

## O DISCURSO DE PROFESSORES-ALUNOS EM AMBIENTE DIGITAL: ANÁLISE DA TRANSITIVIDADE

Recebido em 30/05/2009

Aceito em: 22/09/2009

Danie Marcelo de JESUS\*

**Resumo:** Este artigo tem como finalidade analisar o discurso de professores-alunos de língua inglesa em um curso a distância. O aporte teórico baseou-se na Linguística sistêmico-funcional hallidayana (Halliday, 1985; Halliday & Hassan, 1989; Eggins, 1994), mas especificamente focalizo a transitividade. A metodologia de pesquisa é de orientação interpretativista (Erickson, 1992). Os dados foram coletados dentro de quatro módulos de um programa de formação de professores-alunos de uma universidade privada (Compreensão Oral I e II e Leitura Instrumental I e II) entre agosto de 2003 a abril de 2004. Entretanto, neste trabalho foi objeto de análise apenas o módulo de Leitura Instrumental I. Da análise empregada, concluímos que os professores-alunos utilizam diferentes tipos de processos na interação no ambiente digital.

**Palavras-chave:** discurso; professor-aluno; linguística sistêmico-funcional; transitividade.

Neste artigo, busco entender o discurso de professores-alunos de língua inglesa de um curso em ambiente digital. O aporte teórico baseou-se na abordagem sistêmico-funcional hallidayana (Halliday, 1985; Halliday & Hassan, 1989). Enfoco o conceito de transitividade com a finalidade de entender para quem a mensagem é direcionada e com qual intenção.

A linguagem, para Halliday & Hassan (1989), é vista como sistema de significados, sinônimo de cultura, na sua relação com a estrutura social. Halliday (1994:xiii) sugere que a linguagem deve ser vista como um fenômeno social e não individual, e que se originou e se desenvolveu para atender às necessidades socioculturais de comunicação das pessoas.

Esta abordagem é também semiótica porque estuda a linguagem como sistema de significados e como “um sistema de codificação convencionalizado, organizado como um conjunto de escolhas” (Eggins, 1994:3). O que faz diferenciar os sistemas semióticos é que cada escolha no sistema adquire um significado quando se põe em relação de oposição com outras escolhas que

---

\* Doutor pela PUC-SP e atualmente é professor do Departamento de Letras do Campus Universitário de Rondonópolis da UFMT e do Mestrado em Estudos em Linguagens. E-mail: daniepuc@yahoo.com.br.

poderiam ter sido feitas. Assim, as escolhas revelam crenças e valores que subjazem a qualquer manifestação linguística. Portanto, o que interessa para o linguista sistêmico é entender como as pessoas usam a linguagem para interagir socialmente, por meio de suas escolhas léxico-gramaticais, no sistema semiótico (Eggins, 1994).

É por isso que o sistema de escolha interessa, bem de perto, ao linguista sistêmico, por perceber que as opções linguísticas não são aleatórias, mas carregadas de sentidos sociais e culturais. Por essa razão é que Halliday (1985) considera as escolhas indissociáveis do contexto no qual os textos estão inseridos. Halliday (1978:122) assim se manifesta:

*The text is the linguistic form of social interaction. It is a continuous progression of meanings, combining both simultaneously and in succession. (...) text is the actualization of this meaning potential, the process of semantic choice.*

Sendo assim, textos não são meramente palavras ou sentenças, mas, sim, teias signicas que ligam um significado a outro, expresso em palavras e estruturas, sons e símbolos que produzem significações. Bem por isso, todo texto é essencialmente intertextual (Halliday & Hassan, 1989:47), pois, ao ser proferido, remete a um outro, já dito. É essa natureza intertextual que franqueia ao participante interpretar o momento social.

Em virtude da natureza semântica do texto, Halliday (1993) nos aconselha a considerá-lo como produto e como processo. Produto porque o texto pode ser registrado e estudado, guardando certos construtos representativos do sistema linguístico. Processo no sentido de ser contínuo nas redes de significados, nas quais cada escolha constitui uma outra e assim sucessivamente. Por essa razão, Halliday prefere adotar uma perspectiva semântico-social para esquadrihar o texto, considerando o evento interativo, as trocas sociais de significados e os contextos situacionais específicos. Dessa maneira, o contexto estaria ligado ao texto por meio de uma relação sistemática entre o tecido social e a organização funcional da língua.

Isso, na prática, implica dizer que uma sentença é semanticamente muito mais complexa do que apenas a descrição da estrutura do modo. Dito de outra forma, traçar os significados do modo não é suficiente para interpretar, com precisão, as diversas possibilidades de uma proposição.

Por esse motivo, precisamos ter a percepção da estrutura da oração como representação de uma experiência. O exemplo abaixo (Thompson, 1996:77) pode ser analisado como o primeiro caminho para nossa compreensão de transitividade.

Participante	circunstância	processo	participante
They	slowly	unlocked	the front door

**Quadro 1** – estrutura da transitividade, Thompson (1996)

Diante do exemplo cada processo é regido por um grupo verbal (*unlocked*) da oração, elemento fundamental na perspectiva experiencial, mas isso não significa que a análise da transitividade seja apenas focalizada no verbo. Halliday (1989:159) define transitividade como a representação, em uma língua, do processo, do participante e de característica circunstancial. Assim, a transitividade deve ser analisada como característica da proposição, e não do verbo apenas. Para apreendemos sua compreensão, Thompson (1996:79) propõe as seguintes perguntas:

1. Que tipo de processo está ocorrendo?
2. Quantos participantes podem/devem estar envolvidos?
3. Quais papéis podem/devem esses participantes atuarem?

Essas perguntas são balizadoras para nos orientarmos na análise dos dados, apontando os contornos do que deve ser observado pelo pesquisador interessado em estudar o sistema de transitividade. Na busca de um melhor mapearmos de tal sistema, Halliday & Matthiessen (2004) sugerem os seguintes processos: material, mental e relacional.

O processo material pode ser representado como um ato de fazer, ou seja, algo concreto com ações tangíveis que envolvem elementos físicos como correr, jogar, cozinhar, pular. O responsável pela ação é um *ator*, e o direcionamento da ação se denomina *alvo*. Em diversos casos, também encontramos a figura de quem está sendo afetado, designado como *recipiente*. Como no quadro abaixo que se segue:

<b>Ator</b>	<b>Processo</b>	<b>Alvo</b>	<b>Recipiente</b>	<b>Circunstância</b>
This time	is offering	on-line courses to	English teachers	
You	haven't received	any mail	from me	till now

**Quadro II** – Exemplos da estrutura do processo material

Diferentemente do processo anterior, alguns tipos de processos não envolvem ações apenas materiais, mas estados mentais ou eventos psicológicos. A esses, chamamos de processos mentais, realizados por meio de alguns verbos: *like, think, know, feel, see, want, love, hate, enjoy, agree*. Nessa categoria, Halliday & Matthiessen (2004) se utilizam do termo *sensor* como uma “voz psicológica” que determina o processo na oração, conferindo a seu efeito o nome de fenômeno. A título de esclarecimento, essa função corresponderia à de sujeito (sensor) e à de complemento (fenômeno), na metafusão interpessoal. O quadro abaixo apresenta exemplos de orações com esse tipo de processo.

Sensor	Processo mental	Fenômeno
I	think	it's not enough
You	want to invest	in your professional career
I	agree with	You

**Quadro III** – Exemplos da estrutura do processo mental

Quanto ao processo relacional, este se realiza com o verbo *to be* ou com outros da mesma classe gramatical (verbos copulativos) como *seem*, *become*, *appear*. Tais verbos têm a função de dar atributo à oração (Bloor & Bloor, 1995:120). Veja-se o quadro a seguir.

Carregador	Processo relacional	Atributo
She	Was	Hungry again

**Quadro IV** – Exemplos da estrutura do processo relacional

Aqui temos uma relação entre dois conceitos, um *carregador* (*she*), aquele que dá qualificação, e um *atributo* (*hungry*), unido pelo processo de ser na forma passada (*was*), sinal de existência de uma ligação entre os dois elementos.

Como vimos, a linguagem, para Halliday (1994), é percebida como elemento para construção de significados, influenciados pelos contextos culturais e sociais nos quais eles são expressos. Esses recursos linguísticos são organizados funcionalmente, pois cada elemento é explicado em relação à sua função. Sendo assim, os aspectos sintáticos e lexicais de uma língua são partes integrantes, e não separadas, como tradicionalmente eram compreendidos. Portanto, de acordo com Halliday (1985), não há linha divisória entre a gramática e a semântica. Por isso é que esta pesquisa não desvincula a noção de léxico do sistema linguístico na sua totalidade.

## METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste estudo, procurei investigar a linguagem de um grupo de professores-alunos de escolas públicas focalizando a transitividade em seus discursos, ao longo de suas vivências em um programa de formação continuada de professores entre agosto de 2003 a abril de 2004. Contudo, neste artigo, apresento a análise com base dos dados coletados no curso de Leitura Instrumental I. Este programa se constituiu de quatro módulos à distância, entretanto apenas um curso (Leitura Instrumental I) foi objeto de análise neste trabalho. Já os participantes foram professores-alunos em interação com três professoras com larga experiência em Educação a Distância. Os dados foram coletados por meio das interações entre os docentes e os discentes dentro de uma perspectiva interpretativista (Erickson, 1992).

## A análise da transitividade no discurso dos professores-alunos

Como vimos na discussão teórica, a transitividade descreve como são construídas as representações no mundo interno e externo dos falantes. Dessa maneira, podemos compreender como os professores-alunos reestruturam seus papéis sociais no módulo analisado.

Passo, agora, a observar os processos. Deve-se ressaltar que todas as estruturas gramaticais descritas no âmbito da estrutura de modo ocorrem simultaneamente com os processos verbais. Esta divisão é de caráter apenas analítico e nos ajuda a sistematizar e a entender os dados analisados.

### Processos no discurso dos professores-alunos no módulo de Leitura Instrumental I

Nesta seção, apresento os tipos de processo material, mental e relacional, que foram encontrados no discurso dos professores-alunos em 509 mensagens. Essa análise por meio dos processos sinalizou pistas para que pudéssemos compreender o discurso dos professores-alunos. Na análise, percebe-se maior quantidade de processos mentais nos dados. Os trechos a seguir caracterizam esses momentos que são exemplos do discurso de diferentes professores-alunos:

1. I had some difficulties, but when I **saw** the results...
2. I **believe**<sup>1</sup> that the major would read because the site is very interesting....
3. I **choose** that site because I **think** is very interesting. The readind is about mental illnesses among the others says on depression...
4. I **think** this site is great for my students, and I will ask them to enter in this site and search something about food...
5. I **chose** only the link: family therapy, but I **saw** that there are others interesting links ...
6. but I **like** most the kidlink.org because it has subjects for teachers, students and parents too ...
7. But I try to explain what I **understand** about these graffiti.

Nesses exemplos, o sensor nas orações é formado pela primeira pessoa (I) que desempenha a voz do aprendiz no atribuir estados mentais (like, see, chose, believe, understand, think) a si próprio. No que toca aos fenômenos, são desempenhados por substantivos ou por pronomes (that, this). No primeiro exemplo, o sensor utiliza o verbo “see” na forma de passado “saw”, que remete a percepções decorridas de suas dificuldades (I had some difficulties) e os efeitos aparentemente positivos na aprendizagem (the results). Já no segundo exemplo, a escolha do processo “believe” confere sentido mais forte para a experiência do falante, transformando-a em verdade, tal é a certeza que ele

tem de sua afirmação. Essa importância pode ser reforçada por adjetivos que acompanham o processo mental (**I think** is very interesting) no produzir um sentido avaliativo sobre sua escolha (**I choose** that site), demonstrando que ela não foi aleatória, mas fruto de vivência do enunciador da oração. Esse fato pode ser também reforçado pelo elemento circunstancial (most), no exemplo 6.

A subclassificação sugerida por Halliday (1994:112) para os tipos de processos mentais, afeição (**I like** most the kidlink.org), percepções (**I saw** that there are others interesting links) e cognição (what **I understand** about these graffiti) também pode ser encontrada no discurso dos professores-alunos, com a predominância do processo mental de cognição, como podemos observar no quadro abaixo:

Processos mentais de cognição	Processos mentais de afeição	Processos mentais percepção
220 ocorrências	34 ocorrências	47 ocorrências

**Quadro V** – Ocorrências dos diferentes tipos de processos mentais

A ocorrência maior de processos mentais de cognição sugere uma tentativa dos discentes de entender o ambiente no qual estão inseridos. Observando atentamente os exemplos acima, podemos depreender que todos se referem ora a experiências vividas (but **I like** most the kidlink.org because it has subjects for teachers, students and parents too) e ao impacto delas sobre sua vida profissional ou pessoal, ora à compreensão das coisas que rodeiam o ambiente de aprendizagem dos professores-alunos (But I try to explain what **I understand** about these graffiti).

O segundo processo mais comum é o material. Este processo parece exercer a função de descrever ações praticadas pelos discentes no decorrer do curso *on-line*, como vemos nos exemplos a seguir.

1. after this **I clicked** on Depression - Depression in Children and Adolescents...
2. when **I linked** in a page called Artworks for Peace is possible to understand that what will be developed in this page
3. **I firstly went** to English language and **enter** through the page ...

Nos exemplos, o pronome de primeira pessoa (I) parece construir relatos centrados em acontecimentos em forma narrativa da trajetória de acesso à Internet (I clicked, I linked, went, enter), utilizando igualmente conectores (after this, when, firstly, before), como forma de encadeamento de enunciados e enumeração temporal. Além disso, todos os processos materiais ocorrem no passado simples, reforçando a sugestão de uma narrativa em progresso. Esse fato constrói um enredo sobre os professores-alunos, cujos personagens-narradores são os próprios discentes retratados pelo pronome de primeira pessoa (I), e cuja ambientação dos acontecimentos é o ciberespaço.

O terceiro tipo de processo encontrado no discurso dos professores-alunos é o relacional. Nele, o destinatário desponta como possuidor de algum atributo ou estado de ser. Os exemplos a seguir procuram evidenciar estas afirmações.

1. In the first unit, **we had conscious** about strategic lecture and began to construct a digital bank.....
2. **I had** some difficulties, but when I saw the results.....
3. **we are** THE EDUCATORS and **we are responsible** for our kids. But **are we** really mature to deal with everythings.
4. **we have this conscience**, maybe we can make good lessons with students interest.

No primeiro exemplo, o portador ao se qualificar, mostra-se implicado pelas ações em curso (**we are responsible**), especialmente por causa das escolhas pronominais (we, I) que acompanham o verbo. Com isso, o emissor da mensagem projeta para si obrigações de responder por certos atos. Ao mesmo tempo, ele se reserva o direito de “receber e executar ordens”, estabelecido por sua própria subjetividade. Dessa maneira, as escolhas no interior da oração ocorrem da seguinte maneira:

Portador	Intensivo	Atributo	Circunstância
we	are	responsible	for our kids

**Quadro VI** – exemplo da estrutura do processo relacional.

O portador “We” se vale do recurso de caixa alta (THE EDUCATORS) para enfatizar sua ação projetada na circunstância (for our kids). A ação projetada é robustecida por meio de adjetivos (responsible, mature, difficulties) que auxiliam como criador das condições necessárias para atribuição instalada pelo portador.

Ao observar as escolhas processuais relacionais dos professores-alunos, afiguram-se dois papéis sociais: o de estudante e o de educador. O primeiro (I **had** some difficulties, but when I saw the results) ressalta os obstáculos enfrentados como aluno iniciante no ambiente digital. Já o segundo (we have this conscience, maybe we can make good lessons with students interest) se auto-responsabiliza como profissional da educação. Relevante é que os processos relacionais são acompanhados de outros processos que descrevem mudanças (I saw the results, we can make good lessons with students interest) no plano mental (saw) e/ou no material (make). Parece que, ao se responsabilizarem pelas suas ações, os professores-alunos evidenciam alterações positivas com a escolha de outras formas de transitividade.

Pelo que observamos da análise, os professores-alunos apresentam uma expressiva quantidade de processo mental cognitivo seguido de processos

materiais e relacionais. Esse fato pode sinalizar uma tentativa dos professores-alunos de entender a dinâmica do ambiente de aprendizagem digital.

### **Algumas reflexões**

Ao longo deste texto, buscamos analisar o discurso de professores-alunos de um módulo a distância de Leitura Instrumental, dentro de um arcabouço teórico da Linguística sistêmico-funcional, focalizamos, em especial, o sistema de transitividade com o objetivo de compreender o sentido atribuído pelos professores-alunos nas mensagens do módulo.

Como desfecho deste estudo, a predominância de processos mentais reforça a tese de que os professores-alunos produzem afirmações que caracterizam percepções de mudança. Especialmente, ao utilizarem esse tipo de processo, eles fazem comparações e produzem sínteses dos assuntos desenvolvidos ao longo do módulo. Igualmente, ao apresentarem suas ações, por meio de processos materiais, sinalizam maior destreza no contexto de aprendizagem on-line.

Idêntica constatação pode ser encontrada ao vermos os professores-alunos retratarem suas experiências pessoais mediante processos relacionais. O fato de eles poderem fazer essa descrição sugere maior intimidade com o curso, pois os discentes podem estampar seu estado íntimo e sua disposição no curso. Esse tipo de afirmação só ocorre quando alguém se sente suficientemente à vontade para expressar idéias ou situações particulares.

Percebe-se, dessa forma, uma tentativa maior dos discentes de se envolverem nas práticas discursivas do curso. Essa afirmação pode ser defluída quando verificamos tentativas cognitivas de apreensão da “realidade” do mundo ciberespacial pelos processos mentais, bem como ações levantadas nesse espaço pelos processos materiais. Já situações de comprometimento dos professores-alunos, no ambiente do curso, são observáveis nos processos relacionais.

### **JESUS, D. M. THE DISCOURSE OF TEACHER-STUDENTS AT DIGITAL ENVIRONMENT: AN ANALYSIS OF TRANSITIVITY**

**Abstract:** *This article aims at analyzing the discourse of English language teachers in on-line courses. Theoretical underpinning based on systemic-functional linguistics (Halliday, 1985; Halliday & Hassan, 1989; Eggins, 1994), but I specially focus on transitivity. The research methodology based on interpretative approach (Erickson, 1992). The data were collected during three on-line courses for a Teacher Education Programme from a private university. From analysis, we conclude the teachers use different type of processes in interaction at digital environment.*

**Keywords:** *Teachers' discourse, distance course, systemic-functional linguistics, transitivity.*

## Referências bibliográficas

BLOOR, T. & BLOOR, M. *The Functional Analysis of English: A Hallidayan Approach*. London: Arnold, 1995.

EGGINS, S. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Pinter Publishers, 1994.

ERICKSON, F. Ethnographic Microanalysis of Interaction. In M.D. LeCompte, W.L. Milroy. & J. Preissle (Org.). *The Handbook of Qualitative Research in Education*. New York: Academic Press, 1992: 201-225.

HALLIDAY, M.A.K. *Language as Social Semiotic – The Social Interpretation of Language and Meaning*, London: Edward Arnold, 1978.

\_\_\_\_\_. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1985.

\_\_\_\_\_. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1994.

\_\_\_\_\_. Quantitative Studies and Probabilities in Grammar. In M. Hoey (ed.). *Data, Description, Discourse – Papers on the English Language in Honour of John McH Sinclair on his Sixtieth Birthday*. London: Harper Colins, 1993: 01-25.

HALLIDAY, M.A. K & HASAN, R. *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M.A.K. & MATTHIESSEN, M.I.M . *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 2004.

THOMPSON, G. *Introducing Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1996.