR?

A turma do sítio nunca imaginaria que um convite para estudar gramática nas férias se tornaria uma grande aventura. Realmente, isso é algo não imaginável! Por essa razão, Pedrinho, imediatamente, rejeitou o convite de sua avó. Sua lembrança sobre esse assunto não eram nada agradável. Mas Dona Berta, com bastante paciência, conseguiu convencer o neto. Logo, ele ficou surpreso ao descobrir que o aprendizado da gramática poderia ser algo muito divertido. A aventura no país da gramática estava só começando!

Para saber as descobertas e aventuras vividas pelos personagens do sítio, o autor da história, Monteiro Lobato, precisou recorrer à gramática. No texto, as ações e eventos vivenciados no cotidiano são mostrados por palavras que podem ser reunidas no agrupamento dos **verbos**. Seguem alguns exemplos desses verbos: "passar", "terminasse", "perguntasse", "sair", "correndo".

As palavras **recordar** e **decorar** trazem um sentido diferenciado: significam ações que se passam na mente das pessoas. Na história do sítio, Dona Berta convide Pedrinho para relembrar de alguns assuntos sobre gramática estudados na escola, daí o emprego do verbo **recordar** por Monteiro Lobato. Pedrinho reclama que, na escola, o professor obriga os alunos a memorizarem definições gramaticais. Essas definições não são compreendidas pelos alunos. O autor utilizou a palavra **decorar** para explicar a prática de memorização na escola. Essas palavras podem resultar o nome de **verbos do pensar**, pois revelam ações ou esforços realizados na mente das pessoas. No Exemplo A, apresentamos uma frase do verbo do pensar.

Exemplo A

Pedrinho **aproveita** a ideia.

Substantivo do Pensar	Verbo do Pensar	Artigo Determinante	Substantivo Ação do Pensamento
-----------------------	-----------------	---------------------	--------------------------------

No Exemplo A, Pedrinho assume a ação do **verbo do pensar** **aproveita**, pois ele aceita o convite de Emília para se tornar em uma aventura pelo país da gramática. O menino foi o responsável por uma ação mental. Por **aproveitar** a ideia da boneca de pano, o personagem foi quem experimentou a ação.

Exemplo B

decorar uma porção de definições

Verbo do Pensar	Artigo Determinante	Substantivo Ação do Pensar	Termo Concomitante
-----------------	---------------------	----------------------------	--------------------

O **verbo do pensar** contribui para que o leitor possa interpretar uma atividade que não ocorre no mundo exterior ou físico, mas no mundo da consciência do personagem e das pessoas na vida real. No Exemplo B, a palavra **decorar** é responsável por explicar uma forma de atividade realizada na mente de Pedrinho para memorizar as definições da gramática escolar.

Finalmente, convidamos você a ler o livro *Emília no País da Gramática* e descobrir outras aventuras da turma do Sítio do Pica-pau Amarelo por esse lugar mágico! Durante a leitura, procure identificar outros **verbos do pensar** e observar como essas palavras contribuem para o entendimento da narrativa. Lembre-se de que você também pode se tornar um cientista da linguagem.

ConGraEduC

Fonte: CONGRAEDUC. Verbo do pensar. Palmas, TO: LabGram, 2021. Disponível em: Textos didáticos. Acesso em: 05 abr. 2024.

Sob a perspectiva dos princípios da EC (Silva, 2020), ao manifestar sua incerteza em relação à conceituação de verbo do pensar, conforme ilustrado na Figura 17, o aprendiz demonstrou o interesse em aprofundar seus conhecimentos sobre o tema de sua pesquisa gramatical. Isso revela o princípio de *persistência*, manifestado na postura do estudante, claramente comprometido com o próprio percurso de educação científica no estudo de língua. Ao reconhecer uma dificuldade específica, o aprendiz não apenas sinaliza um espaço para evolução da aprendizagem, como realiza um Processo Mental Cognitivo fundamental para a construção do conhecimento. Essa busca ativa por compreender o conceito gramatical abordado no TD foi importante para o percurso de aprendizagem do estudante. Além da *persistência*, o princípio da *investigação* ficou evidenciado como impulsionador na construção de novos saberes sobre a língua. Ao se envolver ativamente na atividade de *investigação* linguística, o estudante se abriu à possibilidade de um entendimento efetivo sobre o usos de verbos do pensar, conforme pode ser observado nos turnos 471, 473 e 477.

Na análise da situação pedagógica Em diferentes passagens da interação, mais especificamente nos turnos 467, 472, 474, 475, 480, 482 e 483, os interactantes discutiram a relação entre o verbo “pretender” e os sentidos de desejo e imaginação. Ao organizar na tabela os verbos do pensar identificados no autorretrato de MVC, CEM buscou a validação da professora antes de digitar a palavra “imaginando” na coluna de verbos relacionados ao aspecto cognitivo dos verbos do pensar. A tabela à qual nos referimos foi um dos instrumentos utilizados no desenvolvimento da pesquisa escolar com

gramática, facilitando a visualização, categorização e análise dos dados gerados pelos estudantes, sob orientação das docentes. Situada ao lado do autorretrato em foco na interação, a tabela dispunha de quatro campos, dentre os quais: percepção (visão, tato, olfato); cognitivo (conhecimento); desejo (vontade) e emoção (afeto), conforme ilustrado na Figura 18.

Figura 18 - Categorização e análise dos dados de pesquisa escolar

The screenshot shows a Google Docs interface with a document titled "Etapas de pesquisa Verbos do Pensar". The document contains a student's text about her life and future plans. To the right of the text is a table for categorizing research data. The table has four columns: PERCEPÇÃO (VISÃO, TATO, OLFATO), COGNITIVO (CONHECIMENTO), DESEJO (VONTADE), and EMOÇÃO (AFETO). The table is partially filled with data from the text.

	PERCEPÇÃO (VISÃO, TATO, OLFATO)	COGNITIVO (CONHECIMENTO)	DESEJO (VONTADE)	EMOÇÃO (AFETO)
1.		Acho		Amo, gosto
2.		Pensar	Quero, pretendendo	
3.			Pl	Amo2x
4.				

Fonte: acervo do PLES, audiovideogravação de encaminhamentos para produção de pôster científico.

No turno 485, CEM buscou a validação da professora ao dizer “vai no cognitivo professora ou não?”. A docente confirmou a observação do estudante de maneira assertiva e notadamente entusiasmada, diante da reflexão linguística construída pelo aprendiz. Os turnos 485 e 486, portanto, demonstram o processo evolutivo na compreensão do estudante sobre como a gramática funciona no texto para construir significados. A discussão funcional sobre os verbos “pretender”, “imaginar” e “desejar” se concentrou nos processos cognitivos envolvidos na produção do autorretrato, demonstrando a influência da LSF na GPC. No caso dos verbos do pensar, a congruência com a teoria hallidayana decorre da perspectiva de que os “Processos mentais podem indicar afeição, cognição, percepção, desejo” e refletem a “experiência de mundo de nossa consciência” (Fuzer; Cabral, 2014, p. 49).

No turno 487 e 488, CEM e PD2 exploram o sentido do verbo “ver” em relação à percepção e ao trabalho da pessoa mencionada no autorretrato. O estudante percebeu que “em percepção tem ver” e a docente assentiu, ressaltando uma atitude apreciativa revelada em “a percepção dela... né? exato... veja o trabalho dela...né?... exatamente”. Essa situação específica demonstra não apenas a compreensão do conceito da GPC de verbo do pensar, mas também a aplicação prática do conhecimento obtido nessa prática de análise linguística. PD2, ao validar a observação de CEM, além de valorizar a contribuição do estudante, evidenciou, mais uma vez, o papel fundamental da mediação docente para o progresso da educação científica e da conscientização gramatical, em etapa escolar de ensino.

Na interação analisada, a utilidade teórica e a validade conceitual da terminologia “verbo do pensar” foram reafirmadas por meio da efetiva aplicabilidade desse conceito na análise dos processos mentais utilizados na linguagem do autorretrato. Diante disto, ressaltamos a pertinência da recontextualização gramatical da GPC corroborando sua aplicabilidade na concretização do que Antonella (2024) define como “um aprendizado sustentável na medida que estimula diferentes práticas de letramentos a partir de situações significativas de uso da língua materna” (Antonella, 2024, p. 147). Essa abordagem não apenas enriquece o estudo de língua portuguesa no ambiente escolar, mas também envolve os estudantes no percurso construtivo de novos conhecimentos linguísticos tornando-o relevante e duradouro.

Além disso, os resultados de pesquisa ressaltam o aspecto de sustentabilidade das práticas de análise linguística instauradas no contorno pedagógico do ConGraEduC. A tematização da língua como objeto de investigação por parte de estudantes da escola básica não apenas contribuiu ao revigoramento do ensino de LP, assim como ao que Silva e Mendes (2023, p. 174) consideram “uma abordagem com características indisciplinares”, próprias dos “estudos linguísticos aplicados”. Essa integração de saberes permite que os estudantes desenvolvam uma compreensão mais abrangente e crítica dos usos de língua, promovendo um aprendizado para além da sala de aula, tornando-se significativo em suas vidas cotidianas.

O contexto analítico do turno 467 do Exemplo 9 evidenciou uma situação de reflexão linguística protagonizada pelo estudante CEM. O aprendiz expressou sua dificuldade de “identificar” algo relacionado a “passar na mente”, obviamente, em

referência à definição gramatical apresentada no TD Verbo do pensar. Fundamentado na GPC, o conceito discutido define verbos do pensar como as palavras que “revelam ações ou esforços realizados na mente”, isto é, “no mundo da consciência do personagem e das pessoas na vida real”.

Essa passagem é particularmente importante, pois permite verificar a contribuição da LSF para investigar práticas escolares de análise linguística, instauradas e fundamentadas na abordagem da EC (Silva, 2020). Assim, o enfoque analítico da 13ª amostra implica em analisar um Processo Mental utilizado em um excerto extraído da transcrição exemplificada anteriormente.

13ª amostra	eu só não to conseguindo identificar na questão de se passar na mente	Identificar'	Processo Mental Cognitivo
--------------------	---	---------------------	---------------------------

Sob a perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional, o ato de "identificar", mencionado pelo aprendiz, pode ser classificado como um Processo Mental Cognitivo. Esse tipo de processo envolve a capacidade de reconhecer, categorizar e compreender informações. Nesse contexto, a identificação é um esforço consciente para acessar e organizar conhecimentos previamente adquiridos, refletindo uma interação ativa, em que o Experienciador se envolve na construção e organização do conhecimento. Essa análise permite descrever uma prática de análise linguística em que o estudante reflete sobre o que aprende, buscando uma aplicação prática de novos conhecimentos teóricos recém-adquiridos.

Os dados analíticos ressaltam a importância da multimodalidade para o desdobramento de reflexões sobre os usos de língua e evidenciam o caráter científico, conscientizador e sustentável das novas práticas de AL. Esses arranjos, que combinam diferentes modos de representação, como textos, imagens e tabelas, enriquecem e potencializam as práticas de reflexão linguística, possibilitando aos estudantes explorar os usos de língua a partir da leitura, produção textual e pesquisa sobre gramática.

Em resposta ao segundo objetivo de pesquisa, o Quadro 5 apresenta um breve panorama dos aspectos caracterizadores de práticas de AL instauradas no contexto instrucional e pedagógico do ConGraEduC.

Quadro 7 - Aspectos de práticas de AL instauradas via abordagem de TD e VD

OBJETIVO GERAL ► Investigar práticas escolares de análise linguística construídas e fundamentadas sob abordagem do projeto Conscientização Gramatical pela Educação Científica (ConGraEduC).	
OBJETIVO ESPECÍFICO	ASPECTOS IDENTIFICADOS
Examinar como a integração de princípios da educação científica em práticas escolares de análise linguística pode facilitar a construção de novos conhecimentos sobre os usos de língua na abordagem pedagógica do ConGraEduC.	<p>CIENTIFICIDADE: as práticas de AL do ConGraEduC são cientificamente orientadas e abrangem os sete princípios da Educação Científica, conforme abordado por Silva (2020): curiosidade, investigação, relevância, persistência, criatividade, colaboração e comunicação.</p> <p>CONSCIENTIZAÇÃO GRAMATICAL: as práticas de AL do ConGraEduC são conscientizadoras, pois desafiam os estudantes a compreenderem não apenas as estruturas gramaticais em si, mas também de que forma essas estruturas influenciam a maneira como nos comunicamos e percebemos o mundo ao nosso redor.</p> <p>MULTIMODALIDADE: as práticas de AL do ConGraEduC são multimodais e interativas, pois abrangem distintos modos de representação e incorporam tecnologias digitais, fornecendo uma perspectiva mais abrangente sobre os usos de linguagem.</p> <p>SUSTENTABILIDADE: a abordagem de AL do ConGraEduC se desdobra em práticas sustentáveis de ensino gramatical, possibilitando aos estudantes não apenas a compreensão sobre o funcionamento da gramática no texto, mas também a aplicação prática dos conhecimentos linguísticos construídos colaborativamente. Esse aspecto favorece a ampliação e durabilidade das competências e habilidades linguísticas dos estudantes, tornando-os mais aptos para interagir de maneira mais profunda e eficaz com a linguagem em diversos contextos de interação.</p>

Fonte: elaborado pela autora.

Os resultados obtidos ressaltam a importância de uma pedagogia reflexiva, que não apenas transmite conhecimento gramatical, mas também promove uma compreensão mais abrangente das escolhas linguísticas materializadas em distintos contextos comunicativos. Nesse sentido, a GPC emerge como uma ferramenta essencial para capacitar docentes e estudantes a explorar conscientemente o universo da linguagem. Ao considerar os desafios enfrentados no ensino de LP, a análise realizada oferece *insights* valiosos para o aprimoramento das práticas pedagógicas de AL, destacando a necessidade de uma abordagem integrada que valorize tanto os princípios da EC quanto as demandas práticas de educação linguística no contexto escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa e documental, foi composta a partir de discussões engendradas no âmbito investigativo da Linguística Aplicada (LA) e associadas aos pressupostos da Linguística Sistêmico-funcional (LSF) e abordagem da Educação científica (EC). A tessitura de contribuições teóricas de diferentes campos de estudo se deu em função do propósito de investigar práticas escolares de análise linguística construídas e fundamentadas sob abordagem do projeto Conscientização Gramatical pela Educação Científica (ConGraEduC). Para tanto, analisamos a transcrição de situações pedagógicas audiovideogravadas durante a intervenção didática que foi implementada em uma escola pública, localizada em Conceição do Araguaia - PA, em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II, na modalidade de ensino híbrido, durante a pandemia da Covid-19.

A partir da transcrição das situações pedagógicas investigadas, foram geradas unidades de análise. Em seguida, esses dados foram discutidos com base no estado de arte, fundamentador deste trabalho. Este método, utilizado para investigar interações e práticas observadas no contexto de pesquisa, possibilitou uma visão aprofundada de como significados mentais contribuem para a negociação de significados no contexto de práticas escolares de análise linguística e educação científica.

O propósito principal desta pesquisa conduziu a dois objetivos específicos. O primeiro buscou descrever como a materialização de significados mentais colabora para a inovação de práticas escolares de análise linguística com base na abordagem gramatical adotada em textos didáticos e vídeos didáticos provenientes do ConGraEduC. O segundo objetivo concentrou-se em examinar como a integração de princípios da EC (Silva, 2020) em práticas escolares de análise linguística pode facilitar a construção de novos conhecimentos sobre os usos de língua na abordagem pedagógica do ConGraEduC.

Para conduzir a análise e interpretação dos dados, consideramos os princípios da EC defendidos por Silva (Silva, 2020) e utilizamos conceitos e categorias da LSF (Eggins, 2004; Halliday; Matthiessen, 2014). Essa metodologia analítica possibilitou uma investigação aprofundada sobre a construção de um novo caminho de aprendizagem linguística percorrido pelos estudantes em paralelo com a educação científica.

A análise foi embasada pelos pressupostos conceituais e analíticos da LSF, com ênfase na análise de recursos do sistema de TRANSITIVIDADE. Adaptado aos usos do português, esse método proporcionou uma visão detalhada dos significados construídos pelo uso de Processos Mentais, conforme evidenciado nas amostras. Dito isto, nossos esforços interpretativos destacam a pertinência conceitual do contexto imediato da interação, reconhecendo o seu papel basilar para construir e compreender os significados dos usos de linguagem.

O primeiro objetivo específico se ocupou de descrever como a materialização de significados mentais colabora para a inovação pedagógica de práticas escolares de análise linguística com base na abordagem gramatical adotada em textos didáticos e vídeos didáticos provenientes do ConGraEduC. A análise de Processos Mentais Cognitivos e Perceptivos fizeram emergir aspectos caracterizadores das práticas escolares investigadas. Dentre estes, o papel da mediação pedagógica na construção de uma abordagem reflexiva e funcional de estudo sobre gramática no espaço escolar. Os dados indicam que a materialização de significados mentais em um contexto de ensino orientado pelos pressupostos da EC não apenas facilita a compreensão aprofundada sobre as escolhas linguísticas em um determinado contexto. Além disso, esse enfoque propicia aos estudantes um ambiente dinâmico e colaborativo, afeito à produção escolar de novos conhecimentos científicos sobre os usos de linguagem.

No tocante ao aspecto da multimodalidade, intrínseca aos recursos educacionais construídos e incorporados à abordagem pedagógica do ConGraEduC, tornou-se evidente o potencial contributivo desses materiais para o enriquecimento do ensino de língua materna. A multimodalidade — que se refere à combinação de diferentes modos de comunicação, como verbal e visual no caso dos Textos Didáticos (TD) e sonoro, verbal e visual, no caso dos Vídeos Didáticos (VD) — revelou-se fundamental à contextualização dos conhecimentos gramaticais e à compreensão dos Processos Mentais utilizados pelos estudantes em suas produções escritas.

Conforme demonstrado nesta pesquisa, a articulação de diferentes modos de representação nesses materiais didáticos oportuniza aos estudantes alcançar uma visão mais clara da relação entre as experiências internas ao campo do pensamento e a maneira como essas experiências são expressas linguisticamente. Um dado ilustrativo deste arranjo constitui o Exemplo 3, que demonstrou como a utilização de um VD em uma

atividade de reflexão gramatical possibilitou aos estudantes entender como suas percepções e reflexões, internas ao campo do pensamento, se traduziram em palavras. A combinação de recursos multimodais não apenas enriqueceu a experiência de aprendizagem, mas também facilitou a assimilação de conceitos gramaticais, tornando o aprendizado mais acessível e envolvente.

Outro aspecto observado diz respeito à participação colaborativa dos aprendizes na negociação de significados em práticas de análise linguística. Os dados revelaram que estimular os estudantes a participarem ativamente da negociação de sentidos favorece uma compreensão mais abrangente sobre os modos de produção científica na área de linguagem. Além disso, esse aspecto consolida o potencial da inovação pedagógica investigada para revigorar o ambiente educacional e promover um aprendizado mais prático e consciente sobre os usos gramaticais em contextos reais de interação.

No que tange ao segundo objetivo específico, focado em examinar como a integração de princípios da educação científica em práticas escolares de análise linguística pode facilitar a construção de novos conhecimentos sobre os usos de língua na abordagem pedagógica do ConGraEduC, os resultados obtidos evidenciaram a pertinência das práticas de AL orientadas pela abordagem da EC e influências da LSF. Essas práticas foram evidenciadas tanto no preparo das condições para que os aprendizes produzissem seus textos com maior confiança quanto na construção de objetos investigativos relacionados aos textos escritos pelos estudantes. A análise dos resultados fez emergir um conjunto de aspectos caracterizadores das práticas de AL, revelando um novo paradigma de ensino, alinhado às demandas científicas e educacionais da contemporaneidade.

No que se refere à abordagem da EC, a demonstração de como os princípios de *curiosidade, investigação, relevância, persistência, criatividade, colaboração e comunicação* (Silva, 2020) se manifestaram nas situações escolares observadas possibilitou analisar o desenvolvimento de competências essenciais ao aprendizado contínuo e reflexivo dos aprendizes.

Em virtude de uma mediação pedagógica comprometida com uma abordagem reflexiva e funcional de ensino linguístico, os dados evidenciaram que as práticas de AL construídas e fundamentadas no ConGraEduC estimulam e potencializam a participação colaborativa dos estudantes no aprendizado de língua materna. Essa abordagem,

conforme demonstrado, centra-se na compreensão funcional da linguagem e na produção de novos conhecimentos científicos sobre as escolhas linguísticas. Na construção do percurso investigativo do ConGraEduC, os dados desta pesquisa evidenciaram essas práticas de AL como sustentáveis e multimodais, em uma configuração cientificamente orientada e potencialmente conscientizadora sobre como as escolhas gramaticais operam para construir significados em contextos reais de usos da língua.

Dentre as contribuições desta pesquisa, destacamos o fortalecimento do arcabouço teórico e metodológico do campo da LA, propiciado pela aproximação entre membros da escola básica e meio acadêmico, em torno da construção colaborativa de novos conhecimentos científicos sobre linguagem. No que tange à prática pedagógica, com base no conceito de inovação defendido por Signorini (2008), os arranjos de pesquisa confirmaram o potencial inovador da abordagem do ConGraEduC como uma alternativa viável para ressignificar as aulas de LP, em contraste com os moldes tradicionais de ensino de língua materna.

Sob o ponto de vista de âmbito social, a ressignificação das aulas de LP como espaço colaborativo de produção científica na área de linguagem contribui à formação emancipatória dos cidadãos aprendizes, subsidiando a tomada de decisões orientadas pela ciência e a reflexão crítica sobre os usos sociais da língua.

Os resultados indicam que a aplicação dessa abordagem no planejamento, execução das atividades pedagógicas e avaliação dos resultados é oportuna ao dinamismo e enriquecimento do ambiente educacional, valorizando a interação, o envolvimento estudantil e a reflexão contínua sobre a linguagem. De tal forma, a abordagem de AL demonstra o impacto positivo no processo educacional e participação dos estudantes em práticas situadas de usos linguísticos.

A amplitude da pesquisa guarda-chuva sob a qual esta investigação está ancorada (Silva, 2019) faz com que as demandas investigativas não se esgotem neste trabalho. Considerando os obstáculos investigativos decorrentes do contexto histórico-social durante a pandemia provocada pelo vírus SARS-CoV-2, em que as aulas foram inicialmente suspensas e posteriormente retomadas de maneira remota e gradualmente híbrida e presencial, sugerimos a replicação das metodologias empregadas neste estudo para além do contexto remoto ou híbrido em que foi originalmente conduzida. Quanto à exploração dos princípios da EC no contexto educacional e investigativo, ressaltamos a

importância de incluir a observação direta em sala de aula. Isso pode viabilizar uma análise mais detalhada das interações e da dinâmica de grupo face a face, elementos obviamente menos perceptíveis em ambientes virtuais.

A ampliação do escopo investigativo em uma variedade maior de turmas e contextos escolares, especialmente no formato presencial das aulas de LP e em diferentes etapas da educação básica, permitirá a comparação de resultados entre diferentes faixas etárias, contextos socioeconômicos e culturais, aumentando a aplicabilidade e robustez dos resultados. Sugerimos, ainda, a investigação de como, em contextos presenciais de interação pedagógica, a multimodalidade de TD e VD é explorada junto aos estudantes, para investigar a real eficácia da articulação de múltiplas semioses no desdobramento de práticas de AL fundamentadas nos princípios da EC.

O enlace entre EC e ensino de língua materna influenciado pela LSF leva em consideração não apenas a estrutura superficial dos textos, conforme é comum na tradição de “ensino reprodutivista” em etapa escolar (Silva; Santos, 2021). Esse novo paradigma de ensino mira o envolvimento crítico e reflexivo dos aprendizes na produção de novos conhecimentos sobre linguagem em distintas práticas de usos sociais da leitura, da oralidade e da escrita.

A análise dos dados demonstrou como a abordagem da EC, alinhada à multimodalidade, contribui para o desenvolvimento de um olhar científico sobre os usos linguísticos. Ao manipular e examinar distintos recursos semióticos, os estudantes são levados a observar a língua em uso, formular hipóteses e testar suas ideias, aproximando-se da postura de pesquisadores. Essa abordagem científica, atrelada à reflexão sobre os usos linguísticos em contextos reais, promove uma conscientização linguística que ultrapassa o domínio de regras gramaticais.

A sustentabilidade dessas práticas é evidenciada nos dados de pesquisa a partir do envolvimento dos aprendizes na inauguração de uma maneira de refletir sobre a linguagem de forma progressiva e duradoura, contribuindo para a formação de indivíduos críticos e competentes no uso da língua. A oportunização de atividades que desafiam os estudantes a refletir sobre a língua de forma crítica e criativa criam um ambiente de aprendizagem significativo e relevante para os aprendizes. Essa *relevância*, aliada à abordagem científica e conscientizadora, contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e capazes de utilizar a língua de forma eficaz em diferentes contextos sociais.

Conforme evidenciado nesta pesquisa, a abordagem da Gramática Pedagógica do ConGraEduC (GPC), assumida em TD e VD assim como em outros materiais didáticos do LabGram, foi fundamental para a inovação de práticas escolares de AL com foco na conscientização gramatical dos estudantes. Essa abordagem reforça a constatação de Bezerra e Reinaldo (2013), segundo as quais o estudo de língua tem deixado de focar exclusivamente o atendimento à norma padrão estabelecida, para se concentrar em atender à diversidade de usos em função das necessidades comunicativas dos falantes/escritores e ouvintes/leitores.

Diante do exposto, é importante ressaltar as práticas de análise linguística como mecanismos fundamentais para transformar as aulas de LP em experiências de aprendizagem mais participativas, relevantes e eficazes no processo de formação cidadã dos estudantes. Ressaltamos que, ao se promover uma abordagem conscientizadora de educação linguística em articulação com o desenvolvimento da educação científica dos estudantes, as práticas de análise linguística do ConGraEduC contribuem ao preparo dos estudantes para uma atuação consciente e cientificamente orientada no exercício da cidadania. Isso pode consolidar as aulas de LP como espaço de empoderamento dos estudantes para que se tornem aptos a identificar e questionar as formas pelas quais a linguagem pode perpetuar desigualdades assim como contribuir para a transformação social.

Esta pesquisa representa uma contribuição para o campo da Linguística Aplicada, pois enriquece a abordagem investigativa e pedagógica da EC, de maneira a endossar o paradigma emergente de práticas de análise linguística como um modelo escolar que pode ser replicado e adaptado em diferentes contextos educacionais, promovendo uma educação mais integrada e significativa para os estudantes. A continuidade de investigações nessa linha é fundamental para o avanço das práticas de análise linguística recém-surgidas e para a formação de um corpo docente capacitado e consciente das potencialidades da abordagem da EC no ensino escolar de língua materna.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. S. D. P. Atitude: afeto, julgamento e apreciação. *In*: VIAN JR, Orlando; SOUZA, AA de; ALMEIDA, F. S. D. P. A (org.). **A linguagem da Avaliação em Língua Portuguesa: estudos sistêmicos-funcionais no sistema da Avaliatividade**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 99-112.
- ALMEIDA, F. S. D. P; SANTOS, L. C. O discurso do rei: o Sistema de Avaliatividade como instrumento de análise da tradução. **Belas Infiéis**, Brasília, Brasil, v. 10, n. 1, p. 01–18, 2021. DOI: 10.26512/belasinfiéis.v10.n1.2021.32412. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/belasinfiéis/article/view/32412>. Acesso em: 10 mai. 2024.
- ANTONELLA, K. **Recontextualização conceitual e terminológica de categorias do sistema de transitividade para a abordagem da educação científica**. 2024 Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras: ensino de Língua e Literatura, Araguaína, 2024.
- ANTONELLA, K; SILVA, W. R.; ALVES, J. R. M. Análise linguística mediada por jogos. **Revista Leia Escola**, v. 20, n. 1, p. 26-40, 2020.
- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Editora Vozes. 2014.
- BATISTA-SANTOS, D. O; TELES, L. E. Concepções de gramática no livro didático: interfaces com o ensino de língua materna. **Revista Interfaces**, v. 9, n. 4, p. 108-123, 2018.
- BERTOLDI, A. Alfabetização científica versus letramento científico: um problema de denominação ou uma diferença conceitual? **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. e250036, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250036>. Acesso em: 21 jul 2022.
- BEZERRA, M. A; REINALDO, M. A. **Análise linguística: afinal a que se refere?** Cortez Editora, 2013.
- CAMARA JR, J. M. **História da linguística: Edição revista e comentada**. Editora Vozes, 2021.
- CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na linguística aplicada no Brasil. *In*: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 129-142.
- DA SILVA, C; SILVA, W. R. Análise linguística no ensino de língua materna: uma abordagem sistêmico-funcional. **Calidoscópio**, v. 14, n. 3, p. 377-389, 2016.
- DAVIES, B. **Developing Sustainable Leadership**. Londres: SAGE Publications, 2007.
- DEMO, P. Educação científica. **Boletim Técnico do Senac**, v. 36, n. 1, p. 15-25, 2010.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12 ed. 2006.

EGGINS, S. **Introduction to systemic functional linguistics**. 2 ed. London: Continuum, 2004.

EGGINS, S.; MARTIN, J. R. Genres and registers of discourse. *In*: VAN DIJK, T. Discourse as structure and process, v. 1, p. 230-256, **Sage Publications**, 1997.

EGGINS, S.; SLADE, D. Clinical handover as an interactive event: Informational and interactional communication strategies in effective shift-change handovers. **Communication & medicine**, v. 9, n. 3, p. 215, 2012.

FERREIRA, R. **Produção de material didático na perspectiva da educação científica: advérbios de circunstância e de comprometimento**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras: ensino de Língua e Literatura), Porto Nacional-TO.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. **Trabalhos em linguística aplicada**, v. 9, n. 1, p. 5-45, 1987.

FRANCHI, C. Linguagem-atividade constitutiva. **Revista do GEL**, p. 37-74, 2002.

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 3ª ed. Editora Paz e Terra, 1975.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, p. 21-39, 2002.

FRUTUOSO, A. **Análise sistêmico-funcional da transitividade do português-brasileiro: usos dos processos mentais no texto acadêmico tese de doutorado**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2021. Disponível em: https://www.uern.br/controladepaginas/tesesDefendidasem2021/arquivos/6442versao_final_anikele.pdf. Acesso em: 21 jul 2024.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Mercado de Letras, 2014.

GARCÍA, C. S. The discourse of social networking sites in university students' communications with their peers. **Revista española de Linguística Aplicada**, n. 1, p. 123-142, 2013.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GERALDI, J. W. **Concepções de linguagem e ensino de português**. Ática, 1997.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. A construção diz que... mas: uma abordagem sistêmico-funcional e cognitivista. **Estudos Linguísticos** (São Paulo. 1978), [S. l.], v. 44, n. 1, p. 94–109, 2016. Disponível em: <https://revistadogel.emnuvens.com.br/estudos-linguisticos/article/view/875>. Acesso em: 10 jan. 2023.

GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. Caminhos para um ensino funcional de gramática orientado ao texto: pronomes pessoais e adjetivos em perspectiva intersubjetiva. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 56, p. 139-162, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318135171183591>. Acesso em: 23 out. 2023.

GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. Engajamento e processamento discursivo: diálogos entre a Linguística Sistêmico-Funcional e a Linguística Cognitiva. **Estudos Linguísticos** (São Paulo. 1978), [S. l.], v. 45, n. 1, p. 153–169, 2016. DOI: 10.21165/el.v45i1.704. Disponível em: <https://revistadogel.emnuvens.com.br/estudos-linguisticos/article/view/704>. Acesso em: 17 abr. 2024.

HAERTEL, B. U. S. **Formação, Práticas Educativas e Currículo Escolar: Pobreza e Desigualdades Socioculturais em Foco**- Volume 4. 2021. Disponível em: <http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/4030>. Acesso em: 7 jul. 2022.

HALLIDAY, M. A. K. Context of culture and of situation. *In*: Webster, J. J. (ed). **The essencial Halliday**. London/ New York, Continuum, 2009. p. 55-84.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as Social Semiotic**. London: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, M. A. K. **On grammar**. Volume 1 of Collected Works of M.A.K. Halliday. Jonathan Webster (ed.). Londres & New York: Continuum, 2002, p. 384-417.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective**, 1989.

HALLIDAY, M. A. K; MATTHIESSEN, C. **An introduction to functional grammar**. Routledge, 2014.

HEATH, S. B. **Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms**. Cambridge university Press, 1983.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. **Language in society**, v. 1, n. 2, p. 49-76, 1982. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.1017/S0047404500009039>. Acesso em: 22 out. 2023.

HEBERLE, V. M. Apontamentos sobre linguística sistêmico-funcional, contexto de situação e transitividade com exemplos de livros de literatura infantil. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 34, n. 1, p. 81–112, jan. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-445081591698601009>. Acesso em: 25 jul. 2023.

HURD, Paul De Hart. Scientific literacy: New minds for a changing world. **Science education**, v. 82, n. 3, p. 407-416, 1998.

HURD, Paul DeHart. Science literacy: Its meaning for American schools. **Educational Leadership**, [S. l.], n. 16, p. 13-16, 1958. Disponível em: https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_195810_hurd.pdf. Acesso em: 25 ago. 2022.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Editora da UNICAMP, 2022.

KALANTZIS, M; COPE, B. Language education and multiliteracies. **Encyclopedia of language and education**, v. 1, p. 195-211, 2008. Disponível em: <https://newlearningonline.com/files/2009/03/springerhandbook.pdf> Acesso em: 25 jul. 2022.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento. Não basta ensinar a ler e a escrever**, v. 1, 2005.

LATOUR, B. **Reagregando o social**: uma introdução à teoria do ator-rede. Edufba, 2012.

LIMA, S.; COROA, M. L. M. S. Configuração e papel do sistema de avaliatividade no gênero reportagem. **Calidoscópio**, v. 8, n. 2, p. 127-137, 2010.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. Em Aberto, v. 5, n. 31, 1986.

MARCUSCHI, L. A. O Papel da Atividade Discursiva no Exercício do Controle Social. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [S. l.], v. 7, p. 07–33, 2010. DOI: 10.26512/les.v7i0.9697. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/9697>. Acesso em: 27 abr. 2023.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Parábola Ed., 2009.

MARTIN, J.; ROSE, D. **Genre relations mapping culture**. London: Equinox, 2008.

MARTIN, J.; ROSE, D. **Working with discourse: meaning beyond the clause**. London and New York: Continuum, 2007.

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

MASON, J. **Qualitative researching**. University of Manchester, UK: Sage Publishings, 2002.

MCCABE, Anne; WHITTAKER, Rachel. An introduction to language and library. **Language and literacy: Functional approaches**, p. 1, 2006.

MENDES, J. **Produção e retextualização de textos e vídeos didáticos na gramática da multimodalidade e Gramática Sistêmico-funcional**. 2024 Tese (Doutorado em

Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras: ensino de Língua e Literatura, Araguaína, 2024 (no prelo).

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. Parábola, 2022. p. 187-237.

MOITA-LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412>. Acesso em: 25 maio. 2023.

MOITA-LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 13-44, 2006.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. (2015). Tradução Eliane Lisboa. (5. Ed.). Porto Alegre: Sulina, 2007.

MOTTA-ROTH, D. 2009. The Role of Context in Academic Text Production and Writing Pedagogy. In: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEREDO, D. (eds.). **Genre in a Changing World**. Colorado: The WAC Clearinghouse/Indiana: Parlor Press, p. 317-351.

MOTTA-ROTH, D. Letramento científico: sentidos e valores. **Notas de Pesquisa**, p. 12-25, 2011.

NASCIMENTO, R. G.; BEZERRA, F. A. S.; HEBERLE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 14, n. 2, p. 529-552, 13 mar. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/rle.v14i2.15403>. Acesso em: 12 Abr. 2024.

NAVAS, A. M. (2008). **Concepções de popularização da ciência e da tecnologia no discursopolítico: impactos nos museus de ciências**. 2008. 126p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.geenf.fe.usp.br/v2/wp-content/uploads/2012/09/DissertacaoAnaMariaNavas.pdf>. Acesso em 20 nov. 2022.

NEVES, M. H. M. Categorização e multifuncionalidade: léxico e gramática. **Linguística**, p. 59-80, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/124860>. Acesso em: 20 out. 2023.

NEVES, M. H. M. **Gramática funcional**: interação, discurso e texto. São Paulo: Contexto, 2018.

NEVES, M. H. M. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na Língua Portuguesa. São Paulo: Contexto, 2019.

PENNYCOOK, A. Critical and alternative directions in applied linguistics. **Australian Review of Applied Linguistics**, v. 33, n. 2, p. 16.1-16.16, 2010.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, p. 1-23, 2001.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português**. Ática, 2011.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

RIBEIRO, M. A.; SILVA, W. R. Professores como protagonistas na produção de jogo: aspectos dinâmicos e protocolo de atuação. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 52, n. 2, p. 62–89, 2021. DOI: 10.18309/ranpoll.v52i2.1537. Disponível em: <https://anpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1537>. Acesso em: 10 ago. 2022.

RIBEIRO, M. R. **Produção de jogos didáticos digitais para a conscientização gramatical: aspectos dinâmicos e protocolo de atuação**. Dissertação (Mestrado em Letras: ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras: ensino de Língua e Literatura), Porto Nacional-TO, 2021. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/2830/1/Michael%20Araujo%20Ribeiro%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 24 set. 2023.

ROJO, R. Entre plataformas, ODAs e protótipos: novos multiletramentos em tempos de WEB. **The ESpecialist**, v. 38, n. 1, jul. 2017. Disponível em: <https://doi.org/https://doi.org/10.23925/2318-7115.2017v38i1a2>. Acesso em: 12 dez. 2022.

ROJO, R. **Gêneros do discurso e gêneros textuais**: questões teóricas e aplicadas. Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

ROJO, R. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 27-37, 2015.

SAMPIERI, R. H; COLLADO, C. F; LUCIO, M. D. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, W. L. P. dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, 2007, 12 (36), 474–492. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000300007>. Acesso em: 28 jun. 2022.

SANTOS, Z. B. A linguística sistêmico-funcional: algumas considerações. **Soletras**, n. 28, p. 164-181, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/soletras.2014.12994>. Acesso em: 15 mai. 2023.

SIGILIANO, N.; SILVA, W. R. Diagnóstico de propostas de análise linguística em livros didáticos aprovados em programa oficial. In: MAGALHÃES, T.; GARCIA-REIS, A.; FERREIRA, H. (Org.). **Concepção discursiva de linguagem**: ensino e formação docente. Campinas: Pontes, 2017. p. 19-40.

SIGNORINI, I. (Org.) **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008. 2008.

SIGNORINI, I. Letramento e (in) flexibilidade comunicativa. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, p. 161-199, 1995.

SILVA, M. G. A; RODRIGUES, L. P. Cores, texturas e tipografia: desenvolvendo a competência leitora por meio de recursos multimodais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 61, p. 265-275, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/01031813913511520210121>. Acesso em: 30 mar. 2024.

SILVA, M. M. P.; ALMEIDA, D. B. L. Linguagem Verbal, Linguagem Visual: Reflexões teóricas sobre a perspectiva Sócio-Semiótica da Linguística Sistêmico-Funcional. **Odisseia**, Natal, v. 3, n. 1, p. 36-56, 2018. Disponível em: Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/12686>. Acesso em: 12 jun. 2023.

SILVA, R. C; MISSAGIA, E. V. Avaliações docentes sobre o ensino remoto na pandemia à luz da Linguística Sistêmico-funcional: recursos tecnológicos, materiais didáticos e avaliatividade em foco. **Organon** (01026267), v. 36, n. 71, 2021.

SILVA, W. R. **Contribuições sociais da Linguística Aplicada**: uma homenagem a Inês Signorini. Campinas: Pontes Editores, 2021b.

SILVA, W. R. **Conscientização gramatical pela educação científica** (ConGraEduC). Chamada MCTIC/CNPq nº 05/2019 – Programa Ciência na Escola, Palmas, 2019.

SILVA, W. R. Considerações sobre contexto de cultura na Linguística Sistêmico-Funcional. *In*: XVII Congresso Internacional da Associação de Linguística e Filologia da América Latina-**ALFAL**, p. 1991-2003, 2014.

SILVA, W. R. Educação científica como abordagem pedagógica e investigativa de resistência. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 59, n. 3, p. 2278- 2308, 2021a. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132020000302278&script=sci_arttext. Acesso em: 5 jul. 2023.

SILVA, W. R. Educação científica como estratégia pedagógica para formação de professoras. **Veredas: Revista de Estudos Linguísticos**, v. 2, n. 23, 144-161, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2019.v23.29504>. Acesso em: 21 de jul. 2022.

SILVA, W. R. **Estudo da gramática no texto**: demandas para o ensino e a formação do professor de língua materna. Maringá: Eduem, 2011.

SILVA, W. R. *et al.* Letramento científico na formação inicial do professor. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 6, n. esp, p. 8-23, 2016.

SILVA, W. R. *et. al.* O que são materiais didáticos? Uma abordagem na linguística aplicada. *In*: **Pesquisas em Lingua(gem)** e demandas no ensino básico. Campinas, SP: Pontes Editora, 2014, p. 263-293.

SILVA, W. R. **Letramento e fracasso escolar**: o ensino da língua materna. Universidade do Estado do Amazonas, 2020. Disponível em: <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/handle/riuea/3214>. Acesso em: 25 mar. 2024.

SILVA, W. R. Linguística sistêmico-funcional na sala de aula. **Raído**, [S. l.], v. 9, n. 18, p. 137–172, 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/3893>. Acesso em: 6 abr. 2023.

SILVA, W. R. **Reflexão pela escrita no estágio supervisionado da licenciatura**: pesquisa em Linguística Aplicada. Campinas: Pontes Editores, v. 136, 2014.

SILVA, W. R.; AIRES, N. Educação científica de professoras em mestrado profissional. **The ESpecialist**, v. 2, 2020. DOI: 10.23925/2318-7115.2020v41i2a4. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/44579>. Acesso em: 18 fev. 2023.

SILVA, W. R.; ESPINDOLA, E. Afinal, o que é gênero textual na Linguística Sistêmico-funcional?. **Revista da ANPOLL**, v. 1, n. 34, p. 259-307, 2013. DOI: 10.18309/anp.v1i34.672. Disponível em: <https://anpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/672>. Acesso em: 13 fev. 2023.

SILVA, W. R.; FIDELIS, A. C.; ANTONELLA, K. Laboratório virtual de pesquisa escolar com gramática: educação científica em aulas de língua materna. **Texto Livre**, v. 17, p. e47835, 2024. DOI: 10.1590/1983-3652.2024.47835. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/47835>. Acesso em: 17 mar. 2024.

SILVA, W. R.; MENDES, J. Educação científica na linguística aplicada: contribuições para o ensino básico. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 62, n. 1, p. 158-177, 2023. <https://doi.org/10.1590/010318138671566v62i2023>. Acesso em: 5 jan. 2024.

SILVA, W. R.; SANTOS, S. S.; ANTONELLA, K. Desafios do trabalho colaborativo num projeto interdisciplinar de pesquisa científica. **Revista Leia Escola**, v. 23, n. 1, p. 103-127, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.8021677. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/leia/article/view/617>. Acesso em: 27 dez. 2023.

SILVA, W. R.; SILVA, K. L. S.; BORBA, L. C. Construção da reflexão na escrita acadêmica por professores em formação inicial. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 16, p. 277-308, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201519220>. Acesso em: 17 mar. 2024.

Silva, WR, Silva, KLS, & Borba, LC (2016). Construção da reflexão na escrita acadêmica por professores em formação inicial. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 16(2), 277-308. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201519220>. Acesso em: 15 abr. 2024.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5–17, jan. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>. Acesso em: 3 jul. 2022.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VAN LEEUWEN, T. The semiotics of movement and mobility. **Multimodality & Society**, v. 1, n. 1, p. 97-118, 2021.

VIAN JR, O. O sistema de avaliatividade e os recursos para gradação em Língua Portuguesa: questões terminológicas e de instanciamento. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 25, p. 99-129, 2009.

VYGOTSKY, L. S. (1986). **Thought and language**. Massachusetts: The Massachusetts Institute of Technology Press, 1986.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

XAVIER, R.; PICCOLO, M. O referencial curricular do ensino médio do Tocantins: uma reflexão sobre o estigma em torno da palavra pobreza. *In*: FREIRE, J.S; LIMA, L. G. B.; (2022). **Formação, Práticas Educativas e Currículo Escolar: Pobreza e Desigualdades Socioculturais em Foco** -Volume 4.

ZANOLLA, S. R. S. O conceito de mediação em Vigotski e Adorno. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, p. 5-14, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000100002>. Acesso em: 8 out. 2023.