

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Mhdi Ibrahim Bader Khun

**GÊNEROS DA FAMÍLIA DE REAÇÕES A TEXTO EM UMA COLEÇÃO
DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: ESTUDO NA
PERSPECTIVA SISTÊMICO-FUNCIONAL DA LINGUAGEM**

Santa Maria, RS
2020

Mhdi Ibrahim Bader Khun

**GÊNEROS DA FAMÍLIA DE REAÇÕES A TEXTO EM UMA COLEÇÃO DE
LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: ESTUDO NA PERSPECTIVA
SISTÊMICO-FUNCIONAL DA LINGUAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cristiane Fuzer

Santa Maria, RS
2020

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

Bader Khun, Mhdi Ibrahim

Gêneros da família de reações a texto em uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa: estudo na perspectiva sistêmico-funcional da linguagem / Mhdi Ibrahim Bader Khun.- 2020.

191 p.; 30 cm

Orientadora: Cristiane Fuzer

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, RS, 2020

1. Linguística Sistêmico-Funcional 2. Gêneros de texto
3. Reações a texto 4. Avaliatividade 5. Livro Didático de Língua Portuguesa I. Fuzer, Cristiane II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

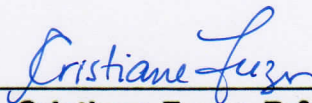
Declaro, MHDI IBRAHIM BADER KHUN, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Mhdi Ibrahim Bader Khun

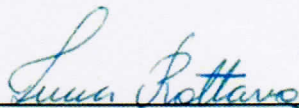
**GÊNEROS DA FAMÍLIA DE REAÇÕES A TEXTO EM UMA COLEÇÃO DE
LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: ESTUDO NA PERSPECTIVA
SISTÊMICO-FUNCIONAL DA LINGUAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Aprovado em 27 de fevereiro de 2020.



Cristiane Fuzer, Dr^a. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Lúcia Rottava, Dr^a. (UFRGS) - Parecer



Sara Regina Scotta Cabral, Dr^a. (UFSM)

Santa Maria, RS
2020

DEDICATÓRIA

A minha mãe, Delma, por tudo que fez e ainda faz por mim, e ao meu pai, Ibrahim (in memoriam), com quem poucos momentos compartilhei.

AGRADECIMENTOS

A Deus, todo poderoso e senhor dos exércitos, por me abençoar e amparar nos momentos mais difíceis.

A minha amada mãe, Delma de Braga Fagundes, exemplo para mim de perseverança, garra e coragem. Por me mostrar o caminho certo a seguir na vida, sempre acreditar em mim e apoiar todas as minhas decisões.

A minha noiva, Maiara Médici Andreuchette, ao meu enteado, Eduardo Médici Andreuchette, e a minha filha que está por vir, Elisa Médici Bader Khun, por me darem força e confiança para seguir adiante. Vocês são minha maior benquerença.

Aos meus queridos tios, Ademar de Braga Fagundes, Sonia Carvalho Fagundes, Rubem César de Braga Fagundes e Maria do Carmo da Luz Fagundes, por todo o tipo de assistência dada a mim e a minha família durante a realização desta pós-graduação.

À professora Cristiane Fuzer, minha orientadora, exemplo de profissionalismo, comprometimento e dedicação. Grato por toda a paciência dispensada, por ter acreditado no meu potencial e me conduzir ao caminho da ciência.

Aos meus colegas de graduação, hoje colegas de profissão, professores Romário Dias Garcia e Yusara Maria Tappes, por me encorajarem a iniciar caminhada no mundo acadêmico. Certamente vocês foram decisivos e fundamentais.

Ao meu amigo de vida, Heron Nallem do Canto, que muito me assistiu na caminhada até a chegada ao mestrado. Sem o teu o apoio e auxílio, tudo seria muito mais difícil.

Às professoras das disciplinas cursadas durante o mestrado, Amanda Eloína Scherer, Cristiane Fuzer, Franciele Matzembacher Pinton, Graciela Rabuske Hendges e Sara Regina Scotta Cabral, pelos compartilhamentos teóricos e contribuição para o meu desenvolvimento acadêmico.

Aos colegas do grupo de pesquisa em Linguística Sistêmico-Funcional, Angela Maria Rossi, Anidene Siqueira Cecchin, Carla Carine Gerhardt, Cíntia Soares Cocco, Elisane Scapin Cargnin, Guilherme Barbat Barros e Lorilei Moraes Gugelmim, com quem compartilhei minhas inquietações nesses últimos dois anos.

À banca examinadora, professoras e pesquisadoras Lúcia Rottava, Sara Regina Scotta Cabral e Tânia Maria Moreira, pelas valiosas contribuições durante os exames de qualificação e defesa.

À professora e pesquisadora Laura Aurora Ramírez que, desde o México, compartilhou comigo bibliografias importantes para a realização desta pesquisa.

À escritora e jornalista ambiental Liana John, por compartilhar comigo um texto de sua autoria, analisado nesta dissertação.

À Universidade Federal de Santa Maria, pela oportunidade que me foi dada.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras, pelo auxílio administrativo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior, pelo auxílio financeiro concedido durante o segundo ano do mestrado.

A todos(as), muitíssimo obrigado!

RESUMO

GÊNEROS DA FAMÍLIA DE REAÇÕES A TEXTOS EM UMA COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: ESTUDO NA PERSPECTIVA SISTÊMICO-FUNCIONAL DA LINGUAGEM

AUTOR: Mhdi Ibrahim Bader Khun

ORIENTADORA: Cristiane Fuzer

O objetivo geral desta pesquisa é mapear gêneros da família de reações a texto em livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental e dos três anos do ensino médio. Para isso, são utilizados pressupostos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional, com foco na perspectiva australiana sobre gêneros de texto; especificamente, sobre a família de reações a texto (ROTHERY, 1986; ROTHERY, 1993; MARTIN; ROSE, 2008; CHRISTIE; DEREWIANKA, 2008; ROTHERY; STENGLIN, 2000) que, de acordo com Rose e Martin (2012), faz uso principalmente do sistema semântico-discursivo de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005) para realizar seus propósitos sociais. O universo de análise desta pesquisa é formado pelos volumes da coleção *Português linguagens*, que foi a mais distribuída pelo Programa Nacional do Livro Didático nos âmbitos escolares em que esta pesquisa foi realizada. A coleta dos textos ocorreu a partir de pistas contexto-situacionais sobre o propósito social da família de reações a texto e, como recorte, foram selecionados textos utilizados em capítulos destinados ao ensino de gramática, interpretação e produção de textos, constituindo o *corpus* num total de vinte e um textos. A análise dos recursos linguísticos dos subsistemas atitude e engajamento do sistema semântico-discursivo de Avaliatividade e a descrição da Estrutura Esquemática de Gênero possibilitaram evidenciar o propósito social específico de cada gênero de texto. A partir disso, foram encontradas duas instanciações do gênero resposta pessoal, oito do gênero resenha, uma instanciação do gênero interpretação temática e três instanciações do gênero resposta crítica. Além disso, foram encontrados seis textos que instanciam o propósito social da família de reações a texto, mas não tiveram sua Estrutura Esquemática de Gênero e seu propósito social específico descritos conforme a Linguística Sistêmico-Funcional até o presente momento, e uma reação a texto não foi possível classificá-la como resposta pessoal ou resenha.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Sistêmico-Funcional; Gêneros de texto; Reações a texto; Avaliatividade; Livro Didático de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

TEXT RESPONSES FAMILY GENRES IN ONE COLLECTION PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOKS: A STUDY IN THE SYSTEMIC FUNCTIONAL PERSPECTIVE OF THE LANGUAGE

AUTHOR: MHDİ IBRAHİM BADER KHUN

ADVISER: CRISTIANE FUZER

The general goal of this research is to map text responses family genres in texts in Portuguese language textbooks of the final years of elementary school and the three years of high school. To achieve this goal, it is going to be used the theoretical assumptions of the Systemic Functional Linguistics, with a focus on the Australian perspective over the genres of the text; specifically, of the text responses family (ROTHERY, 1986; ROTHERY, 1993; MARTIN; ROSE, 2008; CHRISTIE; DEREWIANKA, 2008) that, according to Rose and Martin (2012), makes use mainly of the Appraisal semantic-discursive system (MARTIN; WHITE, 2005) to achieve its social purpose. The universe of analysis in this research consists of the volumes of the *Português linguagens* collection, which was the most distributed by the National Program of the School Textbook in the schooling contexts in which this research was conducted. The collection of the texts was performed after clues of the social purpose of the text responses family, and as an excerpt, texts employed in chapters focusing the subjects of grammar teaching and text interpretation and production were used, constituting the *corpus* in a total amount of twenty-one texts. The analysis of the linguistic resources of the subsystems attitude and engagement of the Appraisal semantic-discursive system and the description of the schematic genre structure constituted of stages enable to evidence the specific social purpose of each genre. From that, two instantiations of the text genre of personal response were found, eight of the text review genre, one instantiation of the thematic interpretation genre and three instantiations of the genre critical response. Moreover, there were found six texts that instantiate the social purposes of the text responses, but they did not have their schematic genre structure and their specific social purpose described according to the Systemic Functional Linguistics to the present moment, and one text response no it was possible to classify it as a personal answer or review.

KEYWORDS: Systemic Functional Linguistics; Text genres; Text responses; Appraisal; Portuguese Language Textbooks.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Linguagem e contexto social como sistema sociossemiótico complexo..... | 23 |
| Figura 2 – Arquétipo da linguagem organizado em estratos..... | 24 |
| Figura 3 – Linguagem estratificada e modelada pelas metafunções | 25 |
| Figura 4 – Sistema de Avaliatividade | 28 |
| Figura 5 – Subsistema atitude..... | 30 |
| Figura 6 – Subsistema engajamento..... | 39 |
| Figura 7 – Metarredundância entre as metafunções da linguagem e as variáveis do contexto..... | 45 |
| Figura 8 – Gênero e variáveis do contexto de situação..... | 50 |
| Figura 9 – Tipologia de reações a texto..... | 55 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Gêneros de texto da escolaridade australiana..... | 51 |
| Quadro 2 – Exemplo de resposta pessoal de Martin e Rose (2008) com base em Rothery (1986)..... | 56 |
| Quadro 3 – Exemplo de resposta pessoal de Christie e Derewianka (2008)..... | 57 |
| Quadro 4 – Exemplo de EEG do gênero de texto resenha..... | 58 |
| Quadro 5 – Exemplo de EEG do gênero de texto análise de personagem(ns) | 62 |
| Quadro 6 – Exemplo de EEG do gênero interpretação temática | 64 |
| Quadro 7 – Exemplo de EEG do gênero resposta crítica | 68 |
| Quadro 8 – Coleções mais distribuídas pelo PNLD 2017-2019 | 76 |
| Quadro 9 – Coleções mais distribuídos pelo PNLD 2018-2020 | 77 |
| Quadro 10 – Códigos dos livros didáticos selecionados..... | 78 |
| Quadro 11 – Códigos de identificação dos textos coletados..... | 82 |
| Quadro 12 – EEG do T2#LDLP1 e propósito social das reações a texto..... | 92 |
| Quadro 13 – EEG do T3#LDLP3 e propósito social das reações a texto..... | 93 |
| Quadro 14 – EEG do T1#LDLP6..... | 96 |
| Quadro 15 – EEG do T1#LDLP6 e propósito social das reações a texto..... | 98 |
| Quadro 16 – EEG do T4#LDLP8..... | 99 |
| Quadro 17 – EEG do T4#LDLP8 e propósito social das reações a texto..... | 100 |
| Quadro 18 – EEG do T1#LDLP1..... | 101 |
| Quadro 19 – EEG do T1#LDLP1 e propósito social das reações a texto..... | 103 |
| Quadro 20 – EEG do T2#LDLP6..... | 103 |
| Quadro 21 – EEG do T2#LDLP6 e propósito social das reações a texto..... | 104 |
| Quadro 22 – EEG do T1#LDLP9..... | 105 |
| Quadro 23 – EEG do T1#LDLP9 e propósito social das reações a texto..... | 106 |
| Quadro 24 – EEG do T2#LDLP8..... | 106 |
| Quadro 25 – EEG do T2#LDLP8 e propósito social das reações a texto..... | 111 |
| Quadro 26 – EEG do T4#LDLP1 | 112 |
| Quadro 27 – EEG do T4#LDLP1 e propósito social das reações a texto..... | 113 |
| Quadro 28 – EEG do T1#LDLP2..... | 114 |
| Quadro 29 – EEG do T1#LDLP2 e propósito social das reações a texto..... | 118 |
| Quadro 30 – EEG do T2#LDLP2..... | 123 |
| Quadro 31 – EEG do T2#LDLP2 e propósito social das reações a texto..... | 128 |

| | |
|--|-----|
| Quadro 32 – EEG do T1#LDLP7..... | 131 |
| Quadro 33 – EEG do T1#LDLP7 e propósito social das reações a texto..... | 135 |
| Quadro 34 – EEG do T2#LDLP9..... | 136 |
| Quadro 35 – EEG do T2#LDLP9 e propósito social das reações a texto..... | 141 |
| Quadro 36 – EEG do T3#LDLP1..... | 143 |
| Quadro 37 – EEG do T3#LDLP1 e propósito social das reações a texto..... | 145 |
| Quadro 38 – Relato biográfico e reação a texto formando macrogênero..... | 149 |
| Quadro 39 – Propósito social das reações a texto no T2#LDLP7..... | 152 |
| Quadro 40 – Propósito social das reações a texto no T1#LDLP8..... | 153 |
| Quadro 41 – Propósito social das reações a texto no T3#LDLP8..... | 155 |
| Quadro 42 – Aproximação do T3#LDLP8 com o gênero de texto resenha..... | 161 |
| Quadro 43 – Aproximação do T3#LDLP8 com o gênero de texto resposta pessoal.. | 163 |
| Quadro 44 – Propósito social das reações a texto no T1#LDLP3..... | 166 |
| Quadro 45 – Propósito social das reações a texto no T2#LDLP3..... | 167 |
| Quadro 46 – Possível EEG do T1#LDLP3 | 169 |
| Quadro 47 – Possível EEG do T2#LDLP3..... | 170 |
| Quadro 48 – Propósito social das reações a texto no T4#LDLP3 | 170 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 – Distribuição dos textos em grupos de acordo com seus interactantes e canal de veiculação..... | 86 |
| Tabela 2 – Textos do corpus de acordo com seu assunto..... | 91 |
| Tabela 3 – Quantificação das avaliações atitudinais em respostas pessoais..... | 94 |
| Tabela 4 – Quantificação das avaliações atitudinais em resenhas..... | 119 |
| Tabela 5 – Quantificação das avaliações heteroglóssicas em resenhas..... | 120 |
| Tabela 6 – Quantificação das avaliações atitudinais em interpretação temática..... | 129 |
| Tabela 7 – Quantificação das avaliações heteroglóssicas em interpretação temática..... | 130 |
| Tabela 8 – Quantificação das avaliações atitudinais em respostas críticas..... | 146 |
| Tabela 9 – Quantificação das avaliações heteroglóssicas em respostas críticas..... | 147 |
| Tabela 10 – Percentual de ocorrências de gêneros de textos no <i>corpus</i> | 175 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|---|
| CAL | Centro de Artes e Letras |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| EEG | Estrutura Esquemática de Gênero |
| EUA | Estados Unidos da América |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| GAP | Gabinete de Projetos |
| LDLP | Livro didático de Língua Portuguesa |
| LSF | Linguística Sistemico-Funcional |
| PNLD | Programa Nacional do Livro Didático |
| PUC-SP | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo |
| UERGS | Universidade Estadual do Rio Grande do Sul |
| UESP | Universidade Estadual Paulista |
| UFSM | Universidade Federal de Santa Maria |
| UNAM | Universidade Nacional Autônoma do México |
| USP | Universidade de São Paulo |
| 3D | Terceira dimensão |

LISTA DE SÍMBOLOS

^ – seguido de

– do (de + o)

[] – elipse

[...] – exclusão de trechos ou palavras

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|---|-----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 15 |
| 2 | LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL | 21 |
| 2.1 | SOBRE A LINGUAGEM..... | 23 |
| 2.1.1 | Sistema semântico-discursivo de Avaliatividade | 27 |
| 2.1.1.1 | <i>Subsistema atitude</i> | 29 |
| 2.1.1.1.1 | Afeto..... | 31 |
| 2.1.1.1.2 | Julgamento..... | 33 |
| 2.1.1.1.3 | Apreciação | 35 |
| 2.1.1.2 | <i>Subsistema engajamento</i> | 38 |
| 2.1.1.2.1 | Contração dialógica..... | 40 |
| 2.1.2.2.2 | Expansão dialógica | 42 |
| 2.2 | SOBRE O CONTEXTO SOCIAL | 44 |
| 2.2.1 | Reações a texto | 53 |
| 2.2.1.1 | <i>Resposta pessoal</i> | 56 |
| 2.2.1.2 | <i>Resenha</i> | 58 |
| 2.2.1.3 | <i>Análise de personagem(s)</i> | 61 |
| 2.2.1.4 | <i>Interpretação temática</i> | 64 |
| 2.2.1.5 | <i>Resposta crítica</i> | 68 |
| 3 | METODOLOGIA | 75 |
| 3.1 | UNIVERSO DE ANÁLISE..... | 76 |
| 3.2 | COLETA E ORGANIZAÇÃO DO <i>CORPUS</i> | 78 |
| 3.3 | PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS..... | 83 |
| 4 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 85 |
| 4.1 | DADOS CONTEXTO-SITUACIONAIS SOBRE O <i>CORPUS</i> | 86 |
| 4.2 | INSTANCIÇÕES DO GÊNERO RESPOSTA PESSOAL..... | 91 |
| 4.3 | INSTANCIÇÕES DO GÊNERO RESENHA..... | 96 |
| 4.4 | INSTANCIÇÕES DO GÊNERO INTERPRETAÇÃO TEMÁTICA..... | 122 |
| 4.5 | INSTANCIÇÕES DO GÊNERO RESPOSTA CRÍTICA..... | 131 |
| 4.6 | CASO IMPRECISO E OUTRAS REAÇÕES A TEXTO..... | 148 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 173 |
| | REFERÊNCIAS | 179 |
| | APÊNDICES | 184 |
| | ANEXOS | 190 |

1 INTRODUÇÃO

"As críticas não são outra coisa que orgulho dissimulado. Uma alma sincera para consigo mesma nunca se rebaixará à crítica. A crítica é o câncer do coração."

(Madre Teresa de Calcutá)

Ao dizer o que está escrito na epígrafe, a religiosa católica Anjezë Gonxhe Bojaxhiu (1910-1997) relacionou o termo criticar com o ato de falar algo negativo sobre alguém. Na visão da religiosa, deve-se na verdade fazer autocrítica, que nada mais é do que fazer a crítica de si mesmo. A partir disso, o ser humano entenderia que todas as pessoas têm defeitos e que críticas, além de poderem ser hipocrisia, também podem machucar aquele que é criticado.

Conforme explicam os psicólogos Randolph e Dykman (1998), crítica é ordinariamente entendido como a depreciação de alguém, porque as pessoas normalmente ignoram qualidades e virtudes, apontando apenas incorreções no comportamento ou estética. Mesmo que o efeito causado pela retórica de quem critica seja uma forma de encorajar alguém a melhorar, o conteúdo é sempre preenchido com pareceres negativos (RANDOLPH; DYKMAN, 1998).

Entretanto, de acordo com Japiassu e Marcondes (1990), o verbo criticar provém do grego *kritikē* (κριτική), que significa a arte de julgar. Esse julgamento pode ser, também de acordo com esses autores, estético, se for sobre uma obra de arte; lógico, se for sobre um raciocínio; intelectual, se for sobre um conceito, teoria ou um experimento; moral, se for sobre uma conduta. Logo, não se critica apenas pessoas, mas também coisas.

Além disso, de acordo com Gemtou (2010, p. 4, tradução nossa), criticar é “emitir um juízo de valor sobre algo ou alguém, baseado em um sistema de valores e crenças da cultura a qual o crítico pertence, podendo esse juízo ser negativo ou positivo¹”. Na literatura, por exemplo, segundo Durão (2016), é comum existirem juízos de valor divergentes, feitos por diferentes críticos sobre uma mesma obra. Conforme Ventura (2015), o mesmo acontece na academia, no jornalismo e em outras áreas de atividades humanas especializadas. Logo, pode-se criticar não só pessoas, como também coisas, por meio de juízos de valor que podem ser entendidos como

¹ “make a value judgment about something or someone based on a system of values and beliefs of the culture to which the critic belongs, and this judgment can be negative or positive.”

elogios quando positivos e desaprovações quando negativos (GEMTOU, 2010).

Vinculada à linha de pesquisa *Linguagem no Contexto Social* e ao projeto de pesquisa guarda-chuva *Leitura e escrita em língua portuguesa na perspectiva sistêmico-funcional – Fase 2* (GAP/CAL/UFSM 048931), esta pesquisa tem a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) como seu arcabouço teórico. O foco são os estudos sobre gêneros de texto, desenvolvidos por pesquisadores australianos desde a década de 1980 e que hoje encontram-se expandidos por vários países da Europa e das Américas, por exemplo.

Segundo Rose e Martin (2012), é possível diferenciar textos e conjuntos de textos de acordo com seus propósitos sociais. Nessa perspectiva, textos que possuem o mesmo propósito social específico, ou seja, mesma tipologia², são diferenciados de textos que tenham propósitos sociais específicos diferentes ao seu. A partir disso, ao diferenciar os textos dessa forma, ou seja, em gêneros, é possível agrupá-los de acordo com sua topologia³. A saber, o agrupamento de gêneros de texto se dá em famílias de acordo com o propósito social que eles compartilham entre si. Ainda, essas famílias podem ser agrupadas de acordo com outro propósito social, mais amplo e que lhes é geral.

Dentre as famílias de gênero descritas pelos pesquisadores australianos, as reações a texto (*text response*) têm como propósito social criticar textos, que podem ser de várias modalidades: verbais, visuais, bimodais ou multimodais (CHRISTIE; DEREWIANKA, 2008). Isto é, os gêneros de texto dessa família permitem ao falante/escritor emitir juízos de valor, positivos e negativos, sobre textos escritos ou falados, obras de arte, filmes, imagens, dentre outros (CHRISTIE; DEREWIANKA, 2008).

Ademais, as reações a texto fazem uso do sistema semântico-discursivo de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005) para alcançar seus propósitos sociais. Segundo Christie e Derewianka (2008), a atitude, que é um dos subsistemas, tem papel central, uma vez que realiza elogios ou desaprovações sobre o texto em questão ou algum elemento dele (CHRISTIE; DEREWIANKA, 2008). Também, de acordo com Ramírez (2015, p. 387, tradução nossa), avaliações heteroglóssicas do subsistema engajamento “avaliam e expressam opiniões sobre esses textos⁴”.

² Diferenças.

³ Semelhanças.

⁴ “*evalúan y expresan opiniones sobre esos textos.*”

Atendendo ao objetivo geral do projeto de pesquisa guarda-chuva, que é investigar gêneros usados em livros didáticos de diferentes disciplinas curriculares do contexto escolar brasileiro, esta dissertação traz os gêneros da família de reações a texto como tema de pesquisa. O interesse pelas reações a texto surge, primeiramente, em razão dessa família de gêneros ainda não ter sido estudada no âmbito do projeto de pesquisa guarda-chuva ao qual este estudo se vincula, tampouco nos demais projetos da linha de pesquisa.

No âmbito dos projetos de pesquisa guarda-chuva da orientadora, entre as teses já concluídas, cita-se o estudo de Silva (2016), que investigou gêneros de texto utilizados para ensinar sobre alimentação dos seres vivos, lixo e macrocosmo em livros didáticos de Ciências Naturais do 6º ano do ensino fundamental. Cita-se também a tese de Farencena (2016), que analisou macrogêneros de texto em artigos de opinião sobre o Novo Código Florestal Brasileiro, e a tese de Ribeiro (2018), que descreveu o gênero relato de ofensa, relativo à família das estórias, em boletins de ocorrências da Polícia Civil sobre crimes de calúnia, difamação e injúria. Mais recentes são a tese de Cargnin (2019), que analisou gêneros de texto da família das explicações em livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental, e a tese de Rossi (2019), que analisou gêneros da família dos argumentos em livros didáticos de Língua Portuguesa dos três anos do ensino médio.

Entre as dissertações também já concluídas no mesmo âmbito, cita-se a pesquisa de Gerhardt (2017), que analisou os gêneros de texto episódio e *exemplum*, relativos à família das estórias, em livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental. Outra dissertação é a de Weber (2019), que investigou gêneros de texto da família das histórias, utilizados para ensinar sobre o período de Ditadura Civil-Militar em livros didáticos de História do 9º ano do ensino fundamental.

No âmbito dos demais projetos da linha de pesquisa, cita-se a tese de Gehrke (2015), que descreveu o gênero microcrônica verbo-visual em 100 microtextos selecionados de um jornal de publicação diária. Cita-se também a dissertação de Paula (2017), que analisou gêneros de texto da família dos relatórios e das explicações, utilizados para ensinar sobre paisagem, clima e massas de ar em livros didáticos de Geografia.

Outra questão que faz o interesse pelas reações a textos surgir é o fato de existirem poucos estudos prévios sobre esses gêneros de texto no contexto acadêmico brasileiro. Nas buscas em portais de periódicos *online*, como o Periódicos

CAPES/MEC e *Google Scholar*, por exemplo, foram encontrados apenas três estudos sobre reações a texto. O primeiro é a tese de Sippert (2017), que analisou instanciações do gênero resenha, produzidos por alunos de diferentes cursos de graduação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). O segundo é um artigo da mesma pesquisadora (SIPPERT, 2018), que analisou a Estrutura temática de resenhas produzidas por alunos ingressantes em cursos de graduação da mesma universidade. O terceiro é o estudo de Bader Khun e Fuzer (2019), que investigaram realizações linguísticas que instanciam gêneros dessa família em textos nomeados como crítica, presentes em livros didáticos de Língua Portuguesa dos ensinos fundamental e médio.

Na busca de estudos prévios em outros contextos latino-americanos⁵, percebeu-se que as reações a texto também não possuem ampla literatura. Um dos estudos nesse contexto é apresentado no artigo de Ramírez (2015), que analisou o subsistema engajamento, do sistema de Avaliatividade, em resenhas publicadas na revista *¿cómoves?*, editada pela Universidade Nacional Autónoma do México (UNAM). Outro estudo é apresentado no capítulo de livro escrito por Moreschi (2019), que descreveu o macrogênero de texto interpretação oral, produzido por alunos de ensino superior da Argentina.

Por conta disso, o principal ponto de partida sobre as reações a texto são os estudos de Rothery (1986; 1993), Rothery e Stenglin (2000), Martin e Rose (2008), Christie e Derewianka (2008) e Rose e Martin (2012), todos no âmbito da língua inglesa. Essas bibliografias, além de apresentarem pressupostos teóricos importantes para este estudo, ajudam a explicar como se chegou à questão de pesquisa: **qual(is) gênero(s) da família de reações a texto é(são) utilizado(s) em livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental e dos três anos do ensino médio?**

Segundo Rose e Martin (2012), o mapeamento de gêneros de texto a partir do seu propósito social teve início no contexto escolar australiano, quando foram descritos os gêneros que os alunos das escolas infantil e primária escreviam quando o professor de Língua Inglesa demandava a escrita de textos sobre um determinado assunto. Dentre os vários gêneros de texto descritos nessas fases escolares,

⁵ A busca por estudos prévios deu-se nas línguas portuguesa e espanhola.

concluiu-se que os alunos escrevem dois tipos de reações a texto: resposta pessoal (*personal response*) e resenha (*review*) (ROTHERY, 1986).

Em seguida, de acordo com Rose e Martin (2012), os estudos expandiram-se para o ensino secundário, e foram descritos não só os gêneros de texto que os alunos precisavam escrever na disciplina de Língua Inglesa, como também os gêneros que eles precisavam ler em todas as disciplinas do currículo. Dentre as reações a texto, o estudo de Rothery (1993) evidenciou que, na escola secundária australiana, além dos gêneros de texto descritos anteriormente, os alunos precisam ler e escrever também o gênero de texto interpretação (*interpretation*).

A partir dessas leituras, surgiu, inicialmente, a seguinte questão: no contexto brasileiro, qual(is) a(s) reação(ões) a texto os alunos da educação básica⁶ precisam ler e escrever? Isso é algo difícil de responder, uma vez que demandaria um estudo sobre a circulação das reações a texto em todas as disciplinas do currículo, desde o ensino infantil até o ensino médio, como ocorreu na Austrália. Entretanto, pelo fato dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) determinarem que o livro didático de Língua Portuguesa deve ser o principal norteador de atividades de leitura, análise linguística e produção textual em sala de aula, delimitou-se o tema de pesquisa ao âmbito dos anos finais do ensino fundamental e dos três anos do ensino médio, que são as etapas escolares nas quais esse material didático é utilizado.

Diante disso, o objetivo central desta pesquisa, que alcançado responderá à questão de pesquisa, é **mapear gêneros da família de reações a texto em livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental e dos três anos do ensino médio**. Por conseguinte, para que isso seja possível, o objetivo central foi desdobrado em quatro objetivos específicos, que são:

- 1) Levantar informações sobre o contexto de situação de cada texto, centrando-se nos seguintes aspectos: assunto (campo), interactantes (relações), canal de veiculação (modo);
- 2) Descrever e analisar os significados do sistema semântico-discursivo de Avaliatividade que realizam críticas a textos, a partir do subsistema atitude e do campo semântico heteroglossia do subsistema engajamento;

⁶ De acordo com o Conselho Nacional de Educação (CNE), a educação básica brasileira é organizada em educação infantil – dividida em Creche (crianças com até três anos e onze meses) e Pré-escola (de quatro a cinco anos) –, ensino fundamental – dividido em anos Iniciais (do 1º ao 5º ano) e anos finais (do 6º ao 9º ano) – e ensino médio – dividido em três anos (1º, 2º e 3º ano).

3) Identificar a Estrutura Esquemática de Gênero (EEG) e, conseqüentemente, o propósito social específico de cada reação a texto;

4) Analisar relações entre as instanciações identificadas na pesquisa e sua utilização no livro didático do qual foi coletado.

Um dos fatores que justificam a realização deste estudo é a necessidade de ampliar os subsídios linguísticos que possam ser utilizados em atividades do Ciclo de Ensino e Aprendizagem de Gêneros⁷, visando o ensino da leitura e da escrita em língua portuguesa. A pesquisa de Santorum (2019), por exemplo, utilizou subsídios linguísticos do gênero estudo de caso, relativo à família dos procedimentos, na implementação de atividades do Ciclo com acadêmicos do curso de licenciatura em Letras – Português/Inglês de uma universidade comunitária do Rio Grande do Sul. De forma semelhante, o estudo de Pires (2017) utilizou subsídios do gênero notícia, relativo à família das estórias, também na implementação do Ciclo com alunos do 6º do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Porto Alegre.

Outro fator que justifica a realização deste estudo é a ampliação do mapeamento de gêneros de texto utilizados em materiais didáticos da educação básica brasileira. Nesse sentido, esta pesquisa visa somar-se aos estudos já realizados em contextos escolares na perspectiva da LSF. Além dos estudos anteriormente citados, outro exemplo é o estudo de Assis (2017), que evidenciou a utilização dos gêneros explicações sequencial, fatorial e consequencial, relativos à família das explicações, para ensinar globalização em livros didáticos de Geografia do 9º ano do ensino fundamental.

Dito isso, quanto à estruturação textual desta dissertação, além desta Introdução, há mais quatro capítulos. O capítulo 2 apresenta a fundamentação teórica que embasa esta pesquisa, ou seja, a LSF, exemplificando avaliações dos subsistemas atitude e engajamento do sistema de Avaliatividade, e a EEG dos gêneros de texto da família de reações a texto. O capítulo 3 apresenta a metodologia delineada para o estudo, ao passo que o capítulo 4 apresenta os resultados obtidos a partir da sistematização metodológica. Encerrando a dissertação, o capítulo 5 apresenta as considerações finais sobre a pesquisa realizada.

⁷ O Ciclo de Ensino e Aprendizagem de Gêneros é uma metodologia criada pelos pesquisadores australianos anteriormente citados, que preconiza o ensino explícito da língua baseado em gêneros de texto, fazendo uso de princípios da LSF.

2 LINGÜÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

A noção de que é necessário entender o contexto para entender o uso de uma língua, remonta ao estudo etnográfico desenvolvido por Bronisław Kasper Malinowski (1884-1942) nas Ilhas Trobriand, no ano de 1915. Na ocasião, o antropólogo polonês estudou a cultura de uma comunidade de agricultores daquela região e observou que embora conhecesse sua língua, algumas palavras e fraseados proferidos por eles não faziam sentido. Assim, B.K. Malinowski percebeu que para compreender efetivamente as falas dos indivíduos daquela comunidade, não era suficiente conhecer a língua, tampouco estar no mesmo lugar que os falantes. Era necessário, também, conhecer “o mundo das ideias, as várias atividades, as regras econômicas e de jardinagem de Trobriand”⁸ (MALINOWSKI, 1935, p. 9, tradução nossa).

Influenciado pelos estudos de B.K. Malinowski, John Rupert Firth (1890-1960) chamou a atenção para a dependência do contexto no uso da linguagem. Para o linguista britânico, o contexto no qual um indivíduo está inserido é que determina que palavras se pode dizer ou escrever para que se consiga ser entendido (FIRTH, 1957). Desta forma, segundo Firth (1957), não é possível utilizar quaisquer palavras livremente numa interação verbal, pois algum interactante pode não entender o significado da estrutura que elas compõem. Sendo assim, “o significado completo de uma palavra é sempre contextual, e nenhum estudo de significado separado de um contexto completo pode ser levado a sério”⁹ (FIRTH, 1957, p. 7, tradução nossa).

Partindo das ideias de B.K. Malinowski sobre a íntima ligação entre significado e contexto, e de J.R. Firth, que fora seu mestre, sobre opções de escolha num contexto, Michael Alexander Kirkwood Halliday (1925-2018) criou uma teoria que possibilita estudar o funcionamento da linguagem em contextos específicos (HALLIDAY, 1978). Isto é, uma teoria que possibilita entender determinadas estruturas linguísticas, problema evidenciado por B.K. Malinowski nas Ilhas Trobriand, e porque são usadas em detrimento de outras, como sugeriu J.R. Firth.

Segundo Halliday (1978), para entender uma língua em funcionamento, é necessário estudar o seu uso, o significado produzido por esse uso, além do seu social. O uso está relacionado às opções de escolha que a linguagem oferece, ao

⁸ *"the world of ideas, the various activities, the economic rules of gardening of Trobriand."*

⁹ *"the full meaning of a word is always contextual and no study of meaning separate from a complete context can be taken seriously."*

passo que o significado está relacionado às estruturas linguísticas produzidas a partir das combinações que se pode fazer dentre as opções de escolha (HALLIDAY, 1978). Já o social está relacionado à funcionalidade da linguagem nas atividades humanas (HALLIDAY, 1978). Deste modo, os significados produzidos pelas estruturas linguísticas não são aleatórios, uma vez que estão imbricados nas funções que a linguagem desempenha nas práticas sociais (HALLIDAY; 1978).

Com base nisso, M.A.K. Halliday considera que a linguagem possui duas características importantes: é sistêmica e, ao mesmo tempo, funcional (HALLIDAY; 1978). Sistêmica porque permite a escolha (uso) e a combinação de estruturas (significado); funcional porque essas combinações produzem os significados que os indivíduos necessitam produzir em um determinado contexto (social) (HALLIDAY, 1985). Assim, pode-se dizer, então, que a LSF parte de uma perspectiva social, uma vez que enfatiza a importância do uso por parte dos indivíduos que utilizam a linguagem.

Os pressupostos teóricos sobre linguagem e contexto social são a chave para a compreensão da teoria construída por M.A.K. Halliday. Os estudos sobre esses dois aspectos da comunicação humana têm sido desenvolvidos ao longo dos anos não só por seu precursor, como também por outros linguistas sistêmicos. Exemplos são Rucaya Hassan, Christian M.I.M. Matthiessen e Geoff Thompson, que colaboraram com os estudos léxico-gramaticais e contextuais delineados por Michael Halliday; também são exemplos James Robert Martin e seus colegas australianos, que desenvolveram importantes estudos sobre semântica do discurso e contexto social, assim como muitos outros importantes linguistas que contribuíram com o desenvolvimento teórico da perspectiva.

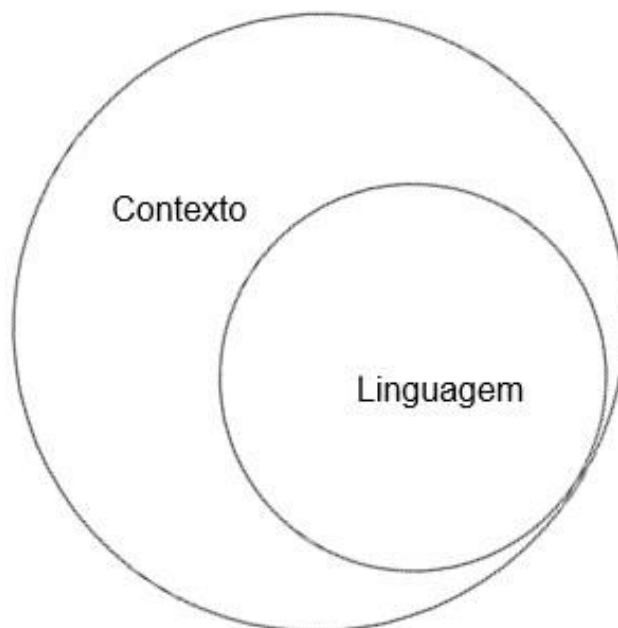
Nas seções seguintes deste capítulo, são apresentados pressupostos teóricos importantes para a realização das análises empregadas nesta pesquisa. Na seção 2.1, é apresentada a definição de linguagem na LSF. Em seguida, na seção 2.1.1, são apresentados pressupostos sobre o sistema de Avaliabilidade. Na seção 2.1.1.1, pressupostos sobre o subsistema atitude e, nas seções seguintes, exemplos de avaliações de afeto na seção 2.1.1.1.1, julgamento na seção 2.1.1.1.2 e apreciação na seção 2.1.1.1.3. Na seção 2.1.1.2, são apresentados pressupostos sobre o subsistema engajamento e, nas seções posteriores, exemplos de avaliações de contração dialógica na seção 2.1.1.2.1 e expansão dialógica na seção 2.1.1.2.2.

Sequente, na seção 2.2, é apresentada a definição de contexto social na LSF, seguida de pressupostos sobre a família de reações a texto na seção 2.2.1. Nas seções seguintes, são apresentados pressupostos sobre cada um dos gêneros dessa família, bem como a exemplificação de sua EEG. Na seção 2.2.1.1, são apresentados exemplos do gênero resposta pessoal. Em seguida, é exemplificado o gênero resenha na seção 2.2.1.2, interpretação temática na seção 2.2.1.3, análise de personagem na seção 2.2.1.4 e resposta crítica na seção 2.2.1.5.

2.1 SOBRE A LINGUAGEM

De acordo com Halliday (1978), linguagem e contexto social são dois componentes que estão intimamente interligados, uma vez que a linguagem é um sistema semogenético¹⁰ que reconstrói a realidade do contexto em que vivemos. Essa visão concebe a relação entre linguagem e contexto como um sistema sociossemiótico complexo, formado pela intrínseca e dialética relação entre esses dois componentes, conforme ilustra a Figura 1:

Figura 1 – Linguagem e contexto social como sistema sociossemiótico complexo



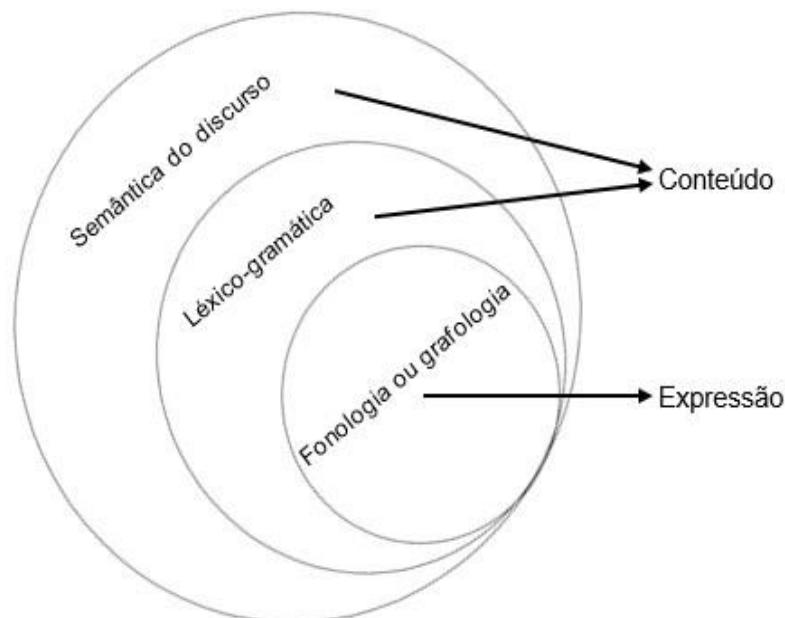
Fonte: traduzido pelo autor de Martin (1997, p. 4).

¹⁰ De acordo com Halliday (1978), um sistema semiótico é considerado semogenético quando é capaz de produzir seu próprio significado.

Ao propor o princípio ilustrado na Figura 1, Halliday (1978) expõe que para explicar os significados em um contexto, é necessário analisar o texto, que é a instanciação da linguagem. Texto, segundo Halliday (1978, p. 10, tradução nossa), é “a linguagem que está executando alguma tarefa em algum contexto, oposto a palavras ou orações isoladas. Portanto, qualquer exemplo de linguagem que está representando alguma parte no contexto, chamamos de texto”¹¹. Instanciação, por outro lado, “é o que se quer significar, selecionado em um conjunto de opções que constituem o que pode ser significado”¹² (HALLIDAY, 1978, p. 109, tradução nossa). Dito de outra forma, instanciação é a materialização das escolhas linguísticas no texto (HALLIDAY, 1978).

Diante disso, a LSF concorda com Hjelmslev (1968) quanto à instanciação de dois planos distintos no texto: o conteúdo e a expressão. O primeiro é o plano que carrega o significado, e o segundo é o plano que manifesta o conteúdo. Conseqüentemente, a LSF divide os dois planos em estratos de acordo com o nível de abstração dos significados que a linguagem oferece, como mostra a Figura 2:

Figura 2 – Arquétipo da linguagem organizado em estratos



Fonte: traduzido pelo autor de Martin (1997, p. 6).

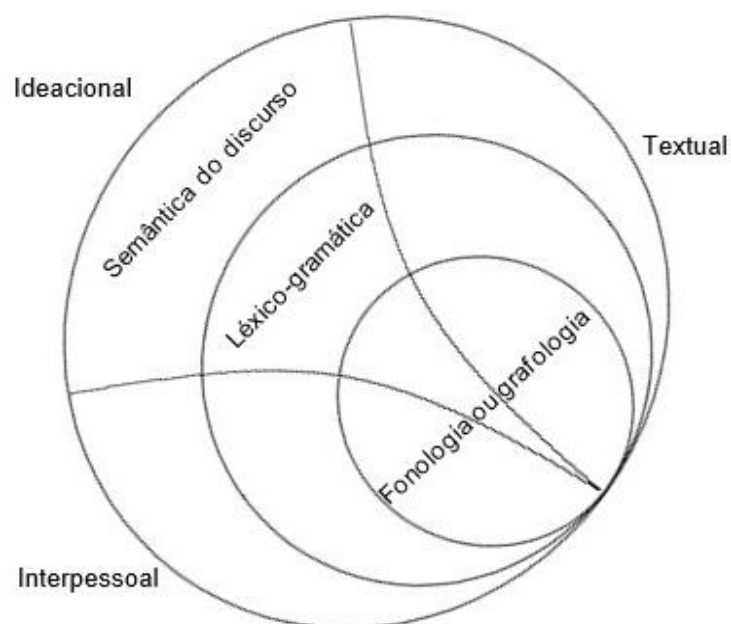
¹¹ "the language that is performing some task in some context, opposed to isolated words or prayers. Therefore, any example of language that is representing some part in the context, we call text."

¹² "is what one wants to mean, selected in a set of options that constitute what can be meant."

Conforme exemplifica a Figura 2, de acordo com Halliday e Matthiessen (2014), o sistema estratificado da linguagem é formado pelos estratos da fonologia ou grafologia, no plano da expressão, e léxico-gramática e semântica do discurso, no plano do conteúdo. Esses estratos possuem uma relação dialética uns com os outros, denominada realização. Nesse sentido, a escala de realização tem início no estrato da fonologia ou grafologia, quando as estruturas linguísticas desse estrato criam outras estruturas linguísticas no estrato a seguir. Isto é, recodificam seus padrões de significado em estruturas linguísticas do estrato da léxico-gramática, que imediatamente recodificam seus padrões em estruturas do estrato da semântica do discurso (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

Estratificada, de acordo com Halliday e Matthiessen (2014), a linguagem desempenha funções em textos. A essas funções, Halliday (1978) denominou “metafunções”, em oposição às funções de estruturas linguísticas de cada estrato e pelo fato de serem intrínsecas à linguagem. Nessa perspectiva, a metafunção ideacional é responsável pela representação da experiência, a interpessoal é responsável pelas relações entre participantes de uma interação, e a textual é responsável pela organização de um texto (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Assim, a linguagem é modelada pelas metafunções, como mostra a Figura 3:

Figura 3 – Linguagem estratificada e modelada pelas metafunções



Como observado na Figura 3, as metafunções perpassam todos os estratos da linguagem. Ademais, oferecem opções de escolhas para produção de significados em diferentes sistemas de cada estrato. Conforme explicam Halliday e Matthiessen (2014), no estrato da léxico-gramática, os sistemas referem-se à gramática da língua, que são a base para a construção significados em orações ou complexos oracionais, que em LSF são duas ou mais orações num mesmo período. No estrato da semântica do discurso, os significados podem se instanciar em unidades menores ou maiores que uma oração ou complexo oracional (MARTIN; ROSE, 2007).

Quando se escreve um texto, organiza-se esse texto em parágrafos, que é a maior unidade do sistema de escrita (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Essa unidade é composta por unidades menores e disso temos a noção de constituição na linguagem: um parágrafo é constituído de sentenças, que são unidades que começam com letra maiúscula e podem terminar ou com ponto final, ou exclamação, ou interrogação (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Sentenças são constituídas de subsentenças, que são limitadas ou por vírgulas, ou ponto e vírgula, ou por dois pontos; subsentenças são constituídas por palavras, que são limitadas por espaços em branco, e palavras são constituídas por letras (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). É assim que se expressa o significado no estrato da grafologia.

No estrato da léxico-gramática, concernente à metafunção ideacional, o sistema de Transitividade produz significados denominados figuras, que podem ser de fazer e acontecer, ser e ter, sentir, dizer, existir, comportar-se (HALLIDAY, MATTHIESSEN, 2014). Já o sistema de Ergatividade produz significados em termos de orações mediais e efetivas (HALLIDAY, MATTHIESSEN, 2014). Concernente à metafunção interpessoal, os significados produzidos pelo sistema de MODO podem ser proposições ou propostas, utilizando funções de fala como oferta, comando, declaração, pergunta (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Concernente à metafunção textual, o sistema de Estrutura Temática produz significados organizando a oração como mensagem em termos de qual elemento é colocado em posição inicial e o que é desenvolvido depois disso. O sistema de Estrutura da Informação, por sua vez, organiza a mensagem em termos de elementos que já são conhecidos ou não pelos interlocutores (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

No estrato da semântica do discurso, concernente à metafunção ideacional, o sistema de Ideação produz significados em termos de sequência de atividades, pessoas, coisas envolvidas, bem como os lugares e qualidades associadas. Já o

sistema de Conjunção produz significados em termos de organização das sequências de atividades e do próprio texto (MARTIN; ROSE, 2007). Concernente à metafunção interpessoal, os significados produzidos pelo sistema de Avaliatividade podem ser em termos de atitude, introdução de vozes no discurso, bem como a graduação dessas avaliações e de outras entidades. O sistema de Negociação, por seu turno, produz significados em termos de atribuição de papéis entre os interactantes (MARTIN; ROSE, 2007). Concernente à metafunção textual, o sistema de Periodicidade produz significados em termos de fluxo da informação, ao passo que o Sistema de Identificação produz significados em termos de rastreamento de participantes no discurso (MARTIN; ROSE, 2007).

De acordo com Halliday e Matthiessen (2014), modelada pelas metafunções, essa organização estratificada da linguagem realiza os significados contextuais instanciados em um texto. Em razão disso, na seção a seguir, são apresentados pressupostos teóricos sobre o sistema de Avaliatividade, que permitem identificar os significados de linguagem que realizam críticas a textos no *corpus* deste estudo.

2.1.1 Sistema semântico-discursivo de Avaliatividade

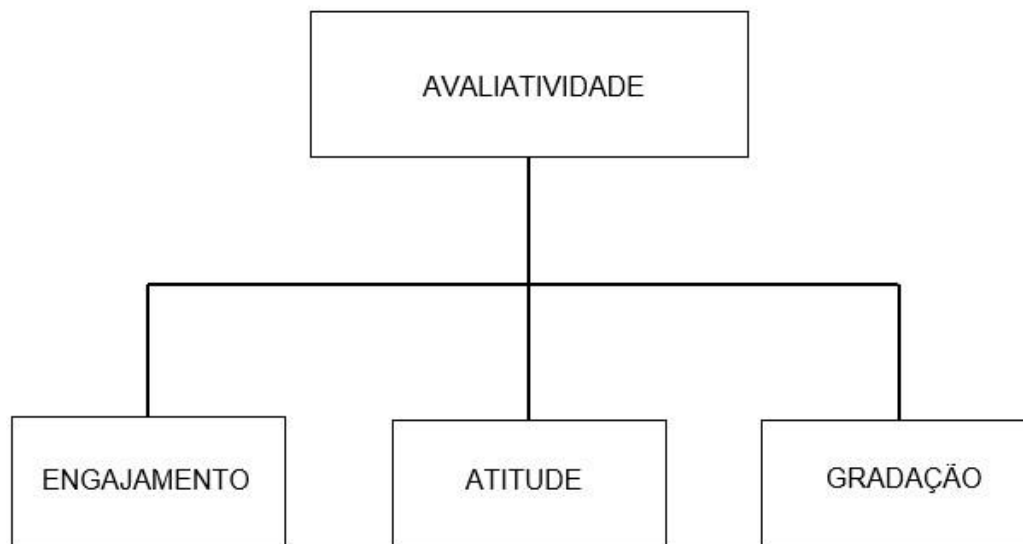
O sistema semântico-discursivo de Avaliatividade (*Appraisal system*) começou a ser inscrito nos estudos em LSF no início da década de 1980, em programas de letramento desenvolvidos por pesquisadores da Universidade de Sydney. Ligada à metafunção interpessoal, esse sistema permite manifestar, no estrato da semântica do discurso, a postura intersubjetiva do falante/escritor quanto ao “compartilhamento de emoções, gostos e avaliações normativas¹³” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 1, tradução nossa). Isso acontece pelo fato dos usuários de uma língua, quando em contato com seus interlocutores, negociarem relações e expressarem sua posição em relação às coisas e pessoas (MARTIN; ROSE, 2007).

Conforme explicam Martin e White (2005), para mostrar sua posição, os interlocutores realizam avaliações. Essas, de acordo com White (2004), são originárias dos valores, crenças e concepções de mundo de uma determinada cultura, permitindo que os interlocutores façam juízos de valor, afiliem-se e distanciem-se de opiniões determinadas socialmente. De acordo com Martin e White (2005), as

¹³ “*sharing of emotions, tastes and normative evaluations.*”

avaliações podem ser positivas ou negativas, distribuídas em três subsistemas, como ilustra a Figura 4:

Figura 4 – Sistema de Avaliatividade



Fonte: elaborado por De Oliveira (2014, p. 255) com base em Martin e White (2005).

De acordo com Martin e White (2005), cada subsistema é considerado uma região de significados. O subsistema atitude ocupa-se com avaliações relativas aos sentimentos, comportamentos e coisas (MARTIN; WHITE, 2005). Segundo Martin e White (2005), o subsistema engajamento ocupa-se com a introdução ou não de vozes no discurso. Por sua vez, a gradação ocupa-se com o escalonamento, dentro dos polos positivo e negativo, de entidades e avaliações de atitude e engajamento (MARTIN; WHITE, 2005).

Ao fazer avaliações, o falante/escritor tem a disposição um conjunto de significados de acordo com cada campo semântico. Nas obras utilizadas como referencial teórico para esta seção, especificamente Martin e White (2005), White (2004) e Martin e Rose (2007), os autores referem-se a essas avaliações de forma generalizada como categorias de significados. Na obra em português brasileiro sobre o sistema de Avaliatividade, escrita por Vian Jr., Souza e Almeida (2010), além de utilizar também a palavra categoria, os autores utilizam palavras como tipos ou recursos para os significados abrangidos por campos semânticos.

Por isso, na exemplificação das avaliações de cada subsistema abordado nesta dissertação, se resolveu nomear claramente sua classificação dentro do sistema de Avaliatividade, de acordo com o nível de *delicacy*¹⁴. Sendo assim, utiliza-se a palavra categoria e subcategorias para significados mais gerais de um campo semântico e tipo para significados abrangidos por essas categorias ou subcategorias.¹⁵

A partir disso, nas próximas seções, são apresentados pressupostos teóricos sobre os subsistemas atitude e engajamento, iniciando pela atitude na seção a seguir.

2.1.1.1 Subsistema atitude

Segundo Martin e White (2005), o subsistema atitude divide-se em três campos semânticos: afeto, julgamento e apreciação. Conforme explicam os autores, o campo semântico afeto é relativo aos sentimentos e indica como um falante/escritor avalia os seus e os de *outrem* em relação às pessoas, objetos e acontecimentos (MARTIN; WHITE, 2005).

O campo semântico julgamento é relativo ao comportamento e indica como um falante/escritor o avalia, podendo ser o seu próprio (MARTIN; WHITE, 2005). Já o campo semântico apreciação diz respeito à forma e à estética e indica como um falante/escritor avalia a forma das pessoas, objetos, instituições, fenômenos e situações (MARTIN; WHITE, 2005).

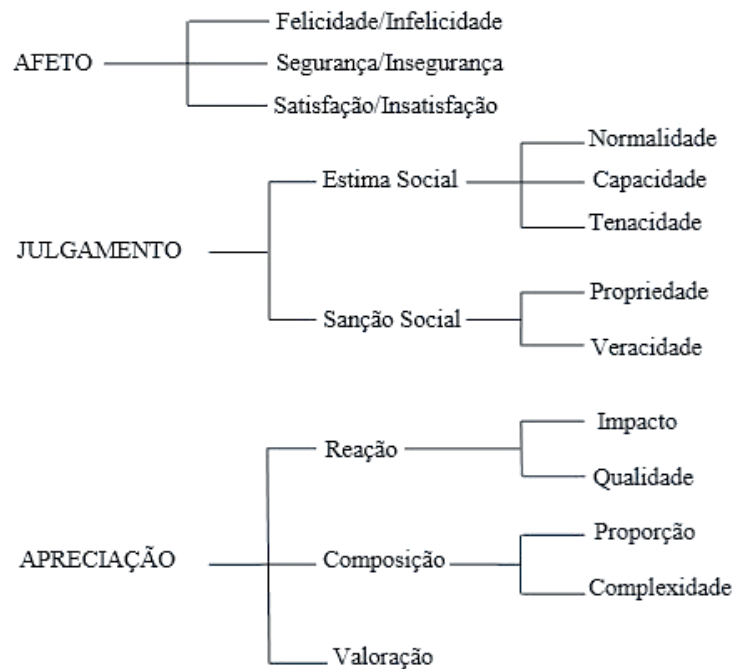
Apesar de cada campo semântico ser relativo a uma forma subjetiva de enxergar o mundo, de acordo com Martin e White (2005), julgamento e apreciação nada mais são do que afeto institucionalizado. Na comunicação humana, segundo Martin e White (2005), a capacidade de manifestar significados relativos ao sentimento é nata, ou seja, nasce com o indivíduo. Dessa forma, julgar o comportamento de alguém ou a estética de algo ou alguém, nada mais é do que expressar sentimentos sobre essas coisas (MARTIN; ROSE, 2007).

A Figura 5 mostra a organização do subsistema atitude. Suas redes de significados são divididas em três campos semânticos, conforme exposto no início desta subseção, que por sua vez possuem categorias e tipos de significado:

¹⁴ O termo *delicacy* foi inscrito na LSF por M.A.K. Halliday e refere-se ao refino na classificação de uma determinada escolha linguística.

¹⁵ De acordo com Ferreira (2010, p. 158), categoria é um “conjunto de pessoas ou coisas que podem ser abrangidas ou referidas por um conceito ou concepção genérica”. Tipo, por sua vez, é uma “ocorrência particular mediante a qual uma categoria se manifesta” (FERREIRA, 2010, p. 745).

Figura 5 – Subsistema atitude



Fonte: elaborado por Bader Khun e Fuzer (2017, p. 192) a partir de Martin e White (2005).

O campo semântico afeto, como mostra a Figura 5, se instancia em textos por meio de três categorias de significados, que são in/felicidade, in/segurança, in/satisfação. O campo semântico julgamento se instancia por meio de avaliações em que as categorias de significado podem ser estima social ou sanção social (MARTIN; WHITE, 2005). De acordo com Iedema *et al.* (1994) julgamentos de estima social envolvem críticas sobre as condutas sociais; por outro lado, julgamentos de sanção social envolvem críticas que estão relacionadas às regras morais ou às leis. O campo semântico apreciação se instancia em textos por meio de avaliações em que as categorias de significado podem ser reação, relativo a como as coisas e pessoas chamam a atenção, composição, relativo à disposição da forma das coisas e pessoas, e valoração, relativo ao valor que se atribui socialmente às coisas e pessoas (MARTIN; WHITE, 2005).

Conforme escrito anteriormente e mostrado na Figura 5, as avaliações referentes às categorias de significado apresentadas no parágrafo anterior podem ser distinguidas de acordo com seus tipos. A exceção são as categorias de significado do campo semântico afeto e a categoria valoração, referente ao campo semântico apreciação. Assim, avaliações das categorias apresentadas nesta seção são

exemplificadas em seções posteriores, com excertos extraídos do *corpus* desta pesquisa.

A dinâmica das próximas seções é apresentar dois exemplos de cada tipo de significado, sendo uma das avaliações positiva e a outra negativa. Porém, em alguns casos, não se evidenciou no *corpus* avaliações com as duas polaridades. Sendo assim, quando avaliações de atitude forem exemplificadas em apenas um excerto, é porque não foi encontrada outra avaliação de polaridade diferente.

2.1.1.1.1 Afeto

Conforme exposto anteriormente, o campo semântico afeto “trata de recursos para interpretar reações emocionais” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 35, tradução nossa)¹⁶ e possui três categorias de significado: in/felicidade, in/segurança e in/satisfação (MARTIN; WHITE, 2005). De acordo com Martin e White (2005), avaliações de afeto são remetidas a um ser consciente, normalmente humano, o que torna essas avaliações, em relação às outras, explicitamente subjetivas. Além disso, para determinar uma avaliação de afeto, é necessário identificar se a emoção é resultado de uma ação (MARTIN; WHITE, 2005).

Conforme explicam Martin e White (2005), a categoria in/felicidade diz respeito às emoções relativas ao coração, que indicam alegria, tristeza, raiva e ódio, por exemplo. Essa categoria de significado demonstra se a própria fonte da avaliação¹⁷ ou outro referente está feliz ou triste. O Exemplo 01 ilustra, em um mesmo texto, uma avaliação positiva e outra negativa dessa categoria:

| | |
|----|---|
| 01 | <p><i>Xingu</i> descreve esse ato heroico de preservação, sempre precário, sempre provisório, felizmente contra a lógica do mais forte. (T2#LDLP2)</p> <hr/> <p>E, do todo, fica a sensação desolada de que, no encontro entre duas culturas, sendo uma muito mais predatória que a outra, uma delas tende a sucumbir. (T2#LDLP2)</p> |
|----|---|

As avaliações em negrito nos excertos do Exemplo 01 indicam, respectivamente, felicidade (“felizmente”) e infelicidade (“sensação desolada”). A

¹⁶ “*treats resources to interpret emotional reactions.*”

¹⁷ De acordo com Martin e White (2005), a fonte da avaliação é quem está avaliando.

fonte da avaliação, ou seja, o escritor do T2#LDLP2, expressa sentimento positivo como resultado do “ato heroico de preservação” e negativo como resultado de “uma delas tende a sucumbir”.

A categoria in/segurança, de acordo com Martin e White (2005), diz respeito ao bem-estar social, abrangendo sentimentos como ansiedade, medo, confiança e desconfiança. No Exemplo 02, é possível observar uma avaliação negativa dessa categoria:

02

Não há dados históricos que permitam total certeza da fama de “boa mesa” do rei, mas, segundo alguns historiadores, juntando uma informação aqui e outra acolá, há indícios de que D. João VI realmente comia um bocado. O historiador português Joaquim Pedro de Oliveira Martins foi quem começou a construir em seus textos a imagem de D. João VI como rei não só guloso, mas, também, **medroso**. (T1#LDLP7)

Conforme observado no Exemplo 02, em “medroso”, é evidenciada a instanciação de uma avaliação negativa. Segundo o escritor do T1#LDLP7, a fonte da avaliação é “o historiador português Joaquim Pedro de Oliveira Martins”. O avaliado, como mostra o excerto, é “D. João VI”, personagem do texto do historiador. A ação que resulta na avaliação, no entanto, de acordo com o escritor do T1#LDLP7, não existe historicamente, sendo fruto apenas de informações que não podem cientificamente ser comprovadas.

Já a categoria in/satisfação, de acordo com Martin e White (2005), é relativa ao que se sente quando se alcança, ou não, objetivos, sejam eles pessoais ou coletivos. Essa categoria de significado abrange avaliações que indicam sentimentos como agrado e desagrado (MARTIN; WHITE, 2005), por exemplo, e exprimem a importância que se dá às coisas ou pessoas. No Exemplo 03, é possível observar a instanciação de uma avaliação positiva dessa categoria:

03

Ver na capa da Veja mulheres vitoriosas que, diferentemente de muitos políticos, superam desafios e mostram seu valor, **foi uma boa notícia** para este fim de semana prolongado. (T3#LDLP3)

É possível observar, no Exemplo 03, o sentimento de satisfação do escritor do T3#LDLP3 em “foi uma boa notícia”. A ação que resulta na avaliação pode ser

observada em “ver na capa da Veja mulheres vitoriosas que, diferentemente de muitos políticos, superam desafios e mostram seu valor”.

2.1.1.1.2 Julgamento

O campo semântico julgamento “interpreta nossas atitudes em relação às pessoas e como elas se comportam” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 52, tradução nossa)¹⁸. As avaliações desse campo semântico, como visto na seção 2.1.1.1, podem ser de estima social quando se referem à críticas sobre comportamento social dos indivíduos, e sanção social quando se referem à críticas sobre o comportamento dos indivíduos perante as regras e às leis (IEDEMA *et al.*, 1994).

Na categoria estima social, três são os tipos de significados: normalidade, capacidade e tenacidade (MARTIN; WHITE, 2005). A normalidade é um tipo de significado que indica se o comportamento de uma pessoa é usual ou não (MARTIN; WHITE 2005), ou seja, é uma avaliação que evidencia se aquele tipo de comportamento se destaca de forma positiva ou negativa perante aquilo que é comum. O Exemplo 04 apresenta dois excertos que ilustram avaliações desse tipo:

| | |
|-----------|---|
| 04 | <p>Os irmãos eram de fato aventureiros [...] (T2#LDLP2)</p> <hr/> <p>Lá dentro há uma mesa de pebolim (ou totó, ou fla-flu...), cujo campeão incontestado é o jovem introvertido Amadeo. (T2#LDLP8)</p> |
|-----------|---|

No primeiro excerto do Exemplo 04, o comportamento dos “irmãos” é avaliado de forma positiva em “aventureiro”. Diferente, no segundo excerto, o comportamento de “Amadeo” é avaliado de forma negativa em “introvertido”, justamente por ser uma característica que, na visão do avaliador, não é boa para um jovem.

A capacidade, segundo com Martin e White (2005), é o tipo de significado que indica como um falante/escritor avalia se uma pessoa é capaz ou não. Isto é, evidencia o posicionamento do interlocutor em relação à competência ou não de um indivíduo. Nos excertos do Exemplo 05, é possível observar avaliações desse tipo:

¹⁸ “*interpreting our attitudes toward people and the way they behave.*”

05

Ver na capa da *Veja* mulheres **vitoriosas** que, diferentemente de muitos políticos, **superam desafios e mostram seu valor**, foi uma boa notícia para este fim de semana prolongado. (T3#LDLP3)

Se Amadeo, seu rival e os demais personagens humanos são pobremente desenvolvidos, em parte é porque **têm dificuldade de fugir desses papéis** que lhes reservaram. (T2#LDLP8)

No primeiro excerto do Exemplo 05, o escritor do avalia positivamente três vezes o comportamento de “mulheres”: “vitoriosas”, “superam desafios” e “mostram o seu valor”. Por outro lado, no segundo excerto, “Amadeo, seu rival e os demais personagens humanos” são avaliados negativamente como incapazes no T2#LDLP8, como evidenciado em “têm dificuldade de fugir desses papéis”.

Já a tenacidade¹⁹, segundo Martin e White (2005), é o tipo de significado que evidência como um falante/escritor avalia a confiabilidade ou não de uma pessoa. Ilustrações desse tipo de julgamento podem ser observadas no Exemplo 06:

06

Anos depois de derrotar no jogo o garoto mais metido da vizinhança, Amadeo vê o rival retornar à cidade, **determinado** a destruir o café e a mesa de pebolim e construir no lugar um gigantesco estádio para uso próprio. (T2#LDLP8)

Leonardo (Caio Blat) **com sua fraqueza** e o envolvimento com uma índia; [...] (T2#LDLP2)

Nos excertos do Exemplo 06, fica evidenciado julgamentos positivo e negativo de tenacidade. O primeiro, instanciado em “determinado”, é uma avaliação atribuída pelo escritor do T2#LDLP8 à personagem Amadeo. Na visão dele, a personagem avaliada não trocaria de opinião em relação ao seu desejo. No segundo excerto, diferente de como acontece no T2#LDLP8, o escritor do T2#LDLP2 avalia a personagem “Leonardo” como alguém que não é firme em suas convicções.

Na categoria sanção social, apenas dois são os tipos de significados: propriedade e veracidade. A propriedade, de acordo com Martin e White (2005), expressa o quão ético é, aos olhos do avaliador, o comportamento de alguém. Nos excertos do Exemplo 07, é possível observar avaliações desse tipo de significado:

¹⁹ Segundo Ferreira (2010, p. 701), tenacidade é “proveniente do latim *tenaz*, que significa grande coesão, que é firme”.

07

A cachoeira goiana da política suja tem baixado a autoestima do povo **sério** e trabalhador deste estado. (T3#LDLP3)

[...] numa equipe os **mercenários** e **oportunistas**, na outra **os defensores de tradições** (de família, de cultura). (T2#LDLP8)

No primeiro excerto do Exemplo 07, em “sério”, fica evidenciada a avaliação positiva em relação à ética do “povo”. No segundo excerto, podem ser observadas três avaliações. Em “mercenários” e “oportunistas”, as avaliações negativas indicam a posição do escritor do T2#LDLP8 de que algumas das personagens “trocam de lado” de acordo com os seus interesses. De forma diferente, em “os defensores das tradições”, outras personagens são avaliadas de forma positiva em relação a sua ética.

A veracidade, por sua vez, segundo Martin e White (2005), é o tipo de significado que diz respeito ao quanto condena-se ou louva-se a honestidade das pessoas. O Exemplo 08 ilustra uma avaliação desse tipo:

08

A cachoeira goiana **da política suja** tem baixado a autoestima do povo sério e trabalhador deste estado. (T3#LDLP3)

Em “da política suja”, é possível observar que “a cachoeira goiana” é avaliada de forma negativa por não ser uma pessoa honesta naquilo que faz. Ou seja, política.

2.1.1.1.3 Apreciação

De acordo com Martin e White (2005), a apreciação é o campo semântico que diz respeito a como um falante/escritor avalia a estética e a forma das pessoas, objetos, instituições, fenômenos e situações (MARTIN; WHITE, 2005). Isto é, como se “constrói significados das nossas avaliações sobre as coisas” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 56, tradução nossa)²⁰. Conforme visto na seção 2.1.1.1, esse campo semântico possui três categorias de significado que são a reação, que é relativa a como as coisas chamam a nossa atenção, a composição, que é relativa à forma, e a

²⁰ “constructs meanings of our assessments of things.”

valorização, que é relativo ao valor que atribuímos socialmente (MARTIN; WHITE, 2005).

Na categoria reação, dois são os tipos de significado: o impacto e a qualidade. O impacto, como o próprio nome sugere, corresponde ao impacto que os objetos provocam nas pessoas (MARTIN; WHITE, 2005). O Exemplo 09 apresenta, num mesmo texto, uma avaliação positiva e outra negativa desse tipo de significado:

- | | |
|----|---|
| | <p>A grande graça do filme são os jogadores do pebolim, que ganham vida para ajudar Amadeo em sua aventura. (T2#LDLP8)</p> |
| 09 | <p>Não deixa de ser irônico ver o longa de Campanella, com sua posição contrária à mercantilização, estreiar no Brasil em meio às polêmicas de superfaturamento das obras da Copa do Mundo. (T2#LDLP8)</p> |

Conforme observado no primeiro excerto do Exemplo 09, em “a grande graça do filme”, há uma avaliação positiva em relação aos “jogadores de pebolim”. No segundo excerto, em “irônico”, há uma avaliação negativa sobre o impacto que “o longa de Campanella” causou no escritor do T2#LDLP8.

A qualidade, de acordo com Martin e White (2005), é o tipo de significado que diz respeito, como também o nome sugere, à percepção sobre a qualidade das coisas (MARTIN; WHITE, 2005). No Exemplo 10, é possível observar avaliações desse tipo de significado no mesmo texto em que se apresentou o Exemplo 09:

- | | |
|----|---|
| | <p>Campanella filma as cenas de ação com a mesma virtuose, em planos sem cortes, que ele havia mostrado justamente na cena de futebol de seu <i>O Segredo dos Seus Olhos</i>. (T2#LDLP8)</p> |
| 10 | <p>Se Amadeo, seu rival e os demais personagens humanos são pobremente desenvolvidos, em parte é porque têm dificuldade de fugir desses papéis que lhes reservaram. (T2#LDLP8)</p> |

No primeiro excerto do Exemplo 10, “as cenas de ação” são avaliadas positivamente em “virtuose”, que diz respeito ao grande domínio técnico do diretor ao filmar as cenas. No segundo excerto, o escritor do T2#LDLP8 avalia negativamente

“Amadeo, seu rival e os demais personagens humanos” como não sendo boas personagens, como observado em “pobremente desenvolvidos”.

Na categoria composição, da mesma forma como na categoria reação, dois são os tipos de significados: proporção e complexidade (MARTIN; WHITE, 2005). Segundo Martin e White (2005), a proporção refere-se ao equilíbrio da forma das coisas. Como é possível observar em “desastrada”, no Exemplo 11, o escritor do T2#LDLP2 avalia “a presidência” da personagem “Jânio Quadros” como algo não harmônico ou estável. Ou seja, avalia negativamente:

11 | Tanto assim que obtém a assinatura do decreto que cria o Parque Nacional do Xingu do mais improvável dos personagens, Jânio Quadros, em sua breve e **desastrada** presidência. (T2#LDLP2)

A complexidade, de acordo com Martin e White (2005), como também o nome sugere, é o tipo de significado que se refere à complexidade das coisas. No Exemplo 12, é possível observar uma avaliação positiva evidenciada em “retratado em pose igual à do quadro *A Morte de Marat* (1793), do francês Jacques-Louis David”.

12 | Do convívio nasceu a proximidade, sobretudo com o líder sindical Sebastião Carlos dos Santos, mais conhecido por Tião e **retratado em pose igual à do quadro *A Morte de Marat* (1793), do francês Jacques-Louis David.** (T1#LDLP2)

Já a valoração, conforme explicam Martin e White (2005), é a categoria de significado que se refere ao valor social que atribuímos, ou não, às coisas, pessoas e eventos. No Exemplo 13, em “tradicional” e “antigos”, é possível observar avaliações positivas em relação à “bairro” e “cafés” respectivamente:

13 | No início da animação Um Time Show de Bola (*Metegol*), parece que estamos num bairro **tradicional** de Buenos Aires parecido com o de O Filho da Noiva, em um daqueles cafés **antigos** com janela de vitrais na porta. (T2#LDLP8)

Dando prosseguimento à exemplificação das categorias de avaliação, na próxima seção, são apresentados pressupostos teóricos sobre o subsistema engajamento.

2.1.1.2 Subsistema engajamento

O subsistema engajamento, segundo Martin e White (2005, p. 92, tradução nossa), é um conjunto de “recursos linguísticos pelos quais os falantes/escritores adotam uma posição em relação às posições de valor referenciadas pelo texto²¹”. A abordagem tem origem no dialogismo de Bakhtin (1981), que explica a linguagem como um evento social de interação, a qual é influenciada por algo que foi dito/escrito antes. Esse subsistema, portanto, ocupa-se dos efeitos retóricos que indicam quando uma determinada posição é escolhida em detrimento de outra (MARTIN; WHITE, 2005).

De acordo com Martin e White (2005), as posições assumidas no discurso evidenciam o alinhamento ou desalinhamento do falante/escritor com determinada posição. Dessa forma, busca uma relação de solidariedade com seu leitor, a fim de levá-lo a concordar com aquilo que é proposto (MARTIN; WHITE, 2005). Assim, os recursos linguísticos do subsistema engajamento evidenciam se o falante/escritor permite ou não a inserção de outras vozes no texto. Nos excertos do Exemplo 14, é possível observar esses recursos, que sinalizam o posicionamento mono ou heteroglóssico:

| | |
|-----------|--|
| 14 | <p>Não deixa de ser irônico ver o longa de Campanella, com sua posição contrária à mercantilização, estrear no Brasil em meio às polêmicas de superfaturamento das obras da Copa do Mundo. (T2#LDLP8)</p> <hr/> <p>A estrutura do futebol é racista. E ela é racista porque nós, homens, que a construímos, somos racistas. (T2#LDLP9)</p> |
|-----------|--|

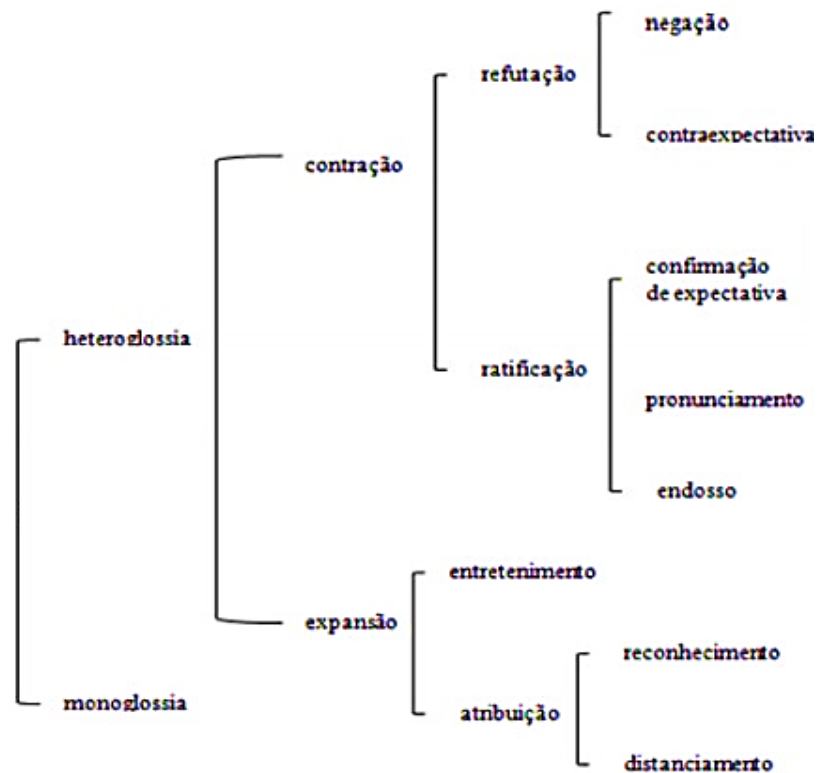
O posicionamento heteroglóssico, conforme explicam Martin e White (2005), apresenta espaço para outros posicionamentos além daquele expresso no texto. Já no posicionamento monoglóssico ocorre o contrário, pois não há espaço para outros posicionamentos além daquele expresso pelo falante/escritor (MARTIN; WHITE, 2005). No primeiro excerto do Exemplo 14, o escritor traz para o texto um juízo de valor que não é originalmente seu (“irônico”), ou seja, o falante/escritor insere outra

²¹ “linguistic resources where by speakers/writers take a position on the value positions referenced by the text.”

voz em seu texto ao concordar com a proposição referendada (“não deixa de ser”). No segundo excerto, entretanto, o falante/escritor é assertivo em sua posição, desconsiderando toda e qualquer posição que seja diferente da sua. Em outras palavras, o escritor não insere e não abre espaço para outros posicionamentos.

De acordo com Martin e White (2005), o campo semântico heteroglossia é dividida nas categorias contração e expansão. Na contração, o falante/escritor fecha o espaço dialógico ao considerar, ou não, apenas uma posição que não seja de voz autoral. Já na expansão, o falante/escritor abre o espaço dialógico ao considerar que uma determinada posição é apenas uma entre outras existentes (MARTIN; WHITE, 2005). Para que se entenda melhor a rede de sistemas que evidenciam os posicionamentos mono e heteroglóssico, na Figura 6, é apresentado o subsistema engajamento, seus campos semânticos, categorias, subcategorias e tipos de significado:

Figura 6 – Subsistema engajamento



Fonte: elaborado por Rodrigues (2017) a partir de Martin e White (2005, p. 134).

As categorias, subcategorias e tipos de significado do campo semântico heteroglossia, ilustrados na Figura 6, fornecem ao falante/escritor ferramentas para que a intertextualidade aconteça em seu texto (MARTIN; WHITE, 2005). Ao analista, permite evidenciar estratégias retóricas utilizadas por um falante/escritor ao expressar sua relação com vozes que não as suas (MARTIN; WHITE, 2005).

Partindo desse pressuposto, nas próximas seções, são apresentados pressupostos teóricos e exemplificados os tipos de significado de contração e expansão dialógica, começando pela contração na seção a seguir.

2.1.1.2.1 Contração dialógica

Segundo Martin e White (2005, p. 117, tradução nossa), os recursos da categoria contração “excluem certas alternativas dialógicas de qualquer interação comunicativa subsequente ou, pelo menos, restringem o escopo dessas alternativas no colóquio²²”. Em palavras mais simples, conforme explicado na seção anterior, a contração dialógica insere uma, apenas uma voz externa à avaliação (MARTIN; WHITE 2005). Na subcategoria refutação, de acordo com Martin e White (2005), o falante/escritor traz para o seu texto uma determinada posição com a qual está em desacordo. Na subcategoria ratificação, pelo contrário, o falante/escritor traz para o seu texto uma determinada posição com a qual está de acordo, excluindo a possibilidade de acordo com posições contrárias (MARTIN; WHITE, 2005).

Na refutação, dois são os tipos de significados: negação e contraexpectativa (MARTIN; WHITE, 2005). Na negação, segundo Martin e White (2005), a posição externa é negada. No Exemplo 15, é possível observar o elemento interpessoal “não” realizando esse tipo de significado:

15 | Também **não** acredito que o mundo será um lugar pior quando isso acontecer.
(T4#LDLP3)

A contraexpectativa, segundo Martin e White (2005), é o tipo de significado em que a posição externa, baseada no senso comum, é suplantada por outra posição. No Exemplo 16, é possível observar uma avaliação desse tipo:

²² "exclude certain dialogical alternatives from any subsequent communicative interaction or at least restrict the scope of these alternatives in the colloquium."

- 16 Há, sim, um certo pendor ao paternalismo, **mas** nada que estremeça a análise da transformação do descartável em arte, do lixo em luxo. (T1#LDLP2)

A conjunção “mas”, como visto no Exemplo 16, está realizando a avaliação de contraexpectativa. A partir dela, a posição que era normalmente esperada em razão da posição anterior é rejeitada. De acordo com Martin e White (2005, p. 120, tradução nossa), esse tipo de avaliação pode ser realizado “por meio de conjunções e conectivos, como, embora, no entanto, ainda e, mas”²³.

Na ratificação, três são os tipos de significados: confirmação de expectativa, pronunciamento e endosso (MARTIN; WHITE, 2005). A confirmação de expectativa, de acordo com Martin e White (2005), indica a concordância do falante/escritor com a posição de *outrem*, como mostra o Exemplo 17:

- 17 **Certamente**, a presidenta Dilma Rousseff será sensível ao movimento *Veta, Dilma!* liderado pela sociedade civil, setor empresarial cosmopolita e líderes na mídia comprometidos com o nosso futuro, a exemplo da *ISTOÉ*. (T2#LDLP3)

É possível evidenciar, no Exemplo 17, a concordância do escritor do T2#LDLP3 com a posição. Em “certamente”, o escritor avalia a posição como altamente válida, plausível. A realização desse tipo de avaliação pode ser evidenciada por meio de elementos interpessoais como “é claro que, naturalmente, não é de surpreender, admitidamente e certamente”²⁴ (MARTIN; WHITE, 2005, p. 122, tradução nossa).

O pronunciamento, segundo Martin e White (2005), é o tipo de significado que envolve ênfases, interpolações ou intervenções de autoria na posição de *outrem*. No Exemplo 18, é possível observar uma instanciação desse tipo de significado:

- 18 Eu sou moradora do município desde quando eu nasci, em 1984, e **posso afirmar que** somos, sim, uma cidade que luta para ser correta. (T1#LDLP3)

No Exemplo 18, é possível observar uma avaliação do tipo pronunciamento em “posso afirmar que”, uma vez que o item dá ênfase à posição expressa depois dele.

²³ “via conjunctions and connectives such as although, however, yet and but.”

²⁴ “course, naturally, not surprisingly, admittedly and certainly.”

Segundo Martin e White (2005), a formulação desse tipo de avaliação é feita com vistas a garantir o valor da posição assumida, uma vez que a utilização do pronunciamento implica em resistência a essa. Ainda de acordo com os autores, o pronunciamento pode ser realizado por elementos interpessoais como “eu afirmo, os fatos da questão são que, a verdade é que, só podemos concluir que, você deve concordar que, e intensificadores com escopo oracional como realmente, de fato, etc.”²⁵ (MARTIN; WHITE, 2005, p. 127, tradução nossa).

Já o endosso é o tipo de significado que valida a posição da voz externa pela voz autoral (MARTIN; WHITE, 2005). No Exemplo 19, é possível observar uma avaliação desse tipo:

19 | Às vésperas da Rio+20, a Câmara dos Deputados **demonstrou** que seus faróis estão voltados para trás, perdendo oportunidade de ancorar o Brasil numa agenda do século XXI. (T2#LDLP3)

Segundo Martin e White (2005 p. 125, tradução nossa), “essa interpretação é alcançada indiretamente pelo uso de processos verbais (ou seus equivalentes nominalizados) que retratam certos atos de semiose como fornecendo as bases para o falante/escritor pressupor essa garantia²⁶”. Dessa forma, se pode interpretar que o uso do processo “demonstrou” é apenas uma outra forma de representar a posição referendada.

2.1.1.2.2 Expansão dialógica

Na categoria expansão dialógica, segundo Martin e White (2005, p. 103, tradução nossa), “a voz textual se distancia da proposição formulada pela reivindicação, representando-a como, se não duvidosa, ainda aberta à questionamentos”²⁷. Assim, o distanciamento do falante/escritor em relação a posição

²⁵ “*i contend, the facts of the matter are that, the truth is, we can only conclude that, you must agree that, and clausal scope enhancers like really, in fact, etc.*”

²⁶ “*this interpretation is indirectly achieved by the use of verbal processes (or their nominalized equivalents) that portray certain acts of semiosis as providing the basis for the speaker/writer to assume this assurance.*”

²⁷ “*the textual voice distances itself from the proposition formulated by the claim, representing it as, if not doubtful, still open to question.*”

de *outrem* provoca o efeito retórico de invocar posições alternativas (MARTIN; WHITE, 2005).

De acordo com Martin e White (2005), a expansão possui duas subcategorias de significado: entretenimento e atribuição. No entretenimento, o falante/escritor indica que sua posição é apenas uma dentre várias possíveis. No Exemplo 20, é possível observar uma instanciação dessa subcategoria:

20 | Uma observação: **acho que** você utilizou o termo “agronegócio” de forma equivocada, visto que “agronegócio” envolve muito mais coisa além da produção agrícola per se. (T2#LDLP1)

Em “acho que”, no Exemplo 20, é possível evidenciar como o escritor do T2#LDLP1 entretém sua posição, abrindo espaço para outras posições divergirem da sua. A leitura de que há a instanciação dessa categoria de significado é ancorada na explicação acerca de itens léxico-gramaticais que realizam esse tipo de avaliação: “parece, a evidência sugere, aparentemente, eu ouço; talvez, provavelmente, talvez, seja possível, na minha opinião, eu suspeito que, acredito que, provavelmente, é quase certo que”²⁸ (MARTIN; WHITE, 2005, p. 98, tradução nossa).

Na subcategoria atribuição, dois são os tipos de significados: reconhecimento e distanciamento (MARTIN; WHITE, 2005). O reconhecimento, de acordo com Martin e White (2005), é o tipo de significado no qual a voz autoral não se posiciona de forma explícita em relação à posição de *outrem*. No Exemplo 21, é possível observar uma avaliação desse tipo:

21 | Não há dados históricos que permitam total certeza da fama de “boa mesa” do rei, mas, **segundo** alguns historiadores, juntando uma informação aqui e outra acolá, há indícios de que D. João VI realmente comia um bocado. (T1#LDLP7)

Conforme visto no Exemplo 21, em “segundo”, fica evidenciada a instanciação do reconhecimento, uma vez que o escritor do T1#LDLP7 não expresse sua posição explicitamente, embora pareça concordar com a posição dos historiadores. De acordo com Martin e White (2005 p.100, tradução nossa), expressões do tipo “conforme, de

²⁸ “it seems, the evidence suggests, apparently, I hear; perhaps, probably, maybe, it’s possible, in my view, I suspect that, I believe that, probably, it’s almost certain that.”

acordo, como mostra, como ilustra”²⁹ são comuns na realização desse tipo de significado, uma vez que essas indicam uma suposta neutralidade, abrindo espaço para dúvida quanto ao posicionamento do falante/escritor.

O distanciamento, por sua vez, de acordo com Martin e White (2005), é o tipo de significado que permite ao falante/escritor distanciar-se explicitamente da posição externa. Um excerto com esse tipo de avaliação pode ser observado no Exemplo 22:

22 | Em *O mundo seria pior sem o domínio dos EUA* (728/2012), o historiador Robert Kagan **afirmou** que o declínio da supremacia americana é um mito. (T4#LDLP3)

No Exemplo 22, ao utilizar o verbo “afirmou”, o autor do T4#LDLP3 se distanciou explicitamente da posição externa. Dessa forma, invocou posicionamentos diferentes à posição externa, incluindo o seu.

Tanto o subsistema atitude como o campo semântico heteroglossia, do subsistema engajamento, são os recursos de linguagem que permitem acessar os significados contextuais que se quer nesta pesquisa. Ou melhor, são os recursos de linguagem que permitem evidenciar a realização de críticas a textos no *corpus* deste estudo. Assim, na próxima seção, é apresentada a definição de contexto social, envolvendo conceitos importantes como contexto de situação, registro, contexto de cultura e gênero.

2.2 SOBRE O CONTEXTO SOCIAL

De acordo com Halliday e Matthiessen (2014), no sistema complexo formado por linguagem e contexto social, o contexto é interpretado através da linguagem, fazendo uso dela para manifestar seus significados. Isso se deve ao fato do contexto social não possuir um plano de expressão que lhe é próprio, diferente de como acontece com a linguagem. Por isso, o contexto social é considerado um sistema semiótico denotativo, ao passo que a linguagem é considerada um sistema semiótico conotativo (HALLIDAY, 1978).

Em outras palavras, a linguagem organizada metafuncionalmente adquire outro significado ao realizar significados no contexto social. Dessa forma, a produção de

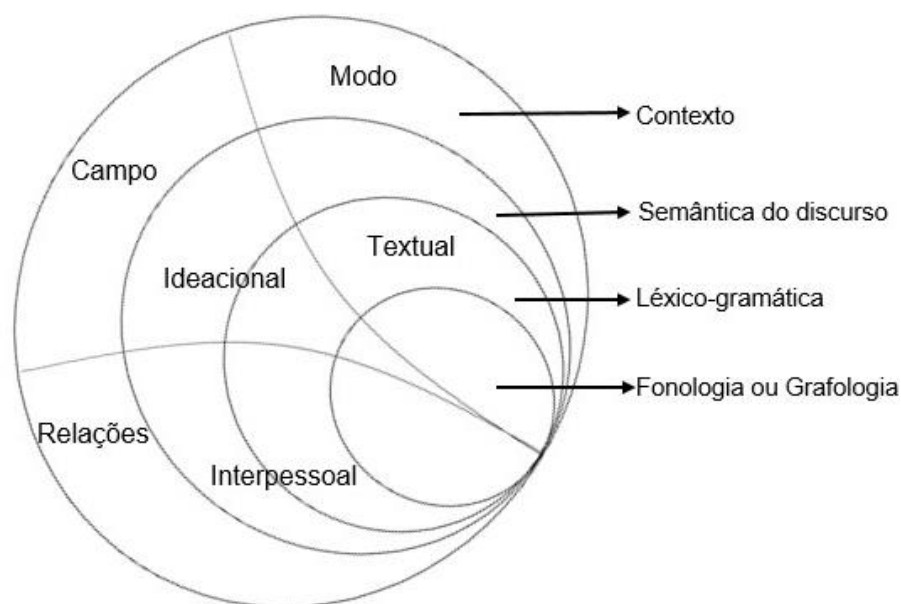
²⁹ "as, according, as shown, as illustrated."

significados começa no estrato da fonologia ou grafologia, que realiza significados no estrato da léxico-gramática e que, por sua vez, realiza significados no estrato da semântica do discurso. Assim, a linguagem como um todo realiza significados no contexto social quando efetivamente se instancia em texto (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

Em seu trabalho seminal sobre a LSF, Halliday (1978) considerou as noções de contexto de situação e contexto de cultura, propostas por Malinowski (1935). Contexto de situação, de acordo com Malinowski (1935), é o domínio particular onde a linguagem é efetivamente utilizada. Contexto de cultura, por seu turno, é o ambiente onde o significado dos sistemas semióticos de uma comunidade podem ser interpretados (MALINOWSKI, 1935). Entretanto, assim como J.R. Firth, os trabalhos de M.A.K. Halliday concentraram-se nos significados do contexto de situação (MARTIN, 1992).

A concepção de que a linguagem é o plano de expressão do contexto social pode ser visualizada na Figura 7. Nela, é possível observar as metafunções da linguagem recodificando seus padrões em significados do estrato mais imediato do contexto, numa relação denominada por Lemke (1995) como metarredundância:

Figura 7 – Metarredundância entre as metafunções da linguagem e as variáveis do contexto



Conforme expõem Halliday e Matthiessen (2014), a instanciação do contexto de situação se dá em três variáveis, como mostra a Figura 7. Essas variáveis refletem os sistemas do estrato da semântica do discurso em primeira instancia e da léxico-gramática em segunda instancia de acordo com cada metafunção: o campo reflete os sistemas da metafunção ideacional, as relações refletem os sistemas da metafunção interpessoal, e o modo reflete os sistemas da metafunção textual. Ou seja, a realização do campo acontece por meio dos sistemas de Ideação e Conjunção, das relações por meio dos sistemas de Avaliatividade e Negociação e do modo por meio dos sistemas de Periodicidade e Identificação (MARTIN; ROSE, 2007).

Nessa perspectiva, de acordo com Halliday e Matthiessen (2014), a partir da instanciação ternária de significados que a linguagem reflete no contexto, é possível interpretar os significados do contexto de situação, denominado registro. Sendo assim, ao analisar a linguagem em busca do registro de um texto, deve-se identificar:

- a) qual a atividade social está acontecendo e sobre o que ela trata (campo)
- b) quais os participantes da interação e seus papéis (relações)
- c) a divisão do trabalho em atividades sociais e semióticas, modo retórico, se o texto é um monólogo ou diálogo, se é originalmente escrito ou falado, se o canal é gráfico ou fônico (modo)

Segundo Halliday e Matthiessen (2014), quando falamos ou escrevemos, sempre versamos sobre um determinado assunto. Em outras palavras, ao fazermos isso, estamos realizando uma atividade social, que pode ser de fazer ou de significado (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Em atividades sociais de fazer, segundo Halliday e Matthiessen (2014, p. 35, tradução nossa), “a linguagem ou outros sistemas semióticos, como gesto, olhar e expressão facial, podem ser utilizados para facilitar o desempenho da atividade, como quando a linguagem é usada para coordenar uma equipe³⁰”. Em atividades de significado, conforme explicam Halliday e Matthiessen (2014), a linguagem verbal constitui a atividade social e pode ser dividida em sete tipos primários:

³⁰ “the language or other semiotic systems, such as gesture, gaze and facial expression, can be used to facilitate the performance of the activity, such as when language is used to coordinate a team.”

- Expor: conhecimentos sobre o mundo, classes gerais de fenômenos, categorizá-los ou explicá-los;
- Relatar: fenômenos específicos, descrever o fluxo de eventos, registrar locais ou entidades;
- Recriar: qualquer aspecto da vida humana prototipicamente imaginativa dramatizando ou narrando eventos;
- Compartilhar: experiências e valores pessoais;
- Habilitar: algum curso ou atividade instruindo as pessoas sobre como realizá-la ou regular a atividade controlando as ações das pessoas;
- Recomendar: alguma coisa;
- Explorar: valores sociais e posições.

Ainda, esses tipos primários de atividades podem ser detalhados em tipos secundários³¹, que por sua vez podem ser refinados em tipos terciários de atividades de significado (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

Toda a atividade social envolve interactantes. Ao engajarem-se nessas atividades, assumem papéis durante a interação e podem compartilhar avaliações sobre o assunto do texto (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Dentre os papéis assumidos na interação, esses podem ser:

- a) institucionais
- b) poder (status igual ou desigual)
- c) contato (estranhos ou íntimos)
- d) sociométricos (mínima ou máxima)

Na organização de textos, a divisão do trabalho acontece em atividades semióticas e sociais. Em atividades semióticas, textos podem não serem compostos apenas de verbalização, podendo essa dividir o trabalho com outras semioses (MARTIN, 1992). Em atividades sociais, especificamente nas atividades de significado, a verbalização será constitutiva se a atividade social acontecer por meio dela, sendo as outras semioses facilitadoras (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

³¹ Em Halliday e Matthiessen (2014, p. 37), é possível observar tipos secundários de atividades de significado.

Além disso, a variável modo também evidencia se o modo retórico está orientado para o campo ou relações. Quando orientado para o campo, de acordo com Halliday e Matthiessen (2014), o texto pode ser informativo, didático ou explicativo; quando orientado para as relações, o texto pode ser persuasivo, hortatório ou exortatório. Ainda, o turno de um texto pode ser um monólogo, se apenas um interactante tem a voz, ou um diálogo, se duas pessoas interagem no texto. O meio pelo qual o texto foi originalmente produzido pode ser escrito ou falado, e o canal pelo qual é veiculado pode ser gráfico, por meio de linguagem escrita, ou fônico, por meio de linguagem falada.

A partir do exposto sobre o contexto de situação e registro, conforme explicam Halliday e Matthiessen (2014), é ideal que padrões de registro construam uma taxonomia de textos. Porém, a perspectiva adotada pelos autores na classificação de tipos ou gêneros de texto não é baseada em considerações contextuais sobre as três variáveis.

De acordo com Halliday e Matthiessen (2014), a taxonomia de textos adotada por eles leva em consideração apenas a variável campo em primeira instância. Assim, tipo de texto é definido como “a atividade social que constitui uma situação³²” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 35, tradução nossa). A partir disso, os autores acreditam que “podemos começar a discernir a estruturação de situações pertencentes aos diferentes tipos. E se dermos um passo adiante, podemos relacionar tipos terciários a estruturas genéricas na literatura sobre gêneros³³”. Dito de outra forma, para Halliday e Matthiessen (2014), a classificação de textos em gêneros deve acontecer a partir das atividades sociais expressas, especificamente os tipos terciários de atividades de significado.

Igualmente, Hasan (1989) visualiza o gênero como originário da variável campo em primeira instância. De acordo com a autora, gênero é um conjunto de estágios obrigatórios que compõem a Configuração Contextual (CC) de um texto. Essa é a soma das características de uma determinada atividade social: “cada estágio da atividade social é um elemento na estrutura do texto, dado que cada estágio contribui para a realização dessa atividade³⁴” (HASAN, 1989, p. 142, tradução nossa).

³² *“the social activity that constitutes a situation.”*

³³ *“we can begin to discern the structuring of situations belonging to different types. And if we take it a step further, we can relate tertiary types to generic structures in gender literature.”*

³⁴ *“each stage of social activity is an element in the text structure, given that each stage contributes to the realization of that activity.”*

De acordo com Martin (1992), ao levar em consideração apenas a variável campo, não se faz uma distinção clara entre estrutura do texto e atividade social. Também, embora a maioria dos gêneros de texto sejam realmente estruturados a partir da sua atividade social, existem gêneros de texto que não são estruturados assim. Exemplos disso são o gênero resenha, que é estruturado a partir de seu próprio gênero, e textos teóricos utilizados na academia, que não são estruturados de nenhuma forma (MARTIN, 1992).

Com base nisso, na perspectiva desenvolvida por James Robert Martin e seus colegas australianos, adotada nesta pesquisa, registro é “uma explicação teórica da observação de sentido comum que indica como usamos a linguagem de modos diferentes em situações diferentes³⁵” (EGGINS; MARTIN, 1997, p. 340, tradução nossa). Assim, ao analisar o registro de diferentes textos com o fim de classificá-los, as diferenças linguísticas são mais evidentes que as similaridades. Gênero de texto, de acordo com Martin e Rose (2008), é definido como um “processo social organizado por etapas e orientado para propósitos sociais”³⁶ (MARTIN e ROSE, 2008, p. 08, tradução nossa). Assim, ao analisar o gênero de diferentes textos, as similaridades linguísticas são mais evidentes que as diferenças.

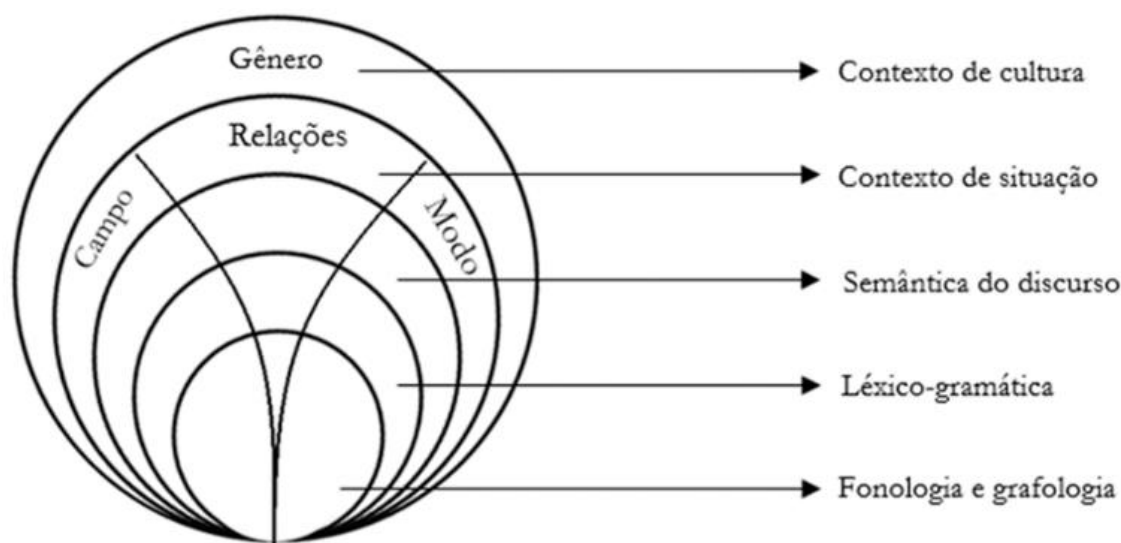
Segundo Rose e Martin (2012), ao usar a linguagem, faz-se para que se consiga alcançar algum propósito socialmente convencionado. Dessa forma, conforme explica Martin (1992), o propósito social é um tipo de significado superordenado em relação aos significados de campo, relações e modo. Melhor dizendo, de acordo com Eggins e Martin (1997), gênero é como campo, relações e modo se desdobram para atingir propósitos sociais. Um exemplo disso é o gênero resenha, que tem um texto como seu assunto. Ademais, o falante/escritor de uma resenha compartilha avaliações com seus interlocutores sobre esse assunto, a fim de atingir, por meio de seu texto, o propósito social desejado.

Por concordar com Halliday que o contexto de situação é o ambiente imediato onde a linguagem é utilizada, e registro é a manifestação da influência desse contexto nas escolhas linguísticas, os pesquisadores alocaram o gênero de texto para além do estrato do contexto de situação. Ou seja, o conceito de gênero de texto foi alocado no estrato do contexto de cultura, como mostra a Figura 8:

³⁵ “a theoretical explanation of common-sense observation that indicates how we use language differently in different situations.”

³⁶ “social process organized in stages and oriented towards social purposes.”

Figura 8 – Gênero e variáveis do contexto de situação



Fonte: adaptado e traduzido pelo autor a partir de Martin e Rose (2008, p. 17).

Essa concepção de gênero de texto nasceu no início da década de 1980, quando J.R. Martin e seus colegas, seguidores da teoria hallidayana e inspirados por ela, estavam estritamente preocupados em “projetar uma pedagogia de escrita que pudesse permitir a qualquer aluno ter sucesso com as demandas de escrita da escola³⁷” (ROSE; MARTIN, 2012, p. 01, tradução nossa). A partir disso, desenvolveram três projetos, nos quais mapearam os gêneros de texto do currículo escolar australiano e elaboraram uma metodologia de ensino baseada no ensino explícito da língua (ROSE; MARTIN, 2012).

De acordo com Rose e Martin (2012), inicialmente, foi desenvolvido o *Writing Project* (Projeto de Escrita). Nele, foram descritos os gêneros de texto que os alunos das escolas infantil e primária escreviam, em um *corpus* formado por mais de 2000 textos. Nessa pesquisa, de acordo com Rothery (1986), percebeu-se que, quando os professores de Língua Inglesa pediam aos alunos para escreverem sobre um determinado assunto, os textos se mostravam muito diferentes uns dos outros em relação à atividade social. Também haviam recursos de linguagem que eram caracterizadores de determinados textos (ROSE; MARTIN, 2012).

³⁷ “design a writing pedagogy that could enable any student to succeed with the school's writing demands.”

Seguido do *Writing Project*, foi desenvolvido o projeto *Language and Social Power* (Linguagem e Poder Social). Nessa fase, os pesquisadores australianos projetaram a tão sonhada metodologia de ensino de escrita, com base nos estudos Halliday (1975; 2003) e Painter (1984; 1981) sobre aquisição da linguagem falada. No terceiro projeto, *Write it Right* (Escreva Certo), os estudos se expandiram ao ensino secundário, e foram descritos todos os gêneros de texto que os alunos precisavam ler e escrever em todas as disciplinas do currículo, como Geografia, História e Ciências, por exemplo.

A partir do mapeamento realizado no primeiro e no terceiro projeto, segundo Rose e Martin (2012), conclui-se que os 23 gêneros de texto que circulam na escolaridade australiana são constituídos por etapas que podem ser obrigatórias ou opcionais. Essas etapas, construídas uma a uma, permitem que um texto alcance o seu propósito social específico (MARTIN; ROSE, 2008). Como mostra o Quadro 1, são os propósitos sociais específicos que diferenciam os gêneros de texto. Com base em um outro propósito social, mais amplo, esses gêneros são agrupados em famílias que, por sua vez, são agrupadas com base em um propósito social geral:

Quadro 1 – Gêneros da escolaridade australiana

(continua)

| | | GÊNEROS | PROPÓSITO ESPECÍFICO | ETAPAS |
|-----------------|------------------------------------|-----------------------|--|-------------------------------------|
| ENGAJAR | Estórias (sequência de eventos) | Relato | Relatar eventos | Registro |
| | | Exemplum | Compartilhar um julgamento | Incidente Interpretação |
| | | Episódio | Compartilhar uma reação emocional | Evento Marcante Reação |
| | | Narrativa | Resolver uma complicação | Complicação Resolução |
| | | Notícia | Relatar eventos significativos | Lead Ângulo |
| INFORMAR | Histórias (estágios de tempo) | Relato autobiográfico | Recontar eventos de sua vida | Identificação Episódios |
| | | Relato biográfico | Recontar estágios da vida de alguém importante | Orientação Eventos |
| | | Relato histórico | Recontar eventos históricos | Orientação Registro de eventos |
| | | Relato explicativo | Explicar eventos históricos | Orientação Explicação de eventos |

(conclusão)

| | | | | |
|-----------------|--|------------------------|---|--|
| INFORMAR | Explicações (causas e efeitos) | Sequencial | Explicar uma sequência | Fenômeno Explicação |
| | | Fatorial | Explicar causas múltiplas | Fenômeno Explicação |
| | | Condicional | Explicar condições múltiplas | Fenômeno Explicação |
| | | Consequencial | Explicar e feitos múltiplos | Fenômeno Explicação |
| | Relatórios (descrever) | Descritivo | Classificar e descrever um fenômeno | Classificação Descrição |
| | | Classificatório | Classificar e descrever tipos de fenômeno | Classificação Descrição |
| | | Composicional | Descrever partes de um todo | Classificação Descrição |
| | Procedimentos (direcionar) | Procedimento | Como fazer experimentos e observações | Propósito Equipamento Passos |
| | | Relato de procedimento | Recontar experimentos e observações | Propósito Método Resultado |
| AVALIAR | Argumentos (persuadir) | Exposição | Argumentar sobre um ponto de vista | Tese Argumentos Reiteração da Tese |
| | | Discussão | Discutir dois ou mais pontos de vista | Questão Lados Resolução |
| | Reações a texto (criticar textos) | Resposta pessoal | Reagir emocionalmente a um texto | Reação |
| | | Resenha | Resumir e criticar um texto | Contexto Descrição Avaliação |
| | | Interpretação | Interpretar a mensagem de um texto | Avaliação Sinopse do texto Reafirmação |

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Rose e Martin (2012).

Conforme visto no Quadro 1, os gêneros de texto resenha e interpretação, por exemplo, possuem o propósito social específico de, respectivamente, resumir e criticar um texto e interpretar a mensagem de um texto. Além desse propósito social mais específico, que diferencia um gênero de texto do outro, pelo fato de ambos os gêneros também ter como propósito social criticar textos, são agrupados em uma mesma família. Semelhante acontece com os gêneros de texto da família dos argumentos:

além dos propósitos sociais específicos que diferenciam cada um dos gêneros, pelo fato de ambos terem como propósito social persuadir o leitor, também são agrupados em uma mesma família.

Ainda, como o sistema de Avaliatividade é o principal realizador dos propósitos sociais dessas famílias, elas são agrupadas de acordo com outro propósito social mais geral, que, de acordo com Rose e Martin (2012), é “avaliar”. O mesmo acontece com a família das histórias, explicações, relatórios e procedimentos, que são agrupados de acordo com seu propósito social geral, que é informar.

Ao longo dos anos, diversas pesquisas sobre instanciações de gêneros nessa perspectiva foram realizadas em diversos países. Assim, além dos 23 gêneros de texto descritos inicialmente, mostrados no Quadro 1, novos gêneros de texto foram catalogados. As reações a texto, por exemplo, tiveram dois novos gêneros descritos na escola secundária (CHRISTIE; DEREWIANKA, 2008).

Até aqui, foram apresentados os pressupostos teóricos que permitem evidenciar os recursos de linguagem realizadores dos propósitos sociais que perpassam os gêneros da família de reações a texto, bem como a perspectiva de gênero adotada neste estudo. Na próxima seção, são apresentados pressupostos teóricos sobre reações a texto para, em seguida, exemplificar instanciações de cada um dos gêneros de texto dessa família.

2.2.1 Reações a texto

Conforme explicado na Introdução desta dissertação, as reações a texto foram descritas inicialmente no contexto escolar australiano. Por meio dos estudos de pesquisadores que buscavam descrever os gêneros de texto que os alunos precisavam ler e escrever em todas as disciplinas do currículo, foi possível mapear três gêneros da família de reações a texto: resposta pessoal, resenha e interpretação (ROTHERY, 1986; 1993).

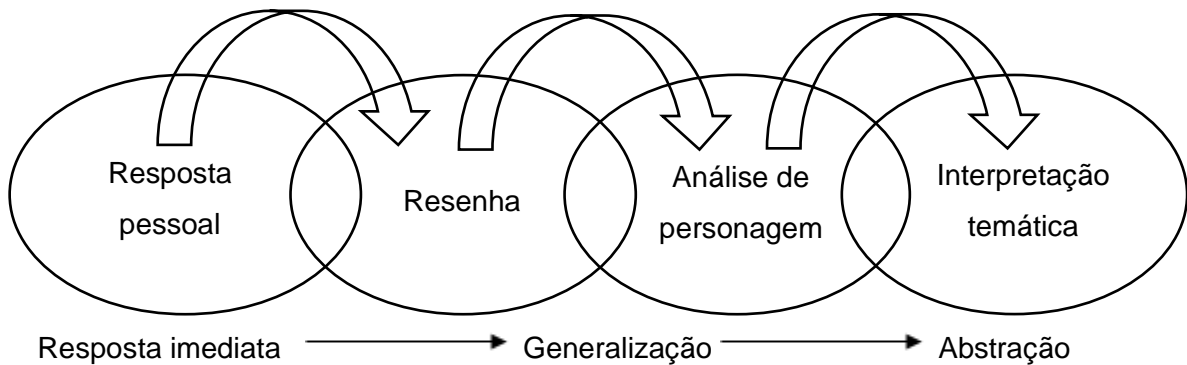
Anos depois, Frances Christie e Bewerly Derewianka estudaram novamente as reações a texto no contexto escolar australiano. Porém, o objetivo das pesquisadoras era diferente, pois almejaram estudar o desenvolvimento da escrita de alunos de diferentes idades. Especificamente, analisaram como os alunos da escolaridade australiana usavam a gramática e o discurso para realizar o propósito social da família de reações a texto, bem como o propósito social específico de cada gênero.

Em suas análises, Christie e Derewianka (2008) observaram que o gênero resposta pessoal é escrito por alunos que estão iniciando a escola primária. Por sua vez, o gênero resenha começa a ser escrito por alunos que estão entre a metade da escola primária e o início da escola secundária. Conforme exposto na Introdução, Rothery (1993) observou que o gênero interpretação aparece na escrita de alunos que estão na escola secundária, mas ao analisarem instanciações desse gênero de texto, Christie e Derewianka (2008) perceberam algumas variações em relação ao propósito social específico desse tipo de texto, dependendo da idade dos alunos que o escreviam. Assim, esse gênero de texto foi revisto, e as pesquisadoras concluíram que, na verdade, alunos que estão na metade da escola secundária começam a escrever o gênero análise de personagem(s), enquanto o gênero interpretação temática começa a ser escrito por alunos que estão entre a metade e o final dessa etapa escolar.

De acordo com Christie e Derewianka (2008), esses gêneros surgem exatamente nesses períodos da vida escolar, pelo fato de cada um deles exigir diferentes graus de gramaticalidade e abstração a serem dispensados em sua escrita. Assim, a escrita dos gêneros resposta pessoal e resenha aparecem na escola primária, porque a gramática exigida por esses gêneros é congruente e o discurso envolve um nível baixo de abstração. Diferente, os gêneros análise de personagem(s) e interpretação temática aparecem na escrita de alunos apenas na escola secundária, porque esses gêneros exigem uma gramática menos congruente e um nível de abstração maior que os gêneros emergentes na escola primária.

A partir dessas observações, Christie e Derewianka (2008) elaboraram uma escala tipológica para esses gêneros, de acordo com o seu nível de gramaticalidade e abstração, como mostra a Figura 9. Assim, as autoras recomendam que o ensino da leitura e escrita desses gêneros de texto aconteça de acordo com essa escala, uma vez que escrever cada um desses gêneros coloca em jogo a capacidade que os alunos têm de dispensar os recursos linguísticos necessários para isso (CHRISTIE; DEREWIANKA, 2008). Desse modo, é tarefa da escola relacionar o ensino de leitura e escrita de reações a texto de acordo com o nível de ensino da língua em cada etapa escolar (CHRISTIE; DEREWIANKA, 2008):

Figura 9 – Tipologia de reações a texto



Fonte: traduzido pelo autor de Christie e Derewianka (2008, p. 59).

Embora o gênero resposta crítica não tenha sido evidenciada nos estudos de Christie e Derewianka (2008), toma-se a liberdade nesta dissertação em classificá-lo dentro da tipologia ilustrada na Figura 9. Essa posição tem respaldo na conclusão de Rothery e Stenglin (2000) sobre as reações a texto no ensino secundário, pois ao retomarem o estudo desenvolvido por Rothery (1993), as autoras argumentam que pelo fato dos professores não desenvolverem uma alfabetização crítica e não apresentarem conhecimentos linguísticos suficientes para que os alunos desenvolvam esse tipo de pensamento (crítico), tanto a leitura quanto a escrita desse gênero não acontece (ROTHERY; STENGLIN, 2000). Com base nisso, pode-se dizer que o gênero de texto resposta crítica exige uma abstração maior em sua escrita do que os demais gêneros dessa família.

Diante do exposto, mesmo que os textos analisados neste estudo não tenham sido escritos por alunos, decidiu-se que a apresentação dos pressupostos teóricos sobre cada um dos gêneros, nas próximas seções, dar-se-á de acordo com a escala tipológica ilustrada pela Figura 9; da esquerda para a direita, acrescentando o gênero resposta crítica no final. Essa sequência foi escolhida não pela gramaticalidade dos gêneros, pois como não é objetivo deste estudo analisar sistemas do estrato léxico-gramatical, não há como provar que o exposto por Frances Christie e Bewerly Derewianka também ocorre nos textos analisados neste estudo. Entretanto, ao analisar o emprego do sistema de Avaliatividade, evidenciando a EEG e o propósito

social específico de cada gênero encontrado, é possível confirmar o nível de abstração que cada gênero evidenciado possui.

Nas próximas seções, são exemplificadas as etapas que constituem a EEG, a função de cada etapa e o propósito social específico de cada gênero da família de reações a texto. Para isso, são utilizados exemplos extraídos das bibliografias apontadas como fundamentação teórica para esta pesquisa³⁸.

2.2.1.1 Resposta pessoal

Segundo Rothery (1986) e Martin e Rose (2008), o propósito social específico do gênero resposta pessoal é expressar sentimentos imediatos sobre um texto. Por ser imediato, é constituído apenas da etapa Reação (*Reaction*) (MARTIN; ROSE, 2008), na qual o falante/escritor critica um texto e/ou aspectos de um texto, por meio de avaliações atitudinais do campo semântico afeto, como mostra o Quadro 2:

Quadro 2 – Exemplo de resposta pessoal de Martin e Rose (2008) com base em Rothery (1986)

REAÇÃO

Senti muita dor por Gracie quando ela foi levada novamente. Tive vontade de resgatá-la. Eu senti vontade de chorar quando ela gritou: “eu quero pegar o trem com a minha mamãe”! A situação toda é difícil de entender..., mas o fato é que não importa o que eles fizeram, foram levados de volta para aquele lugar horrível do rio Moore. Partiu meu coração quando ela discordou de Molly porque estava desesperada para ver sua mãe novamente. Era muito difícil para ela ter uma mãe diferente das outras garotas, sabendo que ela estava a apenas um tempo de distância.

“Vamos lá, nós temos que ir.”

“Mas Molly, mamãe está em Wiluna”.

“Eu quero a mamãe”.

No evento real, os irmãos de Gracie chegaram a Wiluna, mas foram descobertos e capturados no dia seguinte. Eles nunca chegaram a Jigalong.

Isso me despedaçou... mais alguém se sentiu assim???

Fonte: traduzido de Martin e Rose (2008, p. 93).

³⁸ Os exemplos apresentados nos Quadros de 2 a 7 foram traduzidos por Tiago Tymniak.

Conforme Rothery (1986), as críticas realizadas por avaliações do campo semântico afeto, evidenciadas pelas marcações em espesso no Quadro 2, afetam diretamente o texto-alvo. Desse modo, as avaliações indicam como o falante/escritor se sentiu ao ler o texto (ver e ouvir nesse caso, pois se trata de um filme). Assim, o efeito causado pelas avaliações de afeto permite que o leitor da resposta pessoal crie um juízo de valor a partir da polaridade das avaliações presentes na reação a texto, que pode ser apreciativo ou depreciativo (ROTHERY; STENGLIN, 2000).

Todavia, em seu estudo, Christie e Derewianka (2008) observaram que a realização de críticas imediatas pode também acontecer por meio de avaliações atitudinais de quaisquer campos semânticos (CHRISTIE; DEREWIANKA, 2008). Um exemplo de resposta pessoal com essas ocorrências avaliativas pode ser observado no Quadro 3:

Quadro 3 – Exemplo de resposta pessoal de Christie e Derewianka (2008)

REAÇÃO

Eu gosto desse livro e acho que foi bem escrito. Emily Rodda foi muito inteligente escrevendo os versos e fazendo-os se encaixarem. Meu personagem favorito era Allum porque ele era alegre e sempre olhava para frente. Eu acho que Emily Rodda pensou em algumas maneiras de se levantar da montanha. Eu nunca teria pensado em colocar um pedaço de pau no pântano para ver se estava seguro. Minhas partes favoritas são quando o gelo quebra e John e Rowan voltaram para Rin. Isso foi divertido.

Fonte: traduzido de Christie e Derewianka (2008, p. 65)

Conforme observado na resposta pessoal do Quadro 3, o escritor utiliza avaliações de afeto relacionadas ao livro que está reagindo (“gosto”), a uma personagem (“favorito” e “alegre”) e à leitura das partes do livro que mais gostava (“divertido”). Também é possível observar que o escritor utiliza avaliações de julgamento (“muito inteligente”, “sempre olhava para a frente”, “Eu nunca teria pensando em colocar um pedaço de pau no pântano para ver se estava seguro”) relacionadas à autora do livro e a uma personagem. Ainda, utiliza apreciações relacionadas ao livro (“foi bem escrito”) e à forma como foi escrito (“fazendo-os se encaixarem”).

Diante dessa questão, Christie e Derewianka (2008) esclarecem que as respostas pessoais mapeadas por Rothery (1986) na escola primária apresentavam apenas avaliações atitudinais de afeto, pelo fato de quanto mais jovem é o falante/escritor, maior é a probabilidade das respostas pessoais apresentarem apenas avaliações atitudinais de afeto. Isso acontece com os alunos mais jovens, pois, como visto na seção 2.1.1.1, os significados desse campo semântico não precisam ser ensinados. Desse modo, segundo as autoras, em função das características linguísticas observadas, o propósito social específico desse gênero é revisto: criticar um texto de forma imediata (CHRISTIE; DEREWIANKA, 2008).

2.2.1.2 Resenha

De acordo com Martin e Rose (2008), o gênero de texto resenha tem como propósito social específico resumir e criticar um texto. Nesse gênero, segundo Martin e Rose (2008), alguns aspectos do texto-alvo são selecionados para serem resumidos e, depois, criticados. Em razão disso, a EEG desse gênero é organizada com as etapas Contexto (*Context*), Descrição (*Description*) e Julgamento (*Judgement*) (MARTIN; ROSE, 2008).

De acordo com Martin e Rose (2008), na etapa Contexto, são apresentadas informações importantes sobre o texto-alvo, como por exemplo o seu enredo no caso de um filme. Na etapa Descrição, são apresentados alguns detalhes desse enredo, bem como algumas personagens da trama; na etapa Julgamento, o texto em si ou aspectos do texto são criticados (MARTIN; ROSE, 2008). O Quadro 4 ilustra a EEG de uma resenha:

Quadro 4 – Exemplo de EEG do gênero resenha

(continua)

| |
|---|
| <p>CONTEXTO</p> <p>Este livro é sobre um dos capítulos mais sombrios da história aborígine australiana: <i>Gerações roubadas</i>. A Lei de Proteção Aborígine de 1897 permitiu que as autoridades "fizessem com que todos os aborígenes dentro de qualquer distrito [...] fossem removidos e mantidos dentro dos limites de qualquer reserva". Além disso, o artigo 31 permitiu-lhes fornecer "cuidado, custódia, e educação aos filhos de Aborígenes" e prescreveu as condições.</p> |
|---|

(conclusão)

DESCRIÇÃO

Este é o contexto político que deve ser compreendido antes que toda a tragédia da história possa ser entendida. Três meninas, Molly, Gracie e Daisy, são jovens aborígenes de “meia casta” que vivem junto com sua família no povo de Mardu em Jigalong, Austrália Ocidental. Um dia, um policial, um "protetor" no sentido da lei, levou as três meninas com ele. Elas foram colocadas no assentamento nativo do rio Moore, ao norte de Perth, cerca de 1.600 quilômetros de distância. A maioria das crianças foi levada para nunca mais ver seus pais novamente. Milhares ainda estão tentando encontrá-las. Mas esta história é diferente! As três meninas conseguem escapar do regime autoritário e torturante da chefe do assentamento. Guiadas pela cerca à prova de coelhos, que naquela época percorria a Austrália Ocidental de norte a sul, eles caminharam uma longa distância para voltar a sua família.

JULGAMENTO

Os autores não são escritores profissionais e você notará quando ler. Mas apesar das falhas estilísticas ocasionais, o livro tem uma vantagem sobre romances: é autêntico. E isso torna a história ainda mais notável e o leitor mais e mais preocupado e chocado com as circunstâncias da época. No final, você ficará tão feliz quanto o povo Mardu quando as meninas chegarem em casa, mas a sua compreensão da história australiana vai ter mudado.

Fonte: traduzido de Martin e Rose (2008, p. 93-94).

Na etapa Contexto apresentada no Quadro 4, inicialmente, o escritor apresenta o texto a ser criticada (“livro”). Em seguida, apresenta outras informações relevantes, como pode ser visto no Exemplo 23:

23

Este livro é sobre um dos capítulos mais sombrios da história aborígene australiana: *Gerações roubadas*. A Lei de Proteção Aborígine de 1897 permitiu que as autoridades "fizessem com que todos os aborígenes dentro de qualquer distrito [...] fossem removidos e mantidos dentro dos limites de qualquer reserva". Além disso, o artigo 31 permitiu-lhes fornecer “cuidado, custódia, e educação aos filhos de Aborígenes” e prescreveu “as condições”.

A partir dos destaques no Exemplo 23, é possível observar que o escritor, embora não deixe explícito, dá a entender que o texto-alvo é baseado em uma história real (“um dos capítulos mais sombrios da história aborígene australiana”). Além disso, o escritor apresenta o nome do livro (“Gerações roubadas”) e o contexto no qual o

enredo do livro acontece (“A Lei de Proteção Aborígine de 1897 permitiu que as autoridades “fizessem com que todos os aborígenes dentro de qualquer distrito [...] fossem removidos e mantidos dentro dos limites de qualquer reserva”).

Em seguida, na etapa Descrição, o texto-alvo é resumido, como mostra o Exemplo 24:

24 Este é o contexto político, que deve ser compreendido antes que toda a tragédia da história possa ser entendida. Três meninas, Molly, Gracie e Daisy são jovens aborígenes de “meia casta” que vivem junto com sua família no povo de Mardu em Jigalong, Austrália Ocidental. Um dia, um policial, um "protetor" no sentido da lei, levou as três meninas com ele. Elas foram colocadas no assentamento nativo do rio Moore, ao norte de Perth, cerca de 1.600 quilômetros de distância. A maioria das crianças foi levada para nunca mais ver seus pais novamente. Milhares ainda estão tentando encontrá-las. Esta história é diferente. As três meninas conseguem escapar do regime autoritário e torturante da chefe do assentamento. Guiadas pela cerca à prova de coelhos, que naquela época percorria a Austrália Ocidental de norte a sul, eles caminharam uma longa distância para voltar a sua família.

Ao resumir o enredo do texto-alvo, conforme visto no Exemplo 24, o escritor apresenta as personagens principais (“Molly, Gracie e Daisy”) e dois antagonistas (“policial” e “chefe do assentamento”). Nos demais destaques, é possível observar como a história do livro se desenrolou: as meninas foram levadas para um assentamento por um policial, mas conseguiram escapar e voltaram para casa guiadas por uma cerca.

Por fim, na etapa Julgamento, o livro e seus autores são criticados, como mostra o Exemplo 25:

25 Os autores não são escritores profissionais e você notará quando ler. Mas apesar das falhas estilísticas ocasionais, o livro tem uma vantagem sobre romances: é autêntico. E isso torna a história ainda mais notável, e o leitor mais e mais preocupado e chocado com as circunstâncias da época. No final, você ficará tão feliz quanto o povo Mardu quando as meninas chegarem em casa, mas a sua compreensão da história australiana vai ter mudado.

As críticas observadas no Exemplo 25 são realizadas por avaliações atitudinais do campo semântico apreciação. Os autores são desaprovados por meio de uma avaliação negativa (“não são escritores profissionais”), o texto-alvo é também desaprovado por outra avaliação de mesma polaridade (“falhas estilísticas”) e elogiado através de avaliações positivas, como evidenciado em “autêntico”, “notável”, “preocupado” e “chocado”.

Retomando novamente o estudo de Christie e Derewianka (2008), as autoras sugerem que o nome da etapa que resume o texto na resenha (*Description*) seja alterado para Descrição do texto (*Text description*), de forma que fique mais explícita a função da etapa na EEG. Também sugerem a renomeação da etapa que encerra o gênero (*Judgement*), uma vez que o uso apenas da palavra Julgamento pode levar aprendizes a pensarem que críticas nessa etapa são realizadas apenas por avaliações atitudinais do campo semântico de mesmo nome (CHRISTIE; DEREWIANKA, 2008). A partir disso, as autoras sugerem que o nome da etapa seja Julgamento do texto (*Text judgement*). Essa nomeação de etapas é que se utilizará nesta dissertação.

2.2.1.3 Análise de personagem(ns)

No gênero de texto análise de personagem(ns), de acordo com Christie e Derewianka (2008), o propósito social específico é criticar um ou mais personagens de um texto. Para isso, o falante/escritor seleciona um (ou mais) personagem de um texto para analisá-lo(s) e, posteriormente, avaliá-lo(s) (CHRISTIE; DEREWIANKA, 2008). A EEG desse gênero é constituída pelas seguintes etapas: Apresentação da(s) personagem(ns) (*Character presentation*), Descrição da(s) personagem(ns) (*Character description*), e Julgamento da(s) personagem(ns) (*Character judgement*) (CHRISTIE; DEREWIANKA, 2008).

Iniciando o gênero, na etapa Apresentação da(s) personagem(ns), de acordo com Christie e Derewianka (2008), a(s) personagem(ns) a ser criticada é(são) apresentada(s). Em seguida, na etapa Descrição da(s) personagem(ns), a(s) personagem(ns) é(são) descrita e, na etapa Julgamento da personagem(ns), a(s) personagem(ns) é(são) criticada(s). No Quadro 5, é possível observar um exemplo dessa EEG:

Quadro 5 – Exemplo de EEG do gênero análise de personagem(ns)

| |
|--|
| <p>APRESENTAÇÃO DA(S) PERSONAGEM(NS)</p> <p>Neste ensaio, escolhi fazer um estudo sobre a personagem Antonio. Vou discutir suas mudanças à luz de um dos principais temas da peça: raciocínio e emoção. Na peça, Antonio deixou sua emoção anular seu julgamento, fazendo com que Shylock deixasse o julgamento anular sua emoção, deixando para Portia reunir emoção e razão.</p> <p>DESCRIÇÃO DA(S) PERSONAGEM(NS)</p> <p>Antonio tem o nome de <i>Mercador de Veneza</i> porque tudo gira em torno dele: ele pode pagar o vínculo? Ele perderá sua vida? Ele pode restaurar as coisas de volta ao normal? E assim por diante. Embora a peça pareça centrar-se em torno de Antonio, na verdade ele tem pouca influência sobre a peça em geral, pois depende da misericórdia de Shylock e da sagacidade de Portia para decidir se viverá ou morrerá. Antonio é retratado na peça como um comerciante compassivo, generoso, admirado e amado.</p> <p>JULGAMENTO DA(S) PERSONAGEM(NS)</p> <p>Através deste estudo de personagem, eu mostrei como Antonio mudou através do jogo - de generoso no início, deprimido quando seus navios estão perdidos, para aliviado no final. Embora suas emoções o tenham guiado na situação, Portia foi capaz de tirá-lo de sua inteligência e da sua esperteza lógica.</p> |
|--|

Fonte: traduzido de Christie e Derewianka (2008, p. 74-75).

Conforme explicam Christie e Derewianka (2008), no gênero de texto análise de personagem(ns), uma ou mais personagens podem ser objeto de crítica, e é comum que o escritor indique a crítica de uma determinada personagem, mas acabe também criticando outras (CHRISTIE; DEREWIANKA, 2008). Segundo Christie e Derewianka (2008), isso não prejudica o alcance do propósito social específico desse gênero.

Na etapa Apresentação da personagem(ns), exemplificada no Quadro 5, o escritor indica ao leitor qual personagem será objeto de crítica e que aspectos serão considerados em sua análise. Ainda, faz uma generalização em relação à personagem objeto de crítica. Isso é possível observar no Exemplo 26:

26

Neste ensaio, escolhi fazer um estudo sobre a personagem Antonio. Vou discutir suas mudanças à luz de um dos principais temas da peça: raciocínio e emoção. Na peça,

26 | Antonio deixou sua emoção anular seu julgamento, fazendo com que Shylock deixasse o julgamento anular sua emoção, delegando a Portia reunir emoção e razão.

Conforme observado nos destaques do Exemplo 26, a personagem em análise é “Antonio” e os aspectos a serem considerados nessa análise são o “raciocínio” e a “emoção”. A partir disso, o escritor faz uma generalização sobre a personagem com intuito de caracterizá-la, como evidenciado em “na peça, Antonio deixou sua emoção anular seu julgamento”.

Seguido disso, na etapa Descrição da personagem(ns), ao descrever a personagem em análise, o escritor acabou descrevendo outras personagens que, embora não sejam o alvo principal da crítica, também foram apresentadas na etapa anterior. Os destaques no Exemplo 27 mostram essas evidências:

27 | Antonio tem o nome de Mercador de Veneza porque tudo gira em torno dele: ele pode pagar o vínculo? Ele perderá sua vida? Ele pode restaurar as coisas de volta ao normal? E assim por diante. Embora a peça pareça centrar-se em torno de Antonio, na verdade ele tem pouca influência sobre a peça em geral, pois depende da misericórdia de Shylock e da sagacidade de Portia para decidir se viverá ou morrerá. Antonio é retratado na peça como um comerciante compassivo, generoso, admirado e amado.

Como visto no Exemplo 27, o escritor explica, num primeiro momento, o motivo pelo qual a peça se chama “O Mercador de Veneza”: é o apelido de Antonio e toda a peça “gira em torno dele”. Assim, o escritor acaba por caracterizar a personagem que é seu objeto de crítica como sendo a principal. Em seguida, o escritor explica que a personagem tem pouca influência e acaba por caracterizar as personagens “Shylock” e “Portia”, como evidenciado em “depende da misericórdia de Shylock” e em “a sagacidade de Portia”. Ao final da etapa, o escritor descreve Antonio: “comerciante compassivo, generoso, admirado e amado”.

Na etapa Julgamento da(s) personagem(ns), Antonio é criticado com base em sua descrição, realizada na etapa anterior. Uma das personagens que foram apresentadas na etapa que inicia o texto também é criticada, como pode ser visto no Exemplo 28:

28

Através deste estudo de personagem, eu mostrei como Antonio mudou através do jogo - de generoso no início, deprimido quando seus navios estão perdidos, e aliviado no final. Embora suas emoções o tenham guiado na situação, Portia foi capaz de tirá-lo de sua inteligência e da sua esperteza lógica.

Como mostra o Exemplo 28, elogios são feitos a Antonio por meio de avaliações atitudinais do campo semântico julgamento, como visto em “generoso”, “inteligência” e “esperteza lógica”. Também há uma desaprovação à personagem Portia em “suas emoções o tenham guiado” e um elogio em “foi capaz”. Ambas avaliações também são do campo semântico julgamento.

2.2.1.4 Interpretação temática

De acordo com Christie e Derewianka (2008), o propósito social específico do gênero de texto interpretação temática é avaliar elementos de um texto. Entende-se por elemento, nesse gênero, aspectos relacionados a alguma temática específica na qual um texto está envolvido (CHRISTIE; DEREWIANKA, 2008). Dessa forma, conforme expõem Christie e Derewianka (2008), o falante/escritor seleciona um ou mais elementos dessa temática para criticá-los.

Para isso, a EEG é constituída, de acordo com Christie e Derewianka (2008), por três etapas: Pré-visualização dos elementos (*Preview of elements*), Avaliação dos elementos (*Element evaluation*) e Reiteração do tema (*Reiteration of theme*). Na primeira, são apresentadas a temática e os elementos selecionados para serem criticados. Na segunda etapa, os elementos são discutidos e criticados e, na terceira, a temática é reiterada e avaliada (CHRISTIE; DEREWIANKA, 2008). O Quadro 6 ilustra um exemplo de interpretação temática:

Quadro 6 – Exemplo de EEG do gênero interpretação temática

(continua)

PRÉ-VISUALIZAÇÃO DOS ELEMENTOS

Como Joss Whedon e Mary Shelley usaram efetivamente elementos do gênero gótico para acrescentar significado e caracterizar suas histórias? Existem muitas técnicas usadas por ambos os compositores que podem ser comparadas para responder a essa pergunta. Quatro elementos principais que vou delinear e comparar são: o uso de emoções fortes,

(continuação)

tensão dramática, o uso de um tema típico do mal e do bem e também o uso de reinos estranhos e misteriosos. Acredito que esses elementos tenham sido utilizados de maneira eficaz pelos dois compositores e resultaram em duas composições muito diferentes e, de certa forma, parecidas.

AVALIAÇÃO DOS ELEMENTOS

Elemento 1

Em *Buffy, Caça-Vampiros* e *Frankenstein*, podemos ver exemplos de emoções fortes sendo usadas por toda parte. O amor de Spike por Drusilla faz com que ele tome medidas dramáticas e arriscasse até sua própria vida para beneficiá-la. Além disso, no episódio *Some assembly required*, que copiou o tema de *Frankenstein*, podemos ver o amor entre o monstro e sua esposa. Em *Frankenstein*, as emoções fortes formam o grande ponto da história ao permitir que nos envolvamos no livro pela leitura das emoções intensas entre os personagens. "Foi odioso o dia em que recebi a vida" (p. 133) foi escrito pelo monstro em *Frankenstein*, mostrando a nós a depressão e a tristeza, que é uma parte crítica do gênero gótico.

Elemento 2

A tensão dramática também desempenha um grande papel em ambas as composições, encantando o público e nos induzindo a nos apegar a cada palavra da história para descobrir as direções das tramas. Em ambos, *Frankenstein* e *Buffy*, observamos o clássico tema de "donzela em perigo". No episódio *School hard*, Buffy é o salvador e o herói de suas amigas ávidas, porém, em *Frankenstein*, a donzela sendo Clerval ou Elizabeth, não foi salva como está acostumada em tal cenário. Isso, porém, nos impressiona ainda mais sobre os elementos góticos decepção, tristeza e horror.

Elemento 3

Um dos principais elementos de *Buffy* e *Frankenstein*, que obviamente classifica as composições como "góticas", é o uso do tema "bem e mal". O aparecimento de heróis e vilões em ambos apresenta este tema e é adicionado pela luta clássica entre os dois pela dominação... embora Frankenstein lute para desfazer o mal, ele próprio criou tal horror e é incapaz de salvar quem ele ama. Podemos ver isso na morte de inocentes como William, Clerval, Justine e Elizabeth.

Elemento 4

O uso de reinos estranhos e configurações incomuns em ambas as composições também desempenha um papel vil na classificação de ambos sob o gênero gótico. No episódio *School Hard*, Buffy sobe no telhado para pegar outras pessoas e no episódio *Some assembly required*, fomos testemunhas de masmorras escuras nas quais experimentos foram realizados da maneira mais horrível. Em *Frankenstein* também há muitas viagens

(conclusão)

para reinos desconhecidos e muitos outros locais, como as cavernas de gelo, onde vemos o cenário gótico ajudando a influenciar a sensação da história.

REITERAÇÃO DO TEMA

Em geral, o uso do gênero gótico em ambas as composições nos ajuda a entender melhor os acontecimentos nas obras. O gênero gótico é usado tanto por Whedon quanto por Mary Shelley para acrescentar empatia e mais significado às suas composições. Ambas as histórias se tornam mais e mais interativas através do uso de elementos góticos, como expliquei. Depois de ler *Frankenstein* e ver *Buffy*, podemos ver como esses elementos góticos mudaram a forma como as duas composições são experimentadas pelo público.

Fonte: traduzido de Christie e Derewianka (2008, p.78-79).

Na etapa Pré-visualização dos elementos, o escritor do exemplo apresentado no Quadro 6 seleciona vários elementos dentre uma única temática. Também sugere que para criticar esses elementos, utilizará textos de diferentes autores. Essas observações podem ser vistas no Exemplo 29:

29

Como Joss Whedon e Mary Shelley usaram efetivamente elementos do gênero gótico para acrescentar significado e caracterizar suas histórias? Existem muitas técnicas usadas por ambos os compositores que podem ser comparadas para responder a essa pergunta. Quatro elementos principais que vou delinear e comparar são: o uso de emoções fortes (1), tensão dramática (2), o uso de um tema típico do mal e do bem (3) e também o uso de reinos estranhos e misteriosos (4). Acredito que esses elementos tenham sido utilizados de maneira eficaz pelos dois compositores e resultaram em duas composições muito diferentes e, de certa forma, parecidas.

Nos destaques do Exemplo 29, é possível observar que, inicialmente, o escritor apresenta a temática a ser abordada (“gênero gótico”). Em seguida, apresenta os elementos selecionados para serem criticados na etapa seguinte: “o uso de emoções fortes”, “tensão dramática”, “o uso de um tema típico do mal e do bem” e “também o uso de reinos estranhos e misteriosos”.

Na etapa Avaliação dos elementos, esses elementos são criticados. Em razão do exemplo ser longo e por questões de espaço, apresenta-se apenas a avaliação do elemento 2:

30

A tensão dramática também desempenha um grande papel em ambas as composições, encantando o público e induzindo a nos apegar a cada palavra da história para descobrir as direções de tal drama. Em ambos, *Frankenstein* e *Buffy*, observamos um clássico tema de “donzela em perigo”. No episódio *School hard*, Buffy é o salvador e o herói de suas amigas ávidas, porém, em *Frankenstein*, a donzela sendo Clerval ou Elizabeth, não foi salva como está acostumada em tal cenário. Isso, porém, nos impressiona ainda mais sobre os elementos góticos decepção, tristeza e horror.

No Exemplo 30, é possível observar que o escritor inicia o excerto elogiando o uso do elemento 2 (“tensão dramática”), como visto nas avaliações atitudinais “desempenha um grande papel”, “encantando” e “induzindo a nos apegar”. Nos três casos, o campo semântico é a apreciação.

Após, o escritor apresenta uma pequena sinopse para ilustrar a utilização desse elemento em dois textos. Nisso, acaba elogiando personagens (“Buffy”, “suas amigas”), como pode ser visto nas avaliações atitudinais “salvador” e “herói” – campo semântico apreciação – e “ávidas” – campo semântico afeto. Ainda, o escritor elogia o uso do elemento na sinopse que apresentou, como pode ser visto em “impressiona”, que também é uma avaliação atitudinal do campo semântico apreciação.

Na etapa Reiteração do tema, como pode ser observado no Exemplo 31, elogios são feitos à temática em si, bem como aos quatro elementos e aos textos usados para ilustrá-los. Ou seja, a temática, que fora apresentada na etapa Pré-visualização dos elementos, é reiterada e avaliada na etapa que encerra o texto:

31

Em geral, o uso do gênero gótico em ambas as composições nos ajuda a entender melhor os acontecimentos nas obras. O gênero gótico é usado tanto por Whedon quanto por Mary Shelley para acrescentar mais significado e empatia às suas composições. Ambas as histórias se tornam mais e mais interativas através do uso de elementos góticos, como expliquei. Depois de ler *Frankenstein* e ver *Buffy*, podemos ver como esses elementos góticos mudaram a forma como as duas composições são experimentadas pelo público.

Como visto no Exemplo 31, a temática (“gênero gótico”) é retomada e elogiada por meio de avaliações atitudinais do campo semântico apreciação, como é possível observar em “ajuda a entender melhor”, “significado” e “empatia”. Após, “as histórias”

são elogiadas em “interativas” e os quatro elementos em “mudaram a forma”, ambas avaliações atitudinais também do campo semântico apreciação.

2.2.1.5 Resposta crítica

No gênero de texto resposta crítica, segundo Martin e Rose (2008), o propósito social específico é desafiar a mensagem de um texto. Para isso, a EEG é constituída das etapas Avaliação (*Evaluation*), Desconstrução (*Deconstruction*) e Desafio (*Challenge*) (MARTIN; ROSE, 2008).

De acordo com Martin e Rose (2008), a etapa Avaliação apresenta o texto-alvo, que é uma mensagem, e um prenúncio de que essa mensagem será desafiada. Além disso, a mensagem e/ou o texto de onde a mensagem foi retirada são criticados. Na etapa Desconstrução, é explicado como a mensagem foi construída e, em seguida, é desconstruída pelo falante/escritor. Encerrando a EEG, segundo Martin e Rose (2008), na etapa Desafio, o falante/escritor desnaturaliza a mensagem do texto. No Quadro 7, é possível observar um exemplo dessa EEG:

Quadro 7 – Exemplo de EEG do gênero resposta crítica

(continua)

AVALIAÇÃO

Rabbit Proof Fence, dirigido por Philip Noyce, é um filme comovente sobre três jovens aborígenes de 8, 11 e 14 anos que são roubadas de suas famílias em Jigalong e levadas para um assentamento nativo ao norte de Perth. As meninas, Daisy, Gracie e Molly escapam do assentamento e começam uma caminhada de 1600 quilômetros ao longo de uma cerca que elas sabem que as levará de volta para casa. Daisy e Molly chegam em casa, com Gracie voltando às mãos das autoridades brancas ao longo do caminho. A narrativa de Noyce é familiar, com as meninas sendo injustamente retratadas, baseados em conceitos de companheirismo e coragem para superar as adversidades, incorporados aqui por A.O. Neville (um senhor inglês mau interpretado por Kenneth I. Branagh), principal protetor dos aborígenes na Austrália Ocidental na época. O efeito da narrativa é posicionar os espectadores para simpatizarem com as meninas corajosas e comemorar sua eventual libertação dos homônimos brancos. No entanto, a contribuição real para a reconciliação, feita por uma narrativa modernista desse tipo, é questionável.

(continuação)

DESCONSTRUÇÃO

Noyce então nos apresenta a esterilidade da vida institucional no assentamento nativo do rio Moore, incluindo a prática genocida de classificar as crianças para adoção pela leveza da cor de sua pele. Quando as meninas vão para casa, não podemos deixar de torcer por elas a cada passo do caminho, hipnotizadas por sua coragem e desenvoltura e com medo dos desafios ao longo do caminho. Os espectadores que não choram de alegria quando Molly leva Daisy para casa de sua família certamente o farão quando Noyce apresentar Molly e Daisy de verdade no final de seu filme, como anciãos em Jigalong - ainda sobrevivendo. Porém, as ausências do filme de Noyce são mais importantes do que as coisas que ele inclui. Noyce não filma o que aconteceu com Daisy e Molly depois que chegaram em casa ou o que aconteceu com Gracie, que foi deixada ao longo do caminho (para não mencionar as dezenas de crianças deixadas para trás no rio Moore e as dezenas de milhares de crianças aborígenes como elas). Molly, por exemplo, se casou, teve duas filhas e acabou novamente encarcerada no assentamento nativo do rio Moore em 1940. Ao saber da morte de parentes em Jigalong, ela empreendeu sua longa jornada para casa mais uma vez, mas agora carregando sua filha de 18 meses, Annabelle. Três anos depois, Annabelle foi removida e enviada para o Lar Infantil da Irmã Kate; Molly nunca mais a viu. Molly de fato sobreviveu, assim como sua filha Doris, que viveu para contar essa história. Mas teríamos aplaudido tão alto? No filme, sabíamos o destino que esperava por Molly e Annabelle, que sofreram a crueldade implacável de nossos colegas australianos brancos? A caracterização de Noyce de Neville, o Protetor Principal, também é questionável. Noyce retrata Neville como uma personificação do mal; como um personagem unidimensional, seus motivos não são explorados, nem terminamos com uma compreensão mais profunda de como as autoridades brancas poderiam ter se comportado de outra maneira. Ainda mais preocupante é a potencial deflexão da responsabilidade pelo que está acontecendo por parte dos ingleses, absolvendo assim os australianos envolvidos nesses crimes contra a humanidade (um motivo familiar de culpa no cinema australiano, de filmes como *Gallipoli* e *Breaker Morant*). Sabemos, no entanto, que roubar crianças indígenas de seus pais não foi o triunfo do mal sobre o bem, mas uma prática institucional generalizada, com considerável apoio político – o filme de Noyce não nos diz quase nada sobre como os australianos chegaram a acreditar que a remoção forçada estava nos melhores interesses das crianças roubadas.

DESAFIO

A mensagem de Noyce parece ser que os valores tradicionais australianos de coragem, perseverança e companheirismo triunfaram sobre o mal, mas a história indígena na Austrália nos diz que isso está errado por mais que as narrativas modernistas, assegure-

(conclusão)

nos que é verdade. O filme de Noyce é mais do que um filme agradável para os liberais da classe média que se sentem culpados pelo passado e gostam de ver dois jovens indígenas australianos vencerem as probabilidades? Eles simplesmente usarão o filme de Noyce para sentir que deram uma contribuição à reconciliação, quando tudo o que fizeram foi torcer para duas excepcionais lutadoras australianas? Será que eles tirarão alguma coisa do filme que os ajudará a lidar de maneira produtiva com os indígenas australianos na Austrália pós-colonial, diante de um governo federal hostil à reconciliação e que é reeleito repetidamente? Talvez não, mas como dizem em Hollywood, isso é entretenimento. A Austrália precisava de mais de Noyce, mas, talvez, ele esteja em Hollywood há muito tempo.

Fonte: traduzido de Martin e Rose (2008, p. 95-96).

Conforme visto na etapa Avaliação, apresentada no Quadro 7, o escritor critica duas vezes o texto de onde a mensagem a ser desafiada foi retirada. Ao final da etapa, apresenta o texto-alvo e, em seguida, denuncia que essa mensagem será desafiada. No Exemplo 32, isso é possível de ser observado:

32

Rabbit Proof Fence, dirigido por Philip Noyce, é um filme comovente sobre três jovens aborígenes de 8, 11 e 14 anos, que são roubadas de suas famílias em Jigalong e levadas para um assentamento nativo ao norte de Perth. As meninas, Daisy, Gracie e Molly escapam do assentamento e começam uma caminhada de 1600 quilômetros ao longo de uma cerca que elas sabem que as levará de volta para casa. Daisy e Molly chegam em casa, com Gracie voltando às mãos das autoridades brancas ao longo do caminho. A narrativa de Noyce é familiar, com as meninas sendo injustamente retratadas, baseados em conceitos de companheirismo e coragem para superar as adversidades, incorporados aqui por A.O. Neville (um senhor inglês mau interpretado por Kenneth I. Branagh), principal protetor dos aborígenes na Austrália Ocidental na época. O efeito da narrativa é posicionar os espectadores para simpatizarem com as meninas corajosas e comemorar sua eventual libertação dos homônimos brancos. No entanto, a contribuição real para a reconciliação, feita por uma narrativa modernista desse tipo, é questionável.

É possível observar nos dois primeiros destaques do Exemplo 32 que o escritor elogia o filme, como pode ser evidenciado em “comovente” e “familiar”, que são avaliações atitudinais do campo semântico apreciação. Depois disso, mostra qual é a

mensagem que pretende desafiar, o que pode ser evidenciado em “o efeito da narrativa é...”, e denuncia esse desafio, como pode ser visto em “no entanto... é questionável”.

Na etapa Desconstrução, o escritor faz uso de uma pequena sinopse para mostrar como a mensagem foi construída. O Exemplo 33 mostra como isso acontece:

33

Noyce então nos apresenta a esterilidade da vida institucional no assentamento nativo do rio Moore, incluindo a prática genocida de classificar as crianças para adoção pela leveza da cor de sua pele. Quando as meninas vão para casa, não podemos deixar de torcer por elas a cada passo do caminho, hipnotizadas por sua coragem e desenvoltura e com medo dos desafios ao longo do caminho. Os espectadores que não choram de alegria quando Molly leva Daisy para casa de sua família certamente o farão quando Noyce apresentar Molly e Daisy de verdade no final de seu filme, como anciãos em Jigalong - ainda sobrevivendo.

Como é possível observar nos destaques do Exemplo 33, o escritor mostra como o diretor do filme construiu a mensagem: apresenta o assentamento para onde as três meninas foram levadas com um lugar muito hostil. A partir disso, o fato delas conseguirem fugir faz com que os espectadores torçam por elas, de modo que o bem vença o mal. No final do Exemplo 33, ao apresentar duas personagens na sua velhice, nos dias atuais, arremata a tentativa do diretor do filme de fazer com que os espectadores simpatizem com as meninas aborígenes.

Mostrada como a mensagem foi construída, o escritor começa a desconstruí-la, como pode ser observado no Exemplo 34:

34

Porém, as ausências do filme de Noyce são mais importantes do que as coisas que ele inclui. Noyce não filma o que aconteceu com Daisy e Molly depois que chegaram em casa ou o que aconteceu com Gracie, que foi deixada ao longo do caminho (para não mencionar as dezenas de crianças deixadas para trás no rio Moore e as dezenas de milhares de crianças aborígenes como elas). Molly, por exemplo, se casou, teve duas filhas e acabou novamente encarcerada no assentamento nativo do rio Moore em 1940. Ao saber da morte de parentes em Jigalong, ela empreendeu sua longa jornada para casa mais uma vez, mas agora carregando sua filha de 18 meses, Annabelle. Três anos depois, Annabelle foi removida e enviada para o Lar Infantil da Irmã Kate; Molly nunca mais a viu. Molly de fato sobreviveu, assim como sua filha Doris, que viveu para contar

34

essa história. Mas teríamos aplaudido tão alto? No filme, sabíamos o destino que esperava por Molly e Annabelle, que sofreram a crueldade implacável de nossos colegas australianos brancos? A caracterização de Noyce de Neville, o Protetor Principal, também é questionável. Noyce retrata Neville como uma personificação do mal; como um personagem unidimensional, mas seus motivos não são explorados, nem terminamos com uma compreensão mais profunda de como as autoridades brancas poderiam ter se comportado de outra maneira. Ainda mais preocupante é a potencial deflexão da responsabilidade pelo que está acontecendo por parte dos ingleses, absolvendo assim os australianos envolvidos nesses crimes contra a humanidade (um motivo familiar de culpa no cinema australiano, de filmes como Gallipoli e Breaker Morant). Sabemos, no entanto, que roubar crianças indígenas de seus pais não foi o triunfo do mal sobre o bem, mas uma prática institucional generalizada, com considerável apoio político – o filme de Noyce não nos diz quase nada sobre como os australianos chegaram a acreditar que a remoção forçada estava nos melhores interesses das crianças roubadas.

É possível observar, no Exemplo 34, que o escritor explica ao seu leitor que fatos importantes não foram contados na história, o que coloca em xeque o romantismo criado pelo filme. Isso pode ser observado em “porém, as ausências do filme de Noyce são mais importantes do que as coisas que ele inclui”, que é uma avaliação heteroglóssica na qual o escritor contrai o dialogismo do texto, refutando a forma como a mensagem foi construída. A partir disso, através de uma série de perguntas e argumentos, mostra os fatos ausentes e desconstrói a mensagem pouco a pouco.

Na etapa Desafio, a desnaturalização da mensagem é realizada por meio de avaliações heteroglóssicas, como pode ser observado no Exemplo 35:

35

A mensagem de Noyce parece ser que os valores tradicionais australianos de coragem, perseverança e companheirismo triunfaram sobre o mal, mas a história indígena na Austrália nos diz que isso está errado, por mais que as narrativas modernistas, assegure-nos que é verdade. O filme de Noyce é mais do que um filme agradável para os liberais da classe média, que se sentem culpados pelo passado e gostam de ver dois jovens indígenas australianos vencerem as probabilidades? Eles simplesmente usarão o filme de Noyce para sentir que deram uma contribuição à reconciliação, quando tudo o que fizeram foi torcer para duas excepcionais lutadoras australianas?

35

Será que eles tirarão alguma coisa do filme que os ajudará a lidar de maneira produtiva com os indígenas australianos na Austrália pós-colonial, diante de um governo federal hostil à reconciliação e que é reeleito repetidamente? Talvez não, mas como dizem em Hollywood, isso é entretenimento.

Como visto no Exemplo 35, em “mas a história indígena na Austrália nos diz que isso está errado, por mais que as narrativas modernistas, assegure-nos que é verdade”, o escritor contrai o dialogismo, refutando a mensagem. Em seguida, depois de fazer uma sequência de perguntas aos leitores, ao fazer uso da negação, o escritor desnaturaliza novamente a mensagem contraindo o dialogismo ao refutar possíveis respostas positivas, uma vez que, em sua visão, o efeito que o filme pretendia causar não passa de uma mera simpatia dos espectadores pelas personagens indígenas.

Ao encerrar esta seção, encerra-se também o capítulo que apresenta a fundamentação teórica desta pesquisa. Na primeira seção, foi apresentada a arquitetura da linguagem, metáfora criada por M.A.K. Halliday para representar a organização estratificada da linguagem e suas redes de sistemas modeladas pelas metafunções. Nas seções seguintes, foram apresentados pressupostos teóricos sobre o sistema semântico-discursivo de Avaliatividade e exemplificações de avaliações dos subsistemas atitude e engajamento, que são os significados de linguagem que realizam contexto-culturalmente o propósito social da família de reações a texto.

Na seção após essas exemplificações, foram apresentados os conceitos de contexto de situação, registro, contexto de cultura e gênero de texto. São conceitos muito caros para as análises empreendidas nesta pesquisa, uma vez que explica e fundamenta a perspectiva de gênero de texto adotada neste estudo. Foi possível observar que a realização de propósitos sociais acontece linguisticamente, pelo fato da linguagem ser o plano de expressão de todo o contexto social, e contexto-situacionalmente, pelo fato das três variáveis se desdobrarem no contexto de cultura para alcançar os mesmos propósitos.

Por fim, foram exemplificadas instanciações de cada um dos gêneros da família de reações a texto até agora catalogados; fora mostrada a EEG, a função de cada etapa e o seu propósito social específico. Foi possível observar que embora o propósito social geral das reações a texto seja avaliar e o propósito social da família seja criticar textos, nem todas as funções de etapas são realizadas por avaliações atitudinais e/ou heteroglóssicas.

Há etapas em que a função é realizada apenas por avaliações, como no caso da etapa Reação no gênero de texto resposta pessoal, por avaliações e marcas linguísticas de outra natureza, como no caso da etapa Avaliação no gênero resposta crítica, e apenas por marcas linguísticas de natureza não-avaliativa, como no caso da etapa Contexto no gênero resenha. É necessário dizer, também, que nem toda a avaliação realiza uma crítica. Um exemplo disso pode ser observado no Exemplo 28, na página 64: avaliações atitudinais como “deprimido” e “aliviado”, por exemplo, não indicam elogio e desaprovação. Outra questão é que, embora isto não tenha sido apresentado nesta seção, é possível perceber que avaliações atitudinais e heteroglóssicas podem realizar críticas em qualquer etapa de qualquer gênero. Isso evidencia a realização do propósito social da família de reações a texto.

Feito isso e ditas essas coisas, no próximo capítulo, é apresentada a metodologia delineada para esta pesquisa.

3 METODOLOGIA

Conforme exposto no capítulo anterior, a filiação teórica desta pesquisa é a LSF, que concebe linguagem e contexto como um sistema sociossemiótico complexo, no qual o gênero de texto, na perspectiva australiana, é visto como “um processo social organizado e orientado por propósitos” (ROSE; MARTIN, 2012, p. 1)³⁹. A LSF consiste em um arcabouço teórico sobre o que a linguagem é e sobre o que ela pode fazer em contextos específicos (HALLIDAY, 1978), ou seja, consiste em linguística teórica, fornecendo subsídios para que o trabalho em linguística aplicada seja desenvolvido.

Halliday (2006) já alertara que a distinção entre linguística teórica e linguística aplicada não foi feita em seu trabalho, uma vez que as duas áreas não devem colocar-se uma sobre a outra. Pelo contrário; para Halliday (2006), as duas se fortalecem e, juntas, contribuem para os avanços nos estudos sobre a linguagem. Sendo assim, nesta pesquisa, acompanha-se M.A.K. Halliday e entende-se que este estudo não se situa apenas no âmbito dos Estudos Linguísticos, mas também no âmbito da Linguística Aplicada, já que, de acordo com Moita Lopes (1996, p. 15), essa “focaliza questões de uso de linguagem em diferentes contextos e com diferentes propósitos comunicativos e interacionais”.

Quanto ao tipo de pesquisa, esta é de cunho qualitativo já que busca, dentro de uma hierarquia de ações, “descrever, compreender e explicar” (MINAYO, 2007, p. 14, tradução nossa). Entretanto, de acordo com Deslauriers (1991), para apresentar uma pesquisa desse tipo, é necessário apontar e quantificar os dados obtidos em termos de ocorrências, pois são elas que nos levam à realização de determinado fenômeno. É justamente isso que esta dissertação faz, uma vez que as ocorrências dos significados linguísticos realizadores de críticas a textos são interpretadas e explicadas em termos de significados contexto-culturais, isto é, em termos de gênero.

Nas próximas seções, são apresentados o universo de análise na seção 3.1 e a constituição e organização do *corpus* na seção 3.2. Em seguida, na seção 3.3, com base nas escolhas epistemológicas apresentadas nos parágrafos anteriores deste capítulo, são apresentados os procedimentos analíticos adotados neste estudo.

³⁹ “*staged-goal oriented social process.*”

3.1 UNIVERSO DE ANÁLISE

Conforme explicado na Introdução, delimitou-se o tema de pesquisa no âmbito dos livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental e dos três anos do ensino médio. A partir disso, foram estabelecidos critérios para a seleção do universo de análise, a fim de reduzir a quantidade de coleções para a coleta dos textos que compõem o *corpus*. Outra finalidade da adoção de critérios é restringir a escolha de livros didáticos a apenas uma coleção no ensino fundamental e também uma coleção apenas no ensino médio. Em razão disso, os critérios adotados na seleção dos livros didáticos foram:

- a) fazer parte de uma coleção disponível para escolha no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em vigor;
- b) ser a coleção mais distribuída.

Com base nesses critérios, foi possível verificar, através de consulta ao *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)⁴⁰, que a coleção *Português linguagens*, de autoria de William Cereja e Thereza Cochar Magalhães, publicada pela editora Saraiva, foi a coleção mais distribuída pelo PNLD nos anos finais do ensino fundamental para o triênio 2017-2019. O Quadro 8 mostra as coleções disponíveis para escolha, bem como as quantidades distribuídas às escolas brasileiras:

Quadro 8 – Coleções mais distribuídas pelo PNLD 2017-2019

| Coleção | Editora | Quantidade |
|--|----------------|-------------------|
| <i>Português linguagens</i> | Saraiva | 5.792.929 |
| <i>Singular e Plural: leitura, produção e estudos da linguagem</i> | Moderna | 1.108.198 |
| <i>Para Viver Juntos – Português</i> | SM | 1.099.009 |
| <i>Projeto Teláris</i> | Ática | 1.023.306 |
| <i>Tecendo Linguagens</i> | IBEP | 1.017.914 |
| <i>Universos – Língua Portuguesa</i> | SM | 745.592 |

Fonte: *site* do FNDE.

⁴⁰<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos-anos-finais>

Da mesma forma, verificou-se que a coleção *Português linguagens* também foi a coleção mais distribuída pelo PNLD⁴¹ nos três anos do ensino médio para o triênio 2018-2020. O Quadro 9 mostra as coleções disponíveis para escolha, bem como as quantidades distribuídas:

Quadro 9 – Coleções mais distribuídos pelo PNLD 2018-2020

| Coleção | Editora | Quantidade |
|--|----------------|-------------------|
| <i>Português linguagens</i> | Saraiva | 2.313.339 |
| <i>Novas palavras</i> | FTD | 1.548.498 |
| <i>Português contexto, interlocução e sentido</i> | Moderna | 822.319 |
| <i>Língua Portuguesa: linguagem e interação</i> | Ática | 693.452 |
| <i>Português linguagem em conexão</i> | Leya | 677.698 |
| <i>Ser protagonista Língua Portuguesa</i> | SM | 631.839 |
| <i>Língua Portuguesa</i> | Positivo | 297.447 |
| <i>Viva Português</i> | Ática | 232.643 |
| <i>Português língua e cultura</i> | Base Editorial | 203.332 |
| <i>Vozes do Mundo – Literatura, Língua e Produção de texto</i> | Saraiva | 147.640 |

Fonte: *site* do FNDE.

Deste modo, com base nos dados apresentados nos Quadros 8 e 9, todos os volumes da coleção *Português linguagens*, 9ª edição⁴², foram selecionados para que os textos fossem coletados. A partir disso, cada volume recebeu um código de identificação: LDLP (Livro Didático de Língua Portuguesa), seguido de um número que indica o ano escolar do volume. Por exemplo, o número 6 representa o sexto ano do ensino fundamental, o número 7 representa o sétimo ano e assim por diante até o nono ano. Para os volumes do ensino médio, o número 1 representa o primeiro ano e assim por diante até o terceiro ano. Essa codificação serve para referenciar os textos do *corpus*, de forma que seja possível identificar de qual livro didático o texto foi coletado. O Quadro 10 mostra os códigos de cada volume:

⁴¹ <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos-ensino-medio>

⁴² Edição mais recente distribuída pelo PNLD em ambos os triênios.

Quadro 10 – Códigos dos livros didáticos selecionados

| Código de identificação | Volume e ano escolar |
|--------------------------------|--------------------------------------|
| LDLP6 | <i>Português linguagens – 6º ano</i> |
| LDLP7 | <i>Português linguagens – 7º ano</i> |
| LDLP8 | <i>Português linguagens – 8º ano</i> |
| LDLP9 | <i>Português linguagens – 9º ano</i> |
| LDLP1 | <i>Português linguagens – 1º ano</i> |
| LDLP2 | <i>Português linguagens – 2º ano</i> |
| LDLP3 | <i>Português linguagens – 3º ano</i> |

Fonte: o autor.

Selecionados e codificados os livros didáticos, passou-se a coleta dos textos que compõem o *corpus*. Assim, na seção a seguir, é explicado como o *corpus* foi constituído e posteriormente organizado.

3.2 COLETA E ORGANIZAÇÃO DO CORPUS

Conforme explicam Eggins e Martin (1997), propósitos sociais são como campo, relações e modo se desdobram no contexto de cultura. Com base nisso e na observação de pistas que indicam como campo e relações são utilizados pelos falantes/escritores para criticar textos⁴³, elaborou-se três critérios que levam em conta três aspectos dessas variáveis, a saber:

- a) da variável campo interessa qual o assunto da reação a texto, isto é, que texto é alvo de avaliações;
- b) da variável relações interessam as avaliações que são compartilhadas sobre o assunto do texto, bem como quem é a fonte dessas avaliações.

⁴³ No terceiro parágrafo da página 47, utilizou-se essa observação para ilustrar o desdobramento das variáveis campo e relações no propósito social específico de uma resenha.

Partindo disso, o primeiro critério elaborado e utilizado na coleta dos textos foi: **1) ter como assunto um texto ou elementos de um texto.** O Exemplo 36 mostra como esse critério contribuiu para que os textos com potencial para instanciarem reações a texto fossem coletados:

36 | Espera-se que, ao assistir ao emocionante *Lixo Extraordinário*, os espectadores tenham reação semelhante à da plateia do Festival de Paulínia, quando o filme foi exibido pela primeira vez, em julho de 2010. Ovationado por alguns minutos, foi escolhido pelo público o melhor documentário da competição. A ótima recepção não foi à toa. Dirigida a seis mãos e em etapas distintas pela inglesa Lucy Walker e pelos brasileiros João Jardim (Janela da Alma) e Karen Harley, essa coprodução tem ingredientes para comover um grande número de espectadores. (T1#LDLP2)

É possível observar, a partir dos destaques em espesso do Exemplo 36, que o assunto do T1#LDLP2 é um texto. Especificamente, refere-se a um documentário premiado, chamado *Lixo Extraordinário*.

O segundo critério de coleta foi: **2) apresentar avaliações do subsistema atitude em que a fonte de avaliação é o escritor do texto, e/ou avaliações do subsistema engajamento.** O Exemplo 37 mostra esse critério sendo aplicado em todo o T1#LDLP2:

37 | Espera-se que, ao assistir ao emocionante *Lixo Extraordinário*, os espectadores tenham reação semelhante à da plateia do Festival de Paulínia, quando o filme foi exibido pela primeira vez, em julho de 2010. Ovationado por alguns minutos, foi escolhido pelo público o melhor documentário da competição. A ótima recepção não foi à toa. Dirigida a seis mãos e em etapas distintas pela inglesa Lucy Walker e pelos brasileiros João Jardim (Janela da Alma) e Karen Harley, essa coprodução tem ingredientes para comover um grande número de espectadores.

Lucy Walker iniciou o projeto de mostrar o trabalho de Vik Muniz, o bem-sucedido artista plástico paulistano radicado nos Estados Unidos. Ao longo de dois anos (daí o revezamento dos cineastas), Muniz e sua equipe miraram o foco nas desumanas jornadas dos catadores de material reciclável do Jardim Gramacho, em Duque de Caxias, no Rio de Janeiro. Trata-se do maior aterro sanitário da América Latina, responsável por receber cerca de 70% dos dejetos da capital fluminense. A tarefa do artista consistia em usar em suas espetaculares obras o que era descartado

pelos catadores, contando com o auxílio de alguns trabalhadores do lixão. Do convívio nasceu a proximidade, sobretudo com o líder sindical Sebastião Carlos dos Santos, mais conhecido por Tião e retratado em pose igual à do quadro *A Morte de Marat (1793)*, do francês Jacques-Louis David.

37

Devido aos rumos imprevistos das filmagens, *Lixo Extraordinário* pode parecer sem norte. A fita, contudo, funciona bem ao revelar o passo a passo do curioso processo de criação de Vik Muniz, além de ser um caloroso registro de desvalidos em busca de oportunidades na vida. Há, sim, um certo pendor ao paternalismo, mas nada que estremeça a análise da transformação do descartável em arte, do lixo em luxo. (T1#LDLP2)

Como é possível observar no Exemplo 37, há avaliações atitudinais em “emocionante”, “ótima”, e “tem ingredientes para comover um grande número de espectadores” no início do texto, entre outros ao seu decorrer. Há também avaliações de engajamento, como pode ser evidenciado no final do texto em “contudo”, “sim” e “mas”. Na ocasião da coleta, a análise dos subsistemas atitude e engajamento limitou-se a evidenciar apenas os campos semânticos. Portanto, as categorias e/ou subcategorias e tipos de significado que realizam os propósitos sociais das reações a texto ainda estavam em aberto e careciam de uma análise mais profunda. Isso foi feito em uma das etapas dos procedimentos analíticos, que serão apresentados na seção seguinte.

O terceiro critério de coleta, que complementa o segundo critério, foi: **3) os referentes avaliados têm de ser um texto e/ou elementos de um texto no caso de avaliações atitudinais e heteroglóssicas, e/ou avaliações não-autorais sobre o texto-alvo no caso de avaliações heteroglóssicas**. O Exemplo 38 mostra, em negrito, os referentes que estão sendo avaliados, juntamente com as avaliações evidenciadas a partir do segundo critério:

38

Espera-se que, ao assistir ao emocionante ***Lixo Extraordinário***, os espectadores tenham reação semelhante à da plateia do Festival de Paulínia, quando o filme foi exibido pela primeira vez, em julho de 2010. Ovacionado por alguns minutos, foi escolhido pelo público o melhor documentário da competição. A ótima recepção não foi à toa. Dirigida a seis mãos e em etapas distintas pela inglesa Lucy Walker e pelos brasileiros João Jardim (Janela da Alma) e Karen Harley, ***essa coprodução tem ingredientes para comover um grande número de espectadores***.

38

Lucy Walker iniciou o projeto de mostrar o trabalho de **Vik Muniz**, o bem-sucedido artista plástico paulistano radicado nos Estados Unidos. Ao longo de dois anos (daí o revezamento dos cineastas), Muniz e sua equipe miraram o foco nas desumanas jornadas dos catadores de material reciclável do Jardim Gramacho, em Duque de Caxias, no Rio de Janeiro. Trata-se do maior aterro sanitário da América Latina, responsável por receber cerca de 70% dos dejetos da capital fluminense. A tarefa do artista consistia em usar em suas espetaculares obras o que era descartado pelos catadores, contando com o auxílio de alguns trabalhadores do lixão. **Do convívio nasceu a proximidade**, sobretudo com o líder sindical Sebastião Carlos dos Santos, mais conhecido por Tião e retratado em pose igual à do quadro *A Morte de Marat* (1793), do francês Jacques-Louis David.

Devido aos rumos imprevistos das filmagens, **Lixo Extraordinário** pode parecer sem norte. **A fita, contudo, funciona bem** ao revelar o passo a passo do curioso processo de criação de Vik Muniz, além de ser um caloroso registro de desvalidos em busca de oportunidades na vida. Há, sim, **um certo pendor ao paternalismo, mas nada que estremeça a análise da transformação do descartável em arte, do lixo em luxo**. (T1#LDLP2)

É possível observar, no Exemplo 38, que o documentário e aspectos dele, como por exemplo, “a recepção” e “Vik Muniz” na parte inicial do texto, são criticados por avaliações atitudinais. Em “contudo”, “sim” e “mas”, na parte final do texto, é possível observar avaliações heteroglóssicas de engajamento que contraem o espaço dialógico, refutando ou ratificando avaliações não-autorais sobre o documentário.

Dessa forma, nesta dissertação, considera-se que os textos coletados têm como propósito social criticar textos. Isso se deve ao fato de o primeiro critério assegurar que o assunto do texto coletado é um outro texto, o segundo critério assegurar que há juízos de valor feitos pelo próprio falante/escritor do texto coletado, e o terceiro assegurar que esses juízos de valor são elogios ou desaprovações, e/ou alinhamentos ou não à opiniões não-autorais sobre o texto-alvo.

A partir desses critérios, foi possível evidenciar 64 reações a texto nos sete volumes da coleção *Português linguagens* – quatro para o ensino fundamental e três para o ensino médio. Como é um número demasiadamente alto de textos para análise no tempo disponibilizado para esta pesquisa de mestrado, a fim de reduzi-lo, estabeleceu-se um critério de corte. Como os capítulos dos livros didáticos da coleção são destinados ao ensino de gramática, interpretação de texto, produção de texto e

Literatura (essa apenas no ensino médio), decidiu-se incluir no *corpus* apenas textos utilizados no ensino de gramática, interpretação e produção textual. Dentre as 64 reações a textos, 43 foram coletadas de capítulos destinados ao ensino de Literatura.

Assim, o *corpus* desta pesquisa constituiu-se de 21 textos. Coletados, os textos receberam um código de identificação (T de texto, seguido de um número sequencial que identifique sua ordem de coleta no volume, cerquilha (#), que simboliza a contração da preposição “de” com o artigo definido “o”, acrescido do código de identificação do livro didático do qual foi coletado). O Quadro 11 mostra o código de identificação, o título do texto, se houver, e a fonte de referência apresentada nos livros didáticos.

Quadro 11 – Códigos de identificação dos textos coletados

(continua)

| Código de identificação | Título do texto e fonte de referência no LDLP |
|--------------------------------|--|
| T1#LDLP6 | Crianças em perigo! <i>Fonte: Os autores, p.101.</i> |
| T2#LDLP6 | A mulher no Afeganistão <i>Fonte: Os autores, p.159.</i> |
| T3#LDLP6 | Quem é Rubem Braga? <i>Fonte: os autores, p.204.</i> |
| T1#LDLP7 | Por que D. João VI tinha fama de guloso? <i>Fonte: http://chc.org.br/coluna/por-que-d-joao-vi-tinha-fama-de-guloso</i> |
| T2#LDLP7 | O homem invisível na literatura e no cinema <i>Fonte: Os autores, p.230.</i> |
| T1#LDLP8 | O teatro no cinema <i>Fonte: Os autores, p.19.</i> |
| T2#LDLP8 | Um time Show de Bola <i>Fonte: https://www.omelete.com.br/filmes/criticas/um-time-show-de-bola-critica</i> |
| T3#LDLP8 | A narração que empobrece <i>Fonte: http://viajeaquia.abril.com/materiais/amzonia-resenha-do-filme</i> |
| T4#LDLP8 | Boxe é coisa de homem <i>Fonte: Os autores, p.230.</i> |
| T1#LDLP9 | Alice no cinema <i>Fonte: Os autores, p.181.</i> |
| T2#LDLP9 | Somos todos racistas e a Banana do Daniel Alves não muda isso <i>Fonte: https://rodrigomattos.blogosfera.uol.com.br/2014/04/29/somos-todos-racistas-e-a-banana-do-daniel-alves-nao-muda-isso/</i> |
| T1#LDLP1 | A metalinguagem no cinema <i>Fonte: os autores, p. 46.</i> |
| T2#LDLP1 | ----- <i>Fonte: https://blogdotas.terra.com.br/2011/11/23/codigo-florestal-nao-pode-virar-um-fla-flu/</i> |

(conclusão)

| | |
|----------|---|
| T3#LDLP1 | ----- Fonte: https://blogdotas.terra.com.br/2011/11/23/codigo-florestal-nao-pode-virar-um-fla-flu/ |
| T4#LDLP1 | Guia de sebos Fonte: Classe, p.8. |
| T1#LDLP2 | Lixo Extraordinário” enfoca trabalho de Vik Muniz em aterro sanitário Fonte: https://vejasp.abril.com.br/cidades/lixo-extraordinario-de-vik-muniz-em-aterro-sanitario/ |
| T2#LDLP2 | Filme propõe um olhar amoroso, mas não idealizado Fonte: https://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,critica-filme-propoe-um-olhar-amoroso-mas-nao-idealizado-imp-,857693 |
| T1#LDLP3 | Moradora Orgulhosa Horizonte geográfico, nº 140, p. 15 |
| T2#LDLP3 | ----- IstoÉ, 9/5/2012, p. 16 |
| T3#LDLP3 | ----- R.C. – Goiânia, GO |
| T4#LDLP3 | ----- Época, 7/5/2012 |

Fonte: o autor.

Depois da constituição e organização do *corpus*, foi necessário analisar cada um dos textos para que se consiga dizer, entre outras questões, qual sua EEG e propósito social específico. Em razão disso, na seção a seguir, são apresentados os procedimentos analíticos adotados nesta pesquisa.

3.3 PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS

Feita a coleta e a organização do *corpus*, estabeleceu-se os procedimentos analíticos que foram utilizados nas análises desta pesquisa. Esses procedimentos foram elaborados com vistas a alcançar os objetivos geral e específico e, conseqüentemente, responder à questão de pesquisa. Com base nisso, os procedimentos elaborados e adotados nas análises foram divididos em cinco etapas:

A **1ª etapa** consistiu no levantamento de dados sobre o assunto (campo), os participantes da interação (relações) e o canal de veiculação (modo) de cada texto coletado. É importante esclarecer que esta etapa das análises também visou complementar parte do que fora feito na coleta dos textos, uma vez que permitiu confirmar ou obter mais informações sobre os textos-alvo, bem como a identidade das fontes de avaliação e quais são seus leitores putativos⁴⁴. Os passos de análise foram:

⁴⁴ Segundo Ferreira (2010, p. 614), putativo significa “suposto, que pode ser atribuído a alguém”.

i) levantamento de informações sobre o assunto do texto; ii) identificação e levantamento de informações sobre os participantes envolvidos nos contextos de produção e recontextualização; iii) identificação do canal onde os textos foram originalmente veiculados.

A **2ª etapa** consistiu na análise dos campos semânticos, categorias e/ou subcategorias e tipos de significados dos subsistemas atitude e engajamento. Na coleta dos textos, utilizou-se espesso para destacar ocorrências das avaliações evidenciadas. Nesta etapa de análise, utilizou-se pontilhado para destacar avaliações do campo semântico afeto, ondulado para o campo semântico juízo e tracejado para o campo semântico apreciação. Nas marcações referentes às avaliações heteroglossicas do subsistema engajamento, adotou-se sublinhado para destacar ocorrências da categoria contração dialógica e duplo sublinhado para a categoria expansão dialógica. Em razão de não ser possível demarcar as categorias do subsistema atitude, as subcategorias do campo semântico heteroglossia e os tipos de significado de ambos, nas explicações sobre as análises é que elas são definidas. Para que fique claro também o que está sendo avaliado, os referentes são destacados, nas análises, em **negrito**. É importante esclarecer que esta etapa das análises também visou complementar o que fora feito na coleta dos textos, uma vez que permitiu classificar as avaliações evidenciadas na coleta.

Na **3ª etapa**, foram identificadas as etapas que constituem a EEG e, conseqüentemente, o propósito social específico. Assim, marcas linguísticas que evidenciam função não-avaliativa foram destacadas em espesso, enquanto marcas linguísticas que evidenciam função realizada pelos subsistemas atitude e engajamento foram destacadas conforme as marcações adotadas na segunda etapa de análise. A sequência de etapas que constitui a EEG de cada texto é apresentada pelo símbolo ^, que significa “seguida de”.

Na **4ª etapa**, foram analisadas diferenças entre as instanciações dos gêneros apresentados como exemplos no capítulo 2 e as instanciações encontradas no *corpus* desta pesquisa. Os passos de análise foram: i) comparação entre as avaliações realizadoras de críticas a textos; ii) comparação entre as EEG.

Na **5ª etapa**, foram analisadas relações entre as instanciações identificadas na pesquisa e sua utilização no livro didático do qual foi coletado.

A partir dos procedimentos analíticos, foram realizadas as análises do *corpus*, cujos resultados são apresentados no próximo capítulo.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No presente capítulo, são apresentados e discutidos os resultados obtidos a partir dos procedimentos analíticos expostos na seção 3.3 do capítulo de Metodologia. Inicialmente, na seção 4.1, são apresentados dados relevantes sobre o contexto de situação de cada texto que compõe o *corpus*, a partir do levantamento informacional sobre o assunto (campo), participantes da interação (relações) e canal de veiculação (modo). Nas seções seguintes, a apresentação de resultados acontece de acordo com as instanciações de gêneros evidenciadas no *corpus*, na mesma ordem em que seus exemplos foram mostrados no capítulo 2.

Assim, análises de instanciações do gênero resposta pessoal são apresentadas na seção 4.2.1, seguidas das análises de instanciações do gênero resenha na seção 4.2.2. Na seção 4.2.3, são apresentadas análises da instanciação do gênero interpretação temática e, na seção 4.2.4, instanciações do gênero resposta crítica. Além disso, na seção 4.2.5, discute-se sobre alguns textos que, embora as análises dos subsistemas atitude e engajamento evidenciem a instanciação do propósito social da família de reações a texto, não foi possível classificá-los como algum dos gêneros catalogados até a finalização da escrita desta dissertação.

É importante explicitar que além da função(ões) de cada etapa na EEG e do propósito social específico de cada gênero de texto encontrado, também é mostrado o propósito social da família de reações a texto – que é criticar textos – sendo realizado nas etapas em que for evidenciado. Portanto, as seções deste capítulo mostram também o propósito social das reações a texto e, conseqüentemente, parte do propósito social geral – que é avaliar –, uma vez que nem toda avaliação pode realizar uma crítica, conforme explicado no capítulo anterior.

Também é importante explicitar que ao apresentar o propósito social das reações a texto sendo realizado na EEG de cada texto do *corpus*, é possível observar as pistas contexto-situacionais que orientaram a coleta de textos. Por meio dos destaques estabelecidos na segunda etapa dos procedimentos analíticos, é possível observar os escritores fazendo avaliações sobre o texto-alvo, algum elemento dele e/ou posicionamentos não-autorais relativos ao texto-alvo.

Na seção a seguir, são apresentados dados relevantes sobre o contexto de situação de cada texto que compõe o *corpus*.

4.1 DADOS CONTEXTO-SITUACIONAIS SOBRE O *CORPUS*

É necessário dizer, inicialmente, que os textos que compõem o *corpus* podem ser distribuídos em dois grupos: aqueles que foram produzidos pelos autores da coleção selecionada, e aqueles que foram extraídos de suas fontes originais de publicação e recontextualizados nos livros didáticos da coleção *Português linguagens*. Isso diz muito sobre as variáveis relações e modo, uma vez que através da busca de informações acerca dos participantes da interação e do canal de veiculação desses textos, foi possível saber quem escreveu para quem no caso dos textos do primeiro grupo. No caso dos textos do segundo grupo, onde esses textos foram originalmente publicados, quem escreveu para quem e quem recontextualizou esses mesmos textos para quem. A Tabela 1 mostra as ocorrências de cada grupo no *corpus*:

Tabela 1 – Distribuição dos textos em grupos de acordo com seus interactantes e canal de veiculação

| COMPOSIÇÃO DO <i>CORPUS</i> | QUANTIFICAÇÃO | PERCENTUAL |
|--|----------------------|-------------------|
| Textos produzidos pelos autores da coleção | 08 | 38,10 % |
| Textos recontextualizados nos livros didáticos | 13 | 61,90 % |
| TOTAL | 21 | 100 % |

Fonte: o autor.

Conforme visto na Tabela 1, 08 textos foram produzidos pelos autores da coleção, e 13 foram recontextualizados nos livros didáticos da coleção *Português linguagens*. No que diz respeito aos textos que foram produzidos pelos autores da coleção, vale dizer que 07 deles foram coletados de volumes referentes ao ensino fundamental e apenas 01 referente a volumes do ensino médio. Dessa forma, os interactantes são os autores da coleção – William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães – e alunos do ensino fundamental⁴⁵ no T1#LDLP6, T2#LDLP6, T3#LDLP6, T2#LDLP7, T1#LDLP8, T4#LDLP8 e T1#LDLP9. No T1#LDLP1, os interactantes são os autores da coleção e os alunos do primeiro ano do ensino médio.

⁴⁵ Por meio do código de cada texto, é possível identificar o ano escolar de seus leitores putativos.

William Roberto Cereja é Bacharel em Português e Linguística, Licenciado em Português e Mestre em Teoria Literária pela Universidade de São Paulo (USP), e Doutor em Linguística Aplicada e Análise do Discurso pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). É professor de escolas da rede particular de educação da cidade São Paulo, tendo ampla experiência na produção de livros didáticos para a educação básica. Além da coleção *Português linguagens*, é autor das coleções *Todos os textos*, *Gramática Reflexiva*, *Literatura Brasileira*, *Gramática: texto, reflexão e uso*, *Panorama da literatura portuguesa* e *Texto e Interação*.

Thereza Cochar Magalhães é Bacharel e Licenciada em Português e Francês e Mestre em Estudos Literários pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Estadual de São Paulo (UESP) – Campus de Araraquara. Juntamente com William, ganhou o prêmio *Jabutí de Literatura* no ano de 1999, na categoria Livro Didático de 1º e 2º grau, pela obra *Gramática: texto, reflexão e uso*.

No que diz respeito aos textos que foram recontextualizados, é importante esclarecer que, como os textos foram sacados de seu contexto de produção, os interactantes nesse contexto não são os mesmos que no contexto de recontextualização. Nesse último, os interactantes são os autores da coleção, pois foram eles que selecionaram os textos que compõem os capítulos dos livros didáticos. Seus leitores são os alunos dos anos finais do ensino fundamental no caso de 04 textos, e do ensino médio no caso de 09 textos.

Originalmente, o T1#LDLP7 foi publicado no *site Ciência Hoje para Crianças*. Como o próprio nome do veículo sugere, o público-alvo desse *site* são crianças interessadas em Ciências, possivelmente estudantes do ensino fundamental. No T2#LDLP8, os interactantes são o autor do texto, Marcelo Hassel, e os possíveis leitores do *blog Omelete* do *site UOL*, que buscam informações sobre filmes e séries de televisão.

No T3#LDLP8, um dos interactantes é Liana John, jornalista ambiental e colaboradora do *site Planeta Sustentável*. Ela escreve seus textos para assinantes do *site*, que são pessoas interessadas em assuntos ambientais e ecológicos. O T2#LDLP9 tem como interactantes o seu autor, Rodrigo Mattos, e possíveis leitores do seu *blog* no *site UOL*, interessados nas opiniões do jornalista sobre o mundo do futebol.

O T2#LDLP1 e o T3#LDLP1, publicados num mesmo contexto, foram escritos por pessoas diferentes: o primeiro foi escrito por uma pessoa que se identifica como

Reinaldo, e o segundo por uma pessoa que se identifica como João Paulo. Na ocasião do ato comunicativo, o T2#LDLP1 é endereçado ao cineasta Fernando Meirelles, como pode ser visto no Excerto 1:

1 | Uma observação: acho que você utilizou o termo “agronegócio” de forma equivocada, visto que “agronegócio” envolve muito mais coisa além da produção agrícola per se. (T2#LDLP1)

Através do processo “acho”, como visto no Excerto 1, o escritor se coloca no texto; por meio do dêitico “você”, insere também Fernando Meirelles, que é o leitor putativo do seu texto. Assim, de acordo com Thompson e Thetela (1995), o escritor referencia a si mesmo e ao leitor.

No T3#LDLP1, também é possível observar o mesmo tipo de interação, embora o escritor inclua Fernando Meirelles como um participante apenas ao final do texto, como mostra o Excerto 2:

2 | Não sou produtor rural, mas conheço bem o assunto e posso dizer sem medo de errar que a nossa agricultura é a maior do mundo em termos de produtividade. Pare de chutar, Fernando. É melhor um ambientalista radical assumido do que um cineasta se fazendo passar por benfeitor ecológico movido por puro altruísmo. (T3#LDLP1)

Como visto nos dois exemplos, podemos concluir que os participantes são Reinaldo e Fernando Meirelles no T2#LDLP1 e João Paulo, os leitores dos comentários e Fernando Meirelles no T3#LDLP1. Quanto ao canal de veiculação, é preciso dizer que, antes de serem extraídos da fonte indicada no livro didático, os mesmos textos já havia sido recontextualizados no *site* indicado como fonte pelo livro didático. Originalmente, esses dois textos foram publicados na forma de comentários no *blog* do jornalista Marcelo Tas, no *site* UOL.

Já no T4#LDLP1, os participantes são o grupo *Classe*, autores do texto, e leitores interessados em saber sobre cultura nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro. No T1#LDLP2, os interactantes são o autor do texto, Miguel Barbieri Jr, e os leitores do *Caderno Cultura e Lazer* da *Revista Veja*, onde Miguel colabora. No T2#LDLP2, os interactantes são Luiz Zanin Oricchio, especialista em cinema e colunista do *Estado de São Paulo*, e os possíveis leitores do *Caderno Cultural*.

Em relação ao T1#LDLP3, T2#LDLP3, T3#LDLP3 e T4#LDLP3, nos livros didáticos, há poucas informações sobre os autores, apenas as iniciais de seus nomes. Nos contextos de publicação originais isso também acontece, talvez pelo fato dos autores preferirem manter o anonimato. Seus interlocutores são os possíveis leitores das revistas *Horizonte geográfico*, especializada em assuntos que envolvem sustentabilidade, *ISTOÉ*, *Veja* e *Época*.

Antes de apresentar os dados obtidos na busca de informações sobre o assunto (campo) de cada um dos textos que compõem o *corpus*, é necessário dizer que os 08 textos produzidos pelos autores da coleção foram coletados dos “boxes”, que são caixas coloridas onde se encontram textos paralelos que dialogam com os textos-base, a fim de estabelecer relações entre a temática do texto em estudo no capítulo e obras da literatura, do cinema, da música, entre outros. Dentre os 08 textos coletados, 02 versam sobre obras da literatura (T1#LDLP6 e T3#LDLP6), 01 sobre literatura e cinema (T2#LDLP7), e 05 sobre cinema (T2#LDLP6, T1#LDLP8, T4#LDLP8, T1#LDLP9, T1#LDLP1).

Dentre os textos que versam sobre obras literárias, o T1#LDLP6 versa sobre os livros *A outra face*, de Debora Ellis, e *Eu sou Malala*, escrito pela homônima ao nome do livro. O T3#LDLP6, por sua vez, tem como assunto a vida e a obra do jornalista e escritor Rubem Braga (1913-1990). Versando sobre literatura e cinema, o T2#LDLP7 tem como assunto o livro *O homem invisível*, do escritor Herbert George Wells, e o filme *O homem sem sombra*, dirigido por Paul Verhoeven.

Dentre os textos que versam sobre cinema, o T2#LDLP6 versa sobre o filme *A caminho de Kandahar*, do diretor Mohsen Makhmalba. Já o T1#LDLP8 tem como assunto diversos filmes: *Shakespeare apaixonado*, de John Madden; *A última borboleta*, de Karel Kachyna; *Cyrano de Bergerac*, de Jean Paul Rappeneau; *Amadeus*, de Milos Forman; *Romeu e Julieta*, de Franco Zeffirelli; *Sonho de uma noite de verão*, de Michael Hoffman. O T4#LDLP8 versa sobre o filme *Menina de ouro*, de Clint Eastwood, o T1#LDLP9 sobre o filme *Alice no país das maravilhas*, do diretor Tim Burton, e o T1#LDLP1 sobre o filme *O artista*, de Michel Hazanavicius.

Quanto aos textos que foram recontextualizados,⁴⁶ o T1#LDLP7 foi publicado originalmente no *site* da Revista *Ciência Hoje para Crianças*, que publica textos sobre

⁴⁶ Ao apresentar o assunto dos 13 textos, repetir-se-á o canal de veiculação, uma vez que esse aspecto da variável modo influência não só em para quem são os textos escritos, como também sobre o que os textos são escritos.

Ciências com o intuito de informar e divertir as crianças. O referido texto tem como assunto a fama de guloso de D. João VI, ex-imperador do Brasil. O T2#LDLP8 foi publicado no *site Omelete*, do UOL, especializado na publicação de críticas sobre filmes. No referido caso, o assunto do texto é o filme *Um Time Show de bola*, de Juan José Campanella.

O texto T3#LDLP8 foi publicado originalmente no site *Planeta Sustentável*. O texto assunta sobre o filme *Amazônia – Planeta Verde*, de Thierry Ragobert. O T2#LDLP9 foi publicado no *blog do Rodrigo Mattos*, no *site UOL*, onde o jornalista escreve suas opiniões sobre assuntos relativos ao futebol. No texto em questão, assunto é a campanha publicitária antirracista encabeçada por Daniel Alves e Neymar após o lateral-direito da seleção comer uma banana que lhe foi jogada na partida entre Villareal x Barcelona, em 2014.

O T2#LDLP1 e o T3#LDLP1, que foram publicadas no mesmo contexto e já haviam sido recontextualizados no *site* indicado como fonte pelo livro didático, versam acerca de afirmações do cineasta Fernando Meirelles sobre o Código Florestal, num vídeo publicado por Marcelo Tas em seu *blog*, juntamente com um texto verbal em que o jornalista também escreve sobre o Novo Código.

Por sua vez, o texto T4#LDLP1 assunta sobre um guia que apresenta os melhores sebos das cidades de São Paulo e Rio de Janeiro. O T1#LDLP2 foi publicado no *Caderno Cidades* da versão online da *Revista Veja* de 21/01/2011, que apresenta comentários e opiniões de colunistas sobre objetos culturais, como música, teatro e cinema. Os comentários e as opiniões no T1#LDLP2 são sobre o documentário *Lixo Extraordinário*, que mostra o trabalho do artista plástico Vik Muniz em um aterro sanitário no Rio de Janeiro. Já o T2#LDLP2, que foi publicado no *Caderno Cultura* da versão online do jornal *Estadão*, versa sobre o filme *Xingu*, de Cao Hamburger.

Encerrando levantamento sobre o assunto, o T1#LDLP3, T2#LDLP3, T4#LDLP3 e o T4#LDLP3 foram publicados em seções destinadas às cartas de leitor das revistas *Horizonte Geográfico*, *ISTOÉ*, *Veja* e *Época*. O primeiro tem como assunto uma reportagem sobre a cidade Paragominas, e o segundo e o terceiro versam, cada um, sobre a capa da revista publicada na edição anterior (Anexos 1 e 2, respectivamente). O quarto, por sua vez, versa sobre a afirmação do historiador Robert Kagan de que “o declínio da supremacia americana é um mito”, publicada em seu livro *O mundo seria pior sem o domínio dos EUA*.

A partir desse levantamento, foi possível contabilizar as ocorrências de textos no *corpus* em relação ao seu assunto, como mostra a Tabela 2:

Tabela 2 – Textos do *corpus* de acordo com seu assunto

| ASSUNTO | QUANTIFICAÇÃO | PERCENTUAL |
|------------------------|----------------------|-------------------|
| Filmes e documentários | 9 | 42,85 % |
| Afirmações | 4 | 19,05 % |
| Capas de revista | 2 | 9,53 % |
| Livro(s) | 2 | 9,53 % |
| Livros e filmes | 1 | 4,76 % |
| Reportagem | 1 | 4,76 % |
| Campanha publicitária | 1 | 4,76 % |
| Guia | 1 | 4,76 % |
| TOTAL | 21 | 100 % |

Fonte: o autor.

Como visto na Tabela 2, os assuntos vão desde textos verbais, como no caso das afirmações, livro(s) e reportagem, por exemplo, até outras modalidades de texto como capas de revista, campanha publicitária e filmes. Com base nesse levantamento, é possível dizer que esses são os textos-alvos de críticas dos escritores identificados e apresentados anteriormente.

Apresentado o levantamento de dados relevantes sobre o contexto de situação, nas próximas seções, são apresentadas as análises que evidenciam instanciações de gêneros da família de reações a texto.

4.2 INSTANCIAÇÕES DO GÊNERO RESPOSTA PESSOAL

Dois são os textos do *corpus* que instanciam o gênero resposta pessoal: T2#LDLP1 e T3#LDLP3. A EEG de ambos é composta apenas da etapa Reação, na qual críticas são feitas e realizadas por avaliações do subsistema atitude. Como o gênero apresenta apenas uma etapa, então não há nenhum tipo de contextualização,

por vezes fica difícil identificar qual é o texto-alvo. Por isso, é necessário que algumas informações sobre o contexto de situação do T2#LDLP1 e do T3#LDLP3, apresentados na seção 4.1, sejam brevemente retomadas antes da apresentação das análises.

De acordo com a fonte junto ao livro didático do qual foi selecionada, a resposta pessoal instanciada no T2#LDLP1 foi publicada originalmente em um *blog*. O texto-alvo, por sua vez, é uma afirmação do cineasta Fernando Meirelles em um vídeo no qual tecia comentários sobre o Novo Código Florestal Brasileiro. Como é possível observar no Quadro 12, o escritor do T2#LDLP1 critica a utilização do termo agronegócio por parte do cineasta brasileiro:

Quadro 12 – EEG do T2#LDLP1 e propósito social das reações a texto

REAÇÃO

Uma observação: acho que você **utilizou o termo “agronegócio” de forma equivocada**, visto que “agronegócio” envolve muito mais coisa além da produção agrícola *per se*. P.ex. alguns setores da indústria se encaixam em agronegócio.

Fonte: o autor.

Em “de forma equivocada”, o escritor da resposta pessoal desaprova a utilização do termo agronegócio por meio de uma avaliação negativa do campo semântico apreciação, na qual a categoria de significado é a composição e o tipo é a complexidade. Assim, na visão do escritor, o cineasta utilizou o termo de forma muito simplória, ou seja, o termo agronegócio é mais complexo do que aquele expresso no vídeo por Fernando Meirelles. Chegou-se a essa conclusão pelo fato do próprio escritor justificar sua crítica ao dizer que “agronegócio envolve muito mais coisa além da produção agrícola *per se*.”

Já a resposta pessoal instanciada no T3#LDLP3 foi publicada em uma seção destinada às cartas de leitor da *Revista Veja*. O texto-alvo, por sua vez, é a capa da edição anterior da mesma revista (Anexo 1). No Quadro 13, é apresentada a análise que evidenciou campos semânticos do subsistema atitude realizando não só a função

da única etapa que constitui uma resposta pessoal, como também o propósito social específico do gênero e, conseqüentemente, o propósito social das reações a texto:

Quadro 13 – EEG do T3#LDLP3 e propósito social das reações a texto

REAÇÃO

A cachoeira goiana da política suja tem baixado a autoestima do povo sério e trabalhador deste estado. **Ver na capa da Veja mulheres vitoriosas que, diferentemente de muitos políticos, superam desafios e mostram seu valor,** foi uma boa notícia para este fim de semana prolongado. E **ver em destaque uma goiana – Andrea Alvares, presidente da divisão de bebidas da Pepsico Brasil** – melhorou o meu humor. **Que proliferem as Andreas** neste país.

Fonte: o autor.

Conforme observado no Quadro 13, no início da resposta pessoal, Andressa Mendonça – representada no T3#LDLP3 por “a cachoeira goiana” – é criticada em “da política suja”, por meio de um julgamento negativo de sanção social do tipo propriedade. Em contraponto, “o povo” é criticado como “sério”, que evidencia julgamento positivo de sanção social do tipo propriedade, e “trabalhador”, que evidencia julgamento positivo de estima social do tipo capacidade.

Dentre as três críticas, uma indica desaprovação ao comportamento de Andressa, que é um dos elementos constituintes da informação menos saliente⁴⁷ da capa de revista. As outras duas indicam elogios ao comportamento dos leitores, representado na resposta pessoal pelo “povo”. Em “tem baixado a autoestima”, o escritor da resposta pessoal expressa a reação dos leitores ao ver a informação presente na parte superior da capa. Ou seja, não critica elementos que constituem a informação presente na parte menos saliente, mas toda a informação dessa parte, por meio de uma avaliação positiva do campo semântico afeto, na qual a categoria de significado é a infelicidade.

⁴⁷ Segundo Kress e van Leuween (2006), a metafunção composicional preocupa-se com a organização e combinação de elementos em um texto visual ou multimodal. A categoria saliência, especificamente, permite evidenciar se uma determinada informação tem mais relevo que outras. No caso do T3#LDLP3, a informação apresentada com o fundo preto, na parte superior da capa de revista, é menos saliente que a informação abaixo, justamente pelo fato de apresentar menos ênfase.

Diferente à Andressa Mendonça, “mulheres” – que representa no T3#LDLP3 as três presidentes de grandes empresas que aparecem no centro da capa de revista – são elogiadas em “vitoriosas”, “superam desafios” e “mostram seu valor”. Nos três casos, as avaliações positivas que realizam críticas são do campo semântico julgamento, categoria estima social e tipo capacidade, e referem-se a elementos constituintes da informação mais saliente da capa de revista.

Em seguida, o escritor critica a informação da parte mais saliente por três vezes. Em “ver na capa da Veja mulheres vitoriosas que, diferentemente de muitos políticos, superam desafios e mostram seu valor”, é possível evidenciar a ação que resultou no sentimento expresso pelo escritor em “foi uma boa notícia”, que é uma avaliação positiva de afeto, na qual a categoria de significado é a satisfação. Da mesma forma, “ver em destaque uma goiana – Andrea Alvares, presidente da divisão de bebidas da Pepsico Brasil” e “as Andreas” também provocaram sentimentos no escritor, como evidenciado em “melhorou o meu humor” e “que proliferem as Andreas neste país”. As duas são avaliações positivas do campo semântico afeto e categoria felicidade, sendo a última evidenciada através da indicação de um desejo⁴⁸.

A partir das análises apresentadas, pode-se afirmar que o propósito social das reações a texto é realizado por uma avaliação do campo semântico apreciação no T2#LDLP1, e avaliações dos campos semânticos afeto e julgamento no T3#LDLP3⁴⁹. A Tabela 3 mostra a quantificação dessas avaliações nas duas respostas pessoais:

Tabela 3 – Quantificação das avaliações atitudinais em respostas pessoais

| ATITUDE | | | | | | | | | | | | |
|----------|-----|-----|---------------|-----|-----|---------------|-----|------------|-----|------------|-----|-----------|
| AFETO | | | JULGAMENTO | | | | | APRECIAÇÃO | | | | |
| FEL | SAT | SEG | ESTIMA SOCIAL | | | SANÇÃO SOCIAL | | REAÇÃO | | COMPOSIÇÃO | | VALORAÇÃO |
| | | | NOR | CAP | TEN | PRO | VER | IMP | QUA | COM | PRO | |
| 3 | 1 | - | - | 4 | - | 2 | - | - | - | 1 | - | - |
| | | | 4 | | | 2 | | - | | - | | - |
| 4 | | | 6 | | | | | 1 | | | | |

Fonte: o autor.

⁴⁸ De acordo com Martin e White (2005), desejos indicam a instanciação da categoria felicidade, uma vez que isso pode ser entendido como “querer muito”.

⁴⁹ Nos apêndices A e B, encontra-se o total de avaliações que realizam críticas a textos em cada um dos dois textos analisados nesta seção.

Ao comparar os exemplos de respostas pessoais apresentados na seção 2.2.1.1 do capítulo 2 com as instanciações mostradas nesta seção, pode-se dizer que não há nenhum tipo de diferença, uma vez que as bibliografias consultadas apontam que o propósito social desse gênero de texto é realizado apenas por avaliações atitudinais. Também, a EEG é constituída apenas da etapa Reação, conforme visto nas análises desta seção.

No que diz respeito à utilização das respostas pessoais nos livros didáticos dos quais foram coletados, o T2#LDLP1 é apresentado na página 179, em um capítulo destinado à produção de textos. Especificamente, o capítulo é destinado, na perspectiva adotada pelos autores da coleção, à produção de “gêneros digitais”, no qual a resposta pessoal instanciada no T2#LDLP1 aparece como um exemplo de “comentário de internet”, juntamente com outros 03 textos que também cumprem a mesma função.

Em uma análise feita pelos autores da coleção, eles afirmam que esses 04 textos além de apresentarem pontos de vista, dialogam com as informações contidas no texto do *blog* de Marcelo Tas, remetendo-se a ele. Além disso, são apresentados exemplos de linguagem para fundamentar essas afirmações, fazendo com que esta dissertação discorde da segunda afirmação.

Como visto na seção 4.1 e na análise do T2#LDLP1, a resposta pessoal critica o uso do termo agronegócio, por parte de Fernandes Meirelles, no vídeo publicado juntamente com o texto verbal escrito pelo jornalista Marcelo Tas em seu *blog*. Ou seja, a resposta pessoal não critica o texto verbal escrito por Marcelo Tas, mas sim uma das falas do cineasta brasileiro no vídeo que foi publicado junto ao texto verbal. Portanto, não há diálogo entre a resposta pessoal instanciada no T2#LDLP1 e o texto verbal no *blog* de Marcelo Tas. Dessa forma, o uso do trecho “acho que você utilizou o termo agronegócio de forma equivocada”, para embasar a afirmação de que esse texto remete ao texto verbal de Marcelo Tas, não é plausível.

Sendo assim, é necessário dizer que a utilização da resposta pessoal instanciada no T2#LDLP1, nessas bases, é equivocada, uma vez que induz o aluno a uma leitura superficial tanto da resposta pessoal, quanto do texto verbal publicado junto ao vídeo de Fernando Meirelles. Ademais, apesar dos pesquisadores australianos reconhecerem que um texto pode ter mais propósitos sociais além do seu propósito social geral, familiar e específico, ao apontar apenas que o referido texto

apresenta pontos de vista, os propósitos sociais *stricto sensu*⁵⁰ – avaliar, criticar textos e criticar textos de forma imediata – que permeiam esse texto não são explorados.

A resposta pessoal instanciada no T3#LDLP3 é apresentada como exemplo de carta de leitor, também em um capítulo destinado à produção textual. Especificamente, é apresentado na página 146, juntamente outros 06 textos.

Após a solicitação de leitura, é apresentada uma série de perguntas que os alunos devem responder sobre esses textos. Nessas perguntas, são abordadas semelhanças e diferenças estruturais; não há nenhuma pergunta sobre a linguagem utilizada nesses textos, o que desfavorece a exploração das características linguísticas que são realizadoras não só da resposta pessoal, como também dos outros 06 textos.

4.3 INSTANCIÇÕES DO GÊNERO RESENHA

As análises evidenciaram que oito textos do *corpus* instanciam o gênero resenha: T1#LDLP6, T2#LDLP6, T2#LDP8, T4#LDLP8, T1#LDLP9, T1#LDLP1, T4#LDLPL1 e T1#LDLP2. Assim, pelo fato do T1#LDLPL6, T4#LDLP8 e T1#LDLP1 serem muito parecidos, e o T2#LDLP6 e T1#LDLP9 apresentarem uma nuance em relação as demais resenhas, inicia-se a apresentação dos resultados por esses textos nessa mesma ordem e, seguido disso, os resultados dos demais textos de acordo com a ordem de coleta – em cada livro didático, partindo do sexto ano do ensino fundamental em direção ao terceiro ano do ensino médio.

As três resenhas mostradas a seguir apresentam sua EEG constituída pelas etapas Contexto ^ Descrição do texto ^ Julgamento do texto, que é a EEG padrão desse gênero. Uma delas é instanciada no T1#LDLP6, como é possível observar no Quadro 14:

Quadro 14 – EEG do T1#LDLP6

(continua)

CONTEXTO

Crianças vivendo sem liberdade e sem infância não são um problema apenas do passado. Ainda hoje, muitas crianças vivem desse modo em zonas de conflito, como no Iraque, no

⁵⁰ Sentido restrito.

(conclusão)

Afeganistão, no Paquistão, na faixa de Gaza (fronteira entre Israel e Palestina) e em alguns países africanos. Recentemente, vieram à tona dois comoventes relatos de crianças que viveram problemas semelhantes. O primeiro está registrado no livro *A outra face*, de Deborah Ellis (Editora Ática). O segundo é *Eu sou Malala* (Companhia das Letras), da menina paquistanesa Malala, que, por insistir em estudar, chegou a levar um tiro da milícia do Talibã.

DESCRIÇÃO DO TEXTO

Em ambos os relatos, a história se repete: escolas são destruídas, meninas são proibidas de estudar, mulheres não podem sair às ruas sem burca e sem os maridos etc.(conclusão)

JULGAMENTO DO TEXTO

Vale a pena conferir!

Fonte: o autor.

Na etapa Contexto, o escritor o introduz uma temática (“Crianças vivendo sem liberdade e sem infância”). Em seguida, informa que os textos-alvo também versam sobre isso (“crianças que viveram problemas semelhantes”) e quais são esses textos (“*A outra face*” e “*Eu sou Malala*”). Além disso, informa a autoria deles (“Deborah Ellis” e “a menina paquistanesa Malala”), como mostra o Excerto 3:

3

Crianças vivendo sem liberdade e sem infância não são um problema apenas do passado. Ainda hoje, muitas crianças vivem desse modo em zonas de conflito, como no Iraque, no Afeganistão, no Paquistão, na faixa de Gaza (fronteira entre Israel e Palestina) e em alguns países africanos. Recentemente, vieram à tona dois comoventes relatos de crianças que viveram problemas semelhantes. O primeiro está registrado no livro *A outra face*, de Deborah Ellis (Editora Ática). O segundo é *Eu sou Malala* (Companhia das Letras), da menina paquistanesa Malala, que, por insistir em estudar, chegou a levar um tiro da milícia do Talibã.

Na etapa Descrição do texto, o enredo dos livros é descrito brevemente (“escolas são destruídas, meninas são proibidas de estudar, mulheres não podem sair às ruas sem burca e sem os maridos etc.”), conforme ilustra o Excerto 4:

4 | Em ambos os relatos, a história se repete: escolas são destruídas, meninas são proibidas de estudar, mulheres não podem sair às ruas sem burca e sem os maridos etc.

Na etapa Julgamento do texto, em “vale a pena”, o escritor do T1#LDLP6 critica os dois textos-alvo, como pode ser visto no Excerto 5:

5 | Vale a pena conferir!

Conforme observado no Excerto 5, o elogio feito aos livros que servem de assunto para a resenha é realizado por meio de uma avaliação atitudinal do campo semântico apreciação, na qual a categoria de significado é a valoração.

Ao buscarmos críticas não só na etapa Julgamento do texto, como também nas demais, é possível evidenciar o propósito social das reações a texto sendo realizado. Há uma crítica na etapa Contexto, como mostra o Quadro 15:

Quadro 15 – EEG do T1#LDLP6 e propósito social das reações a texto

| |
|---|
| <p>CONTEXTO</p> <p>Crianças vivendo sem liberdade e sem infância não são um problema apenas do passado. Ainda hoje, muitas crianças vivem desse modo em zonas de conflito, como no Iraque, no Afeganistão, no Paquistão, na faixa de Gaza (fronteira entre Israel e Palestina) e em alguns países africanos. Recentemente, vieram à tona dois <u>comoventes relatos</u> de crianças que viveram problemas semelhantes. O primeiro está registrado no livro <i>A outra face</i>, de Deborah Ellis (Editora Ática). O segundo é <i>Eu sou Malala</i> (Companhia das Letras), da menina paquistanesa Malala, que, por insistir em estudar, chegou a levar um tiro da milícia do Talibã.</p> <p>DESCRIÇÃO DO TEXTO</p> <p>Em ambos os relatos, a história se repete: escolas são destruídas, meninas são proibidas de estudar, mulheres não podem sair às ruas sem burca e sem os maridos etc.</p> <p>JULGAMENTO DO TEXTO</p> <p><u>Vale a pena</u> conferir!</p> |
|---|

Conforme observado no Quadro 15, na etapa Contexto, é possível evidenciar que, em “comoventes”, há um elogio em relação aos “relatos”. Essa crítica é realizada por uma avaliação atitudinal positiva do campo semântico apreciação, na qual a categoria é a reação e o tipo de significado é o impacto. Assim, juntamente com a crítica evidenciada na etapa Julgamento do texto, fica evidente o propósito social das reações a texto se realizando em mais de uma etapa.

Outra resenha é a instanciada no T4#LDLP8, e sua EEG também é configurada de acordo com a EEG padrão. No Quadro 16, é possível observar a sequência de etapas:

Quadro 16 – EEG do T4#LDLP8

CONTEXTO

Assim como Billy Elliot, o filme *Menina de ouro*, de Clint Eastwood, também discute o preconceito em torno das escolhas profissionais.

DESCRIÇÃO DO TEXTO

Nesse filme, a situação retratada é oposta à de Billy: uma moça, Maggie, sonha em ser campeã de boxe. Para isso, ela tem de fazer muitos sacrifícios pessoais, além de convencer o treinador Frankie, que não trabalhava com mulheres, a treiná-la. Baseado em uma história real, o filme mostra como Maggie, depois de chegar ao sucesso, é vítima de um golpe sujo de uma lutadora adversária, que a deixa completamente paralisada.

JULGAMENTO DO TEXTO

Vale a pena conferir!

Fonte: o autor.

Na etapa Contexto, o escritor do T4#LDLP8 apresenta o texto-alvo (“Menina de Ouro”) e sua temática (“discute o preconceito em torno das escolhas profissionais”), como pode ser visto no Excerto 6:

6

Assim como Billy Elliot, o filme *Menina de ouro*, de Clint Eastwood, também discute o preconceito em torno das escolhas profissionais.

Na etapa Descrição do texto, o escritor descreve brevemente o enredo do filme, como pode ser evidenciado em “uma moça, Maggie [...]” e “Maggie, depois de chegar ao sucesso [...]”. O Excerto 7 mostra essas marcas linguísticas realizando a função da etapa:

7

Nesse filme, a situação retratada é oposta à de Billy: uma moça, Maggie, sonha em ser campeã de boxe. Para isso, ela tem de fazer muitos sacrifícios pessoais, além de convencer o treinador Frankie, que não trabalhava com mulheres, a treiná-la. Baseado em uma história real, o filme mostra como Maggie, depois de chegar ao sucesso, é vítima de um golpe sujo de uma lutadora adversária, que a deixa completamente paralisada.

Na etapa Julgamento do texto, em “vale a pena”, fica evidente a crítica ao texto-alvo, como mostra o Excerto 8:

8

Vale a pena conferir!

Conforme visto no Excerto 8, o elogio ao texto-alvo, assim como no caso do T1#LDLP6, é realizado por uma avaliação atitudinal positiva, na qual o campo semântico é a apreciação e a categoria de significado é a valoração.

Também como no caso da resenha instanciada no T1#LDLP6, é possível observar a realização de críticas não só na etapa Julgamento do texto. Entretanto, no caso do T4#LDLP8, isso acontece não só na etapa Contexto, como também na etapa Descrição do texto. As evidências da realização do propósito social das reações a texto podem ser observadas no Quadro 17:

Quadro 17 – EEG do T4#LDLP8 e propósito social das reações a texto

(continua)

CONTEXTO

Assim como Billy Elliot, o filme *Menina de ouro*, de Clint Eastwood, também discute o preconceito em torno das escolhas profissionais.

DESCRIÇÃO DO TEXTO

Nesse filme, a situação retratada é oposta à de Billy: uma moça, **Maggie**, sonha em ser campeã de boxe. Para isso, ela tem de fazer muitos sacrifícios pessoais, além de convencer

(conclusão)

o treinador Frankie, que não trabalhava com mulheres, a treiná-la. Baseado em uma história real, o filme mostra como Maggie, depois de chegar ao sucesso, é vítima de um **golpe sujo** de uma lutadora adversária, que a deixa completamente paralisada.

JULGAMENTO DO TEXTO

Vale a pena conferir!

Fonte: o autor.

No Quadro 17, é possível observar que, na etapa Contexto, “discute o preconceito em torno das escolhas profissionais” evidencia um elogio ao filme (“Menina de Ouro”) por meio de uma avaliação atitudinal positiva do campo semântico apreciação, na qual a categoria de significado é a valoração. Na etapa Descrição do texto, além da personagem principal ser elogiada em “sonha”, que é uma avaliação atitudinal positiva do campo semântico julgamento, na qual a categoria é a estima social e o tipo de significado é a normalidade, um aspecto do enredo (“golpe”) é criticado também por meio de um julgamento negativo, mas da categoria sanção social, na qual o tipo de significado é a propriedade.

A terceira resenha que também é constituída pela EEG padrão é a instanciada no T1#LDLP1. Assim como no T4#LDLP8, apresenta críticas em todas as etapas. No Quadro 18, é possível observar a EEG:

Quadro 18 – EEG do T1#LDLP1

CONTEXTO

Um dos mais recentes e bem-sucedidos exemplos de metalinguagem no cinema está no filme *O artista*, de Michel Hazanavicius.

DESCRIÇÃO DO TEXTO

Em pleno século XXI, o diretor criou um filme mudo e em preto e branco para mostrar as transformações pelas quais o cinema e os atores passaram a partir da década de 1930, quando o som chegou às telas, procurando aproximar o cinema da vida real.

JULGAMENTO DO TEXTO

O filme ganhou cinco *Oscars*. Vale a pena conferir.

Fonte: o autor.

Na etapa Contexto, são apresentados o texto a ser criticado (“O artista”), no caso um filme, e qual é o seu diretor (“Michel Hazanavicius”), como pode ser observado no Excerto 9:

9 | Um dos mais recentes e bem-sucedidos exemplos de metalinguagem no cinema está no filme O artista, de Michel Hazanavicius.

Na etapa Descrição do texto, o escritor descreve algumas características do filme: ele é “mudo”, “preto e branco” e “mostra as transformações pelas quais o cinema e os atores passaram a partir da década de 1930”. Essas marcas linguísticas podem ser vistas no Excerto 10:

10 | Em pleno século XXI, o diretor criou um filme mudo e em preto e branco para mostrar as transformações pelas quais o cinema e os atores passaram a partir da década de 1930, quando o som chegou às telas, procurando aproximar o cinema da vida real.

Na etapa Julgamento do texto, em “o filme ganhou cinco *Oscars*”, há uma avaliação atitudinal implícita⁵¹ do campo semântico apreciação, na qual a categoria de significado é a reação e o tipo é a qualidade. Em “vale a pena”, a crítica é realizada também por uma avaliação atitudinal do campo semântico apreciação, mas a categoria de significado é a valoração, como mostra o Excerto 11:

11 | O filme ganhou cinco Oscars. Vale a pena conferir.

Evidenciadas a(s) função(ões) das etapas, ao buscar pelo propósito social das reações a texto, é possível evidenciar todas avaliações que realizam críticas no T1#LDLP1. Conforme escrito anteriormente, o propósito social da família de gêneros em questão se realiza em todas as etapas. No Quadro 19, é possível observar as avaliações que realizam esse propósito:

⁵¹ Conforme explicam Martin e White (2005), avaliações podem ser explícitas quando há uma marca linguística que a evidencia, ou implícita quando uma marca linguística sugere uma avaliação.

Quadro 19 – EEG do T1#LDLP1 e propósito social das reações a texto

| |
|---|
| <p>CONTEXTTO</p> <p>Um dos mais <u>recentes</u> e <u>bem-sucedidos</u> exemplos de metalinguagem no cinema está no filme <i>O artista</i>, de Michel Hazanavicius.</p> <p>DESCRIÇÃO DO TEXTO</p> <p>Em pleno século XXI, o diretor criou um filme mudo e em preto e branco para mostrar as transformações pelas quais o cinema e os atores passaram a partir da década de 1930, quando o som chegou às telas, <u>procurando aproximar o cinema da vida real</u>.</p> <p>JULGAMENTO DO TEXTO</p> <p>O filme ganhou cinco Oscars. Vale a pena conferir.</p> |
|---|

Fonte: o autor.

Como visto no Quadro 19, juntamente com as críticas da etapa Julgamento do texto, na etapa Contexto, em “recentes” e em “bem-sucedidos”, é possível evidenciar avaliações atitudinais positivas realizando elogios ao filme. Em ambos os casos, o campo semântico é a apreciação e a categoria de significado é a valoração. Na etapa Descrição do texto, em “procurando aproximar o cinema da vida real”, também é possível evidenciar a realização de elogio por meio do mesmo campo semântico, categoria e tipo de significado que as avaliações anteriores.

As resenhas instanciadas no T2#LDLP6 e no T1#LDLP9 se diferenciam das resenhas mostradas anteriormente, bem como daquelas que serão mostradas em sua sequência. A partir das análises realizadas nesses textos, foi possível evidenciar que as etapas instanciadas nessas resenhas são Contexto ^ Julgamento do texto. No Quadro 20, é possível evidenciar a EEG do T2#LDLP6:

Quadro 20 – EEG do T2#LDLP6

| |
|---|
| <p>CONTEXTTO</p> <p>O tema do sofrimento das mulheres que vivem sob o regime do Talibã também foi abordado pelo filme <i>A caminho de Kandahar</i>, de Mohsen Makhmalba, de 2001.</p> <p>JULGAMENTO DO TEXTO</p> <p>Com imagens lindas, o filme é um triste relato das condições de vida das mulheres afegãs.</p> |
|---|

Fonte: o autor.

Na etapa Contexto, é apresentado o texto-alvo (“A caminho de Kandahar”) e a temática do texto (“o sofrimento das mulheres que vivem sob o regime do Talibã”), como mostra o Excerto 12:

12

O tema do sofrimento das mulheres que vivem sob o regime do Talibã também foi abordado pelo filme A caminho de Kandahar, de Mohsen Makhmalba, de 2001.

Na etapa Julgamento do texto, as “imagens” do filme são elogiadas em “lindas”, que é uma avaliação positiva do campo semântico apreciação, na qual a categoria é a reação e o tipo de significado é o impacto. Os relatos do filme são desaprovados em “triste”, que é uma avaliação atitudinal de mesmo campo semântico, categoria e tipo. Essas avaliações podem ser observadas no Excerto 13:

13

Com **imagens lindas**, o filme é um **triste relato** das condições de vida das mulheres afegãs.

Como não há evidências de críticas na etapa Contexto, apenas a etapa Julgamento do texto encarrega-se de realizar o propósito social das reações a texto. No Quadro 21, é possível observar a EEG do T2#LDLP6 e o propósito social de sua família de gêneros:

Quadro 21 – EEG do T2#LDLP6 e propósito social das reações a texto

| |
|---|
| <p>CONTEXTO</p> <p>O tema do sofrimento das mulheres que vivem sob o regime do Talibã também foi abordado pelo filme A caminho de Kandahar, de Mohsen Makhmalba, de 2001.</p> <p>JULGAMENTO DO TEXTO</p> <p>Com imagens lindas, o filme é um triste relato das condições de vida das mulheres afegãs.</p> |
|---|

Fonte: o autor.

No Quadro 22, é possível observar a EEG do T1#LDLP9 configurada também com as etapas Contexto ^ Julgamento. Porém, com uma diferença em relação ao T2#LDLP6 quanto à realização do propósito social das reações a texto:

Quadro 22 – EEG do T1#LDLP9

CONTEXTO

O conceituado diretor de cinema Tim Burton, que se consagrou com filmes como *Batman, o retorno, A lenda do cavaleiro sem cabeça, A noiva cadáver*, entre outros, aceitou um difícil desafio: levar às telas *Alice no País das Maravilhas*. Produzido em parceria com os estúdios Disney, o filme conta com um prestigiado elenco, como Johnny Depp no papel de chapeleiro maluco.

JULGAMENTO DO TEXTO

Adaptando livremente a obra de Carrol, Burton realizou um trabalho cujo resultado é uma explosão de cores e efeitos especiais que levam o espectador a uma aventura fantástica.

Fonte: o autor.

Na etapa Contexto, são apresentados o texto-alvo (“Alice no País das Maravilhas”), o diretor do filme (“Tim Burton”) e os filmes que ele já dirigiu (“Batman, o retorno, A lenda do cavaleiro sem cabeça, A noiva cadáver, entre outros”). Também é apresentada qual a produtora do filme (“estúdios Disney”) e o mais famoso dos atores que compõem o elenco (“Johnny Depp no papel de chapeleiro maluco”). Essas informações podem ser observadas no Excerto 14:

14 O conceituado diretor de cinema Tim Burton, que se consagrou com filmes como *Batman, o retorno, A lenda do cavaleiro sem cabeça, A noiva cadáver*, entre outros, aceitou um difícil desafio: levar às telas *Alice no País das Maravilhas*. Produzido em parceria com os estúdios Disney, o filme conta com um prestigiado elenco, como Johnny Depp no papel de chapeleiro maluco.

Na etapa Julgamento do texto, o filme é elogiado por meio de três avaliações atitudinais positivas do campo semântico apreciação, na qual a categoria é a reação e o tipo de significado é o impacto (“explosão de cores”, “efeitos especiais” e “aventura fantástica”), conforme mostra o Excerto 15:

15 Adaptando livremente a obra de Carrol, Burton realizou um **trabalho** cujo resultado é uma explosão de cores e efeitos especiais que levam o espectador a uma aventura fantástica.

Em relação ao propósito social das reações a texto, diferente do T2#LDLP6, é possível observar críticas em todas as etapas que compõem a EEG do T1#LDLP9, como mostra o Quadro 23. Além das críticas na etapa Julgamento do texto, na etapa Contexto, há críticas ao diretor do filme (“Tim Burton”) e ao elenco do filme (“prestigiado”):

Quadro 23 – EEG do T1#LDLP9 e propósito social das reações a texto

| |
|--|
| <p>CONTEXTO</p> <p>O <u>conceituado</u> diretor de cinema Tim Burton, que se consagrou com filmes como <i>Batman, o retorno, A lenda do cavaleiro sem cabeça, A noiva cadáver</i>, entre outros, aceitou um difícil desafio: levar às telas <i>Alice no País das Maravilhas</i>. Produzido em parceria com os estúdios Disney, o filme conta com um <u>prestigiado</u> elenco, como Johnny Depp no papel de chapeleiro maluco.</p> <p>JULGAMENTO DO TEXTO</p> <p>Adaptando livremente a obra de Carrol, Burton realizou um trabalho cujo resultado é uma <u>explosão de cores</u> e <u>efeitos especiais</u> que levam o espectador a uma <u>aventura fantástica</u>.</p> |
|--|

Fonte: o autor.

As avaliações evidenciadas na etapa Contexto da resenha instanciada no T1#LDLP9, mostrada no Quadro 23, são atitudinais. Ambas são do campo semântico apreciação e a categoria de significado é a valoração.

O T2#LDLP8, T4#LDLP1 e o T1#LDLP2, assim como as três resenhas mostradas inicialmente, apresentam a EEG padrão: Contexto ^ Descrição do texto ^ Julgamento do texto. No Quadro 24, é possível observar a EEG do T2#LDLP8:

Quadro 24 – EEG do T2#LDLP8

(continua)

| |
|---|
| <p>CONTEXTO</p> <p>O cinema de nostalgia do diretor argentino Juan José Campanella aceita prontamente o futebol como tema, porque boa parte do mundo da bola vive do memorialismo – o velho terrão e a bola de meia versus o profissionalismo dos craques cosmopolitas e seus</p> |
|---|

(conclusão)

megaempresários – da mesma forma que filmes como *O Filho da Noiva* e *Clube da Lua*, respostas de Campanella à crise financeira que tirou da Argentina a ilusão da bonança dos tempos do menemismo.

DESCRIÇÃO DO TEXTO

No início da animação *Um Time Show de Bola (Metegol)*, parece que estamos num bairro tradicional de Buenos Aires parecido com o de *O Filho da Noiva*, em um daqueles cafés antigos com janela de vitrais na porta. Lá dentro há uma mesa de pebolim (ou totó, ou flafiu...), cujo campeão incontestado é o jovem introvertido Amadeo. Anos depois de derrotar no jogo o garoto mais metido da vizinhança, Amadeo vê o rival retornar à cidade, determinado a destruir o café e a mesa de pebolim e construir no lugar um gigantesco estádio para uso próprio.

JULGAMENTO DO TEXTO

Não deixa de ser irônico ver o longa de Campanella, com sua posição contrária à mercantilização, estreiar no Brasil em meio às polêmicas de superfaturamento das obras da Copa do Mundo, mas de qualquer forma *Um Time Show de Bola* é o tipo de história atemporal como toda peça de nostalgia: numa equipe os mercenários e oportunistas, na outra os defensores de tradições (de família, de cultura). Se Amadeo, seu rival e os demais personagens humanos são pobremente desenvolvidos, em parte é porque têm dificuldade de fugir desses papéis que lhes reservaram. (E desenhar personagens com olhos gigantes para forçar na emotividade é um cacoete de animação dos mais baratos). A grande graça do filme são os jogadores do pebolim, que ganham vida para ajudar Amadeo em sua aventura. Esses, sim, têm personalidade, embora algumas das piadas façam mais sentido para os argentinos do que para os brasileiros, como a do atacante Sansão que perde seu grande trunfo, a cabeleira. Para usar um chavão de boleiro, os personagens-jogadores mostram ter entrosamento suficiente para carregar o filme, e Campanella filma as cenas de ação com a mesma virtuosidade, em planos sem cortes, que ele havia mostrado justamente na cena de futebol de seu *O Segredo dos Seus Olhos*. No mais, há sempre um charme muito particular nessas animações de aventureiros em miniatura - de *Toy Story* a *Pequenos Guerreiros* - e *Um Time Show de Bola* se esforça para se filiar a essa linhagem. Só não precisava pesar tanto a mão nos olhos gigantes...

Fonte: o autor.

No Excerto 16, é possível observar que as marcas linguísticas sinalizadas evidenciam a função da etapa Contexto, apresentada no Quadro 24:

16

O cinema de nostalgia do diretor argentino Juan José Campanella aceita prontamente o futebol como tema, porque boa parte do mundo da bola vive do memorialismo – o velho terrão e a bola de meia versus o profissionalismo dos craques cosmopolitas e seus megaempresários – da mesma forma que filmes como O Filho da Noiva e Clube da Lua, respostas de Campanella à crise financeira que tirou da Argentina a ilusão da bonança dos tempos do menemismo.

É possível observar, no Excerto 16, que o escritor da resenha não apresenta o texto-alvo de imediato. Porém, fica evidente que é um filme, pois são apresentadas informações como o tipo de linguagem que será criticada (“o cinema”), quem é o diretor do filme (“o diretor argentino Juan José Campanella”), sua temática (“o futebol”) e o motivo pelo qual os filmes do diretor apresentam essa temática (“porque boa parte do mundo da bola vive do memorialismo”). Além disso, informa que o futebol já foi tema em outros dois filmes do diretor argentino (“O Filho da Noiva” e “Clube da Lua”).

Na etapa Descrição do texto, o texto-alvo (“Um time Show de Bola”) é revelado e resumido. Ademais, nessa etapa, é possível evidenciar o propósito social das reações a texto sendo realizado por meio de avaliações atitudinais. Essas evidências podem ser observadas no Excerto 17:

17

No início da animação *Um Time Show de Bola (Metegol)*, estamos num **bairro tradicional** de Buenos Aires parecido com o de *O Filho da Noiva*, em um daqueles **cafés antigos** com janela de vitrais na porta. Lá dentro há uma mesa de pebolim (ou totó, ou fla-flu...), cujo campeão incontestado é o jovem **introvertido Amadeo**. Anos depois de derrotar no jogo o garoto mais metido da vizinhança, Amadeo vê o **rival** retornar à cidade, determinado a destruir o café e a mesa de pebolim e construir no lugar um gigantesco estádio para uso próprio.

Na etapa Descrição do texto, os referentes avaliados são os lugares onde acontece o enredo do texto-alvo (“bairro” e “cafés”) e suas personagens (“Amadeo” e “o rival”). Os lugares “bairro” e “cafés” são elogiados por meio de apreciações positivas, na qual a categoria é a valoração – “tradicional” e “antigos”. Em relação às personagens, o comportamento de “Amadeo” é desaprovado em “introvertido”, que é um julgamento negativo de estima social em que o tipo de significado é a normalidade. O comportamento do “rival” também é desaprovado em “o garoto mais metido da

vizinhança” e em “determinado”. Ambas avaliações são julgamentos de estima social, porém, na primeira, a avaliação é negativa e o tipo de significado é a normalidade; na segunda, a avaliação é positiva e o tipo de significado é a tenacidade.

Seguido disso, na etapa Julgamento do texto, é possível observar campos semânticos dos subsistemas atitude e engajamento realizando não só a função da etapa, como também parte do propósito social específico do gênero (resumir e criticar um texto). Essa evidência pode ser observada no Excerto 18:

18 Não deixa de ser irônico ver o longa de Campanella, com sua posição contrária à mercantilização, estrear no Brasil em meio às polêmicas de superfaturamento das obras da Copa do Mundo, mas de qualquer forma **Um Time Show de Bola** é o tipo de história atemporal como toda peça de nostalgia: numa equipe os mercenários e oportunistas, na outra os defensores de tradições (de família, de cultura). Se **Amadeo, seu rival e os demais personagens humanos** são pobremente desenvolvidos, em parte é porque têm dificuldade de fugir desses papéis que lhes reservaram. (E **desenhar personagens com olhos gigantes para forçar na emotividade** é um cacoete de animação dos mais baratos). A grande graça do filme são **os jogadores do pebolim**, que ganham vida para ajudar Amadeo em sua aventura. Esses, sim, têm personalidade, embora algumas das piadas façam mais sentido para os argentinos do que para os brasileiros, como a do atacante "Sansão" que perde seu grande trunfo, a cabeleira. Para usar um chavão de boleiro, **os personagens-jogadores** mostram ter entrosamento suficiente para carregar o filme, e Campanella filma **as cenas de ação** com a mesma virtuose, em planos sem cortes, que ele havia mostrado justamente na cena de futebol de seu *O Segredo dos Seus Olhos*. No mais, há sempre um charme muito particular **nessas animações de aventureiros em miniatura** - de *Toy Story a Pequenos Guerreiros* - e **Um Time Show de Bola** se esforça para se filiar a essa linhagem. Só não precisava pesar tanto a mão nos olhos gigantes...

A etapa inicia com o escritor contraindo o espaço dialógico ao ratificar uma crítica não-autoral (“irônico”), como visto no Excerto 18. Em “não deixa de ser”, o resenhista faz uso da confirmação de expectativa para ratificar tal crítica. Ao empregar “mas”, novamente contrai o espaço dialógico para, dessa vez, refutar a avaliação negativa que é esperada depois da avaliação validada anteriormente. Por meio da contraexpectativa, suplanta uma possível avaliação negativa pelas críticas a seguir, dando a entender que essas são as que realmente interessam: “história atemporal” e

“peça de nostalgia”. Essas avaliações atitudinais são apreciações positiva, na qual a categoria de significado é a valoração.

As personagens do texto-alvo são divididas em dois grupos pelo resenhista. Embora não haja referência explícita quanto ao que está sendo criticado, o rival de Amadeo e seus amigos são desaprovados como “mercenários” e “oportunistas”. Amadeo, seus amigos e os jogadores de pebolim, que ajudam Amadeo em sua aventura, são elogiados em “defensores de tradições”. Em todos os casos, as avaliações atitudinais são julgamentos de sanção social e o tipo de significado é a propriedade.

Em seguida, “Amadeo, seu rival e os demais personagens humanos” são desaprovados em “pobremente desenvolvidos”, que é uma avaliação atitudinal negativa do campo semântico apreciação, na qual a categoria de significado é a composição e o tipo é a complexidade, e em “têm dificuldade de fugir desses papéis”, que é um julgamento negativo de estima social em que o tipo de significado é a capacidade. A atividade de “desenhar personagens com olhos gigantes para forçar na emotividade” é desaprovada em “cacoete de animação dos mais baratos”, que é uma apreciação negativa da categoria reação em que o tipo de significado é a qualidade.

Após, “os jogadores de pebolim” é que são criticados por meio de avaliações atitudinais, sempre elogiados, como evidenciado em “a grande graça do filme” e “têm personalidade”. No primeiro caso, a avaliação que realiza o elogio é uma apreciação positiva da categoria reação em que o tipo de significado é o impacto; no segundo, a avaliação é um julgamento positivo de estima social em que o tipo é a capacidade.

Em “sim” e “embora”, é possível observar, mais uma vez, avaliações heteroglóssicas, especificamente a contração dialógica. No primeiro, o escritor ratifica o elogio não-autoral “têm personalidade”, por meio da confirmação de expectativa. Em “embora”, ao utilizar a contraexpectativa, busca suplantiar uma avaliação positiva que é esperada depois dela.

Encerrando a etapa, “os personagens-jogadores” são elogiados em “mostram ter entrosamento suficiente”, que é uma avaliação atitudinal positiva do campo semântico julgamento, na qual a categoria de significado é a estima social e o tipo de significado é a capacidade. “As cenas de ação”, “essas animações de aventureiros em miniatura” e “*Um time Show de Bola*” também são elogiados por avaliações atitudinais. “Virtuose”, “um charme muito particular” e “se esforça” são apreciações da categoria reação, mas, no primeiro, o tipo de significado é a qualidade, no segundo é

o impacto e no terceiro é a qualidade novamente. Por fim, “os olhos gigantes” são desaprovados por meio de uma apreciação negativa da categoria reação em que o tipo de significado também é a qualidade.

A partir das análises sobre o T2#LDLP8, foi possível evidenciar que, na etapa Descrição do texto, há avaliações atitudinais que realizam o propósito social das reações a texto. Já na etapa Julgamento do texto, tanto avaliações atitudinais, quanto heteroglóssicas realizam não só o propósito social dessa família, como também realizam a função da etapa que, conseqüentemente, realiza parte do propósito social específico do gênero.

Assim, no Quadro 25 apresenta-se não só a EEG do T2#LDLP8 configurada com as etapas Contexto ^ Descrição do texto ^ Julgamento do texto, como também as avaliações atitudinais e heteroglóssicas que evidenciam o propósito social das reações a texto sendo realizado nas etapas Descrição do texto e Julgamento do texto:

Quadro 25 – EEG do T2#LDLP8 e propósito social das reações a texto

(continua)

CONTEXTO

O cinema de nostalgia do diretor argentino Juan José Campanella aceita prontamente o futebol como tema, porque boa parte do mundo da bola vive do memorialismo - o velho terrão e a bola de meia versus o profissionalismo dos craques cosmopolitas e seus megaempresários - da mesma forma que filmes como *O Filho da Noiva* e *Clube da Lua*, respostas de Campanella à crise financeira que tirou da Argentina a ilusão da bonança nos tempos do menemismo.

DESCRIÇÃO DO TEXTO

“No início da animação *Um Time Show de Bola (Metegol)*, estamos num **bairro tradicional** de Buenos Aires parecido com o de *O Filho da Noiva*, em um daqueles **cafés antigos** com janela de vitrais na porta. Lá dentro há uma mesa de pebolim (ou totó, ou fla-flu...), cujo campeão incontestado é o jovem **introverso Amadeo**. Anos depois de derrotar no jogo o **garoto mais metido da vizinhança**, Amadeo vê o **rival** retornar à cidade, **determinado** a destruir o café e a mesa de pebolim e construir no lugar um gigantesco estádio para uso próprio.

JULGAMENTO DO TEXTO

“Não deixa de ser irônico ver o longa de Campanella, com sua posição contrária à mercantilização, estreiar no Brasil em meio às polêmicas de superfaturamento das obras da

(conclusão)

Copa do Mundo, mas de qualquer forma ***Um Time Show de Bola*** é o tipo de história atemporal como toda peça de nostalgia: numa equipe os mercenários e oportunistas, na outra os defensores de tradições (de família, de cultura). Se **Amadeo, seu rival e os demais personagens humanos** são pobremente desenvolvidos, em parte é porque têm dificuldade de fugir desses papéis que lhes reservaram. (E **desenhar personagens com olhos gigantes para forçar na emotividade** é um caçoete de animação dos mais baratos). A grande graça do filme são **os jogadores do pebolim**, que ganham vida para ajudar Amadeo em sua aventura. **Esses, sim, têm personalidade**, embora algumas das piadas façam mais sentido para os argentinos do que para os brasileiros, como a do atacante "Sansão" que perde seu grande trunfo, a cabeleira. Para usar um chavão de boleiro, **os personagens-jogadores** mostram ter entrosamento suficiente para carregar o filme, e Campanella filma **as cenas de ação** com a mesma virtuose, em planos sem cortes, que ele havia mostrado justamente na cena de futebol de seu *O Segredo dos Seus Olhos*. No mais, há sempre um charme muito particular **nessas animações de aventureiros em miniatura** - de *Toy Story* a *Pequenos Guerreiros* - e ***Um Time Show de Bola*** se esforça para se filiar a essa linhagem. Só não precisava pesar tanto a mão nos olhos gigantes...

Fonte: o autor.

Outra resenha que tem sua EEG configurada de acordo com a EEG padrão é a instanciada no T4#LDLP1. O Quadro 26 mostra a EEG desse texto configurada de acordo com as etapas Contexto ^ Descrição do texto ^ Julgamento do texto:

Quadro 26 – EEG do T4#LDLP1

CONTEXTO

Guia de sebos (Nova Fronteira) é o guia pequeno e abrangente que o leitor esperava. Feito por Antonio Carlos Secchin,

DESCRIÇÃO DO TEXTO

ele reúne endereços, serviços e comentários dos melhores sebos do Rio de Janeiro e de São Paulo, além de um anexo com indicações em outras cidades.

JULGAMENTO DO TEXTO

Num país onde as livrarias cobram caro e não constituem acervo, e onde as bibliotecas são poucas e fracas, eis um mapa precioso para o amante da leitura.

Fonte: o autor.

Na etapa Contexto, o escritor apresenta o texto-alvo (“Guia de Sebos”) e por quem foi ele elaborado (“Antonio Carlos Secchin”), conforme mostra o Excerto 19:

19 | Guia de sebos (Nova Fronteira) é o guia pequeno e abrangente que o leitor esperava. Feito por Antonio Carlos Secchin,

Na etapa Descrição do texto, o texto-alvo é brevemente descrito, como pode ser observado em “ele reúne endereços, serviços e comentários dos melhores sebos do Rio de Janeiro e de São Paulo, além de um anexo com indicações em outras cidades”, no Excerto 20:

20 | ele reúne endereços, serviços e comentários dos melhores sebos do Rio de Janeiro e de São Paulo, além de um anexo com indicações em outras cidades.

Na etapa Julgamento do texto, o guia é elogiado em “mapa precioso”, que é avaliação atitudinal positiva do campo semântico apreciação, na qual a categoria de significado é a valoração. O Excerto 21 mostra essa avaliação:

21 | Num país onde as livrarias cobram caro e não constituem acervo, e onde as bibliotecas são poucas e fracas, eis um mapa precioso para o amante da leitura.

Quanto ao propósito social das reações a texto, no Quadro 27, é possível observar críticas não só na etapa Julgamento do texto, como também nas demais etapas:

Quadro 27 – EEG do T4#LDLP1 e propósito social das reações a texto

(continua)

CONTEXTO

Guia de sebos (Nova Fronteira) é o guia pequeno e abrangente que o leitor esperava. Feito por Antonio Carlos Secchin,

DESCRIÇÃO DO TEXTO

ele reúne endereços, serviços e comentários dos melhores sebos do Rio de Janeiro e de São Paulo, além de um anexo com indicações em outras cidades.

(conclusão)

JULGAMENTO DO TEXTO

Num país onde as livrarias cobram caro e não constituem acervo, e onde as bibliotecas são poucas e fracas, eis um mapa precioso para o amante da leitura.

Fonte: o autor.

Conforme visto no Quadro 27, na etapa Contexto, há um elogio ao texto-alvo, como evidenciado em “abrangente”, que é uma avaliação atitudinal positiva do campo semântico apreciação, na qual a categoria é a composição e o tipo de significado é a complexidade. Na etapa Descrição do texto, “em melhores”, é possível observar também um elogio em relação ao conteúdo do guia. Esse elogio é realizado também por uma avaliação atitudinal do mesmo campo semântico, mas a categoria é a reação e o tipo de significado é a qualidade.

Por fim, encerrando a apresentação das EEG dos oito textos do *corpus* que instanciam o gênero resenha, o Quadro 28 apresenta a EEG do T1#LDLP2:

Quadro 28 – EEG do T1#LDLP2

(continua)

CONTEXTO

Espera-se que, ao assistir ao emocionante *Lixo Extraordinário*, os espectadores tenham reação semelhante à da plateia do Festival de Paulínia, quando o filme foi exibido pela primeira vez, em julho de 2010. Ovacionado por alguns minutos, foi escolhido pelo público o melhor documentário da competição. A ótima recepção não foi à toa. Dirigida a seis mãos e em etapas distintas pela inglesa Lucy Walker e pelos brasileiros João Jardim (Janela da Alma) e Karen Harley, essa coprodução tem ingredientes para comover um grande número de espectadores.

DESCRIÇÃO DO TEXTO

Lucy Walker iniciou o projeto de mostrar o trabalho de Vik Muniz, o bem-sucedido artista plástico paulistano radicado nos Estados Unidos. Ao longo de dois anos (daí o revezamento dos cineastas), Muniz e sua equipe miraram o foco nas desumanas jornadas dos catadores de material reciclável do Jardim Gramacho, em Duque de Caxias, no Rio de Janeiro. Trata-se do maior aterro sanitário da América Latina, responsável por receber cerca de 70% dos dejetos da capital fluminense. A tarefa do artista consistia em usar em suas espetaculares obras o que era descartado pelos catadores, contando com o auxílio de alguns

(conclusão)

trabalhadores do lixão. Do convívio nasceu a proximidade, sobretudo com o líder sindical Sebastião Carlos dos Santos, mais conhecido por Tião e retratado em pose igual à do quadro *A Morte de Marat* (1793), do francês Jacques-Louis David.

JULGAMENTO DO TEXTO

Devido aos rumos imprevistos das filmagens, *Lixo Extraordinário* pode parecer sem norte. A fita, contudo, funciona bem ao revelar o passo a passo do curioso processo de criação de Vik Muniz, além de ser um caloroso registro de desvalidos em busca de oportunidades na vida. Há, sim, um certo pendor ao paternalismo, mas nada que estremeça a análise da transformação do descartável em arte, do lixo em luxo.

Fonte: o autor.

No Excerto 22, é possível observar as marcas linguísticas que evidenciam a função da etapa Contexto, mostrada no Quadro 28:

22

Espera-se que, ao assistir ao emocionante *Lixo Extraordinário*, os espectadores tenham reação semelhante à da plateia do Festival de Paulínia, quando o filme foi exibido pela primeira vez, em julho de 2010. Ovacionado por alguns minutos, foi escolhido pelo público o melhor documentário da competição. A ótima recepção não foi à toa. Dirigida a seis mãos e em etapas distintas pela inglesa Lucy Walker e pelos brasileiros João Jardim (Janela da Alma) e Karen Harley, essa coprodução tem ingredientes para comover um grande número de espectadores.

Conforme indicam as marcas linguísticas destacados no Excerto 22, o escritor da resenha apresenta de imediato qual é o texto-alvo ("*Lixo Extraordinário*"). Além disso, apresenta informações importantes sobre ele: quando foi exibido pela primeira vez ("em julho de 2010"), a reação de quem assistiu ("ovacionado"), a premiação que recebeu ("melhor documentário"), em que competição ("Festival de Paulínia") e quais são seus diretores ("Lucy Walker", "João Jardim" e "Karen Harley").

Ainda na etapa Contexto do T1#LDLP2, é possível evidenciar, por meio das análises realizadas e apresentadas no Excerto 23, avaliações atitudinais realizando o propósito social das reações a texto:

23

Espera-se que, ao assistir ao emocionante **Lixo Extraordinário**, os espectadores tenham reação semelhante à da plateia do Festival de Paulínia, quando o filme foi exibido pela primeira vez, em julho de 2010. Ovacionado por alguns minutos, foi escolhido pelo público o melhor documentário da competição. A ótima recepção não foi à toa. Dirigida a seis mãos e em etapas distintas pela inglesa Lucy Walker e pelos brasileiros João Jardim (Janela da Alma) e Karen Harley, **essa coprodução tem** ingredientes para comover um grande número de espectadores.

Os referentes avaliados na etapa Contexto são o texto-alvo (“Lixo Extraordinário”, e “essa coprodução”) e a descrição da reação do público que assistiu ao documentário pela primeira vez (“recepção”). As críticas feitas ao texto-alvo são elogios, como evidenciado em “emocionante” e “tem ingredientes para comover um grande número de espectadores”, que são apreciações positivas, na qual a categoria de significado é a reação e o tipo é o impacto. À “recepção” que o documentário teve no Festival de Paulínia, a crítica também é positiva, realizada pela apreciação “ótima”, na qual categoria de significado é a reação e o tipo é a qualidade.

Na etapa Descrição do texto, o resenhista descreve o texto-alvo. Avaliações atitudinais também são evidenciadas realizando o propósito social das reações a texto nessa etapa, como pode ser observado no Excerto 24:

24

Lucy Walker iniciou o projeto de mostrar o trabalho de **Vik Muniz**, o bem-sucedido artista plástico paulistano radicado nos Estados Unidos. Ao longo de dois anos (daí o revezamento dos cineastas), Muniz e sua equipe miraram o foco nas desumanas jornadas dos catadores de material reciclável do Jardim Gramacho, em Duque de Caxias, no Rio de Janeiro. Trata-se do maior aterro sanitário da América Latina, responsável por receber cerca de 70% dos dejetos da capital fluminense. A tarefa do artista consistia em usar em suas espetaculares obras o que era descartado pelos catadores, contando com o auxílio de alguns trabalhadores do lixão. Do convívio nasceu a proximidade, sobretudo com o líder sindical Sebastião Carlos dos Santos, mais conhecido por **Tião** e retratado em pose igual à do quadro *A Morte de Marat* (1793), do francês Jacques-Louis David.

Os referentes avaliados na etapa Descrição do texto do T1#LDLP2, conforme observado no Excerto 24, são as personagens (“Vik Muniz” e “Tião”) e o enredo do texto-alvo (“jornadas dos catadores de material reciclável do Jardim Gramacho” e

“obras”). As personagens são elogiadas em “bem-sucedido” e “retratado em pose igual à do quadro *A Morte de Marat* (1793), do francês Jacques-Louis David”, respectivamente. Os dois elogios são realizados por apreciações positivas, porém, a categoria de significado em “bem-sucedido” é a reação e o tipo é a qualidade, enquanto categoria em “retratado em pose igual à do quadro *A Morte de Marat* (1793), do francês Jacques-Louis David” é a composição e o tipo é a complexidade. A história que deu origem ao documentário é desaprovado em “desumanas”, que é uma apreciação negativa da categoria composição em que tipo de significado é a proporção, e o enredo é elogiado em “espetaculares”, que é uma apreciação positiva da categoria reação em que o tipo de significado é o impacto.

Na etapa Julgamento do texto, são criticados apenas o texto-alvo e seu enredo. Não há críticas referentes às personagens, por exemplo. A partir das análises, foi possível observar o subsistema atitude e engajamento realizando a função da etapa e auxiliando na realização do propósito social específico do gênero. O Excerto 25 mostra essas avaliações:

25

Devido aos rumos imprevistos das filmagens, *Lixo Extraordinário* pode parecer sem norte. **A fita, contudo, funciona bem** ao revelar o passo a passo do curioso processo de criação de Vik Muniz, além de ser um caloroso registro de desvalidos em busca de oportunidades na vida. Há, sim, um certo pendor ao paternalismo, mas nada que estremeça a análise da transformação do descartável em arte, do lixo em luxo.

Inicialmente, na etapa Julgamento do texto, o resenhista traz para a reação a texto uma crítica negativa externa (“sem norte”) sobre o documentário (“Lixo Extraordinário”). Em “contudo”, faz o uso da contraexpectativa para contrair o dialogismo e refutar tal crítica, suplantando-a pela sua própria crítica “funciona bem”, que é uma apreciação positiva da categoria reação, na qual o tipo de significado é a qualidade.

Ainda, “o processo de criação de Vik Muniz” é elogiado em “curioso”, que é uma apreciação positiva, na qual a categoria é a reação e o tipo de significado é o impacto. Em seguida, o mesmo referente é novamente elogiado em “caloroso registro”, que é uma apreciação positiva da categoria valorização.

Em “há, sim, um certo pendor ao paternalismo”, o resenhista ratifica uma crítica negativa não autoral. Em “mas”, é possível observar que o resenhista refuta a crítica

negativa por meio da contraexpectativa, suplantando-a pela crítica positiva “nada que estremeça a análise da transformação do descartável em arte, do lixo em luxo”, que é uma apreciação da categoria valoração.

Mostradas as análises realizadas no T1#LDLP2, apresenta-se a EEG configurada com as etapas Contexto ^ Descrição do texto ^ Julgamento do texto no Quadro 29. Também se apresenta as avaliações dos subsistemas atitude e engajamento, mostradas anteriormente, realizando, em todas as etapas, o propósito social da família de reações a texto:

Quadro 29 – EEG do T1#LDLP2 e propósito social das reações a texto

(continua)

| |
|--|
| <p>CONTEXTO</p> <p>Espera-se que, ao assistir ao <u>emocionante</u> Lixo Extraordinário, os espectadores tenham reação semelhante à da plateia do Festival de Paulínia, quando o filme foi exibido pela primeira vez, em julho de 2010. Ovacionado por alguns minutos, foi escolhido pelo público o melhor documentário da competição. A <u>ótima</u> recepção não foi à toa. Dirigida a seis mãos e em etapas distintas pela inglesa Lucy Walker e pelos brasileiros João Jardim (Janela da Alma) e Karen Harley, essa coprodução tem ingredientes para comover um grande número de espectadores.</p> <p>DESCRIÇÃO DO TEXTO</p> <p>Lucy Walker iniciou o projeto de mostrar o trabalho de Vik Muniz, o <u>bem-sucedido</u> artista plástico paulistano radicado nos Estados Unidos. Ao longo de dois anos (daí o revezamento dos cineastas), Muniz e sua equipe miraram o foco nas <u>desumanas jornadas dos catadores de material reciclável do Jardim Gramacho</u>, em Duque de Caxias, no Rio de Janeiro. Trata-se do maior aterro sanitário da América Latina, responsável por receber cerca de 70% dos dejetos da capital fluminense. A tarefa do artista consistia em usar em suas <u>espetaculares obras</u> o que era descartado pelos catadores, contando com o auxílio de alguns trabalhadores do lixão. Do convívio nasceu a proximidade, sobretudo com o líder sindical Sebastião Carlos dos Santos, mais conhecido por Tião e <u>retratado em pose igual à do quadro A Morte de Marat (1793), do francês Jacques-Louis David.</u></p> <p>JULGAMENTO DO TEXTO</p> <p>Devido aos rumos imprevistos das filmagens, Lixo Extraordinário pode parecer sem norte. A fita, contudo, funciona bem ao revelar o passo a passo do <u>curioso processo de criação de Vik Muniz</u>, além de ser um <u>caloroso registro</u> de desvalidos em busca de</p> |
|--|

(conclusão)

oportunidades na vida. Há, sim, **um certo pendor ao paternalismo**, mas nada que estremeça a análise da transformação do descartável em arte, do lixo em luxo.

Fonte: o autor.

Em relação às avaliações que realizam críticas a textos nas resenhas analisadas nesta seção, pode-se dizer que encontrou-se diferenças em relação ao exemplo mostrado na seção 2.2.1.2 do capítulo 2, uma vez que as análises mostradas anteriormente evidenciaram a realização de críticas não só por meio de avaliações do subsistema atitude, como também por meio de avaliações do subsistema engajamento. Entretanto, o estudo de Ramírez (2015) sobre resenhas, citado por duas vezes na Introdução, já evidenciara a instanciação desse subsistema realizando propósitos sociais relativos às reações a texto.⁵²

Com base nas análises realizadas nos oito textos, pode-se dizer que não foram evidenciadas avaliações de afeto. Isso nos permite afirmar que, diferente das respostas pessoais, reações emocionais não são comuns nas resenhas analisadas nesta seção. A Tabela 4 mostra a quantificação das avaliações atitudinais evidenciadas nas oito resenhas:

Tabela 4 – Quantificação das avaliações atitudinais em resenhas

| ATITUDE | | | | | | | | | | | | |
|----------|-----|-----|---------------|-----|-----|---------------|-----|-----------|-----|------------|-----|-----------|
| AFETO | | | JULGAMENTO | | | | | APRECIÇÃO | | | | |
| FEL | SAT | SEG | ESTIMA SOCIAL | | | SANÇÃO SOCIAL | | REAÇÃO | | COMPOSIÇÃO | | VALORAÇÃO |
| | | | NOR | CAP | TEN | PRO | VER | IMP | QUA | COM | PRO | |
| - | - | - | 3 | 3 | 1 | 4 | - | 12 | 9 | 3 | 1 | 16 |
| | | | 7 | | | 11 | | 21 | | 4 | | |
| 0 | | | 18 | | | | | 41 | | | | |

Fonte: o autor.

⁵² Nos apêndices de C a L, encontra-se o total de avaliações de cada subsistema, evidenciadas em cada um dos oito textos analisados nesta seção.

Com base também na Tabela 4, é possível notar que há uma disparidade no número de avaliações entre os campos semânticos julgamento e apreciação, esse com uma quantidade de mais que o dobro em relação àquele. Pelo número alto de avaliações, pode-se dizer que, no *corpus* analisado, é mais comum apreciar o texto-alvo e/ou elementos dele do que julgar comportamentos de personagens.

Em relação às avaliações do subsistema engajamento, pode-se dizer que, nas resenhas analisadas nesta seção, os autores de alguns textos ratificam ou refutam posições não-autorais sobre o texto-alvo, ou seja, contraem o espaço dialógico do seu texto. Também é possível dizer que nenhum escritor abre o espaço dialógico para a inserção de mais de uma voz externa em seu texto, ou seja, não fora evidenciada a utilização da categoria expansão. A Tabela 5 mostra a quantificação das avaliações heteroglóssicas evidenciadas nas oito resenhas:

Tabela 5 – Quantificação das avaliações heteroglóssicas em resenhas

| ENGAJAMENTO | | | | | | | |
|---------------|---------|-------|-----------|-----------|----------------|------------|------|
| HETEROGLOSSIA | | | | | | | |
| CONTRAÇÃO | | | | | EXPANSÃO | | |
| RATIFICAÇÃO | | | REFUTAÇÃO | | ENTRETENIMENTO | ATRIBUIÇÃO | |
| CONF. DE EXP. | PRONUNC | ENDOS | NEGAÇ | CONTRAEXP | | REC | DIST |
| 3 | - | - | - | 5 | - | - | - |
| 3 | | | 5 | | | - | |
| 8 | | | | | 0 | | |

Fonte: o autor.

A partir da quantificação observada na Tabela 5, é possível dizer que, ao utilizar a confirmação de expectativa para criticar textos, os escritores que o fizeram alinharam-se às avaliações não-autorais feitas sobre o texto-alvo. Ao utilizar a contraexpectativa, suplantaram avaliações que normalmente eram esperadas, por outras que indicam o contrário. Sobre avaliações heteroglóssicas, em resumo, nas resenhas analisadas nesta seção, a categoria contração realiza a totalidade das críticas evidenciadas.

Em relação à EEG, duas diferenças foram encontradas em relação ao exemplo de resenha mostrado na seção 2.2.1.2 do capítulo 2. Uma delas envolve o T3#LDLP6 e o T1#LDLP9, que apresentam apenas as etapas Contexto ^ Julgamento do texto. Isso faz com que seja necessário discutir sobre a obrigatoriedade da etapa Descrição do texto nas resenhas e, conseqüentemente, se a não instanciação dela influencia para que o propósito social específico do gênero seja alcançado.

A partir das análises desses dois textos, levanta-se a hipótese de que a não instanciação dessa etapa não influencia para que o propósito social específico de uma resenha seja alcançado. Sendo assim, além de levantar a hipótese de que na verdade essa etapa é opcional, é necessário dizer que se assim for, o propósito social específico desse gênero de texto necessita ser revisto. Chegou-se a essa conclusão, pois como fora observado nas análises do T2#LDLP6 e do T1#LDLP9, após apresentar informações relevantes sobre o texto-alvo na etapa Contexto, os autores desses dois textos preferiram, por algum motivo, não resumir os textos-alvo antes de criticá-los. Com base nessa configuração (Contexto ^ Julgamento do texto), é possível dizer que esses dois textos têm como propósito social específico criticar um texto e não resumir e criticar um texto.

Com base nisso, é necessário trazer à tona um fato: essas duas instanciações de resenhas diferem dos dois exemplos de resposta pessoal apresentados na seção anterior, apenas porque respostas pessoais criticam um texto de forma imediata, ao passo que as resenhas instanciadas no T2#LDLP6 e no T1#LDLP9 não o fazem assim. A etapa Contexto se encarrega de apresentar informações relevantes que contextualizam o assunto da reação a texto, enquanto nas respostas pessoais, não há nenhum tipo de contextualização e por vezes é necessário buscar informações sobre o contexto de produção para conseguir saber, de fato, qual texto está sendo criticado. Isso pode ser observado nas análises da seção anterior, bem como nos dois exemplos de respostas pessoais mostrados na seção 2.2.1.1 do capítulo 2.

Em relação ao uso das oito resenhas nos livros didáticos da coleção selecionada, cinco textos (T1#LDLPL6, T4#LDLP8, T1#LDLP1, T2#LDLP6 e T1#LDLP9), como visto na seção 4.1, aparecem em “boxes” e foram escritos pelos autores dos livros didáticos da coleção *Português linguagens*.

O T2#LDLP8 é utilizado como modelo do gênero “crítica” em uma seção destinada a produção de texto, nas páginas 58-59, seguido de perguntas sobre ele. A primeira ponderação que se faz aqui é quanto à escolha desse texto para compor um

capítulo de um livro didático de Língua Portuguesa do oitavo ano do ensino fundamental; a segunda é sobre a forma como o livro didático guia as atividades sobre esse texto.

No que diz respeito a primeira ponderação, ao retomar o estudo de Christie e Derewianka (2008), explicado na seção 2.2.1, alunos do oitavo ano do ensino fundamental já teriam condições de ler e escrever a resenha instanciada no T2#LDLP8. Portanto, a escolha de um texto que faz generalizações sobre um texto-alvo é adequada para as finalidades dos autores do livro didático. Entretanto, no que diz respeito à segunda ponderação, as perguntas que seguem a leitura do texto e que antecedem atividades de escrita de uma “crítica” contemplam apenas perguntas sobre a interpretação do texto, objetivos e características estruturais do texto, mas nenhuma sobre recursos linguísticos que ensinem, de fato, os alunos a escrever um texto semelhante, já que isso é demandado no final do capítulo.

Por fim, sobre o T4#LDLP1 e o T1#LDLP2 não há muito o que dizer: sobre o primeiro, é utilizado em uma seção destinada ao ensino de gramática, na página 244. A partir de algumas palavras selecionadas do texto, perguntas são feitas sobre fonemas para que, em seguida, os autores da coleção introduzam os conceitos de vogal, semivogal e consoantes. Sobre o segundo, é utilizado na página 44, em um capítulo sobre o ensino de adjetivos. Após a solicitação da leitura do texto, são feitas apenas duas perguntas sobre ele: “em qual seção da revista semanal ele provavelmente foi publicado?” e “a supressão dos três adjetivos prejudicou a compreensão do assunto?”. Em seguida, o comando é para que os alunos, em grupos, identifiquem onde os três adjetivos suprimidos se encaixam. E se resume a isso a utilização do T4#LDLP1 e do T1#LDLP2 pelos autores da coleção *Português linguagens*.

4.4 INSTANCIAÇÃO DO GÊNERO INTERPRETAÇÃO TEMÁTICA

Apenas o T2#LDLP2 instancia o gênero de texto interpretação temática. Sua EEG é composta pelas etapas Apresentação dos elementos ^ Crítica aos elementos ^ Reafirmação do tema, que é a EEG padrão desse gênero. No Quadro 30 é possível observar essa sequência de etapas:

Quadro 30 – EEG do T2#LDLP2

APRESENTAÇÃO DOS ELEMENTOS

“Cao Hamburger pensou a saga da criação do Parque Nacional do Xingu da maneira como foi - resultado de idealismo e do sentimento de aventura. Qualidades, aliás, que se foram erodindo com o tempo até caírem de moda, pelo menos no plano prático. Nos discursos vazios, continuam sendo palavras nobres.

AVALIAÇÃO DOS ELEMENTOS

Os irmãos eram de fato aventureiros, mas nada preocupados em amealhar riquezas. Era o aspecto humano que os tentava. No caso, a sobrevivência dos índios no interior de um país que já começava a fechar-lhes o cerco. Sua missão era basicamente humanística, no que essa qualidade tem de mais nobre: respeitar e preservar culturas alheias. Mesmo que seja à força: numa das cenas, uma família é arrancada da sua terra, sob ameaça de arma, e embarcada rumo ao Xingu. Se permanecesse onde queria, seria dizimada. É bom também que os Villas Bôas não sejam apresentados como seres perfeitos. Cada um deles é visto em suas contradições. Leonardo (Caio Blat) com sua fraqueza e o envolvimento com uma índia; Cláudio (João Miguel) com suas incertezas, o que faz dele o personagem mais complexo, muito por mérito do ator; Orlando (Felipe Camargo), com seu senso prático obstinado. Há conflitos entre os irmãos. Leonardo é aliado do grupo. Cláudio acusa Orlando de excessiva flexibilidade política; este lhe responde que, sem negociar, nada conseguiriam. É verdade. Tanto assim que obtém a assinatura do decreto que cria o Parque Nacional do Xingu do mais improvável dos personagens, Jânio Quadros, em sua breve e desastrosa presidência. E há os índios, seu meio ambiente, seu modo de ser, que se tornam, de fato, os personagens maiores deste filme amoroso, mas nada piegas e nem cultor do mito do bom selvagem. A natureza é tanto sedutora quanto hostil. As relações humanas, tão fraternas quanto ásperas em algumas passagens. E, do todo, fica a sensação desolada de que, no encontro entre duas culturas, sendo uma muito mais predatória que a outra, uma delas tende a sucumbir.

REAFIRMAÇÃO DO TEMA

Xingu descreve esse ato heroico de preservação, sempre precário, sempre provisório, felizmente contra a lógica do mais forte. Essa disposição de lutar contra as evidências é o grande legado dos Villas Bôas.”

Fonte: o autor.

Iniciado o texto, na etapa Apresentação dos elementos, como o próprio nome da etapa indica, são apresentados os elementos dentro a temática do filme que foram

selecionados para serem alvo de crítica na etapa seguinte. Ainda nessa etapa, também é apresentada a temática com a qual esses elementos se relacionam e que será reiterada na etapa que encerra o texto. No Excerto 26, é possível observar as marcas linguísticas que evidenciam as funções da etapa:

26

Cao Hamburger pensou a saga da criação do Parque Nacional do Xingu da maneira como foi - resultado de idealismo e do sentimento de aventura. Qualidades, aliás, que se foram erodindo com o tempo até caírem de moda, pelo menos no plano prático. Nos discursos vazios, continuam sendo palavras nobres.

“Idealismo” e “sentimento de aventura” são os elementos selecionados para serem criticados na etapa seguinte, como mostra o Excerto 26. Ademais, é possível evidenciar a temática do texto-alvo, que é “a saga da criação do Parque Nacional do Xingu”.

No Excerto 27, é possível evidenciar o elemento idealismo sendo criticado em primeiro plano na etapa Crítica dos elementos. Para isso, o escritor do T2#LDLP2 faz o uso de uma pequena sinopse para ilustrar esse elemento no filme. Ainda, o escritor também critica as personagens principais, o que evidencia a realização do propósito social das reações a texto:

27

Os irmãos eram de fato aventureiros, mas nada preocupados em amealhar riquezas. Era o aspecto humano que os tentava. No caso, a sobrevivência dos índios no interior de um país que já começava a fechar-lhes o cerco. Sua missão era basicamente humanística, no que essa qualidade tem de mais nobre: **respeitar e preservar culturas alheias**. Mesmo que seja à força: numa das cenas, uma família é arrancada da sua terra, sob ameaça de arma, e embarcada rumo ao Xingu. Se permanecesse onde queria, seria dizimada.

O idealismo das personagens é expresso pelo escritor em “respeitar e preservar culturas alheias”, conforme observado no Excerto 27. Assim, é possível evidenciar, em “nobre”, uma avaliação atitudinal positiva que realiza elogio a esse elemento; o campo semântico é a apreciação e a categoria de significado é a valoração. Em “de fato”, no início do excerto, é possível observar que o escritor contrai o espaço dialógico, fazendo uso do pronunciamento para ratificar a avaliação não-

autoral “aventureiros”, alinhando-se a ela. Em seguida, ao utilizar “mas”, faz o contrário: utiliza a contraexpectativa para refutar uma avaliação de polaridade negativa que era esperada depois da conjunção, suplantando-a por outra avaliação de polaridade positiva (“nada preocupados em amealhar riquezas”). Esse elogio é relativo às personagens do texto-alvo (“os irmãos”), e é realizada por uma avaliação atitudinal positiva do campo semântico julgamento, na qual a categoria é a sanção social e o tipo de significado é a propriedade.

Sequente, o elemento “sentimento de aventura” é criticado em segundo plano na etapa Crítica dos elementos. Da mesma forma como feito com o elemento idealismo, para ilustrar o elemento em questão, o escritor faz uso de uma sinopse e acaba criticando também personagens, um elemento do enredo e o próprio filme, como mostra o Excerto 28:

28 É bom também que **os Villas Bôas não sejam apresentados como seres perfeitos. Cada um deles é visto em suas contradições. Leonardo** (Caio Blat) com sua fraqueza e o envolvimento com uma índia; **Cláudio** (João Miguel) com suas incertezas, o que faz dele o personagem mais complexo, muito por mérito do ator; **Orlando** (Felipe Camargo), com seu senso prático obstinado. Há conflitos entre os irmãos. **Leonardo** é alijado do grupo. Cláudio acusa Orlando de excessiva flexibilidade política; este lhe responde que, sem negociar, nada conseguiriam. É verdade. Tanto assim que obtém a assinatura do decreto que cria o Parque Nacional do Xingu do mais improvável dos personagens, Jânio Quadros, em sua breve e desastrada presidência. E há os índios, seu meio ambiente, seu modo de ser, que se tornam, de fato, os personagens maiores deste filme amoroso, mas nada piegas e nem cultor do mito do bom selvagem. A natureza é tanto sedutora quanto hostil. **As relações humanas**, tão fraternas quanto ásperas em algumas passagens. E, do todo, fica a sensação desolada de que, no encontro entre **duas culturas**, sendo uma muito mais predatória que a outra, uma delas tende a sucumbir.

No final da etapa Crítica dos elementos, é possível evidenciar em “sensação desolada”, a crítica ao elemento “sentimento de aventura”, como visto no Excerto 28. Ou seja, as histórias de exploração do homem branco em relação aos índios causaram um sentimento negativo no escritor, realizado por uma avaliação atitudinal de afeto, na qual a categoria de significado é a infelicidade. Quanto à realização do

propósito social das reações a texto, foi possível evidenciar elogios e também desaprovações.

No início da etapa, é possível evidenciar uma avaliação heteroglóssica da subcategoria refutação, negando a ideia de que “os Villas Bôas” são, na vida real, seres perfeitos. Através do “não”, o escritor do T2#LDLP2 contrai o dialogismo para refutar essa ideia, expressa em “sejam apresentados como seres perfeitos”. Em seguida, essas personagens também são desaprovadas em “visto em suas contradições”, que tem como referente “cada um deles” e é uma atitudinal negativa do campo semântico apreciação, na qual a categoria composição e o tipo de significado é a complexidade.

Em seguida, os irmãos Villas Bôas são criticados um a um por meio de avaliações atitudinais. “Leonardo” é desaprovado em “sua fraqueza”, que é um julgamento negativo de estima social, no qual o tipo de significado é a tenacidade, e em “alijado”, que também é um julgamento negativo de estima social, mas o tipo de significado é a normalidade. “Cláudio” é elogiado em “o personagem mais complexo”, que é uma apreciação positiva da categoria composição, na qual o tipo de significado é a complexidade, e “Orlando” também é elogiado em “senso prático obstinado”, que é um julgamento positivo de estima social, na qual a categoria de significado é a capacidade.

Outras personagens também são criticadas nessa sinopse. “Jânio Quadros” é elogiado em “o mais improvável dos personagens”, que é uma apreciação da categoria reação e o tipo de significado é o impacto, e “os índios” em “os personagens maiores”, que é uma avaliação não-autoral retificada pelo escritor do T2#LDLP2 através do pronunciamento (“de fato”).

Além das personagens, elementos que compõem a sinopse em questão também são criticados por meio de avaliações atitudinais. O governo de Jânio Quadros (“presidência”) é desaprovado em “desastrada”, que é uma apreciação negativa da categoria composição, na qual o tipo de significado é a proporção. “A natureza” é elogiada e desaprovada, respectivamente, em “sedutora” e “hostil”, que são apreciações da categoria reação e o tipo de significado é o impacto. “As relações humanas” também são elogiadas e desaprovadas em “fraternas” e “ásperas”, que também são apreciações, mas ambas positivas de mesmo tipo e categoria. Por fim, entre os elementos do enredo, “as duas culturas” são desaprovadas em “predatórias”,

também por uma apreciação negativa da categoria reação, na qual o tipo de significado é o impacto.

O filme (“este filme”) também é alvo de críticas na sinopse, como evidenciado em “amoroso”, “nada piegas” e “nem cultor do mito do bom selvagem”. Em todos os casos, os elogios são realizados por apreciações positivas da categoria reação e o tipo de significado, novamente, é o impacto. Entretanto, é necessário ressaltar o uso da contraexpectativa evidenciada em “mas” para introduzir as duas últimas avaliações atitudinais citadas, suplantando avaliações não-autorais negativas que eram esperadas em seu lugar.

Seguido disso, na etapa Reafirmação do tema, o tema do filme (“a saga da criação do Parque Nacional do Xingu”), apresentado na etapa Apresentação dos elementos, é reiterado de forma avaliativa por meio de avaliações atitudinais, como pode ser observado no Excerto 29:

29 *Xingu* descreve esse ato heroico de preservação, sempre precário, sempre provisório, felizmente contra a lógica do mais forte. Essa disposição de lutar contra as evidências é o grande legado dos Villas Bôas.

Como visto no Excerto 29, o tema do filme é reiterado de forma avaliativa em “ato heroico de preservação” e em “disposição de lutar contra as evidências”, que são apreciações da categoria valoração. Em seguida, o filme é criticado em “precário” e “provisório”, que são apreciações negativas da categoria composição, na qual o tipo de significado é a proporção. Também é possível evidenciar o sentimento do escritor T2#LDLP2 em “felizmente”, que é uma avaliação atitudinal do campo semântico afeto e categoria felicidade, e o tema do filme sendo elogiado em “legado”, que é uma apreciação positiva da categoria valoração.

A partir das análises mostradas nesta seção, foi possível evidenciar a função de cada etapa e o propósito social específico do gênero. Também foi possível evidenciar a realização do propósito social das reações a texto nas etapas Crítica dos elementos e Reafirmação do Tema. No Quadro 31, é possível observar as avaliações atitudinais e heteroglóssicas que realizam críticas a texto no T2#LDLP2:

Quadro 31 – EEG do T2#LDLP2 e propósito social das reações a texto

| |
|--|
| <p>APRESENTAÇÃO DOS ELEMENTOS</p> <p>“Cao Hamburger pensou a saga da criação do Parque Nacional do Xingu da maneira como foi - resultado de idealismo e do sentimento de aventura. Qualidades, aliás, que se foram erodindo com o tempo até caírem de moda, pelo menos no plano prático. Nos discursos vazios, continuam sendo palavras nobres.</p> <p>CRÍTICA AOS ELEMENTOS</p> <p>Os irmãos eram <u>de fato aventureiros, mas nada preocupados em amealhar riquezas</u>. Era o aspecto humano que os tentava. No caso, a sobrevivência dos índios no interior de um país que já começava a fechar-lhes o cerco. Sua missão era basicamente humanística, no que essa qualidade tem de mais <u>nobre: respeitar e preservar culturas alheias</u>. Mesmo que seja à força: numa das cenas, uma família é arrancada da sua terra, sob ameaça de arma, e embarcada rumo ao Xingu. Se permanecesse onde queria, seria dizimada. É bom também que os Villas Bôas não sejam apresentados como seres perfeitos. Cada um deles é visto em suas contradições. Leonardo (Caio Blat) <u>com sua fraqueza</u> e o envolvimento com uma índia; Cláudio (João Miguel) com suas incertezas, o que faz dele <u>o personagem mais complexo</u>, muito por mérito do ator; Orlando (Felipe Camargo), com seu <u>senso prático obstinado</u>. Há conflitos entre os irmãos. Leonardo é <u>alijado</u> do grupo. Cláudio acusa Orlando de excessiva flexibilidade política; este lhe responde que, sem negociar, nada conseguiriam. É verdade. Tanto assim que obtém a assinatura do decreto que cria o Parque Nacional do Xingu <u>do mais improvável dos personagens</u>, Jânio Quadros, em sua breve e <u>desastrada presidência</u>. E há os índios, seu meio ambiente, seu modo de ser, que se tornam, de fato, <u>os personagens maiores deste filme amoroso</u>, mas <u>nada piegas</u> e <u>nem cultor do mito do bom selvagem</u>. A natureza é tanto <u>sedutora</u> quanto <u>hostil</u>. As relações humanas, tão <u>fraternas</u> quanto <u>ásperas</u> em algumas passagens. E, do todo, fica a <u>sensação desolada</u> de que, no encontro entre duas culturas, sendo uma muito mais <u>predatória</u> que a outra, uma delas tende a sucumbir.</p> <p>REAFIRMAÇÃO DO TEMA</p> <p>Xingu descreve esse <u>ato heroico de preservação</u>, sempre <u>precário</u>, sempre <u>provisório</u>, <u>felizmente</u> contra a lógica do mais forte. Essa <u>disposição de lutar contra as evidências</u> é o grande <u>legado</u> dos Villas Bôas.”</p> |
|--|

Fonte: o autor.

Com base nas avaliações evidenciadas no Quadro 31, é necessário dizer que a instanciação do gênero de texto interpretação temática encontrada neste estudo não

difere do exemplo mostrado na seção 2.2.1.4 do capítulo 2 em relação à EEG, pois as mesmas etapas exemplificadas naquela seção também foram encontradas aqui. Mas difere em relação às avaliações, já que no estudo de Christie e Derewianka (2008) não existe menção às avaliações do subsistema engajamento realizando propósitos sociais nesse gênero de texto.

Assim como nas resenhas mostradas na seção anterior, o número de avaliações do campo semântico apreciação é maior que do campo semântico julgamento. Também, esse número é um pouco maior do que duas vezes o número total de avaliações de julgamento e afeto juntas. A quantificação dessas avaliações pode ser observada na Tabela 6:

Tabela 6 – Quantificação das avaliações atitudinais em interpretação temática

| ATITUDE | | | | | | | | | | | | |
|----------|-----|-----|---------------|-----|-----|---------------|-----|------------|-----|------------|-----|-----------|
| AFETO | | | JULGAMENTO | | | | | APRECIAÇÃO | | | | |
| FEL | SAT | SEG | ESTIMA SOCIAL | | | SANÇÃO SOCIAL | | REAÇÃO | | COMPOSIÇÃO | | VALORAÇÃO |
| | | | NOR | CAP | TEN | PRO | VER | IMP | QUA | COM | PRO | |
| 2 | - | - | 1 | 1 | 1 | 1 | - | 6 | - | 2 | 2 | 4 |
| | | | 3 | | | 1 | | 6 | | 4 | | |
| 2 | | | 4 | | | | | 14 | | | | |

Fonte: o autor.

Quanto às avaliações heteroglóssicas, foram evidenciadas, da categoria contração dialógica, os tipos de significados pronunciamento, referente à subcategoria ratificação, e negação e contraexpectativa, referentes à subcategoria refutação. Em relação às avaliações da categoria expansão dialógica, assim como nas resenhas mostradas na seção anterior, não foram encontradas. Dessa forma, é possível dizer que o escritor do T2#LDLP2 não abre espaço para a inserção de mais de uma voz em seu texto. A Tabela 7 a quantificação das avaliações heteroglóssicas evidenciadas na interpretação temática instanciada no T2#LDLP2:

Tabela 7 – Quantificação das avaliações heteroglóssicas em interpretação temática

| ENGAJAMENTO | | | | | | | |
|---------------|---------|-------|-----------|-----------|----------------|------------|------|
| HETEROGLOSSIA | | | | | | | |
| CONTRAÇÃO | | | | EXPANSÃO | | | |
| RATIFICAÇÃO | | | REFUTAÇÃO | | ENTRETENIMENTO | ATRIBUIÇÃO | |
| CONF. DE EXP. | PRONUNC | ENDOS | NEGAÇ | CONTRAEXP | | REC | DIST |
| - | 2 | - | 1 | 2 | - | - | - |
| 2 | | | 3 | | | - | |
| 5 | | | | 0 | | | |

Fonte: o autor.

Como apenas um texto instanciou o gênero interpretação temática, não é possível escrever alguma coisa em termos das recorrências. Entretanto, as Tabelas 6 e 7 mostram que as avaliações evidenciadas no T2#LDP2 em muito se parecem com as avaliações evidenciadas no gênero resenha: pouca ocorrência de avaliações de afeto, número alto de apreciações e evidencia apenas de avaliações heteroglóssicas da categoria contração.

Em relação ao seu uso na coleção *Português Linguagens*, algumas considerações precisam ser feitas, pois assim como o T2#LDLP8, o T2#LDLP2 é utilizado como modelo de “crítica” no livro didático do qual foi coletado, especificamente nas páginas 333 e 334, em um capítulo destinado à produção textual. A condução de atividades sobre o T2#LDLP2 acontece da mesma forma como no T2#LDLP8, já que após a leitura, são feitas perguntas aos alunos que envolvem a interpretação do texto, objetivos e características estruturais do texto, sem que os recursos linguísticos necessários para ensinar a escrever um texto semelhante sejam abordados. Em seguida, é demandado que os alunos escrevam uma crítica baseados no exemplo do T2#LDLP2.

Embora a condução das atividades não sejam as ideais aos olhos de uma perspectiva sistêmico-funcionalista, a escolha de um texto mais complexo do que uma resenha para ensinar “crítica” a alunos do ensino médio é extremamente adequada. Isto é, ao contemplar o estudo da crítica no ensino fundamental e no ensino médio, os autores selecionaram textos de acordo com seu nível de abstração, conforme

sugerem Christie e Derewianka (2008). Em outras palavras, alunos do segundo do ensino médio já teriam condições de sair da generalização de uma resenha para ir em direção à abstração de uma interpretação temática.

4.5 INSTANCIACIONES DO GÊNERO RESPOSTA CRÍTICA

Com relação às instanciações de resposta crítica, três são os textos do *corpus* que instanciam esse gênero de texto: T1#LDLP7, T2#LDLP9 e T3#LDLP1. A EEG dos três textos é organizada de acordo com a EEG padrão – Avaliação ^ Desconstrução ^ Desafio –, mas algumas nuances em relação à funções de etapas foram evidenciadas. No Quadro 32, é possível visualizar a EEG do T1#LDLP7:

Quadro 32 – EEG do T1#LDLP7

(continua)

“Nós temos um rei

Chamado João

Faz o que lhe mandam

Come o que lhe dão

E vai para Mafra

Cantar o cantochão”

AVALIAÇÃO

“Esses versos, de autor desconhecido, foram feitos no século 19 para o rei D. João VI, que veio para o Brasil com toda a Família Real, em 1808. Sua fama, como você já deve ter percebido pelas rimas, era de guloso. Mas será que o monarca era mesmo comilão?

DESCONSTRUÇÃO

Não há dados históricos precisos que confirmem a fama de “boa mesa” do rei, mas, segundo alguns historiadores, juntando uma informação aqui e outra acolá, há indícios de que D. João VI realmente comia um bocado. O historiador português Joaquim Pedro de Oliveira Martins – que viveu entre 1845 e 1894, e escreveu livros sobre a história de Portugal e do Brasil – foi quem começou a construir em seus textos a imagem de D. João VI como rei não só guloso, mas, também, medroso.

DESAFIO

Guloso ou não, o certo é que depois da chegada de D. João VI e sua corte ao Brasil a história do país sofreu grandes mudanças, nem sempre boas. Passaram a vir muitos produtos da Europa para cá, assim como muitas de nossas riquezas também foram

(conclusão)

enviadas para lá. Mais homens, mulheres e crianças foram trazidos da África para trabalhar como escravos em nossas terras, houve a criação do Jardim Botânico, da Biblioteca Nacional... Muitos dos acontecimentos posteriores à vinda do rei e de sua família conduziram o Brasil à independência. Portanto, tenha sido ele guloso ou não, medroso ou não, o fato é que D. João VI deve ser lembrado, sim, como um monarca que marcou para sempre e profundamente a nossa história.

Fonte: o autor.

Como é possível observar no Quadro 32, curiosamente, um conjunto de versos é apresentado em primeiro plano, anteriormente à etapa que inicia o gênero no T1#LDLP7. Neles, é possível observar a afirmação de que D. João VI, imperador do Brasil entre 1815 e 1826, gostava muito de comer e cantar canções litúrgicas, além de não ter as “rédeas” do império, pois fazia o que lhe mandavam. Seguido disso, na etapa Avaliação, o escritor do T1#LDLP7 apresenta a mensagem que pretende desafiar e prenuncia esse intuito, como pode ser observado no Excerto 30:

30

“Nós temos um rei
Chamado João
Faz o que lhe mandam
Come o que lhe dão
E vai para Mafra
Cantar o cantochão”

AVALIAÇÃO

Esses versos, de autor desconhecido, foram feitos no século 19 para o rei D. João VI, que veio para o Brasil com toda a Família Real, em 1808. Sua fama, como você já deve ter percebido pelas rimas, era de guloso. Mas será que o monarca era mesmo comilão?

Na etapa que inicia a resposta crítica, como pode ser observado no Excerto 30, o escritor do T1#LDLP7 apresenta a mensagem escolhida para ser desafiada, como pode ser observado em “sua fama, como você já deve ter percebido pelas rimas, era de guloso”. Também nessa etapa, há o prenúncio de que a mensagem será desafiada, como pode ser visto em “mas será que o monarca era mesmo comilão?”. Não se

evidenciou a presença de avaliações sobre o texto-alvo ou sobre o texto do qual a mensagem a ser desafiada foi extraída.

Na etapa Desconstrução, inicialmente, a mensagem apresentada na etapa anterior é desconstruída pelo escritor do T1#LDLP7. Em seguida, o crítico mostra como a mensagem foi construída. No Excerto 31, é possível observar as marcas linguísticas que realizam as funções da etapa:

31 Não há dados históricos precisos que confirmem a fama de “boa mesa” do rei, mas, segundo alguns historiadores, juntando uma informação aqui e outra acolá, há indícios de que D. João VI realmente comia um bocado. O historiador português Joaquim Pedro de Oliveira Martins – que viveu entre 1845 e 1894, e escreveu livros sobre a história de Portugal e do Brasil – foi quem começou a construir em seus textos a imagem de D. João VI como rei não só guloso, mas, também, medroso.

Como visto no Excerto 31, em “não há dados históricos que confirmem a fama de boa mesma do rei”, o escritor desconstrói a fama de “boa mesa” de D. João VI ao refutar essa avaliação por meio da negação. Em seguida, nas marcações em espesso, é possível observar como a mensagem foi construída, segundo o escritor do T1#LDLP7. Nessa última função da etapa Desconstrução, é possível observar que além da desconstrução da mensagem, há avaliações heteroglóssicas da categoria expansão, como pode ser observado no Excerto 32, realizando o propósito social das reações a texto:

32 Não há dados históricos precisos que confirmem a fama de “boa mesa” do rei, mas, **segundo alguns historiadores, juntando uma informação aqui e outra acolá, há indícios de que D. João VI realmente comia um bocado. O historiador português Joaquim Pedro de Oliveira Martins – que viveu entre 1845 e 1894, e escreveu livros sobre a história de Portugal e do Brasil – foi quem começou a construir em seus textos a imagem de D. João VI como rei não só guloso, mas, também, medroso.**

Como é possível observar, em “mas”, no Excerto 32, o escritor do T1#LDLP7 faz uso da contraexpectativa para suplantar uma informação que seria esperada depois da conjunção. Ao fazer isso, faz uso da expansão dialógica, como é possível observar em “segundo”. Essa marca linguística indica o uso subcategoria

entretenimento, na qual o tipo de significado é o reconhecimento. Para continuar a mostrar como a mensagem foi construída, faz uso da expansão dialógica mais uma vez: nesse caso, faz uso do tipo de significado distanciamento, como pode ser observado em “o historiador português Joaquim Pedro de Oliveira Martins [...] foi quem começou a construir em seus textos”.

Na etapa Desafio, o escritor desafia a mensagem do texto com vistas a desnaturalizá-la, como pode ser observado no Excerto 33. A função da etapa e o propósito social específico do gênero são realizados por avaliações dos subsistemas atitude e engajamento:

33

Guloso ou não, o certo é que depois da chegada de D. João VI e sua corte ao Brasil a história do país sofreu grandes mudanças, nem sempre boas. Passaram a vir muitos produtos da Europa para cá, assim como muitas de nossas riquezas também foram enviadas para lá. Mais homens, mulheres e crianças foram trazidos da África para trabalhar como escravos em nossas terras, houve a criação do Jardim Botânico, da Biblioteca Nacional... Muitos dos acontecimentos posteriores à vinda do rei e de sua família conduziram o Brasil à independência. Portanto, tenha sido ele guloso ou não, medroso ou não, o fato é que **D. João VI deve ser lembrado, sim**, como um monarca que **marcou para sempre e profundamente a nossa história.**”

No Excerto 33, observa-se que o desafio é realizado pela apreciação “deve ser lembrado”, na qual a categoria de significado é a valoração, e pela contração dialógica evidenciada em “sim”, que indica o uso da confirmação de expectativa para alinhar-se à avaliação não autoral “marcou para sempre e profundamente a nossa história”. Nos dois casos, o efeito dessas avaliações é desnaturalizar a mensagem de que ele só é lembrado como comilão ou medroso, dando ele uma importância maior do que aquela que ele realmente tem em função da mensagem difundida por alguns historiadores que o fazem, segundo o crítico, sem embasamento histórico.

Nas análises mostradas anteriormente, observou-se uma avaliação do subsistema engajamento realizando uma das funções da etapa Desconstrução, e duas avaliações desse mesmo subsistema realizando o propósito social das reações a texto nessa etapa. Foi possível observar, também, avaliações atitudinais e heteroglóssicas realizando não só a função da etapa Desafio, como também o propósito social do gênero resposta crítica. A partir disso, no Quadro 33, apresenta-

se todas essas avaliações realizando o propósito social das reações a texto no T1#LDLP7:

Quadro 33 – EEG do T1#LDLP7 e propósito social das reações a texto

| |
|---|
| <p>AVALIAÇÃO</p> <p>Esses versos, de autor desconhecido, foram feitos no século 19 para o rei D. João VI, que veio para o Brasil com toda a Família Real, em 1808. Sua fama, como você já deve ter percebido pelas rimas, era de guloso. Mas será que o monarca era mesmo comilão?</p> <p>DESCONSTRUÇÃO</p> <p><u>Não há dados históricos precisos que confirmem a fama de “boa mesa” do rei, mas, segundo alguns historiadores, juntando uma informação aqui e outra acolá, há indícios de que D. João VI realmente comia um bocado. O historiador português Joaquim Pedro de Oliveira Martins – que viveu entre 1845 e 1894, e escreveu livros sobre a história de Portugal e do Brasil – foi quem começou a construir em seus textos a imagem de D. João VI como rei não só guloso, mas, também, medroso.</u></p> <p>DESAFIO</p> <p>Guloso ou não, o certo é que depois da chegada de D. João VI e sua corte ao Brasil a história do país sofreu grandes mudanças, nem sempre boas. Passaram a vir muitos produtos da Europa para cá, assim como muitas de nossas riquezas também foram enviadas para lá. Mais homens, mulheres e crianças foram trazidos da África para trabalhar como escravos em nossas terras, houve a criação do Jardim Botânico, da Biblioteca Nacional... Muitos dos acontecimentos posteriores à vinda do rei e de sua família conduziram o Brasil à independência. Portanto, tenha sido ele guloso ou não, medroso ou não, o fato é que D. João VI <u>deve ser lembrado, sim</u>, como um monarca que marcou para sempre e profundamente a nossa história.</p> |
|---|

Fonte: o autor.

O T2#LDLP9, assim como o T1#LDLP7, mostrado no Quadro 33, além de apresentar a EEG padrão, apresenta também uma particularidade na etapa Avaliação, embora a nuance não seja a mesma. No Quadro 34, é possível observar a EEG do T2#LDLP9, configurada de acordo com a seguinte sequência de etapas: Avaliação ^ Desconstrução ^ Desafio:

Quadro 34 – EEG do T2#LDLP9

(continua)

AVALIAÇÃO

A campanha publicitária antirracistas iniciada por Daniel Alves e Neymar tem lá seus méritos por disseminar uma discussão sobre o assunto. Mas será que ela ataca o ponto principal? Será que vai servir para reduzir a discriminação no futebol? Para tentar responder, vamos lançar uma hipótese: digamos que esse movimento, por uma improvável conjunção de fatores, um milagre, conseguisse reduzir as manifestações racistas nos estádios de futebol. Acabam-se as bananas e as imitações de macaco. Certamente os jogadores ficariam aliviados de não serem mais ofendidos. Mas o racismo no futebol terminaria ali?

DESCONSTRUÇÃO

Obviamente que não. A estrutura do futebol é racista. E ela é racista porque nós, homens, que a construímos, somos racistas. O torcedor que joga a banana no campo de futebol é só a cara mais feia de todos nós. Sua manifestação é o que há de visível em uma organização esportiva que, como o restante da sociedade, privilegia brancos de origem europeia em detrimento a negros, índios, mestiços, etc. Olhe por exemplo para o presidente da Fifa, Joseph Blatter. Branco e suíço. Seus antecessores sempre foram brancos das elites de seus países, seja o tupiniquim João Havelange ou o britânico Stanley Rous, que era acusado de ser racista sem que isso tenha sido provado até hoje. Negros só ocuparam posições laterais no poder. Há dois vice-presidentes, e dois outros membros do Comitê Executivo da Fifa, mas nenhum têm peso no centro das decisões. Observe agora a América do Sul, a Conmebol (Confederação Sul-Americana de Futebol). A foto de seu núcleo de poder só mostra brancos no centro. Há homens de feições indígenas, mas eles são minoria e não são os mais poderosos. Chegamos ao Brasil, à CBF. Todos os presidentes da confederação até hoje foram brancos, assim como o atual e o futuro. Todas as três entidades fazem campanhas contra o racismo, nenhuma elegeu um negro para comandá-la. Agora, pegue uma foto do presidente do seu clube. Se olharmos para as imagens dos presidentes dos 12 grandes times nacionais, no máximo, você verá o moreno Roberto Dinamite. O resto é todo branco. O Flamengo tem a maior torcida negra do país. Nenhum presidente que não fosse branco assumiu o clube mais popular do país, salvo engano. Se eu estiver errado, me avisem porque não achei a foto de todos. Mas, se houver exceção, confirma a regra. A Bahia é o maior Estado negro do país, os presidentes de Bahia e Vitória são brancos. Vamos aos bancos de reservas. Nos grandes times nacionais, há dois técnicos negros, Cristóvão Borges e Jayme de Almeida. É um milagre porque normalmente não tem nenhum, ou um apenas. Analisemos a mídia esportiva nacional, os "formadores de opinião". Olhe para o meu rosto e para os dos outros blogueiros do *UOL* ao meu lado: todos ou quase

(conclusão)

todos brancos. Ligue a TV aberta ou os canais a cabos: quase todos brancos, apesar da grande quantidade de negros ex-jogadores. O Júnior, ex-Flamengo, é uma das honrosas exceções. E não há negros no futebol? Ora, o futebol brasileiro foi formado em cima da capacidade técnica de jogadores mulatos, pretos, índios, mestiços em geral. Isso ocorre por 80 anos desde que sua entrada no esporte foi permitida após a queda de uma barreira racista mais visível. E nenhum deles teve capacidade de ascender a cargos importantes após o final de sua carreira? Ou o caminho estava barrado por uma estrutura arcaica e racista? Qual o quadro então que vê um torcedor destes desprovidos de inteligência, com banana na mão? O futebol é dirigido e dominado por brancos no qual os negros e mestiços podem atuar como bem pagos artistas espetáculos. Na visão distorcida dele, aquele ali é um macaco de exibição com quem ele pode fazer o que quiser, até tacar bananas. Se formos pensar bem no futebol moderno, com aumento considerável do preço dos ingressos, até as arquibancadas tendem a ser mais brancas no futuro. Veja o caso do Flamengo. Sua política de majoração de bilhetes é justa para sustentar o clube. Mas perceba como os negros estão sumindo das arquibancadas no novo Maracanã.

DESAFIO

Se vocês acham que aqui vou defender uma política de cotas para negros no futebol, estão enganados. Não sei qual a solução. Não existem fórmulas mágicas como campanhas publicitárias bem boladas para atacar o problema. Poderia, no máximo, em pensar em formas como um jogador como Neymar poderia ajudar um pouco a mudar esse quadro. Quem sabe usar seus recursos vultosos para bancar projetos que aumentassem a inserção dos negros em cargos de dirigentes e técnicos. Ou iniciar um movimento para maior participação de jogadores nas esferas de poder do esporte, o que fatalmente incrementaria o número de mestiços. Talvez outra ideia seria ele parar de alisar o cabelo por um tempo. Meu filho, de cinco anos, que adora o cabelo dele, poderia ver um ídolo diferente da imagem que a televisão apresenta em 99% das vezes. Neymar pode decidir não fazer nada disso. E é justo que possa tocar a vida dele como quiser, e usar o cabelo ao seu gosto. Mas, por favor, não venha vender a ideia de que uma campanha com hashtags bem boladas vai ter impacto real no racismo no futebol. Quando linchamos o racista no estádio, tentamos esconder o que também está em nós, ainda que escondido. Porque fomos nós que construímos essa estrutura discriminatória do futebol mundial, como reflexo do que fazemos na sociedade inteira. E, por mais que nos esforcemos por mudanças, continuaremos a ser racistas por longo tempo, de barrigas cheias de bananas ou não.

Na etapa Avaliação, evidencia-se crítica à campanha publicitária antirracistas iniciada por Daniel Alves e Neymar, que é o texto de onde foi retirada a mensagem a ser desafiada. Ainda nessa etapa, a mensagem que a campanha quer passar aos torcedores de futebol é apresentada, bem como prenúncios de que ela será desafiada. No Excerto 34, observa-se essas evidências:

34

A campanha publicitária antirracistas iniciada por Daniel Alves e Neymar tem lá seus méritos por disseminar uma discussão sobre o assunto. Mas será que ela ataca o ponto principal? Será que vai servir para reduzir a discriminação no futebol? Para tentar responder, vamos lançar uma hipótese: digamos que esse movimento, por uma improvável conjunção de fatores, um milagre, conseguisse reduzir as manifestações racistas nos estádios de futebol. Acabam-se as bananas e as imitações de macaco. Certamente os jogadores ficariam aliviados de não serem mais ofendidos. Mas o racismo no futebol terminaria ali?

Como é possível observar no Excerto 34, em “tem lá seus méritos”, evidencia-se elogio à campanha publicitária, realizada por uma avaliação atitudinal positiva do campo semântico apreciação, na qual a categoria de significado é valoração. A mensagem que a campanha publicitária quer passar, que é o fim do racismo no futebol, é apresentado na pergunta “será que vai servir para reduzir a discriminação no futebol?”. Em “mas será que ela ataca o ponto principal? [...] o racismo no futebol terminaria ali?”, evidencia-se prenúncios de que essa mensagem será desafiada.

Também nessa etapa, mesmo que de forma indireta, é apresentada como a mensagem foi construída. Isso é evidenciado em “acabam-se as bananas e as imitações de macaco”. Isto é, a campanha nasceu após atos racistas nos quais torcedores do time da casa jogam bananas na área de escanteio quando um jogador do time adversário vai cobrá-lo. Como mostrado na seção 4.1, o caso aconteceu com o lateral-direito Daniel Alves, que comeu a banana que lhe foi jogada na partida entre Villareal x Barcelona em 2014. Entretanto, essa é uma função da etapa seguinte, a Desconstrução.

No Excerto 35, é possível observar a etapa Desconstrução, na qual o escritor não apresenta como a mensagem que a campanha publicitária foi construída, pois isso fora feito na etapa anterior. Assim, o escritor apenas descobriu a mensagem de que o racismo terminaria no futebol:

Obviamente que não. A estrutura do futebol é racista. E ela é racista porque nós, homens, que a construímos, somos racistas. O torcedor que joga a banana no campo de futebol é só a cara mais feia de todos nós. Sua manifestação é o que há de visível em uma organização esportiva que, como o restante da sociedade, privilegia brancos de origem europeia em detrimento a negros, índios, mestiços, etc. Olhe por exemplo para o presidente da Fifa, Joseph Blatter. Branco e suíço. Seus antecessores sempre foram brancos das elites de seus países, seja o tupiniquim João Havelange ou o britânico Stanley Rous, que era acusado de ser racista sem que isso tenha sido provado até hoje. Negros só ocuparam posições laterais no poder. Há dois vice-presidentes, e dois outros membros do Comitê Executivo da Fifa, mas nenhum têm peso no centro das decisões. Observe agora a América do Sul, a Conmebol (Confederação Sul-Americana de Futebol). A foto de seu núcleo de poder só mostra brancos no centro. Há homens de feições indígenas, mas eles são minoria e não são os mais poderosos. Chegamos ao Brasil, à CBF. Todos os presidentes da confederação até hoje foram brancos, assim como o atual e o futuro. Todas as três entidades fazem campanhas contra o racismo, nenhuma elegeu um negro para comandá-la. Agora, pegue uma foto do presidente do seu clube. Se olharmos para as imagens dos presidentes dos 12 grandes times nacionais, no máximo, você verá o moreno Roberto Dinamite. O resto é todo branco. **35** Flamengo tem a maior torcida negra do país. Nenhum presidente que não fosse branco assumiu o clube mais popular do país, salvo engano. Se eu estiver errado, me avisem porque não achei a foto de todos. Mas, se houver exceção, confirma a regra. A Bahia é o maior Estado negro do país, os presidentes de Bahia e Vitória são brancos. Vamos aos bancos de reservas. Nos grandes times nacionais, há dois técnicos negros, Cristóvão Borges e Jayme de Almeida. É um milagre porque normalmente não tem nenhum, ou um apenas. Analisemos a mídia esportiva nacional, os "formadores de opinião". Olhe para o meu rosto e para os dos outros blogueiros do UOL ao meu lado: todos ou quase todos brancos. Ligue a TV aberta ou os canais a cabos: quase todos brancos, apesar da grande quantidade de negros ex-jogadores. O Júnior, ex-Flamengo, é uma das honrosas exceções. E não há negros no futebol? Ora, o futebol brasileiro foi formado em cima da capacidade técnica de jogadores mulatos, pretos, índios, mestiços em geral. Isso ocorre por 80 anos desde que sua entrada no esporte foi permitida após a queda de uma barreira racista mais visível. E nenhum deles teve capacidade de ascender a cargos importantes após o final de sua carreira? Ou o caminho estava barrado por uma estrutura arcaica e racista? Qual o quadro então que vê um torcedor destes desprovidos de inteligência, com banana na mão? O futebol é dirigido e dominado por brancos no qual os negros e mestiços podem atuar como bem pagos

35 artistas espetáculos. Na visão distorcida dele, aquele ali é um macaco de exibição com quem ele pode fazer o que quiser, até tacar bananas. Se formos pensar bem no futebol moderno, com aumento considerável do preço dos ingressos, até as arquibancadas tendem a ser mais brancas no futuro. Veja o caso do Flamengo. Sua política de majoração de bilhetes é justa para sustentar o clube. Mas perceba como os negros estão sumindo das arquibancadas no novo Maracanã.

Como visto no Excerto 35, o escritor inicia a desconstrução desaprovando a ideia de que o objetivo da campanha seria alcançado, como pode ser observado em “obviamente que não”, que é uma avaliação heteroglóssica da categoria contração, subcategoria refutação, na qual o tipo de significado é a negação. Em seguida, como evidenciado nos destaques, o escritor, de forma monoglóssica, afirma que “a estrutura do futebol é racista” e, através de uma série de evidências, mostra ao leitor que o racismo no futebol não se limita às manifestações racistas nos estádios.

Na etapa Desafio, o escritor desnaturaliza a mensagem da campanha publicitária, como pode ser observado na avaliação heteroglóssica do Excerto 36:

36 Se vocês acham que aqui vou defender uma política de cotas para negros no futebol, estão enganados. Não sei qual a solução. Não existem fórmulas mágicas como campanhas publicitárias bem boladas para atacar o problema. Poderia, no máximo, em pensar em formas como um jogador como Neymar poderia ajudar um pouco a mudar esse quadro. Quem sabe usar seus recursos vultosos para bancar projetos que aumentassem a inserção dos negros em cargos de dirigentes e técnicos. Ou iniciar um movimento para maior participação de jogadores nas esferas de poder do esporte, o que fatalmente incrementaria o número de mestiços. Talvez outra ideia seria ele parar de alisar o cabelo por um tempo. Meu filho, de cinco anos, que adora o cabelo dele, poderia ver um ídolo diferente da imagem que a televisão apresenta em 99% das vezes. Neymar pode decidir não fazer nada disso. E é justo que possa tocar a vida dele como quiser, e usar o cabelo ao seu gosto. Mas, por favor, não venha vender a ideia de que uma campanha com *hashtags* bem boladas vai ter impacto real no racismo no futebol! Quando linchamos o racista no estádio, tentamos esconder o que também está em nós, ainda que escondido. Porque fomos nós que construímos essa estrutura discriminatória do futebol mundial, como reflexo do que fazemos na sociedade inteira. E, por mais que nos esforcemos por mudanças, continuaremos a ser racistas por longo tempo, de barrigas cheias de bananas ou não.

Conforme visto no Excerto 36, por meio da refutação, o escritor nega a posição assumida não só pelos elaboradores da campanha, como também das pessoas e personalidades do futebol, de que a campanha publicitária atingiria seu objetivo por meio da #SomosTodosMacacos, usada por Daniel Alves e Neymar nas redes sociais.

A partir das análises do T2#LDLP9, é possível observar, no Quadro 35, o propósito social das reações a texto sendo realizado em todas etapas da EEG:

Quadro 35 – EEG do T2#LDLP9 e propósito social das reações a texto

(continua)

AVALIAÇÃO

A campanha publicitária antirracistas iniciada por Daniel Alves e Neymar tem lá seus méritos por disseminar uma discussão sobre o assunto. Mas será que ela ataca o ponto principal? Será que vai servir para reduzir a discriminação no futebol? Para tentar responder, vamos lançar uma hipótese: digamos que esse movimento, por uma improvável conjunção de fatores, um milagre, conseguisse reduzir as manifestações racistas nos estádios de futebol. Acabam-se as bananas e as imitações de macaco. Certamente os jogadores ficariam aliviados de não serem mais ofendidos. Mas o racismo no futebol terminaria ali?

DESCONSTRUÇÃO

Obviamente que não. A estrutura do futebol é racista. E ela é racista porque nós, homens, que a construímos, somos racistas. O torcedor que joga a banana no campo de futebol é só a cara mais feia de todos nós. Sua manifestação é o que há de visível em uma organização esportiva que, como o restante da sociedade, privilegia brancos de origem europeia em detrimento a negros, índios, mestiços, etc. Olhe por exemplo para o presidente da Fifa, Joseph Blatter. Branco e suíço. Seus antecessores sempre foram brancos das elites de seus países, seja o tupiniquim João Havelange ou o britânico Stanley Rous, que era acusado de ser racista sem que isso tenha sido provado até hoje. Negros só ocuparam posições laterais no poder. Há dois vice-presidentes, e dois outros membros do Comitê Executivo da Fifa, mas nenhum têm peso no centro das decisões. Observe agora a América do Sul, a Conmebol (Confederação Sul-Americana de Futebol). A foto de seu núcleo de poder só mostra brancos no centro. Há homens de feições indígenas, mas eles são minoria e não são os mais poderosos. Chegamos ao Brasil, à CBF. Todos os presidentes da confederação até hoje foram brancos, assim como o atual e o futuro. Todas as três entidades fazem campanhas contra o racismo, nenhuma elegeu um negro para comandá-la. Agora, pegue uma foto do presidente do seu clube. Se olharmos para as imagens dos

presidentes dos 12 grandes times nacionais, no máximo, você verá o moreno Roberto Dinamite. O resto é todo branco. O Flamengo tem a maior torcida negra do país. Nenhum presidente que não fosse branco assumiu o clube mais popular do país, salvo engano. Se eu estiver errado, me avisem porque não achei a foto de todos. Mas, se houver exceção, confirma a regra. A Bahia é o maior Estado negro do país, os presidentes de Bahia e Vitória são brancos. Vamos aos bancos de reservas. Nos grandes times nacionais, há dois técnicos negros, Cristóvão Borges e Jayme de Almeida. É um milagre porque normalmente não tem nenhum, ou um apenas. Analisemos a mídia esportiva nacional, os "formadores de opinião". Olhe para o meu rosto e para os dos outros blogueiros do UOL ao meu lado: todos ou quase todos brancos. Ligue a TV aberta ou os canais a cabos: quase todos brancos, apesar da grande quantidade de negros ex-jogadores. O Júnior, ex-Flamengo, é uma das honrosas exceções. E não há negros no futebol? Ora, o futebol brasileiro foi formado em cima da capacidade técnica de jogadores mulatos, pretos, índios, mestiços em geral. Isso ocorre por 80 anos desde que sua entrada no esporte foi permitida após a queda de uma barreira racista mais visível. E nenhum deles teve capacidade de ascender a cargos importantes após o final de sua carreira? Ou o caminho estava barrado por uma estrutura arcaica e racista? Qual o quadro então que vê um torcedor destes desprovidos de inteligência, com banana na mão? O futebol é dirigido e dominado por brancos no qual os negros e mestiços podem atuar como bem pagos artistas espetáculos. Na visão distorcida dele, aquele ali é um macaco de exibição com quem ele pode fazer o que quiser, até tacar bananas. Se formos pensar bem no futebol moderno, com aumento considerável do preço dos ingressos, até as arquibancadas tendem a ser mais brancas no futuro. Veja o caso do Flamengo. Sua política de majoração de bilhetes é justa para sustentar o clube. Mas perceba como os negros estão sumindo das arquibancadas no novo Maracanã.

DESAFIO

Se vocês acham que aqui vou defender uma política de cotas para negros no futebol, estão enganados. Não sei qual a solução. Não existem fórmulas mágicas como campanhas publicitárias bem boladas para atacar o problema. Poderia, no máximo, em pensar em formas como um jogador como Neymar poderia ajudar um pouco a mudar esse quadro. Quem sabe usar seus recursos vultosos para bancar projetos que aumentassem a inserção dos negros em cargos de dirigentes e técnicos. Ou iniciar um movimento para maior participação de jogadores nas esferas de poder do esporte, o que fatalmente incrementaria o número de mestiços. Talvez outra ideia seria ele parar de alisar o cabelo por um tempo. Meu filho, de cinco anos, que adora o cabelo dele, poderia ver um ídolo diferente da imagem que a televisão apresenta em 99% das vezes. Neymar pode decidir não fazer nada disso. E é justo que possa tocar a vida dele como quiser, e usar o cabelo ao seu gosto. Mas, por

(conclusão)

favor, não venha vender a ideia de que uma campanha com hashtags bem boladas vai ter impacto real no racismo no futebol. Quando linchamos o racista no estádio, tentamos esconder o que também está em nós, ainda que escondido. Porque fomos nós que construímos essa estrutura discriminatória do futebol mundial, como reflexo do que fazemos na sociedade inteira. E, por mais que nos esforcemos por mudanças, continuaremos a ser racistas por longo tempo, de barrigas cheias de bananas ou não.

Fonte: o autor.

Por fim, dentre as instanciacões de resposta crítica confirmadas no *corpus*, a instanciada no T3#LDLP1 é a única que não apresenta nuances em alguma etapa de sua EEG. É possível observar, no Quadro 36, a sequência de etapas que compõem a EEG do T3#LDLP1:

Quadro 36 – EEG do T3#LDLP1

AVALIAÇÃO

O Fernando é um grande cineasta e eu adoro seus filmes, mas infelizmente ele falou bobagem. De onde ele tirou esse número de 61 milhões de hectares de terras degradadas?

DESCONSTRUÇÃO

Isso é chutômetro. Puro chutômetro misturado com googlismo faccioso, afinal sempre filtramos no google aquilo que nos interessa. Fazendeiro pode ser tudo, menos burro. Terra degradada não produz. Não sou produtor rural, mas conheço bem o assunto e posso dizer sem medo de errar que a nossa agricultura é a maior do mundo em termos de produtividade.

DESAFIO

Pare de chutar, Fernando. É melhor um ambientalista radical assumido do que um cineasta se fazendo passar por benfeitor ecológico movido por puro altruísmo.

Fonte: o autor.

Na etapa Avaliação, o escritor avalia o texto-alvo. Em seguida, por meio de uma mesma pergunta, mostra qual é a mensagem e prenuncia que ela será desafiada. Isso pode ser observado no Excerto 37:

37 | O Fernando é um grande cineasta e eu adoro seus filmes, mas infelizmente ele falou bobagem. De onde ele tirou esse número de 61 milhões de hectares de terras degradadas?

Como visto na seção 4.1, o escritor do T3#LDLP1 critica uma afirmação de Fernando Meirelles em um vídeo, no qual o cineasta versa sobre o Novo Código Florestal Brasileiro. Assim, em “de onde ele tirou esse número de 61 milhões de hectares de terras degradadas?”, é possível perceber que o escritor do T3#LDLP1 reage à afirmação de Meirelles (“61 milhões de hectares de terras degradadas”) e prenuncia que ela será desafiada (“de onde ele tirou esse número”). Em “infelizmente” e “bobagem”, o escritor desaprova a afirmação do cineasta. Ambas as avaliações atitudinais são apreciações negativas, mas, na primeira, a categoria é a reação e o tipo de significado é o impacto, enquanto na segunda a categoria de significado é a valoração.

Na etapa Desconstrução, o escritor mostra como o cineasta construiu a afirmação e, em seguida a desconstrói. Isso pode ser observado no Excerto 38:

38 | Isso é chutômetro. Puro chutômetro misturado com googlismo faccioso. afinal sempre filtramos no google aquilo que nos interessa. Fazendeiro pode ser tudo, menos burro.
Terra degradada não produz. Não sou produtor rural, mas conheço bem o assunto e posso dizer sem medo de errar que a nossa agricultura é a maior do mundo em termos de produtividade.

Como visto no Excerto 38, em “isso é chutômetro” e “puro chutômetro misturado com googlismo faccioso [...]”, é possível observar como a mensagem do cineasta foi construída, pois na visão do escritor do T3#LDLP1, não há evidências claras ou reais que terras degradadas podem ser recuperadas. Este era o assunto do vídeo de Meirelles: o Novo Código Florestal Brasileiro previa o aumento de terras para a agricultura, ao passo que a ciência já teria estudos que viabilizam a utilização de terras degradadas para essa prática.⁵³ Após, em “terra degradada não produz”, desconstrói a mensagem ao refutar a afirmação de Meirelles de que cientistas podem recuperar

⁵³ <https://revistagloborural.globo.com/Revista/Common/0,,ERT273552-18095,00.html>

terras degradadas para o plantio e criação de gado. Essa avaliação heteroglóssica é da categoria contração, subcategoria refutação e o tipo de significado é a negação.

Nessa mesma etapa, é possível observar, também, avaliações atitudinais realizando o propósito social das reações a texto, juntamente com a avaliação heteroglóssica, como mostra o Excerto 39. Especificamente, avaliações do campo semântico apreciação, na qual a categoria de significado é a valoração:

- 39 | Isso é chutômetro. Puro chutômetro misturado com googlismo faccioso, afinal sempre filtramos no google aquilo que nos interessa. Fazendeiro pode ser tudo, menos burro.
Terra degradada não produz. Não sou produtor rural, mas conheço bem o assunto e posso dizer sem medo de errar que a nossa agricultura é a maior do mundo em termos de produtividade.

Na etapa Desafio, o escritor desafia a mensagem por meio de uma avaliação atitudinal, como pode ser observado no Excerto 40:

- 40 | Pare de chutar, Fernando. É melhor um ambientalista radical assumido do que um cineasta se fazendo passar por benfeitor ecológico movido por puro altruísmo.

Em “pare de chutar”, evidencia-se crítica à mensagem. Ao escrever que a informação dada por Fernando Meirelles é apenas um chute, o escritor faz uso de uma apreciação negativa da categoria valoração para desnaturalizar a mensagem.

A partir das análises realizadas no T3#LDLP1, é possível observar, no Quadro 37, o propósito social das reações a texto sendo realizado em todas as etapas:

Quadro 37 – EEG do T3#LDLP1 e propósito social das reações a texto

(continua)

AVALIAÇÃO

O Fernando é um grande cineasta e eu adoro seus filmes, mas infelizmente ele falou bobagem. De onde ele tirou esse número de **61 milhões de hectares de terras degradadas?**

DESCONSTRUÇÃO

Isso é chutômetro. Puro chutômetro misturado com googlismo faccioso, afinal sempre filtramos no google aquilo que nos interessa. Fazendeiro pode ser tudo, menos burro. Terra

(conclusão)

degradada não produz. Não sou produtor rural, mas conheço bem o assunto e posso dizer sem medo de errar que a nossa agricultura é a maior do mundo em termos de produtividade.

DESAFIO

Pare de chutar, Fernando. É melhor um ambientalista radical assumido do que um cineasta se fazendo passar por benfeitor ecológico movido por puro altruísmo.

Fonte: o autor.

Com bases nas análises anteriores, em relação às avaliações evidenciadas nos três textos que instanciam o gênero resposta crítica, é possível dizer que não há diferenças entre eles e o exemplo mostrado na seção 2.2.1.5 do capítulo 2, pois foram identificadas avaliações do subsistema atitude e do subsistema engajamento realizando propósitos sociais. A partir disso, é importante dizer que o número de avaliações atitudinais e heteroglóssicas quase se equivalem. A Tabela 8 mostra a quantificação de avaliações atitudinais nas três respostas críticas:

Tabela 8 – Quantificação das avaliações atitudinais em respostas críticas

| ATITUDE | | | | | | | | | | | | |
|----------|-----|-----|---------------|-----|-----|---------------|-----|------------|-----|------------|-----|-----------|
| AFETO | | | JULGAMENTO | | | | | APRECIAÇÃO | | | | VALORAÇÃO |
| FEL | SAT | SEG | ESTIMA SOCIAL | | | SANÇÃO SOCIAL | | REAÇÃO | | COMPOSIÇÃO | | |
| | | | NOR | CAP | TEN | PRO | VER | IMP | QUA | COM | PRO | |
| - | - | - | - | - | - | - | - | 1 | - | - | - | 6 |
| 0 | | | 0 | | | | | 7 | | | | |

Fonte: o autor.

Avaliações heteroglóssicas foram evidenciadas em número pouco maior do que as avaliações atitudinais apresentadas na Tabela 8 e, nesse gênero de texto, o emprego de categorias, subcategorias e tipos de significado é mais amplo do que nos outros gêneros mostrados anteriormente.⁵⁴ A Tabela 9 mostra a quantificação das

⁵⁴ Nos apêndices de M a R, encontra-se o total de avaliações dos subsistemas atitude e engajamento, evidenciadas em cada um dos três textos analisados nesta seção.

avaliações heteroglóssicas evidenciadas nas três instanciações analisadas nesta seção:

Tabela 9 – Quantificação das avaliações heteroglóssicas em respostas críticas

| ENGAJAMENTO | | | | | | | |
|---------------|---------|-------|-----------|-----------|----------------|------------|------|
| HETEROGLOSSIA | | | | | | | |
| CONTRAÇÃO | | | | | EXPANSÃO | | |
| RATIFICAÇÃO | | | REFUTAÇÃO | | ENTRETENIMENTO | ATRIBUIÇÃO | |
| CONF. DE EXP. | PRONUNC | ENDOS | NEGAÇ | CONTRAEXP | | REC | DIST |
| 1 | - | - | 4 | 1 | - | 1 | 1 |
| 1 | | | 5 | | | 2 | |
| 6 | | | | | | 2 | |

Fonte: o autor.

Conforme observado na Tabela 9, além do amplo uso de tipos de significados heteroglóssicos, diferente de como acontece nas instanciações de gêneros mostradas anteriormente, é possível perceber, com base nas quantificações de avaliações heteroglóssicas anteriores, que apenas no gênero resposta crítica é que acontece o uso da categoria expansão dialógica para criticar textos.

Em relação às diferenças de EEG que duas instanciações de resposta crítica apresentam em relação ao exemplo mostrado na seção 2.2.1.5 do capítulo 2, pode-se dizer que o T1#LDLP7, na etapa Avaliação, não apresenta crítica à mensagem desafiada ou ao texto do qual ela foi extraída, bem como apresenta a desconstrução da mensagem na etapa seguinte, antes de apresentar como ela foi construída. A partir do exposto, questiona-se se isso é mesmo uma função relativa à etapa, ou é apenas uma realização do propósito social das reações a texto.

Já o T2#LDLP9 apresenta, na etapa Avaliação, como a mensagem foi construída, mesmo que de forma indireta, o que não é uma função dessa etapa. Em razão disso, na etapa Desconstrução, há apenas a desconstrução da mensagem, diferente de como acontece na mesma etapa do exemplo mostrado no capítulo 2. Com base nisso, questiona-se por que o nome da etapa se chama Desconstrução, sendo que uma das funções da etapa é também mostrar como a mensagem foi

construída. Se a etapa tem esse nome pelo fato dessa função ser opcional, poder se realizar na etapa anterior como no caso do T2#LDLP9, ou até mesmo constituir uma etapa em separado, então é preciso atualizar a função da etapa nas bibliografias sobre reações a texto que virão.

Em relação ao seu uso nos livros didáticos da coleção *Português linguagens*, não há muito o que dizer sobre o T1#LDLP7 e o T2#LDLP7, uma vez que o T1#LDLP7 é utilizado na página 118, em um capítulo destinado ao ensino de gramática, e o T2#LDLP7 é utilizado para discussão de temas transversais em uma seção destinada à produção de textos, na página 212. No caso do primeiro, exemplos de construções frasais são retirados do texto para a realização de exercícios. No caso do segundo, depois da leitura, é feita uma série de perguntas sobre racismo para que, depois disso, seja escrito um texto dissertativo-argumentativo sobre esse tema. Nesse último caso, não são ensinados recursos linguísticos que auxiliem o aluno a escrever um texto semelhante.

Já o T3#LDLP1 é utilizado no livro didático como modelo de comentário de internet, da mesma forma que o T2#LDLP1, que instancia o gênero resposta pessoal. No caso do T3#LDLP1 acontece o mesmo que no T2#LDLP1: ele não remete ao texto verbal publicado por Marcelo Tas, mas sim ao vídeo de Fernando Meirelles, publicado no *blog* do jornalista, juntamente com um texto verbal de sua autoria. Portanto, a posição aqui é de que o uso do T3#LDLP1, assim como o uso T2#LDLP1, é equivocado, uma vez que induz o aluno a uma leitura superficial tanto da resposta pessoal, quanto do texto verbal publicado junto ao vídeo de Fernando Meirelles. Ainda, mesmo que um texto possa ter propósitos sociais além do seu propósito social geral, familiar e específico, pelo fato do T3#LDLP1 ser um gênero da família de reações a texto, considera-se que ao apontar que esse texto apresenta pontos de vista, os propósitos sociais tipológicos e topológicos não são explorados.

4.6 CASO IMPRECISO E OUTRAS REAÇÕES A TEXTO

Nesta seção, disserta-se sobre sete textos que, embora as análises tenham evidenciado a realização do propósito social da família de reações a texto, não foi possível classificá-los como algum dos gêneros de texto descritos conforme a LSF até o presente momento. É o caso do T3#LDLP6, T2#LDLP7, T1#LDLP8, T3#LDLP8, T1#LDLP3, T2#LDLP3 e T4#LDLP3. Os dois últimos, em específico, por se parecerem

muito um com o outro, hipotetizou-se que sejam uma instancia do mesmo gênero de texto. Por conta disso, levanta-se hipóteses sobre as possíveis etapas que constituem a EEG desses dois textos, bem como qual é o seu possível propósito social específico.

Dessa forma, apresenta-se os resultados das análises de acordo com sua ordem de coleta em cada livro didático, começando pelos textos do livro didático do sexto ano do ensino fundamental, em direção aos textos do livro didático do terceiro ano do ensino médio. Assim, no Quadro 38, é possível observar as avaliações que realizam o propósito social das reações a texto no T3#LDLP6:

Quadro 38 – Relato biográfico e reação a texto formando macrogênero

| Gênero | T3#LDLP6 |
|-------------------|--|
| RELATO BIOGRÁFICO | O jornalista e escritor Rubem Braga (1913-1990) nasceu em Cachoeiro do Itapemirim, no Espírito Santo. Formou-se em direito em Belo Horizonte, mas, nunca advogou. Ainda estudante, iniciou-se em jornalismo, assinando uma crônica diária no <i>Diário da Tarde</i> , jornal da capital mineira. Trabalhou como cronista, comentarista político e repórter em diversos jornais, revistas e emissoras de rádio de Belo Horizonte, Recife, São Paulo, Porto Alegre e Rio de Janeiro. O escritor inovou a crônica brasileira, sendo um dos responsáveis pelo florescimento do gênero no país. |
| REAÇÃO A TEXTO | Sua prosa, elaborada com precisão e simplicidade, comunica uma visão essencialmente lírica e reveladora de acontecimentos triviais da vida. |

Fonte: o autor.

Conforme observado no Quadro 38, o trecho do T3#LDLP6 que se entende ser uma reação a texto está dentro de uma estrutura maior, da qual ela faz parte. De acordo com Martin e Rose (2008), quando dois ou mais gêneros de texto estão encaixados, juntos formam um macrogênero. Em outra perspectiva sistêmica, segundo Woodward-Kron (2005), o propósito social específico do gênero dominante prevalece, sendo esse denominado macrogênero e o(s) gênero(s) de texto encaixado(s) é/são denominado(s) microgênero(s). Independente do ponto de vista,

verifica-se, no Quadro 38, a presença do gênero de texto relato biográfico, relativo à família das histórias e que tem como propósito social específico “recontar estágios da vida de alguém importante”, e a reação a texto evidenciada, embora não saibamos qual é o seu gênero.

Pelo fato da literatura escrita por Rubem Braga ser criticada em “elaborada com precisão”, “simplicidade”, “comunica uma visão essencialmente reveladora” e “reveladora”, é possível dizer, apenas, que o trecho em questão tem como propósito social criticar textos; especificamente, o trecho está elogiando as prosas escritas por Rubem Braga. Em todos os casos, o elogio é realizado por avaliações atitudinais positivas do campo semântico apreciação, nas quais as duas primeiras são da categoria composição, mas o tipo de significado na primeira é a proporção e a segunda é a complexidade. Nas outras duas, as avaliações são da categoria valoração.

Com base nisso, é possível discutir se o trecho que se considera ser uma reação a texto é uma instanciação do gênero resposta pessoal. Acredita-se que não, pois o propósito social específico desse gênero de texto é “criticar um texto de forma imediata” e não é isso que acontece no T3#LDLP6, uma vez que as prosas que estão sendo elogiadas já haviam sido apresentadas anteriormente no relato autobiográfico (“o escritor inovou a crônica brasileira”). Sendo assim, também é possível discutir se esse trecho é uma estrutura menor que um gênero de texto, que pode ser uma etapa ou uma fase.

Porém, uma fase ou etapa não se instancia num texto sozinha. No caso das fases, apenas em uma etapa, que pode ser composta por uma ou mais fases (MARTIN; ROSE, 2008). Ademais, fases tem funções pormenorizadas dentro de etapas e, *a priori*, não confundem sua função com o propósito social específico de uma família de gêneros. No caso das etapas, exceto nos gêneros que apresentam apenas uma etapa obrigatória, elas precisam umas das outras para alcançarem o propósito social específico de um gênero de texto.

Com base nisso, uma hipótese a ser levantada é que a reação a texto do T3#LDLP6 é algo menor que um gênero de texto, maior que uma etapa e o seu propósito social se confunde com o propósito social da família de gêneros. Levanta-se essa hipótese, pois como visto no Quadro 38, não é possível descrever um propósito social específico para aquele trecho; logo, não se trata de um gênero de texto. Ademais, nas análises dos gêneros anteriores, foi possível perceber que, em

todos eles, pelo menos uma etapa confunde sua função com o propósito social das reações a texto, que é criticar textos: Reação em resposta pessoal, Julgamento do texto em resenha, Crítica dos elementos em interpretação temática e Desafio em respostas crítica.

Além da etapa Reação nas respostas pessoais, conforme visto na análise do T2#LDLP6 na seção 4.3, a etapa Julgamento do texto encarrega-se de realizar não só sua função, como também o propósito social específico do gênero resenha e da família de reações a texto. Sendo assim, é possível discutir se um gênero de texto se instancia a partir de uma estrutura maior que uma etapa, que assim como as etapas podem se instanciar a partir de uma única fase, se instancia a partir de uma única etapa. Ainda, é possível discutir se apenas uma única etapa instancia um gênero de texto ou uma estrutura menor que isso e maior que uma etapa. Em outras palavras, a hipótese levantada aqui é que o trecho em questão é sim uma reação a texto, mas não um gênero, e esse tipo de estrutura, na qual sua função numa EEG poderia realizar sozinha o propósito da família de gêneros, está presente em todas as reações a texto.

Quanto ao seu uso no livro didático do qual foi coletado, o T3#LDLP6 é utilizado pelos autores da coleção de modo a informar aos alunos quem é o autor do texto que fora lido na página anterior, o que corrobora o propósito social geral da família das histórias, que é justamente informar. Pensando na finalidade dos autores ao usar uma reação a texto no T3#LDLP6, é possível que seu intuito seja justificar a escolha de um texto de Rubem Braga para trabalhar interpretação de texto.

De acordo com Martin (1992), a perspectiva australiana de gêneros trata dos propósitos sociais que os textos possuem, ou seja, dos propósitos que, ao utilizar a linguagem, pretende-se alcançar na sociedade de uma determinada cultura. Entretanto, Martin (1992) explica que, muitas vezes, a intenção do falante/escritor, também entendido como propósito psicológico ou finalidade, pode ser observada em um texto através de determinadas marcas linguísticas que sinalizam isso. Parece ser o caso da reação a texto do T3#LDLP6, uma vez que o trecho apresenta diversas avaliações positivas sobre os textos de Rubem Braga.

O segundo texto analisado nesta seção é o T2#LDLP7. No Quadro 39, é possível observar o propósito social das reações a texto:

Quadro 39 – Propósito social das reações a texto no T2#LDLP7

Em 1897, H.G. Wells publicou ***O homem invisível***, obra precursora da literatura fantástica. Em 1933, o livro foi adaptado para o cinema, em filme dirigido por James Whale. Em 2000, o tema foi retomado no filme *O homem sem sombra*, dirigido por Paul Verhoeven. Na literatura ou no cinema, **a questão da invisibilidade** permite discutir questões éticas e morais relativas à vida do ser humano em sociedade.

Fonte: o autor.

Conforme visto no Quadro 39 e como fora evidenciado na seção 4.1, o T2#LDLP7 tem como assunto o livro *O homem invisível* e o filme *O homem sem sombra*. Dentre os dois, apenas o livro é criticado no T2#LDLP7, como evidenciado pela avaliação atitudinal positiva “precursora”, que é do campo semântico apreciação e a categoria de significado é a valoração. Em seguida, a temática dos dois textos é elogiada, por meio da avaliação atitudinal positiva “permite discutir questões éticas e morais”, que é também do campo semântico apreciação e a categoria de significado também é valoração.

Em relação a possível EEG do T2#LDLP7, é possível dizer que o trecho mostrado no Excerto 41 parece introduzir a temática do livro, que é “a questão da invisibilidade”:

41

Em 1897, H.G. Wells publicou *O homem invisível*, obra precursora da literatura fantástica. Em 1933, o livro foi adaptado para o cinema, em filme dirigido por James Whale. Em 2000, o tema foi retomado no filme *O homem sem sombra*, dirigido por Paul Verhoeven.

Conforme observado no Excerto 41, mesmo que se concorde com o fato de que o trecho parece contextualizar o livro, ou seja, que o trecho parece ser a etapa Contexto do gênero de texto resenha, a análise do sistema de Avaliatividade mostrada no Quadro 39 já evidenciou que não há descrição ou crítica ao livro em trechos posteriores, pois é a temática do livro que é criticada logo em seguida, conforme se observa no Excerto 42:

42

Na literatura ou no cinema, a questão da invisibilidade permite discutir questões éticas e morais relativas à vida do ser humano em sociedade.

A partir do Excerto 42, não é possível aproximar o T2#LDLP7 a uma resenha, uma vez que o foco da crítica não é o livro. Ademais, no gênero resenha, as avaliações dizem respeito às generalizações que o falante/escritor faz sobre o texto-alvo ou elementos dele; no trecho do Excerto 42, a temática do livro que é avaliada unicamente. Também não é possível aproximá-lo ao gênero interpretação temática, já que o foco da crítica nesse gênero de texto são os elementos de constituintes de uma temática e não a temática em si.

Quanto ao seu uso, o T2#LDLP7 aparece nos “boxes”, na página 230, em um capítulo destinado ao ensino de gramática. Seu papel é apresentar a temática da invisibilidade também na literatura e no cinema, já que o texto em estudo no capítulo, no caso um *cartum*, também tem como assunto a invisibilidade.

No Quadro 40, é possível observar as avaliações que realizam o propósito social das reações a texto no T1#LDLP8, terceiro texto analisado nesta seção:

Quadro 40 – Propósito social das reações a texto no T1#LDLP8

É comum a adaptação para o cinema de textos teatrais famosos. A mudança de veículo pode modificar profundamente a obra. Se, por um lado, o cinema dispõe de mais recursos para explorar o deslocamento espacial e temporal, por exemplo, por outro lado a exibição na tela nunca tem o mesmo impacto que sua apresentação no palco.

Se você gosta de teatro e cinema, não deixe de assistir aos filmes ***Shakespeare apaixonado***, de John Madden; ***A última borboleta***, de Karel Kachyna; ***Cyrano de Bergerac***, de Jean Paul Rappeneau; ***Amadeus***, de Milos Forman; ***Romeu e Julieta***, de Franco Zeffirelli; ***Sonho de uma noite de verão***, de Michael Hoffman. São filmes que retratam de maneira muito interessante um pouco da história do teatro.

Fonte: o autor.

Conforme observado no Quadro 40, há avaliações atitudinais do campo semântico apreciação, inicialmente, elogiando “a adaptação para o cinema de textos teatrais famosos” e “a mudança de veículo”, e desaprovando “a exibição [de peças

teatrais famosas] na tela”. Em “é comum”, a apreciação é da categoria da valoração, em “modificar profundamente a obra”, a categoria é a reação e o tipo de significado é o impacto, e em “nunca tem o mesmo impacto que sua apresentação no palco”, a categoria também é a reação, mas o tipo de significado é a qualidade.

Em seguida, o conjunto de filmes apresentados no T1#LDLP8 são elogiados por meio da avaliação atitudinal “retratam de maneira muito interessante”, que é uma apreciação positiva em que a categoria de significado é a composição e o tipo de significado é a complexidade.

Com base no Quadro 40, é possível perceber que o T1#LDLP8 apresenta dois trechos que parecem ter duas funções distintas. No primeiro, os referentes avaliados são uma temática que permeia a produção de todos os filmes criticados em seguida: adaptações de peças teatrais para o cinema, como é possível observar no Excerto 43:

43 **É comum a adaptação para o cinema de textos teatrais famosos. A mudança de veículo** pode modificar profundamente a obra. Se, por um lado, o cinema dispõe de mais recursos para explorar o deslocamento espacial e temporal, por exemplo, por outro lado **a exibição na tela** nunca tem o mesmo impacto que sua apresentação no palco.

No Excerto 43, observa-se que as avaliações são resultado de uma discussão levantada pelo escritor do T1#LDLP8 acerca da adaptação. Em outras palavras, o trecho do Excerto 43 parece discutir acerca da atividade social exercida pelos filmes elogiados em seguida. Para ser mais específico, os seis filmes recriam as peças teatrais, o que para Halliday e Matthiessen (2014) é um dos sete tipos primários de atividades sociais de significado, conforme explicado na seção 2.2 do capítulo 2. Sendo assim, pode-se dizer que a função dessa possível etapa parece ser discutir o campo de um ou mais textos.

No segundo trecho, os seis filmes são elogiados, como mostra o trecho no Excerto 44:

44 Se você gosta de teatro e cinema, não deixe de assistir aos filmes **Shakespeare apaixonado**, de John Madden; **A última borboleta**, de Karel Kachyna; **Cyrano de Bergerac**, de Jean Paul Rappeneau; **Amadeus**, de Milos Forman; **Romeu e Julieta**, de Franco Zeffirelli; **Sonho de uma noite de verão**, de Michael Hoffman. São filmes que retratam de maneira muito interessante um pouco da história do teatro.

É possível observar, no Excerto 44, que o trecho em questão tem como função criticar textos; especificamente, no caso do T1#LDLP8, os seis filmes destacados em negrito. Com base nas análises anteriores, é possível perceber que o trecho do Excertos 43 não se assemelha com nenhuma etapa dos gêneros de texto da família de reações a texto, mas o trecho do Excerto 44 se parece com a etapa Julgamento do texto, relativo ao gênero de texto resenha. Mesmo assim, o T1#LDLP8 não se aproxima de nenhum gênero de texto descrito até este momento na perspectiva da LSF.

Quanto à utilização do T1#LDLP8 no livro didático do qual foi coletado, O T1#LDLP8, assim como os demais textos produzidos pelos autores da coleção, são utilizados nos “boxes”. Nesse caso em específico, para mostrar aos leitores que existem muitos bons filmes que tratam sobre a invisibilidade, que também é tratada em um texto estudado anteriormente no mesmo capítulo.

O quarto texto apresentado nesta seção é o T3#LDLP8. No Quadro 41, é possível observar o propósito social das reações a texto sendo realizado em todo o texto:

Quadro 41 – Propósito social das reações a texto no T3#LDLP8

(continua)

Ok, confesso logo de cara que sou suspeita: adoro cinema, sou fã de documentários de natureza e tenho uma queda especial pela Amazônia, onde já estive a pé, de canoa, voadeira, recreio, navio, hidroavião, helicóptero e caminhonete. Mas isso até me torna mais crítica em relação à ousada mistura de ficção e documentário do filme **Amazônia – Planeta Verde**. Bastaria um punhado de deslizes, algumas cenas inverossímeis e – pronto! – seria inevitável torcer o nariz. Contudo, a caprichada coprodução francesa e brasileira me atingiu em cheio, em todos os sentidos! **A trama** exclusivamente vivida por animais, sem diálogos nem locução, tem ritmo, fotografia, sons e enredo para seduzir os narizes mais exigentes. É uma verdadeira imersão na floresta amazônica real. Com direito a mega *closes* no mundo dos insetos e vastas panorâmicas a bordo de aviões. *Zoom in, zoom out*. É a vantagem de se ver muito mais do que é possível observar em qualquer viagem, sem estar submetido aos desconfortos normalmente associados a expedições tropicais: nuvens de mosquitos, piuns, carrapatos, lama, chuva, muita chuva e todo o peso opressivo do calorão úmido. **A opção pelo 3D enche os olhos, conferindo profundidade** até à névoa dos amanheceres e entardeceres. **O som ambiente amplificado nos obriga a experimentar a selva sob a perspectiva do macaquinho protagonista**. Não há como escapar da completa

(conclusão)

empatia com **esse animal** de cativeiro, tão urbano quanto qualquer um de nós, oscilando entre o estupefato e o deslumbrado com a aventura de degustar, cheirar, ouvir, ver e enfiar os pés pelas mãos em tudo o que lhe aparece pela frente. **Os erros por ele cometidos** são plausíveis, **os sustos** são possíveis, **os acertos** são lógicos e **as expressões** são impagáveis. Claro, a história de sua adaptação à gigantesca selva não poderia se passar sem uma coadjuvante feminina, uma macaquinha amazônica interessada no “sangue novo” do pedaço. Mas as idas e vindas durante a aproximação do jovem casal, as broncas do **chefão de família** mal humorado e outras **nuances do roteiro** prendem a atenção com competência, garantindo surpresas até o final. Se você não conhece a Amazônia, não perca a chance de mergulhar em nossa maior floresta e saborear a riqueza de sua biodiversidade, reverenciada pelo mundo inteiro. Se você já esteve na Amazônia, não deixe de provar ângulos, paisagens, cenas e encontros que certamente lhe escaparam em sua primeira, segunda, décima ou vigésima vez. Se você vive na Amazônia, não se furte o prazer de descobrir, ou redescobrir, o encanto de sua vizinhança. Ah! E se você não tem filhos, mas é do tipo que ainda precisa de desculpas para assistir um filmão desses, recomendo emprestar as crianças de alguém da família, vizinhos ou amigos. Vale o esforço. Só não desperdice a oportunidade de fazer sua imersão numa **Amazônia** quase palpável, com direito a **cenais divertidas** e à observação de seres difíceis de ver ao vivo e em cores. Sobretudo assim, num breve período de 80 minutos e sem os tais ‘efeitos colaterais’ da verdadeira floresta.

A NARRAÇÃO QUE EMPOBRECE

A decisão de incluir voz na versão brasileira do excelente filme *Amazônia* rompe a conexão entre o espectador e o macaquinho protagonista. Rompe não, nem deixa que ela se estabeleça do modo como ocorre na versão original, exibida na Europa. A narração é excessiva e desnecessária e quebra o encanto de descobrir a selva com os mesmos receios e surpresas do **animalzinho** perdido. O sentido da audição se acomoda, não é aguçado. Em diversos momentos, inclusive, **a narração encobre** a ótima trilha sonora e o **som ambiente caprichado**. **O resultado** é uma inversão empobrecedora da experiência: enquanto na versão original a tendência é do público entrar na pele do macaquinho e vivenciar a floresta por meio da observação (em um 3D de verdade!), na versão brasileira é o macaquinho que se transveste de humano e faz uma leitura tagarela da selva. Em seus “pensamentos”, ele chega inclusive a identificar diversas espécies com as quais se depara, com base no que teria visto na TV, em seu tempo de cativeiro. Em resumo, **a narração atrapalha a imersão**. E subestima a imaginação de nossas crianças. Uma pena mesmo...

É possível observar que, no Quadro 41, há uma série de avaliações atitudinais criticando o filme *Amazônia – Planeta Verde* ou aspectos dele, como a personagem principal, o som e o 3D (terceira dimensão), por exemplo.

Com base nas avaliações observadas no Quadro 41, é possível, inicialmente, levantar a hipótese de que esse texto é uma instanciação do gênero resenha, já que o escritor do T3#LDLP8 faz generalizações sobre o texto-alvo, avaliando-o ou aspectos dele.

A primeira aproximação possível de se fazer com o gênero de texto resenha é em relação ao trecho que inicia o T3#LDLP8, uma vez que ele parece ter semelhanças com a etapa Contexto, como mostra o Excerto 45:

45 | Ok, confesso logo de cara que sou suspeita: adoro cinema, sou fã de documentários de natureza e tenho uma queda especial pela Amazônia, onde já estive a pé, de canoa, voadeira, recreio, navio, hidroavião, helicóptero e caminhonete. Mas isso até me torna mais crítica em relação à ousada mistura de ficção e documentário do filme Amazônia – Planeta Verde. Bastaria um punhado de deslizos, algumas cenas inverossímeis e – pronto! – seria inevitável torcer o nariz. Contudo, a caprichada coprodução francesa e brasileira me atingiu em cheio, em todos os sentidos!

Como observado no Excerto 45, a função da etapa Contexto pode ser percebida, já que apresenta o texto que será resumido e depois criticado (“*filme Amazônia Planeta Verde*”), bem como seu enredo “documentário de natureza” e “Amazônia”.

O trecho que vem logo a seguir não é uma descrição, mas sim críticas ao filme e a aspectos dele, como é possível observar no Excerto 46:

46 | **A trama** exclusivamente vivida por animais, sem diálogos nem locução, tem ritmo, fotografia, sons e enredo para seduzir os narizes mais exigentes. É uma verdadeira imersão na floresta amazônica real. Com direito a mega *closes* no mundo dos insetos e vastas panorâmicas a bordo de aviões. *Zoom in, zoom out*. E a vantagem de se ver muito mais do que é possível observar em qualquer viagem, sem estar submetido aos desconfortos normalmente associados a expedições tropicais: nuvens de mosquitos, piuns, carrapatos, lama, chuva, muita chuva e todo o peso opressivo do calorão úmido. **A opção pelo 3D** enche os olhos, conferindo profundidade até à névoa dos

amanheceres e entardeceres. **O som ambiente amplificado** nos obriga a experimentar a selva sob a perspectiva do macaquinho protagonista. Não há como escapar da completa empatia com **esse animal** de cativeiro, tão urbano quanto qualquer um de nós, oscilando entre o estupefato e o deslumbrado com a aventura de degustar, cheirar, ouvir, ver e enfiar os pés pelas mãos em tudo o que lhe aparece pela frente. **Os erros por ele cometidos** são plausíveis, **os sustos** são possíveis, **os acertos são lógicos** e **as expressões** são impagáveis. Claro, a história de sua adaptação à gigantesca selva não poderia se passar sem uma coadjuvante feminina, uma macaquinha amazônica interessada no “sangue novo” do pedaço. Mas as idas e vindas durante a aproximação do jovem casal, as broncas do **chefão de família mal humorado** e outras **nuances do roteiro prendem a atenção com competência**, garantindo surpresas até o final. Se você não conhece a Amazônia, não perca a chance de mergulhar em nossa maior floresta e saborear a riqueza de sua biodiversidade, reverenciada pelo mundo inteiro. Se você já esteve na Amazônia, não deixe de provar ângulos, paisagens, cenas e encontros que certamente lhe escaparam em sua primeira, segunda, décima ou vigésima vez. Se você vive na Amazônia, não se fure o prazer de descobrir, ou redescobrir, o encanto de sua vizinhança. Ah! E se você não tem filhos, mas é do tipo que ainda precisa de desculpas para assistir um filme desses, recomendo emprestar as crianças de alguém da família, vizinhos ou amigos. Vale o esforço. Só não desperdice a oportunidade de fazer sua imersão numa Amazônia quase palpável, com direito a cenas divertidas e à observação de seres difíceis de ver ao vivo e em cores. Sobretudo assim, num breve período de 80 minutos e sem os tais ‘efeitos colaterais’ da verdadeira floresta.

46

A NARRAÇÃO QUE EMPOBRECE

A decisão de incluir voz na versão brasileira do excelente filme *Amazônia* rompe a conexão entre o espectador e o macaquinho protagonista. Rompe não, nem deixa que ela se estabeleça do modo como ocorre na versão original, exibida na Europa. A narração é excessiva e desnecessária e quebra o encanto de descobrir a selva com os mesmos receios e surpresas do **animalzinho** perdido. O sentido da audição se acomoda, não é aguçado. Em diversos momentos, inclusive, **a narração encobre a ótima trilha sonora** e o **som ambiente caprichado**. **O resultado** é uma inversão empobrecedora da experiência: enquanto na versão original a tendência é do público entrar na pele do macaquinho e vivenciar a floresta por meio da observação (em um 3D de verdade!), na versão brasileira é o macaquinho que se transveste de humano e faz uma leitura tagarela da selva. Em seus “pensamentos”, ele chega inclusive a identificar diversas espécies com as quais se depara, com base no que teria visto na TV, em seu

46

tempo de cativo. Em resumo, a narração atrapalha a imersão. E subestima a imaginação de nossas crianças. Uma pena mesmo...

Conforme já observado no Quadro 41, a maior concentração de críticas é no trecho mostrado no Excerto 46. Poder-se-ia confirmar, então, que os trechos apresentados nos Excertos 45 e 46 são, respectivamente, as etapas Contexto e Julgamento do texto. A partir disso, poderíamos aproximar o T3#LDLP8 não com o exemplo de resenha mostrado na seção 2.2.1.2 do capítulo 2, mas sim às resenhas instanciadas no T2#LDLP6 e no T1#LDLP9, mostradas na seção 4.3 deste capítulo e que não apresentaram a instanciação da etapa Descrição do texto.

Porém, evidenciar que a escritora do T3#LDLP8 referencia a si nos dois trechos, como pode ser observado em “[eu] confesso”, “[eu] sou suspeita”, “[eu] sou fã”, entre outros ao longo do texto, faz com que o T3#LDLP8 assemelhe-se também a uma resposta pessoal, uma vez que além desse aspecto, o escritor critica o texto-alvo de forma imediata. O Excerto 47 mostra os trechos apresentados nos Excertos 45 e 46, juntos, apresentando semelhanças com o gênero resposta pessoal nesses dois aspectos:

47

Ok, [eu] confesso logo de cara que [eu] sou suspeita: [eu] adoro cinema, [eu] sou fã de documentários de natureza e [eu] tenho uma queda especial pela Amazônia, onde [eu] já estive a pé, de canoa, voadeira, recreio, navio, hidroavião, helicóptero e caminhonete. Mas isso até me torna mais crítica em relação à ousada mistura de ficção e documentário do filme Amazônia – Planeta Verde. Bastaria um punhado de deslizos, algumas cenas inverossímeis e – pronto! – seria inevitável [eu] torcer o nariz. Contudo, a caprichada coprodução francesa e brasileira me atingiu em cheio, em todos os sentidos! A trama exclusivamente vivida por animais, sem diálogos nem locução, tem ritmo, fotografia, sons e enredo para seduzir os narizes mais exigentes. É uma verdadeira imersão na floresta amazônica real. Com direito a mega *closes* no mundo dos insetos e vastas panorâmicas a bordo de aviões. *Zoom in, zoom out*. É a vantagem de se ver muito mais do que é possível observar em qualquer viagem, sem estar submetido aos desconfortos normalmente associados a expedições tropicais: nuvens de mosquitos, piuns, carrapatos, lama, chuva, muita chuva e todo o peso opressivo do calorão úmido. A opção pelo 3D enche os olhos, conferindo profundidade até à névoa dos amanheceres e entardeceres. O som ambiente amplificado nos obriga a

experimentar a selva sob a perspectiva do macaquinho protagonista. Não há como escapar da completa empatia com **esse animal** de cativo, tão urbano quanto qualquer um de nós, oscilando entre o estupefato e o deslumbrado com a aventura de degustar, cheirar, ouvir, ver e enfiar os pés pelas mãos em tudo o que lhe aparece pela frente. **Os erros por ele cometidos** são plausíveis, **os sustos** são possíveis, **os acertos são lógicos** e **as expressões** são impagáveis. Claro, a história de sua adaptação à gigantesca selva não poderia se passar sem uma coadjuvante feminina, uma macaquinha amazônica interessada no “sangue novo” do pedaço. Mas as idas e vindas durante a aproximação do jovem casal, as broncas do **chefão de família** mal humorado e outras **nuances do roteiro** prendem a atenção com competência, garantindo surpresas até o final. Se você não conhece a Amazônia, não perca a chance de mergulhar em nossa maior floresta e saborear a riqueza de sua biodiversidade, reverenciada pelo mundo inteiro. Se você já esteve na Amazônia, não deixe de provar ângulos, paisagens, cenas e encontros que certamente lhe escaparam em sua primeira, segunda, décima ou vigésima vez. Se você vive na Amazônia, não se furte o prazer de descobrir, ou redescobrir, o encanto de sua vizinhança. Ah! E se você não tem filhos, mas é do tipo que ainda precisa de desculpas para assistir um filme desses, recomendo emprestar as crianças de alguém da família, vizinhos ou amigos. Vale o esforço. Só não desperdice a oportunidade de fazer sua imersão numa Amazônia quase palpável, com direito a cenas divertidas e à observação de seres difíceis de ver ao vivo e em cores. Sobretudo assim, num breve período de 80 minutos e sem os tais ‘efeitos colaterais’ da verdadeira floresta.

A NARRAÇÃO QUE EMPOBRECE

A decisão de incluir voz na versão brasileira do excelente filme *Amazônia* rompe a conexão entre o espectador e o macaquinho protagonista. Rompe não, nem deixa que ela se estabeleça do modo como ocorre na versão original, exibida na Europa. A narração é excessiva e desnecessária e quebra o encanto de descobrir a selva com os mesmos receios e surpresas do **animalzinho** perdido. O sentido da audição se acomoda, não é aguçado. Em diversos momentos, inclusive, **a narração** encobre a ótima trilha sonora e o som ambiente caprichado. **O resultado** é uma inversão empobrecedora da experiência: enquanto na versão original a tendência é do público entrar na pele do macaquinho e vivenciar a floresta por meio da observação (em um 3D de verdade!), na versão brasileira é o macaquinho que se transveste de humano e faz uma leitura tagarela da selva. Em seus “pensamentos”, ele chega inclusive a identificar diversas espécies com as quais se depara, com base no que teria visto na TV, em seu

47 tempo de cativeiro. Em resumo, a narração atrapalha a imersão. E subestima a imaginação de nossas crianças. Uma pena mesmo...

É possível observar, no Excerto 47, que a escritora do T3#LDLP8 referencia a si mesmo. Esse tipo de referência não foi apontado e observado no exemplo de resenha mostrada na seção 2.2.1.2 do capítulo 2, tampouco nas resenhas evidenciadas na seção 4.3 deste capítulo. Entretanto, isso é possível de ser observado nos exemplos de resposta pessoal mostrados na seção 2.2.1.1 do capítulo 2 e nas respostas pessoais evidenciadas na seção 4.2 (T2#LDLP1 e T3#LDLP3) deste capítulo.

No Quadro 42, apresenta-se a hipotética EEG do T3#LDLP8, que instanciará o gênero de texto resenha:

Quadro 42 – Aproximação do T3#LDLP8 com o gênero de texto resenha

(continua)

| ETAPAS | T3#LDLP8 |
|---------------------|---|
| CONTEXTO | Ok, confesso logo de cara que sou suspeita: adoro cinema, sou fã de <u>documentários de natureza</u> e tenho uma queda especial pela <u>Amazônia</u> , onde já estive a pé, de canoa, voadeira, recreio, navio, hidroavião, helicóptero e caminhonete. Mas isso até me torna mais crítica em relação à ousada mistura de ficção e documentário do <u>filme Amazônia – Planeta Verde</u> . Bastaria um punhado de deslizes, algumas cenas inverossímeis e – pronto! – seria inevitável torcer o nariz. Contudo, a caprichada coprodução francesa e brasileira me atingiu em cheio, em todos os sentidos! |
| JULGAMENTO DO TEXTO | <u>A trama</u> exclusivamente vivida por animais, sem diálogos nem locução, <u>tem ritmo, fotografia, sons e enredo para seduzir</u> os narizes mais exigentes. <u>É uma verdadeira imersão na floresta amazônica real</u> . Com direito a mega <i>closes</i> no mundo dos insetos e vastas panorâmicas a bordo de aviões. <i>Zoom in, zoom out</i> . <u>E a vantagem de se ver muito mais do que é possível observar em qualquer viagem</u> , sem estar submetido aos desconfortos normalmente associados a expedições tropicais: nuvens de mosquitos, piuns, carrapatos, lama, chuva, muita chuva e todo o peso opressivo do calorão úmido. |

(continuação)

JULGAMENTO DO TEXTO

A opção pelo 3D enche os olhos, conferindo profundidade até à névoa dos amanheceres e entardeceres. **O som ambiente amplificado nos obriga a experimentar a selva sob a perspectiva do macaquinho protagonista.** Não há como escapar da completa empatia com **esse animal** de cativeiro, tão urbano quanto qualquer um de nós, oscilando entre o estupefato e o deslumbrado com a aventura de degustar, cheirar, ouvir, ver e enfiar os pés pelas mãos em tudo o que lhe aparece pela frente. **Os erros por ele cometidos** são plausíveis, **os sustos** são possíveis, **os acertos são lógicos** e **as expressões** são impagáveis. Claro, a história de sua adaptação à gigantesca selva não poderia se passar sem uma coadjuvante feminina, uma macaquinha amazônica interessada no “sangue novo” do pedaço. Mas as idas e vindas durante a aproximação do jovem casal, as broncas do **chefão de família mal humorado** e outras **nuances do roteiro prendem a atenção com competência**, garantindo surpresas até o final. Se você não conhece a Amazônia, não perca a chance de mergulhar em nossa maior floresta e saborear a riqueza de sua biodiversidade, reverenciada pelo mundo inteiro. Se você não conhece a Amazônia, não perca a chance de mergulhar em nossa maior floresta e saborear a riqueza de sua biodiversidade, reverenciada pelo mundo inteiro. Se você já esteve na Amazônia, não deixe de provar ângulos, paisagens, cenas e encontros que certamente lhe escaparam em sua primeira, segunda, décima ou vigésima vez. Se você vive na Amazônia, não se furte o prazer de descobrir, ou redescobrir, o encanto de sua vizinhança. Ah! E se você não tem filhos, mas é do tipo que ainda precisa de desculpas para assistir um filmão desses, recomendo emprestar as crianças de alguém da família, vizinhos ou amigos. Vale o esforço. Só não desperdice a oportunidade de fazer sua imersão numa Amazônia quase palpável, com direito a cenas divertidas e à observação de seres difíceis de ver ao vivo e em cores. Sobretudo assim, num breve período de 80 minutos e sem os tais ‘efeitos colaterais’ da verdadeira floresta.

A NARRAÇÃO QUE EMPOBRECE

A decisão de incluir voz na versão brasileira do excelente filme *Amazônia* rompe a conexão entre o espectador e o macaquinho protagonista. Rompe não, nem deixa que ela se estabeleça do modo como ocorre na versão original, exibida na Europa. A narração é excessiva e desnecessária e quebra o encanto de descobrir a selva com os mesmos

(conclusão)

| | |
|---------------------|---|
| JULGAMENTO DO TEXTO | <p><u>receios</u> e <u>surpresas</u> do animalzinho perdido. O sentido da audição <u>se acomoda</u>, <u>não é aguçado</u>. Em diversos momentos, inclusive, a narração encobre a <u>ótima trilha sonora</u> e o som ambiente caprichado. O resultado é uma <u>inversão empobrecedora da experiência</u>: enquanto na versão original a tendência é do público entrar na pele do macaquinho e vivenciar a floresta por meio da observação (em um 3D de verdade!), na versão brasileira é o macaquinho que se transveste de humano e faz uma leitura tagarela da selva. Em seus “pensamentos”, ele chega inclusive a identificar diversas espécies com as quais se depara, com base no que teria visto na TV, em seu tempo de cativeiro. Em resumo, a narração atrapalha a imersão. <u>E subestima a imaginação de nossas crianças</u>. <u>Uma pena mesmo...</u></p> |
|---------------------|---|

Fonte: o autor.

No Quadro 43, apresenta-se a hipotética EEG do T3#LDLP8, que instanciaría o gênero resposta pessoal:

Quadro 43 – Aproximação do T3#LDLP8 com o gênero de texto resposta pessoal

(continua)

| ETAPAS | T3#LDLP8 |
|--------|---|
| REAÇÃO | <p>Ok, <u>[eu]</u> confesso logo de cara que <u>[eu]</u> sou suspeita: <u>[eu]</u> adoro cinema, <u>[eu]</u> sou fã de documentários de natureza e <u>[eu]</u> tenho uma queda especial pela Amazônia, onde <u>[eu]</u> já estive a pé, de canoa, voadeira, recreio, navio, hidroavião, helicóptero e caminhonete. Mas isso até <u>me</u> torna mais crítica em relação à <u>ousada mistura de ficção e documentário do filme Amazônia – Planeta Verde</u>. Bastaria um punhado de deslizos, algumas cenas inverossímeis e – pronto! – seria inevitável <u>[eu]</u> torcer o nariz. Contudo, a <u>caprichada coprodução francesa</u> e brasileira <u>me atingiu em cheio</u>, em todos os sentidos! A trama exclusivamente vivida por animais, sem diálogos nem locução, <u>tem ritmo, fotografia, sons e enredo para seduzir</u> os narizes mais exigentes. <u>É uma verdadeira imersão na floresta amazônica real</u>. Com direito a mega <u>closes</u> no mundo dos insetos e vastas panorâmicas a bordo de aviões. <i>Zoom in, zoom out</i>. <u>E a vantagem de se ver muito mais do que é possível observar em qualquer viagem</u>, sem estar submetido aos desconfortos normalmente associados a</p> |

(continuação)

REAÇÃO

expedições tropicais: nuvens de mosquitos, piuns, carrapatos, lama, chuva, muita chuva e todo o peso opressivo do calorão úmido. **A opção pelo 3D enche os olhos, conferindo profundidade** até à névoa dos amanheceres e entardeceres. **O som ambiente amplificado nos obriga a experimentar a selva sob a perspectiva do macaquinho protagonista.** Não há como escapar da completa empatia com **esse animal** de cativeiro, tão urbano quanto qualquer um de nós, oscilando entre o estupefato e o deslumbrado com a aventura de degustar, cheirar, ouvir, ver e enfiar os pés pelas mãos em tudo o que lhe aparece pela frente. **Os erros por ele cometidos** são plausíveis, **os sustos** são possíveis, **os acertos são lógicos** e **as expressões** são impagáveis. Claro, a história de sua adaptação à gigantesca selva não poderia se passar sem uma coadjuvante feminina, uma macaquinha amazônica interessada no “sangue novo” do pedaço. Mas as idas e vindas durante a aproximação do jovem casal, as broncas do **chefão de família** mal humorado e outras **nuances do roteiro prendem a atenção com competência**, garantindo surpresas até o final. Se você não conhece a Amazônia, não perca a chance de mergulhar em nossa maior floresta e saborear a riqueza de sua biodiversidade, reverenciada pelo mundo inteiro. Se você já esteve na Amazônia, não deixe de provar ângulos, paisagens, cenas e encontros que certamente lhe escaparam em sua primeira, segunda, décima ou vigésima vez. Se você vive na Amazônia, não se furte o prazer de descobrir, ou redescobrir, o encanto de sua vizinhança. Ah! E se você não tem filhos, mas é do tipo que ainda precisa de desculpas para assistir um filme desses, recomendo emprestar as crianças de alguém da família, vizinhos ou amigos. Vale o esforço. Só não desperdice a oportunidade de fazer sua imersão numa Amazônia quase palpável, com direito a cenas divertidas e à observação de seres difíceis de ver ao vivo e em cores. Sobretudo assim, num breve período de 80 minutos e sem os tais ‘efeitos colaterais’ da verdadeira floresta.

A NARRAÇÃO QUE EMPOBRECE

A decisão de incluir voz na versão brasileira do excelente filme *Amazônia* rompe a conexão entre o espectador e o macaquinho protagonista. Rompe não, nem deixa que ela se estabeleça do modo como ocorre na versão original, exibida na Europa. A narração é excessiva e desnecessária e quebra o encanto de descobrir a selva com os mesmos receios e surpresas do **animalzinho** perdido. O sentido da audição se acomoda, não é aguçado. Em diversos momentos, inclusive, **a narração encobre a ótima trilha sonora** e o **som ambiente caprichado**. **O resultado** é uma inversão empobrecedora da

(conclusão)

| | |
|--------|---|
| REAÇÃO | <p><u>experiência</u>: enquanto na versão original a tendência é do público entrar na pele do macaquinho e vivenciar a floresta por meio da observação (em um 3D de verdade!), na versão brasileira é o macaquinho que se transveste de humano e faz uma leitura tagarela da selva. Em seus “pensamentos”, ele chega inclusive a identificar diversas espécies com as quais se depara, com base no que teria visto na TV, em seu tempo de cativo. Em resumo, a narração atrapalha a imersão. <u>E subestima a imaginação de nossas crianças. Uma pena mesmo...</u></p> |
|--------|---|

Fonte: o autor.

Quanto a sua utilização no livro didático do oitavo ano do ensino fundamental, apenas um trecho do T3#LDLP8 é apresentado como um modelo de crítica, na página 77, no mesmo capítulo do T2#LDLP8, que instancia o gênero resenha. A sua utilização, entretanto, é diferente: o trecho aparece em uma atividade, na qual são feitas duas perguntas com o objetivo de fazer com que os alunos identifiquem as marcas linguísticas que indicam a realização de críticas.

A partir da análise da relação entre a instanciação do propósito social das reações a texto e a utilização do T3#LDLP8 no livro didático, questiona-se por que é mostrado aos alunos apenas o trecho do texto no qual há apenas desaprovações (a partir de A NARRAÇÃO EMPOBRECE), realizadas, obviamente, por avaliações negativas. Como visto anteriormente, há muitas avaliações positivas realizando elogios. Em vista disso, ao mostrar um trecho que apresenta apenas desaprovações em uma atividade que tem o intuito de chamar a atenção dos alunos para marcas linguísticas que evidenciam crítica, se está corroborando que o ato de criticar é sinônimo apenas de depreciação, conforme fora explicado na introdução desta dissertação. Ademais, não há outras atividades no capítulo que apresentem trechos de críticas com avaliações positivas que realizam elogios.

Encerrando esta seção, são apresentadas as análises do T1#LDLP3, T2#LDLP3 e T4#LDLP3, coletados do mesmo capítulo que o T3#LDLP3, que instancia o gênero resposta pessoal. Conforme explicado no início desta seção, pelo fato do T1#LDLP3 parecer com o T2#LDLP3, hipotetiza-se que esses dois textos sejam uma mesma instância de gênero de texto. No Quadro 44, é possível observar as avaliações que realizam o propósito social das reações a texto no T1#LDLP3:

Quadro 44 – Propósito social das reações a texto no T1#LDLP3

Fiquei muito feliz ao ler a reportagem sobre Paragominas, “**Amazônia ontem e hoje: o bom exemplo de Paragominas**”, (HG, 139). Eu sou moradora do município desde quando eu nasci, em 1984, e posso afirmar que **somos, sim, uma cidade que luta para ser correta. É verdade que** é “**obrigação**” de todos os municípios se preocuparem com o **meio ambiente**, mas, como não o fazem, Paragominas está na mídia porque decidiu fazer a diferença. Vamos continuar lutando para que possamos, a cada dia, construir um novo tempo.

Fonte: o autor.

Como é possível observar no Quadro 44, em “fiquei muito feliz”, é possível evidenciar uma avaliação atitudinal do campo semântico afeto, na qual a categoria de significado é a felicidade. Em seguida, é possível observar contrações dialógicas em que o escritor ratifica afirmações que estão escritas no texto-alvo (reportagem) através do pronunciamento, como pode ser observado em “posso afirmar que” e “é verdade que”, e confirmação de expectativa em “sim”. Em “vamos continuar lutando”, é possível observar que a avaliação expressa é da subcategoria ratificação e o tipo de significado também é a confirmação de expectativa.

Com base nas avaliações evidenciadas no Quadro 44, é possível dizer que o T1#LDLP3 não se assemelha a nenhum dos gêneros de texto exemplificados no capítulo 2, uma vez que o propósito social das reações a texto é realizado quase que exclusivamente por avaliações heteroglóssicas do subsistema engajamento. Tampouco, algum trecho se assemelha com alguma etapa desses gêneros.

Parecido acontece com o T2#LDLP3: com base nas avaliações evidenciadas, não é possível aproximá-lo com nenhum dos gêneros exemplificados no capítulo 2, tampouco algum trecho dele se assemelha a alguma etapa. No Quadro 45, é possível observar avaliações atitudinais e heteroglóssicas realizando o propósito social das reações a texto no T2#LDLP3:

Quadro 45 – Propósito social das reações a texto no T2#LDLP3

Parabéns a revista pela corajosa capa. Às vésperas da Rio+20, a **Câmara dos Deputados** demonstrou que **seus faróis estão voltados para trás**, perdendo oportunidade de ancorar o Brasil numa agenda do século XXI. Certamente, a **presidenta Dilma Rouseff será sensível ao movimento “Veta, Dilma!”**, liderado pela sociedade civil, setor empresarial cosmopolita e líderes na mídia comprometidos com o nosso futuro, a exemplo da ISTOÉ.

Fonte: o autor.

Como visto no Quadro 45, no início do T2#LDLP3, em “parabéns” e “corajosa”, evidencia-se dois elogios realizados por avaliações atitudinais positivas do campo semântico apreciação, nas quais a categoria é a reação e tipo de significado é o impacto. Em seguida, o escritor contrai o dialogismo ao ratificar a informação lida na capa da revista (Anexo 2), como pode ser visto em “demonstrou”, que é um significado do tipo endosso. Após, o escritor desaprova a atitude dos deputados, como pode ser observado em “perdendo oportunidade”, que é uma avaliação atitudinal negativa de julgamento, na qual a categoria é a estima social e o tipo de significado é a capacidade. Por fim, ao contrair o dialogismo da posição e ratificá-la, o escritor alinha-se à posição de que a presidenta atenderá aos anseios do movimento “Veta Dilma”. Em “certamente”, evidencia-se a confirmação de expectativa realizando a crítica de forma implícita.

Conforme explicado anteriormente, o T1#LDLP3 e o T2#LDLP3 não se assemelham a nenhum dos gêneros até agora descritos na perspectiva sistêmico-funcional, mas é possível dizer que ambos se assemelham entre si em termos de hipotéticas etapas. Em outras palavras, levanta-se a hipótese de que tanto o T1#LDLP3 quanto o T2#LDLP3 são instanciações de um mesmo gênero de texto. A partir disso, nos Excertos 48 e 49, é possível observar as primeiras evidências que fundamentam a hipótese:

48

Fiquei muito feliz ao ler a reportagem sobre Paragominas, “**Amazônia ontem e hoje: o bom exemplo de Paragominas**”, (HG, 139). (T1#LDLP3)

49 | Parabéns a revista pela corajosa capa. (T2#LDLP3)

É possível observar, nos Excertos 48 e 49, que a função dessa possível etapa é avaliar um texto. Além disso, em ambos os excertos, as avaliações são todas atitudinais.

Em seguida, nos trechos em que sugere-se ser a etapa que segue àquelas mostradas nos Excertos 48 e 49, os escritores do T1#LDLP3 e o T2#LDLP3 continuam tecendo críticas, mas nessa etapa, elas não são sobre um texto de forma generalizada como na etapa dos Excertos 48 e 49, mas sim às informações contidas nesses textos. Isso é possível de ser observado nos Excertos 50 e 51:

50 | Eu sou moradora do município desde quando eu nasci, em 1984, e posso afirmar que somos, sim, uma cidade que luta para ser correta. É verdade que é “obrigação” de todos os municípios se preocuparem com o meio ambiente, mas, como não o fazem, Paragominas está na mídia porque decidiu fazer a diferença. (T1#LDLP3)

51 | Às vésperas da Rio+20, a **Câmara dos Deputados** demonstrou que **seus faróis estão voltados para trás**, perdendo oportunidade de ancorar o Brasil numa agenda do século XXI. (T2#LDLP3)

Conforme observado nos Excertos 50 e 51, as avaliações heteroglóssicas do subsistema engajamento, especificamente da subcategoria contração dialógica e tipo ratificação, evidenciam o alinhamento dos escritores do T1#LDLP3 e do T2#LDLP3 com as informações contidas na reportagem no caso do primeiro, e da capa de revista no caso do segundo. Com base nisso, como a função dessa etapa parece ser ratificar as informações contidas em um texto, entende-se que a avaliação atitudinal do campo semântico julgamento expressa em “perdendo oportunidade”, no Excerto 51, não realiza a função da etapa, mas sim o propósito social das reações a texto.

Encerrando a EEG do possível gênero de texto instanciado no T1#LDLP3 e no T2#LDLP3, nos Excertos 52 e 53, observa-se a função da possível etapa:

52 | Vamos continuar lutando para que possamos, a cada dia, construir um novo tempo. (T1#LDLP3)

53 | Certamente, a **presidenta Dilma Rouseff será sensível ao movimento “Veta, Dilma!”**, liderado pela sociedade civil, setor empresarial cosmopolita e líderes na mídia comprometidos com o nosso futuro, a exemplo da ISTOÉ. (T2#LDLP3)

Nos Excertos 52 e 53, é possível observar que, ao encerrar o texto, os escritores do T1#LDLP3 e do T2#LDLP3 exprimem uma espécie de expectativa, mas que não é elaborada pela própria subjetividade. Por meio das avaliações heteroglóssicas do tipo confirmação de expectativa, é possível evidenciar, em ambos os trechos, que a função da hipotética etapa seria confirmar uma expectativa expressa no texto-alvo.

A partir das análises do T1#LDLP3 e do T2#LDLP3, é possível levantar a hipótese de que o possível gênero instanciado em ambos os textos possui três etapas: iniciando o texto, a primeira etapa tem como função avaliar um texto; a segunda busca ratificar informações expressas no texto-alvo, e a terceira tem como função confirmar a expectativa expressa no texto-alvo. Sendo assim, no Quadro 46, apresenta-se a EEG do T1#LDLP3, organizada em suas hipotéticas etapas. Como é apenas uma hipótese, não é possível nomear essas possíveis etapas. Em razão disso, no lugar do seu nome, colocar-se-á sua possível função:

Quadro 46 – Possível EEG do T1#LDLP3

AVALIAR UM TEXTO

Fiquei muito feliz ao ler a reportagem sobre Paragominas, “Amazônia ontem e hoje: o bom exemplo de Paragominas”, (HG, 139).

RATIFICAR INFORMAÇÕES DO TEXTO-ALVO

Eu sou moradora do município desde quando eu nasci, em 1984, e posso afirmar que somos, sim, uma cidade que luta para ser correta. É verdade que é “obrigação” de todos os municípios se preocuparem com o meio ambiente, mas, como não o fazem, Paragominas está na mídia porque decidiu fazer a diferença.

CONFIRMAR EXPECTATIVA EXPRESSA NO TEXTO-ALVO

Vamos continuar lutando para que possamos, a cada dia, construir um novo tempo.

Fonte: o autor.

Da mesma forma, no Quadro 47, apresenta-se a possível EEG do T2#LDLP3 e suas hipotéticas etapas:

Quadro 47 – Possível EEG do T2#LDLP3

| |
|--|
| <p>AVALIAR UM TEXTO</p> <p><u>Parabéns</u> a revista pela <u>corajosa capa</u>.</p> <p>RATIFICAR INFORMAÇÕES DO TEXTO-ALVO</p> <p>Às vésperas da Rio+20, a Câmara dos Deputados <u>demonstrou</u> que seus faróis estão voltados para trás, perdendo oportunidade de ancorar o Brasil numa agenda do século XXI.</p> <p>CONFIRMAR EXPECTATIVA EXPRESSA NO TEXTO-ALVO</p> <p><u>Certamente</u>, a presidenta Dilma Rouseff será sensível ao movimento “Veta, Dilma!”, liderado pela sociedade civil, setor empresarial cosmopolita e líderes na mídia comprometidos com o nosso futuro, a exemplo da ISTOÉ.</p> |
|--|

Fonte: o autor.

Baseado na hipotética EEG apresentada nos Quadros 46 e 47, é possível hipotetizar, apenas, que o propósito social específico do possível gênero instanciado no T1#LDLP3 e no T2#LDLP3 parece ser ratificar informações de um texto. Levanta-se essa hipótese em razão das análises dos subsistemas atitude e engajamento evidenciarem, nas segunda e terceira etapas, avaliações heteroglóssicas da categoria contração dialógica, especificamente da subcategoria ratificação. Ademais, nas análises mostradas anteriormente, foi possível notar que, em todas as hipotéticas etapas, há padrões bem estabelecidos em termos de etapas.

Por fim, no Quadro 48, apresenta-se o propósito social das reações a texto sendo realizado no T4#LDLP3, exclusivamente por avaliações heteroglóssicas:

Quadro 48 – Propósito social das reações a texto no T4#LDLP3

(continua)

| |
|--|
| <p>Em <i>O mundo seria pior sem o domínio dos EUA</i>⁵⁵ (728/2012), <u>o historiador Robert Kagan afirmou que o declínio da supremacia americana é um mito. É uma ilusão achar que os</u></p> |
|--|

⁵⁵ Estados Unidos da América.

(conclusão)

EUA serão uma potência mundial para sempre. Isso é impossível. A China está dando passos largos e não vai demorar nada para tomar o lugar dos EUA. Também não acredito que o mundo será um lugar pior quando isso acontecer.

Fonte: o autor.

Como é possível observar no Quadro 48, o T4#LDLP3 há quatro avaliações do subsistema engajamento referentes à afirmação que o historiador Robert Kagan fez em seu livro, denominado *O mundo seria pior sem o domínio dos EUA*. Em “o historiador Robert Kagan afirmou que o declínio da supremacia americana é um mito”, o escritor do T4#LDLP3 distancia-se da afirmação feita. Para isso, faz uso de uma avaliação heteroglóssica da categoria expansão dialógica, na qual a subcategoria é a atribuição e o tipo de significado é distanciamento.

Em seguida, ao contrair o dialogismo, usa uma série de negações para refutar a mesma informação, dita de outra forma, como evidenciam “é uma ilusão” e “isso é impossível”. Em “não acredito”, o escritor do T4#LDLP3 nega outra informação, evidenciada em “o mundo será um lugar pior quando isso acontecer”. A partir dessas avaliações, fica evidenciada a instanciação do propósito social das reações a texto, uma vez que as avaliações evidenciam críticas, desaprovações às afirmações feitas por Robert Kagan.

A partir do exposto no parágrafo anterior, pode-se dizer que não é possível aproximar o T4#LDLP3 com quaisquer gêneros de texto descrito pela perspectiva sistêmico-funcional até o presente momento, tampouco aproximar algum trecho com alguma etapa desses gêneros. Ademais, foram evidenciadas apenas avaliações heteroglóssicas realizando críticas, o que de acordo com as bibliografias, não é algo característicos de algum dos gêneros exemplificados no capítulo 2.

Quanto à utilização não só do T4#LDLP3, como também do T1#LDLP3 e do T2#LDLP3, é a mesma que no caso do T3#LDLP3, que instancia o gênero resposta pessoal. Os quatro textos são apresentados como exemplos de cartas de leitor em um capítulo destinado à produção textual, na página 146. Depois que os alunos leem os textos oferecidos como exemplo, são feitas uma série de perguntas sobre semelhanças e diferenças estruturais entre esses quatro textos, mais outros três que não foram coletados para esta pesquisa. Conforme já exposto na seção 4.2 deste

mesmo capítulo, a forma como os quatro textos coletados são utilizados no livro didático do terceiro ano do ensino médio desfavorece a exploração das características linguísticas que são realizadoras de críticas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, o objetivo geral foi mapear gêneros da família de reações a texto em livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental e dos três anos do ensino médio. Com base nos resultados apresentados no capítulo 4, considera-se que esse objetivo foi alcançado. Da mesma forma, os quatro objetivos específicos também foram alcançados, o que permite, nestas considerações finais, responder à questão de pesquisa, que é **qual(is) gênero(s) da família de reações a texto é(são) utilizado(s) em livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental e dos três anos do ensino médio?** Ainda, as análises evidenciaram questões que devem continuar sendo discutidas em ocasiões de pesquisa futuras.

A aplicação dos critérios de coleta resultou num total de vinte e um reações a texto, encontradas nos sete volumes da coleção *Português linguagens*. Buscando alcançar o primeiro objetivo específico, que é **levantar informações sobre o contexto de situação de cada texto, centrando-se no assunto (campo), interactantes (relações) canal de veiculação (modo)**, as análises evidenciaram quem/quais é/são o(s) autor(es) de cada texto coletado, bem como qual/quais é/são seu(s) leitor(es) putativos. Também foi possível evidenciar qual é o assunto de cada texto, bem como onde esses textos foram originalmente publicados.

Os vinte e um textos versam sobre vários assuntos, como visto na seção 4.1. Dentre eles, oito foram escritos pelos autores da coleção *Português linguagens*, William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Desses textos, sete foram escritos para alunos do ensino fundamental e apenas um para alunos do ensino médio. Os outros treze foram recontextualizados pelos autores da coleção em questão nos livros didáticos dos quais foram coletados, ou seja, diferente dos oito textos escritos pelos autores da coleção, os treze textos foram retirados de seu canal de veiculação original, onde cada um foi escrito para um público diferente (com exceção do T2#LDLP1 e do T3#LDLP1, que foram escritos por pessoas diferentes, mas para um mesmo leitor).

Buscando alcançar o segundo objetivo, que é **descrever e analisar os significados do sistema semântico-discursivo de Avaliatividade que realizam críticas a textos, a partir do subsistema atitude e do campo semântico heteroglossia do subsistema engajamento**, as análises evidenciaram avaliações

atitudinais e heteroglóssicas realizando o propósito social da família de reações a texto, mas isso não acontece exatamente em todos os textos. Em alguns, como no caso das respostas pessoais, apenas avaliações atitudinais realizam esse propósito social, enquanto em outros, como no caso do gênero instanciado no T4#LDLP3, esse propósito social é realizado apenas por avaliações heteroglóssicas.

Ainda, foi possível quantificar o total de avaliações atitudinais e heteroglóssicas realizadoras de críticas em cada conjunto de textos que instancia um determinado gênero, conforme fora mostrado nas Tabelas de 1 a 9. Isso revelou que no gênero de texto resposta pessoal, essas avaliações são apenas atitudinais. No gênero de texto resenha, não há avaliações atitudinais do campo semântico afeto e o número de avaliações do campo semântico apreciação é mais que o dobro de vezes do que o número de avaliações do campo semântico julgamento. Em relação às avaliações heteroglóssicas, as análises evidenciaram que alguns escritores fizeram uso apenas da categoria contração dialógica, sempre confirmando avaliações não-autorais sobre o texto-alvo e/ou suplantando avaliações através da contraexpectativa.

No gênero de texto interpretação temática, a maioria das críticas a textos são realizadas por avaliações atitudinais e em relação às avaliações heteroglóssicas, as poucas avaliações evidenciadas são da categoria contração dialógica. Contudo, diferente do gênero de texto resenha, o uso de tipos de significados dessa categoria é mais amplo, pois envolve, além da confirmação e da contraexpectativa, pronunciamento e negação. Quanto às avaliações evidenciadas no gênero resposta crítica, pode-se dizer que todas as avaliações atitudinais são do campo semântico apreciação, enquanto as avaliações heteroglóssicas são das duas categorias – contração e expansão. Em relação às avaliações realizadoras de críticas nos textos apresentados na seção 4.6 do capítulo 4, em quatro deles, foram evidenciadas apenas avaliações atitudinais (T3#LDLP6, T2#LDLP7, T1#LDLP8, T3#LDLP8), em dois (T1#LDLP3, T2#LDLP3) avaliações atitudinais e heteroglóssica e, em um deles (T4#LDLP3), apenas avaliações heteroglóssicas.

Nas análises que buscaram alcançar o terceiro objetivo específico, que é **identificar a Estrutura Esquemática de Gênero (EEG) e, conseqüentemente, o propósito social específico de cada reação a texto**, foi possível evidenciar que, dentre os vinte e um textos, dois instanciam o gênero de texto resposta pessoal, oito instanciam o gênero de texto resenha, apenas um instancia o gênero interpretação temática e três instanciam o gênero resposta crítica. Além disso, as análises

evidenciaram que não foi possível classificar, com precisão, o gênero de uma reação a texto (resposta pessoal ou resenha), e outras seis ainda não tiveram sua EEG e seu propósito social específico descritos na LSF até o presente momento (sendo dois textos do mesmo gênero).

Em outras palavras, nos vinte e um textos analisados neste estudo, foram evidenciadas nove instanciações de gêneros de texto diferentes. Com base nisso, apresenta-se, na Tabela 10, a quantificação das instanciações de cada gênero de texto encontrado no *corpus* (as cinco instancias de outras reações a texto serão contabilizadas juntas). Apresenta-se, também, o percentual de ocorrências dessas instanciações:

Tabela 10 – Ocorrências de gêneros de textos no *corpus*⁵⁶

| GÊNEROS DE TEXTO | QUANTIFICAÇÃO | PERCENTUAL |
|----------------------------|---------------|-------------|
| Resposta pessoal | 02 | 9,52% |
| Resenha | 08 | 38,10% |
| Análise de personagem | 00 | 0,00 % |
| Interpretação temática | 01 | 4,76% |
| Resposta crítica | 03 | 14,29% |
| Caso impreciso do T3#LDLP8 | 01 | 4,76% |
| Outras reações a texto | 06 | 28,58% |
| TOTAL | 21 | 100% |

Fonte: o autor.

Em relação às análises que buscaram alcançar o quarto objetivo específico, que é **analisar relações entre as instanciações identificadas na pesquisa e sua utilização no livro didático do qual foi coletado**, é possível dizer, de forma resumida, que os oito textos escritos pelos autores da coleção dialogam com os textos em estudo no capítulo. Dentre os treze textos recontextualizados, em capítulos destinados ao ensino de gramática, as reações a texto evidenciadas nesta pesquisa

⁵⁶ As porcentagens apresentadas na Tabela 1 são números aproximados.

servem para, basicamente, fornecer estruturas gramaticais como exemplo daquilo que os autores querem ensinar. Em capítulos destinados à produção de textos, servem como modelo de gênero na perspectiva adotada pelos autores da coleção e, na maioria das vezes, seu uso não tem relação com as instanciações de gênero encontradas nesta pesquisa, uma vez que após a leitura dos textos, são feitas perguntas aos alunos sobre interpretação de texto e características estruturais desses textos, mas nunca sobre as características linguísticas desses textos, exceto no caso T3#LDLP3, conforme se discorreu na seção 4.6 do capítulo 4. Sobre esse caso específico, vale reiterar: foi mostrado aos alunos apenas um trecho do texto que apresenta desaprovações, ou seja, em que há apenas avaliações negativas. Dessa forma, se está corroborando com a ideia de que criticar é sinônimo de depreciar, coisa que esta dissertação mostra que não é verdade.

Há um outro caso em que no capítulo destinado à produção de texto, os autores da coleção, no ponto de vista desta dissertação, equivocam-se em suas colocações sobre os textos em questão. É o caso do T2#LDLP1 e do T3#LDLP1, uma vez que os autores, no livro didático, argumentam que esses textos apresentam pontos de vista e remetem ao texto lido anteriormente, por meio de alguns trechos retirados não só desses dois textos, mas também de outros quatro que aparecem junto a eles. A questão é que, na verdade, esses dois textos em específico não remetem ao texto verbal lido anteriormente, mas sim a um vídeo publicado juntamente com o texto verbal. Dessa forma, independente da perspectiva, os autores da coleção estão induzindo os alunos a fazerem uma leitura equivocada pelo menos desses dois textos. Ademais, ao citar que os textos apresentam pontos de vista, olhando numa perspectiva sistêmico-funcionalista, os propósitos sociais *strictu sensu* desses textos não são explorados.

Todavia, há casos em que a relação entre as instanciações e o uso dos textos são satisfatórias. É o caso do T2#LDLP8 e do T2#LDLP2, uma vez que ambos são apresentados como modelos do gênero crítica nos livros didáticos dos quais foram coletados. Pelo fato do T2#LDLP8 instanciar o gênero de texto resenha e o T2#LDLP2 instanciar o gênero de texto interpretação temática, ao escolher trabalhar a crítica tanto no ensino fundamental como no ensino médio com esses dois textos, escolheu-se adequadamente o nível de abstração que é empregado em cada um desses gêneros de texto, conforme mostra o estudo de Christie e Derewianka (2008), explicado na seção 2.2.1 do capítulo 2.

Como sugestão de estudos futuros, a partir das análises empreendidas neste estudo, sugere-se que se investigue a questão das etapas realizadas puramente por avaliações confundirem sua função com o propósito social da família de reações a texto, conforme explicado na seção 4.6 do capítulo 4, uma vez que isso foi notado em todas as instanciações evidenciadas nesta pesquisa. Também se sugere o estudo da instanciação de gêneros da família de reações a textos em “cartas de leitor”, pois, dos vinte e um textos coletados para este estudo, quatro estão em uma seção destinada ao seu ensino, dos quais apenas um texto instanciou um gênero já descrito na perspectiva da LSF. Outra sugestão de estudos futuros é em relação às fases que constituem as etapas das reações a texto, como fora feito com a família das histórias no contexto australiano.

Ainda sobre estudos futuros, sugere-se que seja estudada a obrigatoriedade da etapa Descrição de texto nas resenhas, já que em duas resenhas evidenciadas nesta pesquisa, ela não foi encontrada. Também, se a crítica à mensagem ou ao texto de onde ela retirada, na etapa Avaliação do gênero de texto resposta crítica, é uma função da etapa, ou uma realização do propósito social da família de reações a texto. Sugere-se tal coisa, pois conforme se evidenciou no T2#LDLP7, essa função não foi evidenciada e em nada ela modificou ou prejudicou o alcance do propósito social específico do gênero de texto. Ademais, é necessário estudar se a construção da mensagem é uma função da etapa Desconstrução, ou simplesmente é uma fase das reações a texto, que pode se instanciar em outra etapa.

A partir do exposto na Introdução desta dissertação e confirmado pelos resultados expostos no capítulo 4, chama-se a atenção para o fato de que criticar não é sinônimo de depreciação de algo ou alguém, embora isso esteja convencionado no cotidiano, conforme explicado na Introdução. Criticar é elogiar ou desaprovar algo ou alguém e, no caso da família de reações a texto, é elogiar ou desaprovar textos e/ou aspectos dele, sejam eles verbais como no caso das reportagens e afirmações, ou multimodais como no caso de filmes, por exemplo. Ainda, conforme visto nas análises, chama-se a atenção para o fato de que a maioria das reações a texto analisadas nesta pesquisa apresentam tanto elogios quanto desaprovações, e poucos são os textos que apresentam críticas apenas com uma dessas polaridades.

Também se chama a atenção para o fato de que avaliações atitudinais e heteroglóssicas são os principais recursos linguísticos a serem ensinados aos alunos em atividades do Ciclo de Ensino e Aprendizagem de Gêneros que envolvam reações

a texto. Ademais, é importante salientar que nem todas as avaliações assumem o propósito social da família de reações a texto; em palavras mais simples, nem todas as avaliações criticam textos ou até mesmo criticam alguma outra coisa. É o caso de “desvalidos”, no T1#LDLP2, que tem como referente “os catadores de material de Jardim Gramacho”. A avaliação evidenciada não é uma crítica, portanto, está a serviço de um propósito social que permeia esse texto, mas que não é nem o propósito da família de reações a texto, tampouco o propósito social específico.

Por fim, ao selecionar um determinado gênero de texto dessa família para ensinar a língua explicitamente, deve-se fazê-lo de acordo com o nível de abstração exigido por cada um deles, conforme explicitam Christie e Derewianka (2008). Essa escolha deve levar em consideração a etapa escolar em que os alunos se encontram, uma vez que cada gênero de texto demanda um nível de abstração diferente, que vai desde a simples crítica a um texto no caso de uma resposta pessoal, e pode ir até a desconstrução e desnaturalização de uma determinada mensagem, como no caso do gênero resposta crítica.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, F. A. **Gêneros textuais nos livros didáticos de Geografia**. 2017, 132 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2017.
- BADER KHUN, M. I.; FUZER, C. Reagindo a textos: instanciações de gênero textual em livros didáticos de Língua Portuguesa. **Revista do GELNE**, v. 21, n. 2, p. 3-17, 4 jul. 2019.
- BAKHTIN, M. M. **The Dialogic Imagination**. Tradução de Caryl Emerson e Michael Holquist. Austin: University of Texas Press, 1981.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- CARGNIN, E.S. **Gêneros de texto da família das explicações em livros didáticos de língua portuguesa: uma análise com base nos sistemas de ideação e de conjunção**. 2019, 211 p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019.
- CHRISTIE, F.; DEREWIANKA, B. **School discourse: learning to write across the years of schooling**. London: Continnum, 2008.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução nº 4 de 2010. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo Federal, Brasília, DF, 6 de jul. 2010.
- DESLAURIERS, J.P; KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. *et al.* (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p.127-53.
- DE OLIVEIRA, D. M. O sistema de Avaliatividade: aspectos teóricos e práticos. **Revista Fórum Identidades**, [S.l.], nov. 2014. ISSN 1982-3916. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/3037>>. Acesso em: 11 mar. 2019.
- DURÃO, F.A. **O que é crítica literária?** Campinas: Parábola, 2016.
- EGGINS, S; MARTIN, J. R. Genres and Registers of Discourse. In: VAN DIJK, Teun Adrianus. (Org.). **Discourse as Structure and Process**. London: SAGE, 1997.
- FARENCENA, G.S. **Artigo de opinião como macrogênero: relações lógico-semânticas na perspectiva sistêmico-funcional**. 2016, 305 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016.
- FERREIRA, A.B.H. **Dicionário completo da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.
- FIRTH, J. R. **Papers in Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1957.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Dados estatísticos**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro-didatico/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 08 fev. 2019.

GEHRKE, N. A. **Foto do dia ou microcrônica verbo-visual: um gênero na perspectiva da Escola de Sydney**. 2015. Tese. (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.

GEMTOU, E. Subjectivity in Art History and Art Criticism. In: **Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities**, Calcutá, v.2, n.1, p.02-13, 2010.

GERHARDT, C. C. **Investigações dos gêneros episódio e exemplum na perspectiva sistêmico-funcional em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental**. 2017, 234 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.

HALLIDAY, M. A. K. **Learning how to mean: explorations in the development of language**. London: Edward Arnold, 1975.

_____. **Language as Social Semiotic: the social interpretation of language and meaning**. Baltimore, MD: University Park Press, 1978.

_____. **An Introduction to Functional Grammar**. 1. ed. London: Edward Arnold, 1985.

_____. **The language of early childhood**. In: The collected works of M. A. K. Halliday. Londres: Continuum, 2003.

_____. Retrospective on SFL and literacy/Part 1. In: WHITTAKER, R.; O'DONNELL, M.; McCABE, A. (Orgs.). **Language and literacy: functional approaches**. London: Continuum, 2006. p. 15-29.

_____; MATTHIESSEN, C.M.I.M. **Halliday's Introduction to Functional Grammar**. 4. ed. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge, 2014.

HASAN, R. Part. II. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, Context and Text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, [1985] 1989.

HJELMSLEV, L. **Die Sprache. Eine Einführung**. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1968.

IEDEMA, R.; WHITE, P.R.R.; FEEZ, S.; DE SILVA, J.H. **Media Literacy**. 1. ed. New South Wales: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program, 1994.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, H. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

LEMKE, J. **Textual Politics: discourse and social dynamics**. 1. ed. London: Taylor & Francis, 1995.

MALINOWSKI, B.K. **Coral Gardens and Their Magic**: a Study of the Methods of Tilling the Soil and of Agricultural Rites in the Trobriand Islands. v. 2 (The Language of Magic and Gardening). London: George Allen & Unwin Ltd/Museum Street, 1935.

MARTIN, J.R. 1992. **English text**: system and structure. Amsterdam: Benjamins.

_____. Analysing genre: functional parameters. In: CHRISTIE, Frances; MARTIN, James Robert. **Genre and institutions**: social process in the workplace and school. 1. ed. London, Continnum, 1997.

_____; WHITE, R. **The language of evaluation**: appraisal in English. Nova York, Hampshire: Palgrave Macmillan, 2005.

_____; ROSE, D. **Working with discourse** - Meaning beyond the clause. 2. ed. London: Continuum, 2007.

_____. **Genre Relations**: Mapping Culture. London: Equinox, 2008.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MOITA LOPES, L.P. **Oficina de Linguística Aplicada**: a natureza educacional e social dos processos de ensino/aprendizagem. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MORESCHI, M.E. Reacting and evaluating: the oral interpretation. In: BOCCIA; C. *et al.* **Teaching and learning EFL through Genres**. Mendoza: Teseo Pressa Design, 2019.

PAINTER, C. **Into the mother tongue**: a case study of early language development. Londres: Pinter, 1984.

PAINTER, C. **Learning the mother tongue**. 2 ed. Geelong: Deakin University Press, 1991.

PAULA, S.R. de **Aprender a ler para aprender geografia**: desafios interdisciplinares. 2017, 195 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.

PIRES, C. Z. **Unindo as pontas da teoria e da prática**: contribuições da pedagogia de gêneros sob o viés da linguística sistêmico-funcional na leitura e na escrita de notícias jornalísticas. 2017, 135 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2017.

RAMÍREZ, L. A. H. Para a construção da voz crítica dos estudantes: estágios funcionais e funções de voz na revisão de divulgação científica. **Letras**, [S.l.], p. 383-406, out. 2015.

RANDOLPH, J. J.; DYKMAN, B. M. Perceptions of parenting and depression-proneness in the offspring: Dysfunctional attitudes as a mediating mechanism. **Cognitive Therapy and Research**, Berna, vol. 22, p. 377-400, 1998.

RIBEIRO, M.R. **Análise de gênero e de relações lógico-semânticas em boletins de ocorrência de crimes de linguagem contra a honra registrados pela Polícia Civil do Estado do Rio Grande do Sul**. 2018, 393 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.

RODRIGUES, D.L. **A interpessoalidade nos discursos de posse presidencial do Brasil (1985-2001)**. 2017, 209 f. Tese (Doutorado em Letras – Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.

ROSE, D.; MARTIN, J. **Learning to write, reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School**. London: Equinox, 2012.

ROSSI, A.M. **Análise de instanciações de gêneros de texto da família dos argumentos na abordagem sistêmico-funcional em livros didáticos de Língua Portuguesa para o ensino médio**. 2019, 214 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019.

ROTHERY, J. **Teaching writing in the primary school: a genre based approach to the development of writing abilities**. Sydney: Department of linguistics, University of Sydney, 1986.

_____. **Exploring Literacy in School English** (Write if Right Resources for Literacy and Learning). Sydney: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program, 1993.

_____; STENGLIN, M. Interpreting literature: the role of Appraisal. In: UNSWORTH, L. **Researching language in schools and communities**. London: Continuum, p. 222-244, 2000.

SANTORUM, K. **O efeito tridimensional obtido com o Ciclo Reading to Learn: a apropriação de uma metalinguagem pedagógica emoldurada pela Linguística Sistêmico-Funcional**. 2019, 234 f. Tese (Doutorado em Análises textuais, discursivas e enunciativas) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2019.

SILVA, T.S. **Nos caminhos da natureza: análise de gêneros na abordagem sistêmico-funcional em livros didáticos de ciências naturais**. 2016, 293 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016.

SIPPERT, L. **Análise da progressão textual e da estrutura temática em resenhas de alunos do ensino superior: um olhar sistêmico-funcional aliado à perspectiva sociointeracionista**. 2017, 308 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2017.

_____. Análise da estrutura temática em resenhas de alunos do Ensino Superior numa perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, vol. 34, n. 1, p.113-147, jul/dez., 2018. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/38990>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

THOMPSON, G; THETELA; P. The Sound of one Hand Clapping: the Management of Interaction in Written Discourse. **Text**, n.15, v.1, p.103-127, 1995.

VENTURA, M.S. **A crítica e o campo do jornalismo**: ruptura e continuidade. 1. ed. São Paulo: Cultura, 2015.

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

WEBER, S. **Ditadura Civil-Militar em livros didáticos de História**: análise de gêneros textuais na perspectiva sistêmico-funcional da linguagem. 2019, 196 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019.

WHITE, P. Valoração: a linguagem da avaliação e da perspectiva. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, vol.4, n.e., 2004. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0403/08.htm>>. Acesso em: 19 de fev. de 2019.

WOODWARD-KRON, R. The role of genre and embedded genres in tertiary students' writing. **Prospect**, vol. 20, n. 3, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – AVALIAÇÕES ATITUDINAIS NO T2#LDLP1

| ATITUDE | | | | | | | | | | | | |
|----------|-----|-----|---------------|-----|-----|---------------|-----|-----------|-----|------------|-----|-----------|
| AFETO | | | JULGAMENTO | | | | | APRECIÇÃO | | | | |
| FEL | SAT | SEG | ESTIMA SOCIAL | | | SANÇÃO SOCIAL | | REAÇÃO | | COMPOSIÇÃO | | VALORAÇÃO |
| | | | NOR | CAP | TEN | PRO | VER | IMP | QUA | COM | PRO | |
| - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 | - | - |
| 0 | | | 0 | | | | | 1 | | | | |

APÊNDICE B – AVALIAÇÕES ATITUDINAIS NO T3#LDLP3

| ATITUDE | | | | | | | | | | | | |
|----------|-----|-----|---------------|-----|-----|---------------|-----|-----------|-----|------------|-----|-----------|
| AFETO | | | JULGAMENTO | | | | | APRECIÇÃO | | | | |
| FEL | SAT | SEG | ESTIMA SOCIAL | | | SANÇÃO SOCIAL | | REAÇÃO | | COMPOSIÇÃO | | VALORAÇÃO |
| | | | NOR | CAP | TEN | PRO | VER | IMP | QUA | COM | PRO | |
| 3 | 1 | - | - | 4 | - | 2 | - | - | - | - | - | - |
| 4 | | | 6 | | | | | 0 | | | | |

APÊNDICE C – AVALIAÇÕES ATITUDINAIS NO T1#LDLP6

| ATITUDE | | | | | | | | | | | | |
|----------|-----|-----|---------------|-----|-----|---------------|-----|-----------|-----|------------|-----|-----------|
| AFETO | | | JULGAMENTO | | | | | APRECIÇÃO | | | | |
| FEL | SAT | SEG | ESTIMA SOCIAL | | | SANÇÃO SOCIAL | | REAÇÃO | | COMPOSIÇÃO | | VALORAÇÃO |
| | | | NOR | CAP | TEN | PRO | VER | IMP | QUA | COM | PRO | |
| - | - | - | - | - | - | - | - | 1 | - | - | - | 1 |
| 0 | | | 0 | | | | | 2 | | | | |

APÊNDICE D – AVALIAÇÕES ATITUDINAIS NO T4#LDLP8

| ATITUDE | | | | | | | | | | | | |
|----------|-----|-----|---------------|-----|-----|---------------|-----|-----------|-----|------------|-----|-----------|
| AFETO | | | JULGAMENTO | | | | | APRECIÇÃO | | | | |
| FEL | SAT | SEG | ESTIMA SOCIAL | | | SANÇÃO SOCIAL | | REAÇÃO | | COMPOSIÇÃO | | VALORAÇÃO |
| | | | NOR | CAP | TEN | PRO | VER | IMP | QUA | COM | PRO | |
| - | - | - | 1 | - | - | 1 | - | - | - | - | - | 2 |
| | | | 1 | | | 1 | | - | | - | | |
| 0 | | | 2 | | | | | 2 | | | | |

APÊNDICE E – AVALIAÇÕES ATITUDINAIS NO T1#LDLP1

| ATITUDE | | | | | | | | | | | | |
|----------|-----|-----|---------------|-----|-----|---------------|-----|-----------|-----|------------|-----|-----------|
| AFETO | | | JULGAMENTO | | | | | APRECIÇÃO | | | | |
| FEL | SAT | SEG | ESTIMA SOCIAL | | | SANÇÃO SOCIAL | | REAÇÃO | | COMPOSIÇÃO | | VALORAÇÃO |
| | | | NOR | CAP | TEN | PRO | VER | IMP | QUA | COM | PRO | |
| - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 | - | - | 4 |
| | | | - | | | - | | - | | - | | |
| 0 | | | 0 | | | | | 5 | | | | |

APÊNDICE F – AVALIAÇÕES ATITUDINAIS NO T2#LDLP6

| ATITUDE | | | | | | | | | | | | |
|----------|-----|-----|---------------|-----|-----|---------------|-----|-----------|-----|------------|-----|-----------|
| AFETO | | | JULGAMENTO | | | | | APRECIÇÃO | | | | |
| FEL | SAT | SEG | ESTIMA SOCIAL | | | SANÇÃO SOCIAL | | REAÇÃO | | COMPOSIÇÃO | | VALORAÇÃO |
| | | | NOR | CAP | TEN | PRO | VER | IMP | QUA | COM | PRO | |
| - | - | - | - | - | - | - | - | 2 | - | - | - | - |
| | | | - | | | - | | - | | - | | |
| 0 | | | 0 | | | | | 2 | | | | |

APÊNDICE G – AVALIAÇÕES ATITUDINAIS NO T1#LDLP9

| ATITUDE | | | | | | | | | | | | |
|----------|-----|-----|---------------|-----|-----|---------------|-----|-----------|-----|------------|-----|-----------|
| AFETO | | | JULGAMENTO | | | | | APRECIÇÃO | | | | |
| FEL | SAT | SEG | ESTIMA SOCIAL | | | SANÇÃO SOCIAL | | REAÇÃO | | COMPOSIÇÃO | | VALORAÇÃO |
| | | | NOR | CAP | TEN | PRO | VER | IMP | QUA | COM | PRO | |
| - | - | - | - | - | - | - | - | 3 | - | - | - | 2 |
| | | | - | | | - | | - | | - | | |
| 0 | | | 0 | | | | | 5 | | | | |

APÊNDICE H – AVALIAÇÕES ATITUDINAIS NO T2#LDLP8

| ATITUDE | | | | | | | | | | | | |
|----------|-----|-----|---------------|-----|-----|---------------|-----|-----------|-----|------------|-----|-----------|
| AFETO | | | JULGAMENTO | | | | | APRECIÇÃO | | | | |
| FEL | SAT | SEG | ESTIMA SOCIAL | | | SANÇÃO SOCIAL | | REAÇÃO | | COMPOSIÇÃO | | VALORAÇÃO |
| | | | NOR | CAP | TEN | PRO | VER | IMP | QUA | COM | PRO | |
| - | - | - | 2 | 3 | 1 | 3 | - | 2 | 4 | 1 | - | 4 |
| | | | 6 | | | 3 | | 6 | | 1 | | |
| 0 | | | 9 | | | | | 11 | | | | |

APÊNDICE I – AVALIAÇÕES HETEROGLÓSSICAS NO T2#LDLP8

| ENGAJAMENTO | | | | | | | |
|---------------|---------|-------|-----------|-----------|----------------|------------|------|
| HETEROGLOSSIA | | | | | | | |
| CONTRAÇÃO | | | | EXPANSÃO | | | |
| RATIFICAÇÃO | | | REFUTAÇÃO | | ENTRETENIMENTO | ATRIBUIÇÃO | |
| CONF. DE EXP. | PRONUNC | ENDOS | NEGAÇ | CONTRAEXP | | REC | DIST |
| 2 | - | - | - | 2 | - | - | - |
| 2 | | | 2 | | | - | - |
| 4 | | | | 0 | | | |

APÊNDICE J – AVALIAÇÕES ATITUDINAIS NO T4#LDLP1

| ATITUDE | | | | | | | | | | | | |
|----------|-----|-----|---------------|-----|-----|---------------|-----|-----------|-----|------------|-----|-----------|
| AFETO | | | JULGAMENTO | | | | | APRECIÇÃO | | | | |
| FEL | SAT | SEG | ESTIMA SOCIAL | | | SANÇÃO SOCIAL | | REAÇÃO | | COMPOSIÇÃO | | VALORAÇÃO |
| | | | NOR | CAP | TEN | PRO | VER | IMP | QUA | COM | PRO | |
| - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 | 1 | - | 1 |
| | | | - | | | - | | 1 | | 1 | | |
| 0 | | | 0 | | | | | 3 | | | | |

APÊNDICE K – AVALIAÇÕES ATITUDINAIS NO T1#LDLP2

| ATITUDE | | | | | | | | | | | | |
|----------|-----|-----|---------------|-----|-----|---------------|-----|-----------|-----|------------|-----|-----------|
| AFETO | | | JULGAMENTO | | | | | APRECIÇÃO | | | | |
| FEL | SAT | SEG | ESTIMA SOCIAL | | | SANÇÃO SOCIAL | | REAÇÃO | | COMPOSIÇÃO | | VALORAÇÃO |
| | | | NOR | CAP | TEN | PRO | VER | IMP | QUA | COM | PRO | |
| - | - | - | - | - | - | - | - | 4 | 3 | 1 | 1 | 2 |
| | | | - | | | - | | 7 | | 2 | | |
| 0 | | | 0 | | | | | 11 | | | | |

APÊNDICE L – AVALIAÇÕES ATITUDINAIS NO T1#LDLP2

| ENGAJAMENTO | | | | | | | |
|---------------|---------|-------|-----------|-----------|----------------|------------|------|
| HETEROGLOSSIA | | | | | | | |
| CONTRAÇÃO | | | | EXPANSÃO | | | |
| RATIFICAÇÃO | | | REFUTAÇÃO | | ENTRETENIMENTO | ATRIBUIÇÃO | |
| CONF. DE EXP. | PRONUNC | ENDOS | NEGAÇ | CONTRAEXP | | REC | DIST |
| 1 | - | - | - | 2 | - | - | - |
| 1 | | | 2 | | | - | - |
| 3 | | | | 0 | | | |

APÊNDICE M – AVALIAÇÕES ATITUDINAIS NO T1#LDLP7

| ATITUDE | | | | | | | | | | | | |
|----------|-----|-----|---------------|-----|-----|---------------|-----|------------|-----|------------|-----|-----------|
| AFETO | | | JULGAMENTO | | | | | APRECIAÇÃO | | | | |
| FEL | SAT | SEG | ESTIMA SOCIAL | | | SANÇÃO SOCIAL | | REAÇÃO | | COMPOSIÇÃO | | VALORAÇÃO |
| | | | NOR | CAP | TEN | PRO | VER | IMP | QUA | COM | PRO | |
| - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 |
| | | | - | | | - | | - | | - | | |
| 0 | | | 0 | | | | | 1 | | | | |

APÊNDICE N – AVALIAÇÕES HETEROGLÓSSICAS NO T1#LDLP7

| ENGAJAMENTO | | | | | | | | |
|---------------|---------|-------|-----------|-----------|----------------|------------|------|--|
| HETEROGLOSSIA | | | | | | | | |
| CONTRAÇÃO | | | | | EXPANSÃO | | | |
| RATIFICAÇÃO | | | REFUTAÇÃO | | ENTRETENIMENTO | ATRIBUIÇÃO | | |
| CONF. DE EXP. | PRONUNC | ENDOS | NEGAÇ | CONTRAEXP | | REC | DIST | |
| 1 | - | - | 1 | 1 | - | 1 | 1 | |
| 1 | | | 2 | | | 2 | | |
| 3 | | | | | 2 | | | |

APÊNDICE O – AVALIAÇÕES ATITUDINAIS NO T2#LDLP9

| ATITUDE | | | | | | | | | | | | |
|----------|-----|-----|---------------|-----|-----|---------------|-----|------------|-----|------------|-----|-----------|
| AFETO | | | JULGAMENTO | | | | | APRECIAÇÃO | | | | |
| FEL | SAT | SEG | ESTIMA SOCIAL | | | SANÇÃO SOCIAL | | REAÇÃO | | COMPOSIÇÃO | | VALORAÇÃO |
| | | | NOR | CAP | TEN | PRO | VER | IMP | QUA | COM | PRO | |
| - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 |
| | | | - | | | - | | - | | - | | |
| 0 | | | 0 | | | | | 1 | | | | |

APÊNDICE P – AVALIAÇÕES HETEROGLÓSSICAS NO T2#LDLP9

| ENGAJAMENTO | | | | | | | |
|---------------|---------|-------|-----------|-----------|----------------|------------|------|
| HETEROGLOSSIA | | | | | | | |
| CONTRAÇÃO | | | | | EXPANSÃO | | |
| RATIFICAÇÃO | | | REFUTAÇÃO | | ENTRETENIMENTO | ATRIBUIÇÃO | |
| CONF. DE EXP. | PRONUNC | ENDOS | NEGAÇ | CONTRAEXP | | REC | DIST |
| - | - | - | 2 | - | - | - | - |
| - | | | 2 | | | - | |
| 2 | | | | | 0 | | |

APÊNDICE Q – AVALIAÇÕES ATITUDINAIS NO T3#LDLP1

| ATITUDE | | | | | | | | | | | | |
|----------|-----|-----|---------------|-----|-----|---------------|-----|------------|-----|------------|-----|-----------|
| AFETO | | | JULGAMENTO | | | | | APRECIAÇÃO | | | | |
| FEL | SAT | SEG | ESTIMA SOCIAL | | | SANÇÃO SOCIAL | | REAÇÃO | | COMPOSIÇÃO | | VALORAÇÃO |
| | | | NOR | CAP | TEN | PRO | VER | IMP | QUA | COM | PRO | |
| - | - | - | - | - | - | - | - | 1 | - | - | - | 4 |
| - | | | - | | | - | | 1 | | - | | |
| 0 | | | 0 | | | | | 5 | | | | |

APÊNDICE R – AVALIAÇÕES HEROGLÓSSICAS NO T3#LDLP1

| ENGAJAMENTO | | | | | | | |
|---------------|---------|-------|-----------|-----------|----------------|------------|------|
| HETEROGLOSSIA | | | | | | | |
| CONTRAÇÃO | | | | | EXPANSÃO | | |
| RATIFICAÇÃO | | | REFUTAÇÃO | | ENTRETENIMENTO | ATRIBUIÇÃO | |
| CONF. DE EXP. | PRONUNC | ENDOS | NEGAÇ | CONTRAEXP | | REC | DIST |
| - | - | - | 1 | - | - | - | - |
| - | | | 1 | | | - | |
| 1 | | | | | 0 | | |

ANEXOS

ANEXO 1 – CAPA DA REVISTA VEJA



ANEXO 2 – CAPA DA REVISTA ISTOÉ



LAVAGEM DE DINHEIRO Cachoeira adotava o sistema usado pelo terrorista Bin Laden para financiar seu esquema

ISTOÉ

VETA, DILMA!

VERGONHA: deputados derrotam o governo e provocam um retrocesso nas leis ambientais. Mas a presidenta Dilma Rousseff ainda pode derrubar o novo Código Florestal, que permite ampliar o desmate no País



EXEMPLAR DE ASSINANTE
VENDE POR R\$ 4,90
R\$ 3,90

