

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

Angela Maria Rossi

**ANÁLISE DE INSTANCIÇÕES DE GÊNEROS DE TEXTO DA  
FAMÍLIA DOS ARGUMENTOS NA ABORDAGEM SISTÊMICO-  
FUNCIONAL EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA  
PARA O ENSINO MÉDIO**

Santa Maria, RS  
2019

**Angela Maria Rossi**

**ANÁLISE DE INSTANCIÇÕES DE GÊNEROS DE TEXTO DA FAMÍLIA DOS  
ARGUMENTOS NA ABORDAGEM SISTÊMICO-FUNCIONAL EM LIVROS  
DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO**

Tese 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 **Doutora em Letras**

Orientadora: Cristiane Fuzer

Santa Maria, RS  
2019

Rossi, Angela Maria  
ANÁLISE DE INSTANCIÇÕES DE GÊNEROS DE TEXTO DA  
FAMÍLIA DOS ARGUMENTOS NA ABORDAGEM SISTÊMICO-FUNCIONAL  
EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO  
MÉDIO / Angela Maria Rossi.- 2019.  
229 p.; 30 cm

Orientador: Cristiane Fuzer  
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação  
em Letras, RS, 2019

1. Linguística Sistêmico-Funcional 2. Gênero de texto  
Exposição 3. Sistema de Avaliatividade 4. Sistema de  
Periodicidade 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.

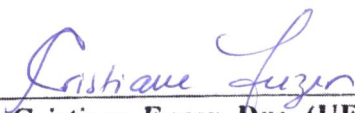
Declaro, ANGELA MARIA ROSSI, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este 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.

Angela Maria Rossi

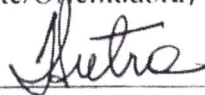
**ANÁLISE DE INSTANCIÇÕES DO GÊNERO EXPOSIÇÃO NA ABORDAGEM  
SISTÊMICO-FUNCIONAL EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA  
PARA O ENSINO MÉDIO**

Tese 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 **Doutora em Letras**.

**Aprovada em 18 de dezembro de 2019:**



Cristiane Fuzer, Dra. (UFSM)  
(Presidente/Orientadora)




Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida, Dra. (UFG) - Videoconferência



Raymundo da Costa Olioni, Dr. (FURG)



Lucia Rottava, Dra. (UFRGS) - Parecer



Sara Regina Scotta Cabral, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS

2019

## AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível pelo apoio de muitas pessoas que, em diversos momentos, acalentaram minha existência. Dessa forma, eu não poderia concluir este trabalho sem minha gratidão. Agradeço:

- Ao meu primo Adelar, por ele tudo começou. Foi ele que me ofereceu a primeira oportunidade de estudar em Santa Maria. A partir deste fato, minha vida mudou para sempre. Sinceramente, não tenho palavras para expressar minha gratidão.
- À minha mãe, que me mostra, através de exemplos diários, como ser uma mulher forte e de coragem. Ao meu pai, *in memória*, que sempre, do jeito dele, me encorajou para estudar. Aos meus irmãos, que acalentam minha alma por existirem.
- Ao meu marido, meu companheiro de vida, por tudo que construímos e pelo que mantemos, principalmente, por me agraciar nesta vida com o melhor presente: nossa filha.
- À minha estrelinha Valentina, que, com seu sorriso, transforma meus dias mais difíceis em encantamento.
- Ao Seu Lírio e à Beth, meus sogros, que, há 18 anos estão ao meu lado, no melhor e no pior, que me “deram” uma família também.
- À Professora Cristiane, minha orientadora, pelo apoio e confiança. Por me ajudar na construção do meu ser docente e do meu ser pesquisadora.
- Aos professores que participaram da minha banca de qualificação e de defesa: Professora Sara, Professora Lúcia, Professora Fabíola e Professor Raymundo. Obrigada pelos apontamentos que conduziram a construção deste trabalho.
- Ao grupo de estudo, pelas trocas que auxiliaram na construção deste trabalho. Em especial, ao Mhdi, sempre disposto para ouvir minhas queixas, angústias, anseios teóricos e prestativo para discutir, ler e fazer apontamentos no meu texto.
- Aos meus amigos de perto e de longe pelas palavras de incentivo e por entenderem a “exclusão” social. Em especial, às minhas amigas, Gessélda, Elisane e Letícia, que estiveram ao meu lado na dor e no amor, por dividirem a “vida” comigo.
- À UFSM, por oportunizar realizar mestrado e doutorado numa instituição pública e de excelente qualidade, que eu possa ser capaz de retribuir todo o aprendizado aos meus queridos alunos, os quais tornam minhas práticas cheias de amor e de desafios.
- À mãe Rainha e ao seu bondoso Filho, que, em momentos de total desesperado, “sopraram” inspirações.

## RESUMO

### ANÁLISE DE INSTANCIÇÕES DE GÊNEROS DE TEXTO DA FAMÍLIA DOS ARGUMENTOS NA ABORDAGEM SISTÊMICO-FUNCIONAL EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO

AUTORA: Angela Maria Rossi  
ORIENTADORA: Cristiane Fuzer

O presente estudo tem como objetivo principal investigar, com foco nos sistemas semântico-discursivos de Avaliatividade e de Periodicidade, textos que instanciam gêneros de texto da família dos argumentos e suas finalidades em Livros Didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio. Para atingir tal propósito, a pesquisa se fundamenta na perspectiva teórico-metodológica da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), especialmente nos estudos sobre análise de gêneros de textos (MARTIN; ROSE, 2008, ROSE; MARTIN, 2012). Adotamos como universo de análise três livros didáticos da coleção de Língua Portuguesa para o Ensino Médio mais distribuída, do triênio 2015-2017 (BRASIL, 2015), oferecida pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) às escolas públicas de ensino básico. Selecionamos a coleção *Português Linguagens*, de autoria de Cereja e Magalhães (2013) como *corpus*, mais especificamente, os textos com potencial para instanciar os gêneros Exposição e Discussão usados em capítulos nomeados de *Produção de textos*. Os procedimentos analíticos do *corpus* atenderam aos seguintes passos: a) análise das três variáveis constituintes do contexto de situação que determinam o registro dos textos: campo, relações e modo (HALLIDAY, 1989; EGGINS; MARTIN, 1994; MARTIN; ROSE, 2007; MATTHIESSEN, 2015); b) análise do sistema semântico-discursivo de Avaliatividade (MARTIN, 1992, MARTIN; WHITE, 2005); c) análise do sistema semântico-discursivo de Periodicidade (MARTIN, 1992; MARTIN; ROSE, 2007); d) confirmação do propósito sociocomunicativo de cada texto e da estrutura esquemática do gênero (MARTIN; ROSE, 2008; CHRISTIE; DEREWIANKA, 2010; ROSE; MARTIN, 2012); por fim, e) análise e reflexão dos resultados obtidos nos procedimentos anteriores para verificação de como a perspectiva de gêneros da LSF pode contribuir para o ensino e aprendizagem de leitura e escrita dos gêneros argumentativos – Exposição e Discussão – no contexto escolar do Ensino Médio (MARTIN; ROSE, 2008; CHRISTIE; DEREWIANKA, 2010; ROSE; MARTIN, 2012, EMÍLIA; CHRISTIE, 2013, HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Essa análise conjunta evidenciou que os textos do *corpus* instanciam como dominante o gênero Exposição. Em relação ao sistema semântico-discursivo de Avaliatividade, verificamos na etapa Argumento maior ocorrência do subsistema de atitude, cujas marcas avaliativas tanto positivas quanto negativas podem ser entendidas como potencializadores da construção argumentativa. Na etapa Tese, predominam avaliações de julgamento e de apreciação. No que se refere à etapa Reiteração de Tese, são recorrentes avaliações de apreciação e julgamento. Sobre o sistema semântico-discursivo de Periodicidade, foi possível verificar que os textos seguem um ritmo previsível, sinalizado por MacroTema, hiperTema bem como hiperNovo e macroNovo. Esses recursos, com maior ou menor proeminência textual, facilitam o desenvolvimento do texto, de forma a propiciar o acompanhamento das informações do texto. A etapa Tese aparece no HiperNovo, a etapa Argumentos está nos HiperTemas e a etapa Reiteração da Tese realiza MacroNovo ou HiperNovo. Por fim, entendemos que são explorados poucos aspectos linguísticos em relação às características do gênero de texto Exposição nos livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio analisados neste estudo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Linguística Sistêmico-Funcional. Gênero de texto Exposição. Sistema de Avaliatividade. Sistema de Periodicidade.

## ABSTRACT

### INSTANTATIONS ANALYSIS OF GENRES FROM ARGUMENT FAMILY UNDER THE SYSTEMIC FUNCTIONAL APPROACH IN PORTUGUESE LANGUAGE HIGH SCHOOL TEXTBOOKS

AUTHOR: Angela Maria Rossi

ADVISOR: Cristiane Fuzer

This study aims to investigate texts that instantiate genres of the family of arguments and their purposes in high school Portuguese Language textbooks by focusing on Appraisal and Periodicity semantic-discursive systems. Therefore, the research is based on the theoretical-methodological perspective of Systemic Functional Linguistics (SFL), especially in studies on text genre analysis (MARTIN; ROSE, 2008, ROSE; MARTIN, 2012). We have adopted as a universe of analysis three high school Portuguese Language textbooks from the most distributed collection, from 2015-2017 (BRAZIL, 2015), offered by the *Programa Nacional do Livro Didático (PNLD – Brazilian Textbook Program)* to public elementary schools. We have selected the *Português Linguagens*, by Cereja and Magalhães (2013) as *corpus*, more specifically, the potential texts to instantiate the genres Exposition and Discussion used in chapters named *Produção de textos*. Analytical procedures followed the steps: a) analysis of the three constituent variables of the situation context that determine the register of the texts: field, tenor and mode (HALLIDAY, 1989; EGGINS; MARTIN, 1994; MARTIN; ROSE, 2007; MATTHIESSEN, 2015); b) analysis of the semantic-discursive Appraisal system (MARTIN, 1992, MARTIN; WHITE, 2005); c) analysis of the semantic-discursive Periodicity system (MARTIN, 1992; MARTIN; ROSE, 2007); d) confirmation of the socio-communicative purpose of each text and the schematic structure of the genre (MARTIN; ROSE, 2008; CHRISTIE; DEREWIANKA, 2010; ROSE; MARTIN, 2012); finally, e) analysis and reflection of the results obtained in the previous procedures to verify how SFL genres perspectives can contribute to teach and learn reading and writing of argumentative genres – exposition and discussion – in the high school context (MARTIN; ROSE, 2008; CHRISTIE; DEREWIANKA, 2010; ROSE; MARTIN, 2012, EMILIA; CHRISTIE, 2013, HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). This joint analysis showed that the *corpus* texts instantiate the exposition genre as dominant. Regarding the Appraisal semantic-discursive system, we have found a higher occurrence of the Attitude subsystem in the Arguments stage. These appraisal marks, both positive and negative, can be understood as enhancers of argumentative construction. In the Thesis stage, judgment and appreciation predominate. In regard to the Reiteration of the Thesis stage, appreciation and judgment are recurrent. Regarding the Periodicity semantic-discursive system, we observed that the texts follow a predictable rhythm, signaled by macroTheme, hyperTheme, as well as hyperNew and macroNew. These features, with more or less textual prominence, facilitate the development of the text, so that the reader can follow and understand it. The Thesis stage appears in hyperNew, the Arguments stage is in hyperThemes, and the Reiteration of the Thesis stage performs macroNew or hyperNew. Finally, we understand that few linguistic aspects are explored in relation to the characteristics of the exposition genre in high school Portuguese Language textbooks analyzed in this study.

KEYWORDS: Systemic Functional Linguistics. Exposition genre. Appraisal System. Periodicity System.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Correspondências entre sistema semântico-discursivo, variável de registro, metafunção e léxico-gramática .....	53
Quadro 2 - Realizações de Afeto .....	58
Quadro 3 - Exemplos de Julgamento Sanção Social. ....	59
Quadro 4 - Exemplos de julgamento Estima Social. ....	60
Quadro 5 - Exemplos de apreciação .....	61
Quadro 6 – Exemplos do subsistema de engajamento .....	63
Quadro 7 – Exemplos da categoria expansão dialógica .....	64
Quadro 8 – Exemplos da categoria contração dialógica – Refutação .....	65
Quadro 9 – Exemplos da categoria Contração dialógica – Ratificação .....	66
Quadro 10 – Exemplos de Gradação .....	67
Quadro 11 -- Exemplificação da EEG Exposição .....	89
Quadro 12 – Exemplificação da EEG Discussão .....	92
Quadro 13 - Coleções aprovadas pelo PNLD 2015 – Português Ensino Médio .	98
Quadro 14 – Constituição do <i>corpus</i> .....	107
Quadro 15 - Exemplo de sistematização da ocorrência de HiperTema no <i>corpus</i> .....	111
Quadro 16 -- Sistematização do canal de veiculação dos textos. ....	118
Quadro 17 – Ocorrências de avaliações positivas e negativas no texto T5V3. .	125
Quadro 18 – Estrutura Esquemática do Texto Exposição T5V3 .....	127
Quadro 19 – Resumo das ocorrências de avaliações no texto T7V3 .....	134
Quadro 20 – Estrutura Esquemática de gênero em T7V3.....	139
Quadro 21 – Recorrência de avaliações positiva e negativa no texto T11V3 ...	146
Quadro 22 – Estrutura Esquemática de gênero em T11V3 .....	149



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Lista de distribuição dos livros de Ensino Médio da disciplina de Língua Portuguesa nas escolas da rede pública do Brasil a partir dos dados publicados no portal do FNDE .....	99
--	----

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Linguagem organizada em estratos .....	45
Figura 2 - Escala de instanciação .....	47
Figura 3 - Texto em contextos .....	50
Figura 4 – Representação do Sistema de Avaliatividade .....	57
Figura 5 - Julgamento e apreciação como afeto institucionalizado .....	58
Figura 6 – Sistema de modalidade e tipos de julgamento .....	60
Figura 7 - Níveis de Tema e de Novo no discurso .....	70
Figura 8 - Campo, Relações e Modo em relação às metafunções da linguagem	78
Figura 9 - Estratificação do contexto como plano de conteúdo da linguagem ....	80
Figura 10 - Gênero como um estrato adicional de análise, para além de relações, campo e modo. ....	81
Figura 11 – Estratos da linguagem em contextos sociais .....	82
Figura 12 - Mapa de gêneros de texto .....	86
Figura 13 - Capa dos livros selecionados como universo de análise .....	102
Figura 14 – Exemplo de Sumário do volume 2 do LD .....	104
Figura 15 – Recorrência dos Gêneros da família dos argumentos nos três volumes de Livros Didáticos da Coleção <i>Português: Linguagens</i> . ....	116
Figura 16 - Canal de veiculação dos textos que compõem o <i>corpus</i> . ....	119
Figura 17 – Estrutura da Periodicidade do texto T5V3 .....	126
Figura 18 - Estrutura da Periodicidade do Texto T7V3 .....	136
Figura 19 - Estrutura da Periodicidade no Texto T11V3 .....	147
Figura 20 - Recorrências dos sistemas de avaliatividade em cada etapa do gênero. ....	154
Figura 21 - Sistema de Periodicidade no <i>corpus</i> .....	156
Figura 22 - Padrão dos capítulos dos Livros Didáticos .....	158

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CFE – Conselho Federal de Educação

EM – Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GSF – Gramática Sistemico-Funcional

LD – Livro Didático

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDLP – Livro Didático de Língua Portuguesa

LP – Língua Portuguesa

LSF – Linguística Sistemico-Funcional

MEC – Ministério da Educação

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PNLD – Programa Nacional de Livro Didático

PPP – Projeto Político Pedagógico

## TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL

A produção textual e o caminho para construí-la são um grande desafio na escola básica. Essa constatação está relacionada à minha experiência como aluna e também como professora. Os desafios da produção da escrita sempre me inquietaram, mas ficaram mais intensos ao iniciar minha graduação de Letras/Português. Nesse período, senti ainda mais as dificuldades de produção de textos. Essa dificuldade mostrou-me o quão frágil fora meu processo de aprendizagem de escrita ao longo da minha vida escolar.

Essa preocupação acompanhou-me ao longo do tempo. Ao iniciar minha prática pedagógica, com a oportunidade de vivenciar diferentes experiências com alunos de Ensino Fundamental, Médio e pós-médio (técnico), presenciei as angústias que os alunos sentiam ao serem desafiados a produzirem textos. Considerando esses fatos, busco constantemente qualificar o processo de ensinar a escrita em sala de aula. Por isso, esta tese de doutorado é o momento oportuno para refletir sobre a escrita e a leitura no contexto escolar.

Além do mais, outros dois fatores inter-relacionados justificam fundamentalmente a escolha do tema desta pesquisa: no projeto de extensão “Ateliê de Textos: práticas orientadoras para produção e avaliação de textos na perspectiva textual-interativa” (FUZER, 2011), que tem como objetivo geral contribuir para o aprimoramento de conhecimentos e habilidades de professores em formação da área de Letras (FUZER, 2015). Em 2014, quando participei desse projeto, tive a oportunidade de ministrar uma oficina para alunos do ensino médio, com o objetivo de auxiliá-los na produção de textos argumentativos. Além disso, em 2013, com minha dissertação de mestrado, iniciei os estudos da Linguística Sistêmico-Funcional, incluindo um estudo inicial de gêneros nessa perspectiva.

No doutorado, o estudo de gêneros na abordagem da Linguística Sistêmico-Funcional está sendo aprofundada, com este trabalho vinculado ao projeto de pesquisa da orientadora, intitulado “Leitura e escrita em Língua Portuguesa na Perspectiva Sistêmico-Funcional” (FUZER, 2014, registro GAP/CAL nº 037375), que busca investigar e sistematizar características linguísticas e composicionais de gêneros de texto usados no processo de ensino e aprendizagem de diferentes disciplinas escolares, de modo a fornecer subsídios

para leitura detalhada e processo de produção escrita de textos em língua portuguesa na educação básica brasileira (FUZER, 2014, p. 04).

Além da justificativa acadêmica, é pertinente trazer a importância pessoal e pedagógica desta pesquisa. No que diz respeito à importância pessoal, é imprescindível novamente mencionar a minha formação de professora de língua portuguesa e minha experiência docente, uma vez que, na prática em sala de aula, verifico como os estudantes falam, leem e escrevem sobre os mais variados contextos. Além disso, muitas vezes, há dificuldades em encontrar metodologias de ensino para orientar as práticas de ensino de leitura e escrita. Nesse sentido, esta pesquisa pode fornecer subsídios linguísticos para o processo de aprendizagem e desenvolvimento de leitura e produção textual em língua portuguesa. Dessa forma, o nosso trabalho poderá contribuir, especialmente, com a proposta do projeto guarda-chuva para o desenvolvimento de pesquisas na área do LD e em relação ao gênero na perspectiva Sistêmico-Funcional. Esperamos que os resultados desta pesquisa possam contribuir para a formação de leitores e escritores esclarecidos quanto às escolhas linguísticas nos textos, a fim de que possam ser mais conscientes em suas interpretações de seus próprios textos e de textos de outros autores, o que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), é uma das responsabilidades da escola.

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
1.1 ESTUDOS PRÉVIOS SOBRE LIVROS DIDÁTICOS E ARGUMENTAÇÃO .....	17
1.2 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA .....	22
1.3 QUESTÃO E OBJETIVO DE PESQUISA .....	28
1.4 ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL DA TESE .....	29
<b>CAPÍTULO 2 – O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO</b> .....	<b>31</b>
2.1 O ENSINO ESCOLAR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	31
2.2 O LIVRO DIDÁTICO NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	37
2.3 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO .....	40
<b>CAPÍTULO 3 – LINGUAGEM NA PERSPECTIVA SISTÊMICO-FUNCIONAL: AVALIATIVIDADE E PERIODICIDADE</b> .....	<b>42</b>
3.1 SISTEMA, ESTRATIFICAÇÃO, REALIZAÇÃO E INSTANCIAÇÃO .....	43
3.2 TEXTO, CONTEXTO E METAFUNÇÕES DA LINGUAGEM .....	48
3.3 SISTEMAS SEMÂNTICO-DISCURSIVOS E REALIZAÇÕES LÉXICO-GRAMÁTICAIS .....	52
3.3.1 <i>Avaliatividade</i> .....	54
3.3.1.1 <i>Atitude</i> .....	57
3.3.1.2 <i>Engajamento</i> .....	62
3.3.1.3 <i>Gradação</i> .....	66
3.3.2 <i>Periodicidade</i> .....	68
<b>CAPÍTULO 4 – ABORDAGEM DE REGISTRO E GÊNERO DE TEXTO NA PERSPECTIVA SISTÊMICO-FUNCIONAL</b> .....	<b>76</b>
4.1 FAMÍLIAS DE GÊNEROS DE TEXTO .....	84
4.1.1 <i>Gêneros da família dos argumentos</i> .....	87
4.1.1.1 <i>Gênero Exposição</i> .....	88
4.1.1.2 <i>Gênero Discussão</i> .....	91
<b>CAPÍTULO 5 – METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	<b>94</b>
5.1 NATUREZA DA PESQUISA .....	94
5.2 UNIVERSO DE ANÁLISE .....	97
5.3 CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> .....	106
5.4 PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS .....	109
<b>CAPÍTULO 6 – INSTANCIAÇÕES DO GÊNERO EXPOSIÇÃO</b> .....	<b>113</b>
6.1 DESCRIÇÃO DAS VARIÁVEIS DE REGISTRO .....	115
6.2 SISTEMAS SEMÂNTICO-DISCURSIVOS DE AVALIATIVIDADE E PERIODICIDADE NA ORGANIZAÇÃO DA ESTRUTURA ESQUEMÁTICA DO GÊNERO DE TEXTO .....	123
6.2.1 <i>Textos da mídia</i> .....	124
6.2.2 <i>Textos de redes sociais</i> .....	131
6.2.3 <i>Textos de processos seletivos</i> .....	142
6.3 RELAÇÕES ESTABELECIDAS A PARTIR SISTEMATIZAÇÃO DOS RESULTADOS .....	153
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>161</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>166</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>176</b>

## CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

*Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Ele, o mar estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza...* (Eduardo Galeano, 2002, p. 12).

“Olhar” os gêneros de texto<sup>1</sup> da família dos argumentos inseridos no Livro Didático é como olhar o mar: apresentam tanta imensidão, que causam certo fulgor devido à sua importância durante todo o contexto escolar. E é nessa imensidão que este trabalho pretende mergulhar.

Compreendemos a atividade de argumentar como uma das mais presentes nas práticas de interações sociais entre os indivíduos. Em diversas situações diárias, usamos a linguagem para influenciar, compartilhar e modificar opiniões do outro. Segundo Breton (2003), a argumentação é uma atividade intrínseca ao ser humano e essencial para o desenvolvimento de vínculo social. Por essa razão, é considerada uma prática de cunho social e dialógica, pois é mediada pelo uso da linguagem.

A escola tem uma importância nesta prática social, pois é um espaço em que muitos indivíduos aprendem e aprimoram conhecimentos para argumentar e para usar a argumentação nas mais diversas situações na convivência social. Nesse ambiente, muitas vezes, o educando aprende a importância do debate ou confronto de opiniões para a formação do senso crítico e para o exercício da cidadania por meio do uso da argumentação. Dessa maneira, a escola tem uma parcela significativa da responsabilidade no desenvolvimento do raciocínio crítico e aperfeiçoamento de habilidades linguísticas e discursivas fundamentais para enfrentar os problemas mais variados presentes nas práticas sociais por meio do uso da argumentação.

Levando-se em consideração a importância da argumentação, no contexto escolar, é preciso considerar que são os livros didáticos, especialmente os do

---

<sup>1</sup> Para a tradução de *genre*, o termo “**gênero de texto**” é usado pelo nosso grupo de pesquisa como uma tentativa de marcar distinção de outras abordagens teóricas, que usam os termos “gênero do discurso” (BAKHTIN, 2003), “gênero discursivo” (MARCUSCHI, 2008) e “gênero textual” (DOLZ; SCHNEUWLY, 1999; BRONCKART, 1999; BAZERMAN, 2005; SWALES, 2009, dentre outros).

Ensino Médio, que exploram textos argumentativos. Esses textos são indicados para a produção textual por dois principais motivos: a) os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM) indicam que “o aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano” (2000, p.16); b) o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), principal prova no Brasil como possibilidade de ingresso no ensino superior. Nesse processo seletivo, a produção de texto dissertativo-argumentativo<sup>2</sup> tem valor avaliativo de 1000 pontos. A nota mínima para ingresso no ensino superior é 400; quanto maior a nota obtida pelo aluno, maior a chance do candidato de classificação para pleitear uma vaga na universidade.

Esse contexto influencia a valorização de texto argumentativo na escola, principalmente, no Ensino Médio. Além disso, os documentos oficiais – PCNEM – orientam o autor nas escolhas dos textos para incluir nos Livros Didáticos a fim de cumprir uma exigência política. Entretanto, os resultados das avaliações dos textos produzidos pelos alunos para o processo seletivo Enem não são animadores. No ano de 2018, de acordo com o Ministério de Educação (MEC), foram produzidos 4.122.423<sup>3</sup>. Apenas 55 textos obtiveram nota máxima (1000 pontos), e 112.559 zeraram a prova. Os principais motivos são redação em branco, fuga ao tema e cópia do texto motivador.

Esses dados podem ser considerados alarmantes e me inquietam enquanto professora. Na minha prática docente, uma das constantes preocupações é a produção escrita de textos argumentativos. Uma angústia é a dificuldade do aluno em escrever com habilidade textos argumentativos principalmente no Ensino Médio. Essa falta de condições ou de preparo para produção textual minimamente coerente é mostrada com frequência em redes sociais, em noticiários e até em reportagens.

Apesar disso, o foco da tese não está centrado em reconhecer os possíveis “problemas” ou desvios que os alunos apresentam nos textos, mas sim, centra-se

---

<sup>2</sup> Nesta tese, o termo dissertativo-argumentativo refere-se ao texto ensinado na escola, principalmente no Ensino Médio e explicitado nas propostas da prova de produção de escrita do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

<sup>3</sup> Os dados referentes à prova do Enem foram retirados do site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/resultados-do-enem-2018-sao-divulgados/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/resultados-do-enem-2018-sao-divulgados/21206). Acesso em 14 de nov. 2019.



na busca de entendimento de como o recurso mais usado nas escolas brasileiras – o livro didático (LD) – pode auxiliar os alunos em construções de textos argumentativos.

### 1.1 ESTUDOS PRÉVIOS SOBRE LIVROS DIDÁTICOS E ARGUMENTAÇÃO

Faz-se necessário esclarecer em que medida a presente pesquisa coopera para o avanço dos estudos linguísticos em contexto brasileiro, considerando que pesquisa como a sugerida por nós, tem sido desenvolvida há bastante tempo em contexto australiano (ROSE; MARTIN, 2012). Para isso, fizemos um levantamento das pesquisas que se aproximam de um ou mais eixos a que nosso trabalho se relaciona, a saber, a perspectiva teórica, a LSF, e os objetos de estudos, o livro didático e a argumentação.

Nas buscas realizadas na *internet*<sup>4</sup> pelas palavras-chave “Gênero na perspectiva Sistêmico-Funcional”, “textos argumentativos”, “Livro Didático”, muitos trabalhos apareciam como resultado, porém, poucos deles referiam-se ao gênero na perspectiva Sistêmico-Funcional em língua portuguesa. Priorizamos os trabalhos em que nos títulos apresentam elementos constitutivos da pesquisa, lemos os resumos, verificamos o sumário da pesquisa e o referencial teórico e, após verificação de que o estudo atendesse aos nossos critérios de busca, selecionamos.

Compreender a linguagem em um LD é importante, pois é reconhecido como um recurso didático muito usado no contexto escolar brasileiro e exercer um papel significativo, como apontam TICKS, 2003 e RAMOS, 2009. Isso pode ser provado por estudos no contexto do GRPesq Linguagem como prática social que abordam o livro didático como objeto de estudo (TICKS, 2003; ARNT, 2012; ROSSI, 2012; FLORÊNCIO, 2014; MARTINI, 2014; MACHADO JR., 2014; KUMMER, 2015; MARQUES, 2015; PREDEBON, 2015 e SILVA, 2016), apenas para exemplificar.

As pesquisas de gênero na perspectiva sistêmico-funcional vêm sendo desenvolvidas por um grupo de estudiosos australianos, dentre eles Martin e Rose

---

<sup>4</sup> As buscas foram realizadas no período entre março e setembro de 2017 e foram revisitadas em outubro 2019. Utilizamos como ferramentas de busca o portal Google Acadêmico – catálogo de dissertações e teses, no portal de Periódicos Capes, e o *Google* geral.

(2008); Rose e Martin (2012), que embasam a análise de gênero nesta tese. Em relação aos trabalhos desenvolvidos na linha de pesquisa *Linguagem no Contexto Social* que abordam essa perspectiva, encontramos três teses e duas dissertações.

Farencena (2016) analisou as relações lógico-semânticas (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014) estabelecidas na Estrutura Esquemática do Gênero Exposição (MARTIN; ROSE, 2008) em artigos de opinião que abordam o tema do Novo Código Florestal Brasileiro, publicados no Observatório da Imprensa. O estudo evidenciou que os artigos de opinião analisados podem ser vistos como macrogêneros, em que o gênero dominante é a Exposição, da família dos argumentos, e os gêneros elementares Relato (da família das histórias), interpretação (da família de reações a textos), Relatório Descritivo, Relatório Composicional (integrantes da família dos relatórios) e Relato Histórico (da família das histórias) funcionam como microgêneros encaixados no macrogênero.

Outra tese é de autoria de Gehrke (2016), que analisou microcrônicas verbo-visuais para compreender qual gênero esse texto instancia. Os dados da análise sugeriram como propósito sociocomunicativo partilhar uma impressão pessoal sobre um tema relevante socialmente. Além disso, a estrutura do gênero consiste na apresentação de uma imagem fotográfica e sua interpretação verbal. A autora concluiu que a microcrônica pode ser considerada um novo gênero pertencente à família das histórias (MARTIN; ROSE, 2008).

Além desses dois trabalhos, há o de autoria de Silva (2016), que mapeou os gêneros (MARTIN; ROSE, 2008) usados em LDs de ciências naturais voltados para o de 6º ano. Foram encontrados, à semelhança dos resultados do estudo de Veel (1997) sobre gêneros em manuais escolares de ciências em Portugal: gêneros da família dos procedimentos, dos relatórios, das explicações e dos argumentos. Silva (2016) ainda encontrou outros gêneros nos LDs brasileiros, e propôs a ocorrência do gênero instrução para análise, família não prevista por Veel (1997), a família das histórias.

Em relação à dissertação, Gerhardt (2017) evidenciou instanciações de gênero Episódio e *Exemplum* em livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental, a partir do propósito sociocomunicativo e da Estrutura Esquemática do gênero (EEG). A autora identificou que, dos 21 textos analisados, 13 instanciam o gênero Episódio, e 8, o gênero *Exemplum*, além de

verificar ocorrências léxico-gramaticais do sistema de transitividade e semântico-discursivas do sistema de Avaliatividade para descrição da EEG.

Outra dissertação é de Weber (2019), que objetivou investigar os gêneros da família das histórias em Livro Didático de História referente ao conteúdo curricular Ditadura Civil-Militar. A autora apresentou como conclusão duas instanciações do gênero Relato Histórico, e oito instanciações do gênero Relato Histórico Explicativo. Além disso, defendeu o capítulo do livro didático como um macrogênero, estudo do período, que apresentou descrição do período por meio de relação de extensão entre os gêneros textuais identificados a fim de explicar o conteúdo Ditadura Civil-Militar.

Ainda no âmbito nacional com abordagem de gênero na Sistêmico-Funcional, destacamos os trabalhos de Cavalcanti (2016), que evidenciou o uso de gêneros da família dos textos factuais em cursos de Rede de Computadores. Assis (2017) analisou os textos presentes em um capítulo de cada um dos três livros de Geografia mais adotados para os alunos do 9º ano do ensino fundamental e concluiu que os textos analisados instanciam gêneros da família das Explicações. Serra (2017) analisou textos da família dos argumentos e verificou a predominância de textos do gênero Exposição. A divisão dos textos em etapas e fases revelou a predominância de fases declarativas responsáveis pelo início da maioria das etapas e pelo estabelecimento dos tópicos frasais.

Além disso, estudos de Bunzen (2005) e Rojo e Batista (2003) indicam o LD como um importante material didático de grande uso nas escolas brasileiras. Isso pode ser comprovado pelo significativo número de escolas que aderem ao Programa Nacional do Livro Didático (doravante PNLD)<sup>5</sup>.

No contexto brasileiro, Bunzen (2005; 2009) mostra que o LD é usado como uma proposta pedagógica reinterpretada pelo professor e pelos alunos, pois, em muitos momentos, os professores transformam as ações do projeto didático autoral e constroem outros objetos de ensino. Souza (2014) evidenciou a dificuldade dos alunos na realização das atividades de leitura e interpretação textual ao executá-las sozinhos. As atividades efetuadas com mediação do professor apresentam resultado superior. Outro dado é a identificação dos

---

<sup>5</sup> No ciclo de 2017, para o Ensino Médio, foram beneficiados 29.416.511 alunos no Brasil. Dados disponível em: <http://www.fnade.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>. Acesso em 26 out. 2017.

problemas de elaboração de enunciados e as respostas sugeridas no manual do professor do LD. Esse resultado indica que o trabalho do professor pode apresentar limitações e restrições impostas pelas atividades problemáticas.

Crisóstomo (2013) investigou dois LDs e realizou questionários com os professores para entender as sequências didáticas, a abordagem dos conteúdos e se as abordagens por eles realizadas estavam de acordo com as propostas atuais do ensino de Língua Materna. Um dos resultados apresentados pela autora indica que 60% dos professores entrevistados utilizam prioritariamente o LD como recurso pedagógico. Assim, caberia ao docente elaborar e reorganizar sua própria sequência didática a fim de que o LD consiga abordar todas as possibilidades de uso da língua. Como resultado, a autora indicou que a utilização desse instrumento, de forma não reflexiva, acaba comprometendo o papel do professor, que deixa de possuir uma voz ativa e transformadora, visto que o mediador está tão preso às abordagens dos livros, deixando de mostrar as suas opiniões.

Em relação aos estudos em LD com base na perspectiva sistêmico-funcional, além dos trabalhos já mencionados desenvolvidos na linha de pesquisa *Linguagem no Contexto Social* por Silva (2016), Gerhardt (2017), WEBER (2019), encontramos o trabalho de Silva (2012), que analisou as representações acerca de livros didáticos de inglês construídas na sociedade por seus produtores (autores e editores) e por seus usuários (professores e alunos). As análises indicaram que os produtores e usuários, em geral, representam o livro didático de inglês como fonte, agente, sendo pouco recorrentes as representações do livro didático como facilitador e guia no discurso dos produtores. Os usuários sugerem que os docentes ainda representam o livro de inglês como organizador, suporte, mercadoria, possibilidade e curso. Diferentemente dos produtores, os usuários (professores e alunos) veem o livro didático como facilitador.

Outro estudo a ser destacado é o de Miranda (2016), que investigou como são construídas e estruturadas as atividades propostas na unidade de produção de texto do livro didático “Ser Protagonista”, direcionado aos alunos do terceiro ano do ensino médio da rede regional de Catalão. Os resultados evidenciaram que as escolhas dos processos na construção das perguntas apontaram o domínio dos significados materiais e mentais, a recorrência de perguntas objetivas e diretas, e a complexidade dos elementos léxico-gramaticais em alguns nomes nos exercícios.

No que diz respeito aos textos argumentativos em livros didáticos, as pesquisas encontradas estão alicerçadas em outras perspectivas de gênero e sugerem discussões importantes no contexto do LD. Bezerra (2015), em seu estudo da argumentação nos livros didáticos do Ensino Médio, concluiu que as produções de texto são exploradas seguindo os critérios da Sequência Argumentativa e as estratégias argumentativas, como propõe a Nova Retórica. Segundo a autora, esses resultados permitiram refletir sobre o avanço teórico aliado à prática. Por isso, os professores devem ficar atentos para complementar com as informações necessárias à construção do texto argumentativo ou dissertativo-argumentativo e a proposta do Enem. Casteluber (2012), com o objetivo de investigar a contribuição de questões de interpretação e compreensão de propostas em atividades de livros didáticos para a construção de textos de tipologia argumentativa do ensino médio, concluiu que as atividades são, ainda que de localização em sua maioria, bem elaboradas, contextualizadas, possibilitando ao leitor compreensão do texto e uma leitura mais crítica.

Além disso, segundo Christie e Unsworth (2000), ao usar a LSF como ferramenta de análise, é possível descrever aspectos-chave do uso da linguagem apresentado em textos escritos ou falados, produzidos nos mais variados contextos. Nesse sentido, o reconhecimento das evidências linguísticas, que constituem e indicam as etapas e fases dos gêneros dos argumentos, possibilita ao aluno uma leitura detalhada e produção de textos argumentativos com maior facilidade.

Conhecer os gêneros em uso em cada uma das disciplinas curriculares (no caso desta tese, gêneros da família dos argumentos na disciplina de Língua Portuguesa) e promover na escola um ensino baseado em gêneros “não só garantirá melhores produtores textuais, como também melhores alunos, uma vez que a experiência com os gêneros desenvolve as capacidades e habilidades mentais dos alunos e promove a aquisição das estruturas esquemáticas e padrões de língua” (GOUVEIA, 2013).

Conforme Christie (2010), os professores devem mostrar possibilidades de uso da língua de modos específicos. Os alunos terão o apoio dos professores para guiá-los a aprender a fazer significados, incluindo os modos de construir os textos valorizados e aprovados na escola – no caso desta tese, centra-se na

compreensão de uma consciência linguística explícita dos usos da linguagem na construção de textos argumentativos.

## 1.2 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

Com base nesse levantamento de estudos, a presente pesquisa, em termos teóricos, pode contribuir para difundir, aprofundar e consolidar, seja no contexto específico dos grupos e da linha de pesquisa a que está vinculado, seja no contexto científico nacional, o estudo do gênero de texto sob o enfoque da Sistêmico-Funcional.

A escolha pelo trabalho com LD de Ensino Médio (doravante EM), justifica-se por ser um recurso amplo de uso nas escolas. Conforme Bezerra (2003), em especial na disciplina de língua portuguesa, o LD surgiu em decorrência das transformações que o ensino sofreu. Inicialmente, o ensino privilegiava classes sociais de um elevado nível de letramento. Posteriormente, o ensino passou por um processo de democratização e possibilitou acesso de conhecimento a um número maior de pessoas. Por isso, manuais didáticos, que já existiam, recebem novas padronizações com o objetivo de auxiliar o professor em suas práticas escolares em muitos casos, assumindo o papel de sujeito no processo de ensino-aprendizagem.

A partir desses aspectos, segundo os PCNEM (2000), os conteúdos desenvolvidos na área de linguagem para o ensino médio escolar devem apresentar algumas competências, entre elas, propiciar ao aluno “confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas” (p. 95). Nesse sentido, entende-se que o aluno pode desenvolver essa competência a partir de leitura e escrita de textos argumentativos de diferentes temáticas em diferentes contextos.

No que se refere à etapa escolar, a escolha pelo Ensino Médio justifica-se pela indicação do PCNEM em explorar e “confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas” (2000, p.95), ou seja, é nesse ciclo escolar que há maior incidência de leitura e produção de textos argumentativos. Além disso, especialmente o terceiro ano constitui a etapa final do ensino médio. Por isso, acreditamos que, nessa etapa escolar, há um foco

maior em conhecimentos sobre textos argumentativos, pois o aluno está a um passo de realizar a prova do ENEM.

Nessa conjectura, esta tese considera que o estudo de texto argumentativo é fundamental para integração dos sujeitos em suas práticas sociais para que ele seja capaz de argumentar e usar a linguagem de forma consciente. Por isso, a escola e o LD exercem papéis fundamentais nesse processo por disponibilizarem ao professor sugestões de metodologias e sistematizações de conteúdo. Nesse sentido, esta tese pode apresentar alternativa metodológica para auxiliar o professor em suas práticas, uma vez que tem como foco o estudo de gêneros de texto da família dos argumentos.

Em relação à argumentação, considerada nesta tese como ponto de partida, entendemos que a linguagem, segundo Halliday (1994), é um sistema de construção de significados, entendida como um instrumento de interação social, e objetiva estabelecer a comunicação entre interlocutores reais. Por isso, a linguagem se organiza em torno de um propósito – de uma função. Nesse sentido, conforme apresentado na epígrafe, é nos argumentos que há lógica. Essa afirmação reitera a importância da argumentação nas práticas sociais que perduram na sociedade.

A preocupação com estudo sobre argumentação é datada desde os filósofos gregos e permanece até os estudos linguísticos mais recentes. Na antiguidade, Aristóteles (384-322 a.C.) fundamentou seus estudos sobre argumentação na Retórica, que se concentra na arte de falar, de modo a persuadir e a convencer, características fundamentais desenvolvidas para atender às ambições políticas da época. Aristóteles indica que “a retórica é útil, pois sem ela a verdade pode ser derrotada num debate. Ela permite-nos debater ambos os lados de uma questão” (2005, p. 36).

Para tanto, a argumentação é o resultado de um longo processo de assimilação de conceitos propostos na Grécia Clássica que foram manifestados por Aristóteles. Segundo Aristóteles, a retórica deve ser seguida para a condução de pensamento de forma clara, por meio de

um método de investigação graças ao qual possamos raciocinar, partindo de opiniões geralmente aceitas, sobre qualquer problema que nos seja proposto, e sejamos também capazes, quando replicamos a

algum argumento, de evitar de dizer coisa que nos cause embaraço. (ARISTÓTELES, 1973, p. 11).

Assim sendo, Aristóteles parte daquilo que é aceito. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) esclarecem sobre os conceitos da retórica e da dialética como fundamentais ao abordar concepções de Aristóteles. De acordo com os autores, a dialética para Aristóteles era “a arte de raciocinar a partir de opiniões geralmente aceitas” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 5), considerando o raciocínio dialético em paralelo ao raciocínio analítico, porém, “trata do verossímil em vez de tratar de proposições necessárias” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 5). Sobre a retórica antiga, focalizava a arte de falar em público de um modo persuasivo. Para isso, o orador diante de uma multidão deveria conseguir adesão à sua tese por parte dos ouvintes através da persuasão, ou seja, o objetivo de qualquer argumentação.

Considerando essas noções aristotélicas, principalmente sobre a retórica, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 4) explicam que o ato de argumentar é racional, ou seja, é “o estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se lhes apresentam ao assentimento”. Os estudiosos indicam a importância da adesão dos espíritos pelo orador, o qual busca influenciar seu auditório a aderir à sua tese, através de um contato intelectual. Além disso, “para que haja argumentação, é mister que, num dado momento, realize-se uma comunidade efetiva de espíritos” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 16).

Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002), o ato argumentativo propõe uma seleção prévia dos fatos e da maneira de como esses fatos serão realizados em um determinado contexto linguístico e de um determinado auditório. Segundo os autores, é em função de um auditório específico que a argumentação acontece. Essa noção de auditório é conservada da retórica pelos teóricos, considerando que o auditório não existe apenas na interação face a face, mas no discurso escrito também.

Cabe salientar que os autores valorizam o auditório que problematiza os argumentos, ou seja, um auditório pacífico a tudo que é dito pelo orador como verdadeiro, não satisfaz a retórica. Uma vez que a argumentação só se efetua quando existem conflito e Exposição de diferentes pontos de vista. Nesse sentido,



a argumentação é entendida como uma atividade intersubjetiva com a intenção de “desestabilizar” o outro, não apenas convencer, e sim persuadir.

O auditório para quem é construída a argumentação não é um auditório real, mas uma representação, construída a partir de imagens do outro e da experiência comunicativa. Por esse motivo, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002), é possível inferir as origens psicológicas ou sociológicas; “o importante, para quem se propõe persuadir efetivamente indivíduos concretos, é que a construção do auditório não seja inadequada à experiência (p. 22).

A teoria da argumentação indicada por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002) esclarece também que as escolhas do orador indicam seus juízos de valor. Isso significa riscos para a imagem diante da sociedade e da eficácia do discurso. Sobre isso, Perelman (1999) esclarece que o orador sofre um risco de perda de prestígio, pois uma palavra mal entendida pode gerar desconfiança do auditório, o qual deposita confiança no orador. Por essa razão, o autor afirma que a eficácia argumentativa depende muito mais da competência do falante nas operações argumentativas do que na verdade dos fatos, ou seja, é a eficácia que garante a credibilidade.

Além dos filósofos, os linguistas, por sua vez, desenvolveram várias teorias sobre a argumentação. Charaudeau (2008) indica condições fundamentais para que a argumentação ocorra:

- uma proposta sobre o mundo que provoque um questionamento em alguém quanto à sua legitimidade (um questionamento quanto à legitimidade da proposta).
- um sujeito que se engaje em relação a esse questionamento (convicção) e desenvolva um raciocínio para tentar estabelecer uma verdade (quer seja própria ou universal, quer se trate de uma simples aceitabilidade ou de uma legitimidade) quanto a essa proposta.
- um outro sujeito que, relacionado com a mesma proposta, questionamento e verdade, constitua-se no alvo da argumentação. Trata-se da pessoa a que se dirige o sujeito que argumenta, na esperança de conduzi-la a compartilhar da mesma verdade (persuasão), sabendo que ela pode aceitar (ficar a favor) ou refutar (ficar contra) a argumentação. (CHARAUDEAU, 2008, p. 205).

Para tanto, há necessidade de uma proposta possível de questionamentos sob aspectos da legitimidade e ainda dois sujeitos. Um sujeito que estabeleça envolvimento sobre o questionamento, ou seja, que possa construir um raciocínio que apresente uma verdade; o outro que seja o alvo da argumentação, que pode

ou não aceitar o que será defendido pelo primeiro sujeito. Assim, Charaudeau considera a argumentação “uma relação triangular entre um sujeito argumentante, uma proposta sobre o mundo e um sujeito-alvo” (2008, p. 205).

Outras estudiosas que se posicionam sobre argumentação são Koch e Elias (2016), as quais partem do entendimento que argumentar é humano, e desde cedo, ainda crianças, é apreendida a capacidade de argumentação, e ainda pelo motivo do uso da linguagem ser por meio de textos e os textos serem constituídos por sujeitos em interação.

Koch (2002) elucida a argumentação como uma relação discursiva que se estabelece entre enunciado e enunciação. Na argumentação, são estabelecidos “todos os aspectos relacionados à intencionalidade do falante, à sua atitude perante o discurso que produz, aos pressupostos, ao jogo das imagens recíprocas que fazem os interlocutores um do outro e do tema tratado” (2002, p. 30). Todas essas informações sugerem no texto marcas que podem ser recuperadas e indicam “o modo como é produzido e que constituem as diversas modalidades de enunciação” (p. 26).

Além dessa definição, Koch e Elias (2016) sugerem a argumentação como o “resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes, que exige do sujeito que argumenta construir, de um ponto de vista racional, uma explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais (p. 24), entendendo a situação como um quadro de espaço e tempo e possui uma finalidade persuasiva. Ainda esclarecem que argumentar é

tentar influenciar o nosso interlocutor por meio de argumentos cuja constituição demanda apresentação e organização de ideias, bem como estruturação de raciocínio que será orientado em defesa da tese ou ponto de vista, visando à adesão do interlocutor. (2016, p. 34).

Além desses estudiosos, para Breton (2003), a noção de argumentação é uma atividade constitutiva de todo discurso, em seus diferentes usos e funções sociais. Neste trabalho, em consonância com Breton (2003), entendemos argumentar como uma prática social e dialógica, que ocorre durante as relações sociais, em que a troca é mediada pelo uso da linguagem. Segundo o autor, a argumentação é intrínseca ao ser humano e essencial ao vínculo social. Ao criarmos argumentos, avaliamos, julgamos, mostramos nossas crenças a fim de

influenciar o comportamento do outro para que compartilhe as nossas opiniões, nossos juízos de valores ao tentarmos compartilhar esses elementos, argumentamos. Podemos relacionar essa definição de Breton (2003) sobre a argumentação, que há duas definições: Bakhtin ao definir o dialogismo da linguagem e Halliday (1994) na definição linguagem. Essas definições se assemelham ao compartilharem a visão dialógica da linguagem, em que a argumentação está na linguagem em uso, no momento da interação com o outro.

Argumentar não é um exercício fácil e requer habilidades. Argumentar é raciocinar, pois é uma proposição de uma opinião a outros apresentando boas razões para aderir a ela (BRETON, 2003). O autor esclarece que não há opinião sem orador que a adote, pois a opinião existe antes da formação do argumento, por isso, é possível alguém ter uma opinião, mas socializá-la e também ao contrário, pode ser utilizada para indicar aos outros a aderência a uma determinada ideia. Por sua vez, o orador é quem argumenta e busca apresentar uma opinião ao auditório. O argumento é defendido pelo orador e é utilizado com a intenção de convencimento, por escrito, pela palavra direta ou indireta ou pela imagem. Ainda o auditório, definido pelo teórico como a quem o orador quer convencer a aderir à opinião proposta, pode ser representado por uma pessoa ou um público. Por fim, o contexto de recepção reconhecido como um conjunto de opiniões, valores, julgamentos que são partilhados pelo auditório, desempenha papel na recepção do argumento, na aceitação, na recusa ou na adesão variável que provocará.

Nesse sentido, Breton esclarece que argumentar é escolher em uma opinião os aspectos que a tornarão aceitável a um possível público. A transformação de uma opinião em argumento em função de um auditório particular é o objeto da argumentação. Por esse motivo, o teórico esclarece que argumentar é um ato complexo, pois é necessário apresentar “boas razões” para ser convencido a partilhar de uma opinião.

É possível afirmarmos que os argumentos podem ser interligados por valorações expressas por escolhas léxico-gramaticais e semânticas, em que apresentados elementos avaliativos que compõem a linguagem. Essa tese busca também entender como essas escolhas acontecem nas transições das etapas e fases que indicam o propósito comunicativo do texto.

Breton esclarece que “argumentar é mais do que simplesmente conceber um argumento. É também, mais globalmente, comunicar, dirigir-se ao outro (2003, p. 64). Por esse motivo, a argumentação pode estar relacionada ao campo da razão ou da emoção. De acordo com Abreu (2013), se são gerenciadas informações, demonstrada e provada alguma coisa, ou seja, quando o outro é convencido por meio do que é pensado está relacionado ao campo da razão. Por outro lado, se o outro é sensibilizado a agir de acordo com quem está persuadindo, ao persuadir, está direcionado ao campo da emoção.

Saber argumentar é uma necessidade do ser humano. Ao tentar expor o ponto de vista e esperar uma aceitação ou refutação do argumento, é preciso que o outro fique convencido para reagir (BRETON, 2003). Assim, a argumentação permanece sempre em evidência na sociedade, por isso, é fundamental no contexto escolar, que o aluno seja preparado para utilizar a linguagem na argumentação diária.

Com base nessa justificativa e amparados pelos princípios teóricos que norteiam esta pesquisa, na seção a seguir, apresentamos a questão e os objetivos deste estudo.

### 1.3 QUESTÃO E OBJETIVO DE PESQUISA

Esta tese pretende analisar a linguagem em textos que instanciam gêneros de texto da família dos argumentos em Livros Didáticos da Língua Portuguesa. Com enfoque da LSF, elaboramos a seguinte questão de pesquisa: **com base na análise dos sistemas semântico-discursivos de Avaliatividade e Periodicidade, como se instanciam gêneros de texto da família dos argumentos em Livros Didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio?**

A partir desse questionamento inicial, estabelecemos objetivo central desta tese: **investigar, com foco nos sistemas semântico-discursivos de Avaliatividade e de Periodicidade, textos que instanciam gêneros de texto da família dos argumentos e suas finalidades em Livros Didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio.**

Por conseguinte, do objetivo destacado acima, desdobram-se os seguintes objetivos específicos:

- Descrever e analisar as variáveis de registro dos textos selecionados dos três volumes de uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio;
- Verificar, com base nos sistemas semântico-discursivos de Avaliatividade e Periodicidade e suas principais realizações léxico-gramaticais, as ocorrências que possam caracterizar o(s) gênero(s) de texto argumentativo(s) encontrado(s) na coleção analisada;
- Identificar o propósito sociocomunicativo e descrever a Estrutura Esquemática de Gênero (EEG) (etapas e fases) dos textos selecionados com base nas análises dos sistemas semântico-discursivos de Avaliatividade e de Periodicidade;
- Constatar o uso(s) do(s) gênero(s) de texto identificado(s) no capítulo em que mais se concentram na coleção analisada.

#### 1.4 ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL DA TESE

Por fim, com a intenção de apresentar como a pesquisa foi realizada, esta tese está organizada em seis capítulos. O primeiro capítulo apresenta a contextualização da pesquisa, situando em relação aos aspectos principais do trabalho, a saber, LSF e argumentação. Para dar sequência nessa contextualização, o capítulo 2 compreende mais especificamente o livro didático de língua portuguesa e as evoluções ao longo do tempo. O capítulo 3 reporta a teorização com um apanhado teórico sobre conceitos gerais concernentes à Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1989; 2009; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; 2014). Apresentamos as categorias analíticas que são adotadas para efetivamente empreender as análises, com destaque para os níveis linguísticos que analisamos, a saber, a léxico-gramática (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), os sistemas discursivos (MARTIN, 1992; MARTIN; ROSE, 2007).

Na sequência, o capítulo 4 discorre sobre a noção de gênero adotada (EGGINS; MARTIN, 1999; EGGINS, 2004; MARTIN; ROSE, 2008; MARTIN, 2009; ROSE, 2011; ROSE; MARTIN, 2012), que constitui o ponto de partida para as

análises e discussões apresentadas nesta pesquisa. O capítulo 5 descreve a pesquisa, ou seja, a metodologia empregada para a realização desta tese. O capítulo 6 expõe as análises e as discussões sobre os textos argumentativos presentes nos livros didáticos de língua portuguesa do Ensino médio. Finalmente, o capítulo 7 retoma a pesquisa apresentando os principais resultados encontrados, bem como apontando algumas questões que poderão ser aprofundadas em estudos futuros.

## **CAPÍTULO 2 – O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO**

*A história é um profeta com o olhar voltado para trás: pelo que foi, e contra o que foi, anuncia o que será.*<sup>6</sup> (GALEANO, 1991, p.11).

A Linguística Sistêmico-Funcional entende a linguagem a partir de seu uso. Halliday (1985) esclarece que tudo o que é dito ou escrito está relacionado a algum contexto de uso, por isso, a linguagem não se organiza apenas em torno de um sistema linguístico, mas em torno de um sistema de dados do contexto social. Por isso, a relação entre um texto e as condições de produção são perpassadas pelo contexto em que é produzido e também negociado. Nessa perspectiva, as escolhas linguísticas possibilitam a construção do contexto social em que o texto é negociado e ao mesmo tempo são determinadas por esse mesmo contexto.

A partir dessa perspectiva, é necessário contemplarmos o contexto mais amplo a que este estudo está relacionado. Para isso, na seção 2.1, discorreremos sobre o ensino escolar no componente curricular de Língua Portuguesa amparados pelos documentos nacionais que guiam o trabalho pedagógico dessa disciplina no Brasil. Na seção 2.2, abordaremos o livro didático de Língua Portuguesa e o papel desempenhado no ambiente escolar. Por fim, na seção 2.3, explanamos sobre o programa nacional responsável pela avaliação e distribuição dos livros didáticos no sistema público brasileiro.

### **2.1 O ENSINO ESCOLAR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO BRASILEIRO**

A inserção da disciplina de Língua Portuguesa (doravante LP) no currículo escolar decorreu de muitas mudanças até a constituição atual. Segundo Venturi e Gatti Júnior (2004), a literatura exerceu papel fundamental para a evolução da disciplina de LP, principalmente a literatura da Grécia Antiga. De acordo com os autores, a sociedade grega acreditava que a literatura apresentava aspectos pedagógicos por possibilitar reflexões, mudanças comportamentais e políticas na sociedade, por isso, denotava potencial formativo.

---

<sup>6</sup> “La historia es un profeta con la mirada vuelta hacia atrás: por lo que fue, y contra lo que fue, anuncia lo que será.”

No século XVII, a literatura passou a integrar o currículo escolar. Nesse período, eram ensinadas as línguas latinas e gregas. Além disso, a educação atendia a aristocracia, especialmente, voltada para a formação pessoal e para a permanência da casta no poder, em que

os objetivos educacionais legitimavam os modelos aprovados socialmente e a imitação fiel da língua padrão. As disciplinas Língua e Literatura eram formalmente separadas, mas intimamente ligadas pelos resultados esperados de uma na outra, pois ensinava-se através dos “bons exemplos”. (VENTURI; GATTI JÚNIOR, 2004, p. 69).

No século XVII, com a revolução burguesa, Venturi e Gatti Júnior (2004) esclarecem que a Europa sofreu mudanças sociais e políticas, uma vez que a sociedade burguesa priorizava a difusão de valores comportamentais que atendiam os ideais democráticos legalizados pela revolução. Nesse período, de acordo com os autores, iniciou a preocupação com a formação escolar do povo, e essas mudanças afetaram a escola.

No Brasil, até meados do século XVIII, os jesuítas dominavam o ensino brasileiro com sua metodologia pedagógica, na qual não havia espaço para a língua portuguesa. De acordo com Malfacini (2015), a alfabetização passava-se diretamente ao Latim, em um programa de estudos da Companhia de Jesus usado em todo o mundo, conhecido como *Ratio Studiorum*. Porém, algumas mudanças aconteceram com a Reforma Pombalina e com a expulsão dos jesuítas, as quais desempenharam importante papel na educação brasileira. Em consequência disso, fora introduzida ao currículo escolar, a língua do povo, o vernáculo, em relação ao latim.

Nos séculos XVIII e XIX, no cenário brasileiro, conforme Venturi e Gatti Júnior (2004), a preocupação era o ensino de língua e de literatura voltadas ao nacionalismo. Por essa razão, língua e literatura no currículo escolar estavam vinculadas ao mesmo objetivo de ensino – formação de uma nacionalidade e de um povo brasileiro.

Ainda no século XIX, ocorreu a criação da disciplina de LP, em que as práticas de ensino fundamentavam-se nos estudos gramaticais e de leitura. Lorenset (2014) esclarece que, aproximadamente, nos anos 40 do século XX o ensino de LP utilizava manuais de gramática e uma antologia. Nos anos 50 e 60, esses livros se unificaram constituídos de duas partes distintas: a primeira parte



apresentava a gramática e a segunda a antologia (VENTURI; GATTI JÚNIOR, 2004).

Nesse período – 50 e 60 – a escola ainda privilegiava a classe social mais alta da população, que priorizava o estudo da norma padrão culta. A concepção de língua como sistema era dominante nesse período. Além disso, cabe salientar que a prática de ensino focada na norma padrão culta ganhava destaque desde os tempos da Colônia, pois a prioridade era a alfabetização, uma vez que o ensino era pouco disseminado na sociedade (VENTURI; GATTI JÚNIOR, 2004).

Segundo Malfacini (2015), nesse mesmo período nos anos 50 do século XVIII, o Marquês de Pombal tornou obrigatório o uso da língua portuguesa no Brasil, que era prática de uma nação dominante inculcar no povo dominado também o domínio linguístico. Pombal sugeria que “a língua seria uma maneira de desterrar os povos [que viviam no Brasil] da barbaridade e ao mesmo tempo inculcar neles o respeito e o afeto ao Príncipe por/através de sua língua” (SOARES, 1996).

Nos anos 60, iniciou o período de democratização escolar que possibilitou acesso ao contexto escolar aos menos favorecidos socialmente. Esse motivo iniciou as primeiras reflexões sobre o ensino e LP, porque os alunos ingressantes não dominavam a norma padrão culta, mas usavam variedades linguísticas (VENTURI; GATTI JÚNIOR, 2004). Nesse período, especificamente, o final de 1960, a literatura ainda era indicada como o padrão de norma linguística. Os livros didáticos conservavam textos e fragmentos de autores considerados clássicos, e o mesmo processo era transferido para a gramática normativa para exemplificar as regras usavam como suporte também os clássicos (VENTURI; GATTI JÚNIOR, 2004).

Muitas foram as mudanças atribuídas ao nome da disciplina responsável pelo ensino da língua materna e literatura. Lorenset (2014) afirma que a disciplina, até o final dos anos 60 do século XX, era nomeada de Português, preocupada com o ensino da gramática normativa. Nos anos 70, a Lei nº 5692/71 nomeou como disciplina de Comunicação e Expressão, que abrangia as quatro primeiras séries do 1º grau, e Comunicação em Língua Portuguesa, nos quatro últimos anos do 1º grau. No 2º grau, era denominada como Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Essa lei indicava o objetivo do ensino de LP “como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira”. Outra modificação ocorreu pela expansão dos cursos profissionalizantes no 2º grau, por isso, a disciplina

Português se dividiu em Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Portuguesa e Técnicas de Redação (LORENSET, 2014).

O ensino nos anos 70 foi influenciado pelo avanço da Teoria da Literatura e da Linguística. As ciências humanas eram influenciadas pelo paradigma metodológico do estruturalismo

Essa nova tendência metodológica influenciou o ensino da língua materna, levando-o à prática dos exercícios estruturais e às análises para a identificação dos elementos da comunicação (código - canal - emissor - receptor). Assim, o ensino da Língua Portuguesa passou a enfatizar mais os diversos tipos de leitura, ocorrendo um considerável desprestígio da Gramática. A conceituação de língua como instrumento de comunicação não priorizava o ensino da língua como sistema. Surgiu, no contexto escolar, o debate em torno da questão “ensinar ou não gramática”. No ensino fundamental priorizou-se o ensino dos elementos do processo comunicativo. De certo modo, o ensino da teoria da comunicação passou a assumir o espaço que antes era dado ao ensino da gramática. (VENTURI; GATTI JÚNIOR, 2004, p. 71).

Essas influências da Teoria Literatura e da Linguística expressaram mudanças em sentidos amplos no ensino da língua. Um exemplo é a definição de texto, que começou a ser entendido como unidade básica do ensino. Além disso, a literatura passou a ser reconhecida como uma “variante sociocultural” (p. 71), por isso, o ensino de LP não estava mais pautado exclusivamente em fontes de textos literários, mas em outras possibilidades de texto (VENTURI; GATTI JÚNIOR, 2004).

Na segunda metade dos anos 80, novas reflexões surgiram sobre o ensino de língua, os estudiosos questionavam a língua como instrumento de comunicação no ensino de Português. Isso ocorreu, segundo Venturi e Gatti Júnior (2004), pela eliminação das denominadas “Comunicação e Expressão” e “Comunicação em Língua Portuguesa” e a disciplina recuperou a sua denominação “Português” (2004, p. 72). Essa modificação na nomenclatura surgiu de uma resolução do Conselho Federal de Educação (CFE), que acatou os insistentes protestos na área educacional. Por conta disso, o conceito de língua como instrumento de comunicação perdeu forças e destacaram-se os estudos das Ciências Linguísticas e da Psicologia da Aprendizagem. As disciplinas de Linguística, Psicolinguística, Linguística Textual, Pragmática e Análise do Discurso chegaram no final dos anos 1980 e início dos anos 1990. Essas

disciplinas modificaram e promoveram uma reflexão significativa nas bases teóricas e metodológicas da disciplina curricular “Português”.

Nesse cenário de mudanças, em 1996, surge a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), com o objetivo de expandir e melhorar a qualidade da educação. Ao final do século XX, são estabelecidos os PCNs, com uma proposta de um currículo baseado em competências básicas e relacionados aos diversos contextos da vida dos alunos. Uma das áreas definidas pelo documento é a de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a Língua Portuguesa é considerada, como língua materna geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria interioridade (PCN, 1999, p. 33). De acordo com Santos (2008), “a formação da cidadania pode ser equiparada à formação de bons leitores e produtores de texto, uma vez que, dessa maneira, os alunos tornam-se mais críticos e autossuficientes. O letramento passou a ser, portanto, essencial”. (SANTOS, 2008, p. 1663).

Nos anos 2000, seguindo os princípios da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o Ministério da Educação (MEC) formulou um novo currículo para o Ensino Médio brasileiro – etapa de preocupação desta tese. De acordo com o MEC, o novo currículo buscava “dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender” (BRASIL, 2000, p. 4). A partir desse raciocínio, a proposta do MEC indica que os PCNEM sirvam de estímulo e apoio para a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o planejamento de aulas o desenvolvimento do currículo escolar, e a atualização profissional (BRASIL, 2000).

Em relação ao ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, a qual está inserida na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, tem como objetivo focalizar nas habilidades que o(a) estudante deve aprimorar sobre leitura, escrita e fala. “Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e linguagem” (BRASIL, 2008, p. 18).

Os PCNEM recomendam alguns eixos organizadores das atividades de Língua Portuguesa no Ensino Médio:

a) atividades de produção de escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas de atividades sociais – públicas e privadas; b) atividades de produção de textos (palestras, debates, seminários, teatro, etc.) em eventos da oralidade; c) atividade de escuta de textos (palestras, debates, seminários, etc.) em situação de leitura em voz alta; d) atividades de retextualização: produção escrita de textos a partir de outros textos, orais ou escritos, tomados como base ou fonte; e) atividades de reflexão sobre textos, orais e escritos, produzidos pelo próprio aluno ou não. (BRASIL, 2008, p. 37-39).

Para que o estudo da língua materna se realize através desses eixos, o ensino deve ser pautado nos gêneros. Por isso, a necessidade de estudos que reflitam sobre essa temática.

Segundo os PCNs, o ensino da língua fundamentado nos diferentes gêneros possibilita que sejam trabalhados os aspectos discursivos como forma de compreensão da realidade e de sua prática social. Aliado dessa proposta, o LD de Língua Portuguesa pode funcionar como mecanismo de adaptação dos elementos apresentados pelos PCNEM, ou seja, o LD pode ser um importante recurso de “transposição” das propostas do PCNs e dos PCNEM nas salas de aula brasileiras.

Do período de 1995 a 2017, os PCNs nortearam o ensino brasileiro, atualmente, as escolas estão em fase de adaptação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como novo documento norteador a elaboração de currículos relativos à educação básica. A BNCC não se configura como curricular, mas como uma descrição do que se espera alcançar no ensino brasileiro (BRASIL, 2017), ou seja, apresenta-se como

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2017, p. 7).

Essas alterações se dão em todo âmbito curricular nacional, especificamente, para a Língua Portuguesa. O documento orienta que o componente curricular deve ser oferecido nos três anos do Ensino Médio conforme a Lei nº 13.415/2017 (BNCC, 2017). Com base na BNCC,

no Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos

das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias. (BNCC, 2017, p. 470).

Para atender a isso, a BNCC salienta que os alunos precisam desenvolver sua autonomia e criticidade para se comunicarem nas mais variadas situações e configura as habilidades do componente LP por campos de atuação social, tais sejam, campo da vida pessoal; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo jornalístico-midiático; campo de atuação na vida pública; campo artístico. Para cada campo, são apresentadas habilidades que se relacionam às sete competências específicas da área da linguagem, o que, segundo o documento, “permite orientar possíveis progressões na definição anual dos currículos e propostas pedagógicas de cada escola” (BNCC, 2017, p. 477).

Entendemos que a BNCC não se distancia da proposta dos PCNs em relação à orientação de estudos de linguagem focalizada na perspectiva de gêneros textuais, conforme sugere para o EM uma ampliação do repertório de gêneros conhecidos/estudados no E.F.<sup>7</sup> Além disso, o documento reforça a preocupação com os aspectos de linguagem que considera indispensáveis: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística.

Independentes das mudanças nos documentos orientadores no decorrer do tempo, os livros didáticos exercem um papel essencial nas práticas dos professores, por isso, especificamente dos livros didáticos de língua portuguesa discorreremos na próxima seção.

## 2.2 O LIVRO DIDÁTICO NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Cotidianamente, o LD é um dos recursos mais presentes nas práticas em sala de aula. Conforme Batista e Val (2004), é um dos elementos básicos da organização do trabalho docente. O aluno estabelece vínculo com os LDs por meio das atividades pedagógicas em sala de aula. Esses livros, em sua maioria, são selecionados pelo professor, por isso, são necessários estudos que focalizem os textos que compõem o LD, e também como são organizados para as atividades

---

<sup>7</sup> “[...] a consolidação do domínio de gêneros do discurso/gêneros textuais já contemplados anteriormente e a ampliação do repertório de gêneros, sobretudo dos que supõem um grau maior de análise, síntese e reflexão”. (BNCC, 2017, p. 491).

propostas. Isso é relevante para auxiliar a ação docente, tanto na escolha do LD quanto os estudos com os textos, no caso desta tese, especificamente, os textos argumentativos.

Carneiro e Santos (2006) apontam três funções essenciais do LD: informar, estruturar e organizar a aprendizagem e guiar aluno no processo de apreensão do conhecimento do mundo exterior. Por isso,

a última função depende do livro didático permitir que aconteça uma interação da experiência do aluno e atividades que instigam o estudante desenvolver o seu próprio conhecimento, ou ao contrário. Induzi-lo a repetições ou imitação do real, entretanto o professor deve estar preparado para fazer uma análise crítica e julgar os méritos do livro que utiliza ou pretende utilizar, assim como para induzir as devidas correções, e ou adaptações, que achar conveniente e necessária. (SANTOS; CARNEIRO, 2006, p. 206).

O LD, conforme Santos e Carneiro (2006), é caracterizado como um guia que auxilia a condução do educando e do educador na busca pelo conhecimento. No entanto, é necessário que o professor apresente preparação e autonomia para conduzir a aprendizagem de uma forma crítica. Por isso, é responsabilidade do professor indicar ao aluno qualquer falha ou adaptação necessária encontrada no LD.

Com relação, especificamente, ao LD de Língua Portuguesa, Bunzen (2005) sugere como um objeto de investigação complexo. Além disso, é entendido, segundo o autor, por vários pesquisadores, “como um suporte de textos diversos, uma vez que os autores selecionam o material textual que se encontra em outros suportes (jornais, revistas, livros) e transportam-no para o “suporte” livro didático” (p. 32).

O LD deve obedecer aos programas institucionais, como PCN, Projeto Político Pedagógico (PPP), Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e propostas curriculares regionais. Por esse motivo, o Programa Nacional de Livro Didático (doravante PNLDD) esclarece que as coleções de Língua Portuguesa devam atender os quatro eixos de ensino: (i) leitura; (ii) produção de textos; (iii) oralidade e (iv) conhecimentos linguísticos. Além disso, devem apresentar grande diversidade de textos. Salienta também que “um dos desafios contemporâneos dos professores e das coleções de Língua Portuguesa é o de não reduzir a dinamicidade dos gêneros e das atividades de linguagem ao longo do processo

de escolarização, não os transformando jamais em objetos de ensino “fixos” e “imutáveis” (PNLD, 2014, p.11).

O PNLD esclarece que, atualmente, o tipo de LD de Língua Portuguesa pode ser denominado como compêndio, em que busca, primordialmente,

- expor e discutir, de forma sistemática, todos os objetos de ensino mais relevantes da disciplina, num determinado segmento de ensino;
- recomendar e orientar — de forma mais ou menos detalhada — as práticas didáticas mais compatíveis com os pressupostos teóricos e metodológicos assumidos pela obra;
- oferecer, em maior ou menor quantidade, subsídios para o trabalho de sala de aula, como atividades e exercícios de referência, modelos, sugestões de trabalho, textos complementares etc. (PNLD, 2014, p. 16).

Dessa forma, segundo o PNDL, as atividades, em um compêndio, estabelecem exemplos e/ou modelos para serem replicados e adaptados. É preciso destacar que a prática didática e o planejamento são de responsabilidade do professor em relação ao tratamento didático disponibilizados para as atividades e inclusive para a elaboração de atividades complementares. Por esse motivo, na subseção seguinte, explanamos sobre o PNLD.

Conforme discutido, o livro didático exerce um espaço importante no contexto escolar, no entanto, com a implementação da BNCC, os livros didáticos precisarão de uma reformulação. A BNCC do Ensino Médio não recomenda disciplinas curriculares, mas áreas de conhecimento, mantendo apenas os componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática como obrigatórios para os três anos escolares.

A organização por áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CP nº 11/2009, “não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino” (BRASIL, 2009; ênfases adicionadas). Em função das determinações da Lei nº 13.415/2017, são detalhadas as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática, considerando que esses componentes curriculares devem ser oferecidos nos três anos do Ensino Médio. Ainda assim, para garantir aos sistemas de ensino e às escolas a construção de currículos e propostas pedagógicas flexíveis e adequados à sua realidade, essas habilidades são apresentadas sem indicação de seriação. (BRASIL, 2017, p. 32).

Todas estas mudanças apresentam grandes desafios para as escolas e também para os professores. Neste momento da pesquisa, é sabido que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) esclarece que as reformulações serão apresentadas no ano de 2021 para o ensino médio.

### 2.3 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

De acordo com o Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o PNLD é uma iniciativa do MEC e tem como objetivo adquirir e distribuir de forma gratuita livros didáticos às escolas públicas do Brasil. Esse programa foi criado em 1985, porém, somente a partir de 1996, iniciou o processo de avaliação pedagógica em relação às obras nele inscritas. Por isso, o LD inscrito no programa passa por um processo de análise e avaliação. Nessa análise, são considerados os seguintes critérios: adequação didática e pedagógica, qualidade editorial e gráfica, pertinência do manual do professor para uma correta utilização do LD e atualização do docente.

Além disso, O FNDE esclarece que o PNLD observa o caráter ideológico e discriminatório, desatualização, incorreções e incoerências conceituais e metodológicas, que servem para critérios de eliminação do LD. Considerando os critérios, o PNLD recomenda as obras disponibilizadas ao professor por meio do Guia do Livro Didático, que apresenta as resenhas e as avaliações relacionadas a esses livros. Também o PNLD distribui dicionários de Língua Portuguesa.

Desde 2011, segundo FNDE, as escolas federais e as redes de ensino que aderiram ao programa formalmente, diante de assinatura de termo específico, são atendidas pelo PNLD. Por isso, essas instituições não precisam solicitar sempre o termo de adesão, sendo automaticamente atendidas pelo programa.

Muitas mudanças aconteceram no programa desde sua implantação. Essas mudanças estão relacionadas às orientações dadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pela Lei de Diretrizes e Bases. Isso evidencia, conforme Rojo e Batista (2003), a preocupação constante em solucionar problemas e possibilitar respostas adequadas à complexa realidade do LD nos contextos educacionais e editoriais brasileiros. Nesse sentido, a avaliação feita pelo PNLD busca renovação da produção do material didático. Isso



também exige uma constante atualização e adequação das editoras inscritas no programa.

A busca de qualidade na escola é um dos motivos que influencia na execução em ciclos trienais alternados para a aquisição de novos livros nas escolas. De acordo com o PNLD (2014), a cada ano o FNDE adquire e distribui livros para os alunos de determinadas etapas escolares. Também repõe ou complementa livros reutilizáveis<sup>8</sup> para outras etapas. Cabe ressaltar que cada escola tem autonomia nas escolhas do LD, desde que sejam indicados pelo Guia do Livro Didático, e considerado o planejamento pedagógico.

O Programa de Livro Didático do Ensino Médio foi implementado a partir do ano de 2004, e a distribuição dos livros foi efetuada de forma progressiva, iniciando pelo primeiro ano do Ensino Médio, com livros de Língua Portuguesa e Matemática.

Dessa forma, o PNLD é um eficiente recurso que procura garantir a qualidade dos livros didáticos e sua distribuição nas escolas públicas do contexto escolar brasileiro. É importante destacar a importância de o professor conhecer a concepção de linguagem que embasa o livro didático a fim de sustentar a prática de ensino. Na próxima seção, apresentamos a concepção de linguagem que norteia esta tese, e que se diferencia da coleção dos livros didáticos analisados nesta pesquisa<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> São reutilizáveis os seguintes componentes: Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Física, Química e Biologia. Já os livros de língua estrangeira (inglês e espanhol), filosofia e sociologia são consumíveis. Informação disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-funcionamento>. Acesso em 15 jul. 2017.

<sup>9</sup> A concepção de “gênero textual” adotada na coleção *Português Linguagens* é pautada em autores como Bakhtin, Bronckart, Schneuwly, Dolz. Essa perspectiva difere, em alguns princípios, da abordagem de gêneros pela perspectiva Sistêmico-Funcional.

### **CAPÍTULO 3 – LINGUAGEM NA PERSPECTIVA SISTÊMICO-FUNCIONAL: AVALIATIVIDADE E PERIODICIDADE**

Este capítulo apresenta a perspectiva teórica que embasa a metodologia de análise aplicada nesta pesquisa: a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). Para que esta explanação seja mostrada, este capítulo está organizado em três momentos.

Em um primeiro momento, desenvolvemos sobre os princípios que guiam a abordagem de linguagem desenvolvida por M. A. K Halliday e seus colaboradores. Para isso, mostramos a concepção de linguagem, os conceitos de estratificação, de realização e de instanciação estabelecidos pela teoria (HALLIDAY, 1985, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014).

No segundo momento, damos sequência à apresentação dos conceitos de bases epistemológicas que norteiam a perspectiva teórica da LSF, em especial, aos estudos desenvolvidos por Halliday e seus colaboradores. Para isso, inicialmente, apresentamos a definição de texto e sua relação ao contexto (HALLIDAY, 1985, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014). Também abordamos as diferentes (meta)funções que a linguagem primordialmente realiza (HALLIDAY, 1989).

Em seguida, apresentamos o estrato semântico da linguagem, mais especificamente, os sistemas semântico-discursivos de Avaliatividade e Periodicidade (MARTIN, 1992; MARTIN; ROSE, 2007, MARTIN; WHITE, 2005), os quais têm, nos sistemas léxico-gramaticais da GSF,

suas formas de expressão e estão diretamente relacionados à noção de metafunção elaborado por Halliday (1989).

Por fim, buscamos apresentar como a LSF compreende a noção de gênero, sob o ponto de vista dos trabalhos de J. R. Martin e seus colaboradores (MARTIN, 1992; EGGINS; MARTIN, 1999; EGGINS, 2004). Para o desdobramento dessa seção, discorreremos acerca das famílias dos gêneros de texto (MARTIN; ROSE, 2008; MARTIN, 2009; ROSE, 2011; ROSE; MARTIN, 2012).

### 3.1 SISTEMA, ESTRATIFICAÇÃO, REALIZAÇÃO E INSTANCIAÇÃO

*A linguagem é sempre teorizada, descrita e analisada em um ambiente de significados*<sup>10</sup>  
(HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 32)

O antropólogo Malinowski (1884-1932) estabeleceu que a língua deve ser entendida no contexto cultural de um povo. Essa definição consequentemente influenciou os estudos postulados por Firth, especificamente, sobre a linguagem como parte de um processo social. Nesse contexto, um aluno de Firth, o linguista inglês Michael Alexander Kirkwood Halliday (1925-2018), iniciou os estudos de uma abordagem de análise gramatical a partir da publicação de um artigo, em 1961, intitulado de *Categories of the theory of grammar*<sup>11</sup> (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014, p. xii). Partindo disso, Halliday e seus seguidores, como Christian Matthiessen, James Martin, Ruqyan Hasan, Geoff Thompson, Suzanne Eggins, Frances Christie, entre outros, ampliaram os estudos acerca da teoria funcionalista de Halliday. Inicialmente, essa teoria atendia à análise de textos em língua inglesa.

Na abordagem Sistêmico-Funcional, é preciso entender dois conceitos essenciais: a noção de função e de sistema. De acordo com Moura Neves, a perspectiva funcionalista focaliza o contexto social na compreensão das línguas. Nessa concepção, a LSF é uma teoria de significados, em que a linguagem é entendida como redes de opções encadeadas. Essas opções são explicadas por Martin (2000a) como a ideia de sistema, ou seja, como um conjunto de opções que estão disponíveis aos falantes. Tal sistema abarca significados que são expressos em determinados contextos. Assim, a linguagem permite diferentes opções ao falante, que faz diferentes escolhas linguísticas com a intenção de atingir diferentes significados, levando em consideração contextos socioculturais variados. Por isso, segundo Barbara e Macêdo (2009), a LSF é uma teoria que parte do significado e não da forma.

Com base nessa perspectiva, acreditamos que a análise da linguagem instanciada em textos argumentativos sob o enfoque funcionalista permite-nos verificar como os significados são organizados na estrutura esquemática do

<sup>10</sup> “[...] language is always theorized, described and analysed within an environment of meanings.”

<sup>11</sup> “Halliday initiated through the publication of his 1961 article ‘Categories of the theory of grammar’ (although this publications on the grammar of Chinese go back to 1956)”

gênero de texto para a realização da prática social de expor ou defender uma opinião em livros didáticos de língua portuguesa. Nesse sentido, a escolha pela abordagem sistêmico-funcional como embasamento teórico desta pesquisa é porque “permite descrever a língua e a linguagem em toda sua amplitude de forma e significado” (BARBARA; MACÊDO, 2009, p. 95).

Na LSF, a noção de linguagem, além de funcionalista, configura-se como sistêmica, sendo por meio dela que as pessoas representam suas experiências, interagem e agem sobre os outros e sobre o mundo (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Isso é possível pelas possibilidades de escolhas não necessariamente conscientes dentro de um sistema de opções – a própria língua (HALLIDAY, 1994). Essas escolhas são possíveis em uma relação paradigmática – “o que poderia ser ao invés de”<sup>12</sup> (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004, p. 22). Além disso, através das escolhas, as estruturas na ordem sintagmática são formadas, indicando os aspectos composicionais da língua e o princípio de ordenamento – “o que vai junto com” (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004, p. 22)<sup>13</sup>. Segundo Eggins (2004), cada escolha acarreta um significado específico, que está em oposição a outras escolhas possíveis, porém não realizadas.

Assim, a linguagem é “um sistema semiótico complexo<sup>14</sup>” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 24) que se constitui em vários estratos. No estrato da *expressão*, estão os aspectos da fonologia e da grafologia – sistema de sons e de escrita, e constituem o primeiro estrato da linguagem, com o menor nível de abstração. O estrato do *conteúdo* expande a léxico-gramática e a semântica – sistema de fraseado e de significados. Essa duplicidade permite que “o potencial de significados da linguagem se amplie, mais ou menos indefinidamente”<sup>15</sup> (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 24). Isso pode ser explicado pelas funções da linguagem na vida humana, a qual é usada para dar sentido à vida e interação com outras pessoas. Todos os estratos interligados estão circunscritos pelo contexto, conforme ilustra a Figura 1.

---

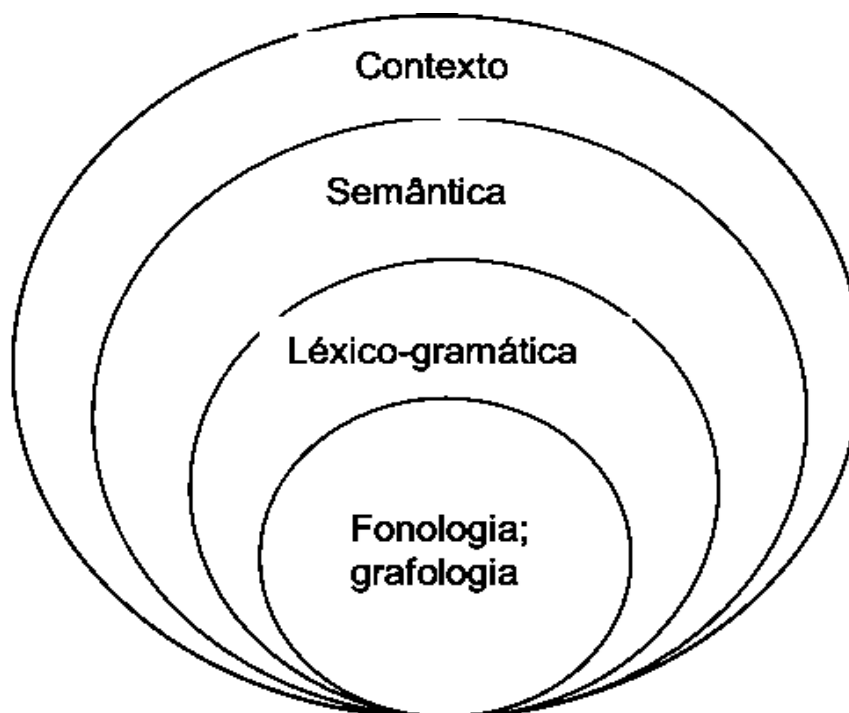
<sup>12</sup> “Structure is the syntagmatic ordering in language: patterns, or regularities, in what *goes together with* what. System, by contrast, is ordering on the other axis: patterns in what *could go instead of* what. This is the paradigmatic ordering in language.”

<sup>13</sup> Ver nota 9.

<sup>14</sup> “a language is a complex semiotic system [...]”

<sup>15</sup> “This is what allows the meaning potential of a language to expand, more or less indefinitely.”

Figura 1 – Linguagem organizada em estratos



Fonte: Traduzido de Halliday e Matthiessen (2004, p. 25).

Segundo Halliday e Matthiessen (2004), a relação entre os estratos, o processo que liga um nível de organização a outro é chamado de *realização*. Nesse contexto, as camadas inferiores realizam as camadas superiores, por exemplo, a grafologia realiza a léxico-gramática, que por sua vez realiza a semântica, que realiza o contexto. Segundo Martin e White (2005), a realização é uma escala de abstração, que envolve a recodificação de um padrão em outro.

A materialização linguística da estrutura se dá em forma de texto (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Segundo os autores, o sistema e texto apresentam uma relação de *instanciação*, pois cada texto é considerado um exemplo de algum sistema linguístico. Independente do seu valor intrínseco, um texto “é uma instância de um sistema subjacente e não tem existência significativa, exceto como tal”<sup>16</sup> (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 26). Para tanto, a

<sup>16</sup> “In either case, and whatever its intrinsic value, it is an instance of an underlying system, and has no meaningful existence except as such.”

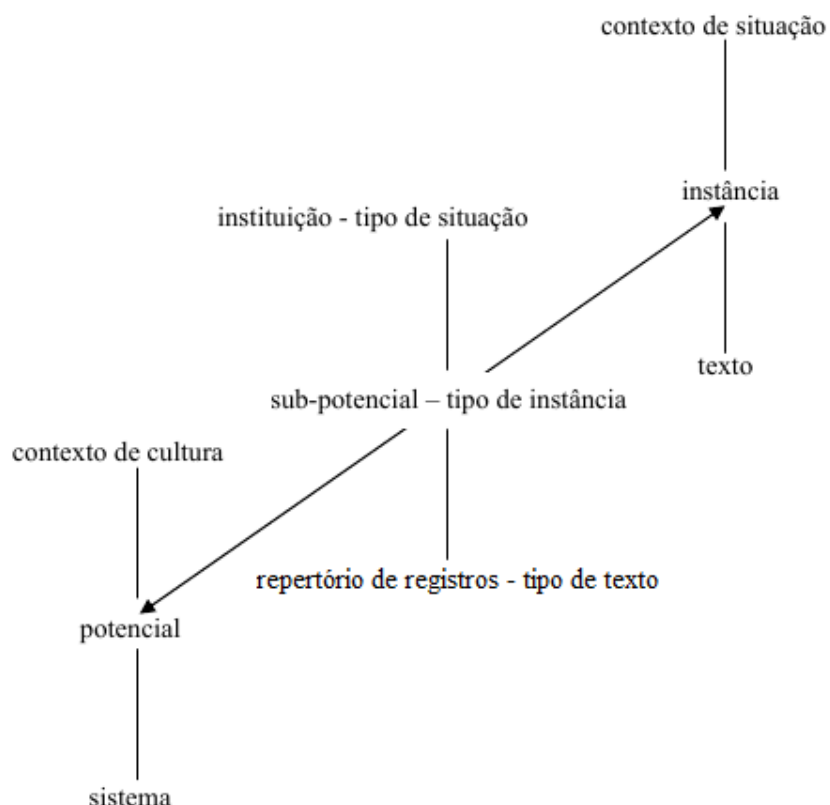
legitimidade semiótica só existe em referência ao idioma do qual ele é um exemplar (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

Nesta pesquisa, o conceito de instanciação é fundamental para pensarmos o gênero de texto, uma vez que os textos argumentativos são exemplares do sistema linguístico da língua portuguesa e cumprem a função de instanciar a Exposição ou Discussão de opiniões.

A relação entre sistema e texto é a instanciação. Essa relação é representada, segundo Halliday e Matthiessen (2004), como uma escala de instanciação (*cline of instantiation*) (Figura 2). Na representação gráfica, o potencial definido pelo sistema está associado ao contexto de cultura localizado na extremidade de um polo. No outro extremo do polo, está a instância definida pelo texto e associada ao contexto de situação. Entre esses dois polos, de acordo com Halliday e Matthiessen (2004), há padrões intermediários. Esses padrões podem ser vistos a partir do polo do sistema como subsistemas ou do polo da instância como tipos de ocorrências.

Se iniciar a análise pelo polo da instância, consoante os autores, é possível estudar um único texto e, posteriormente, verificar outros semelhantes com base em certos critérios. Ao estudar uma amostragem de textos, é possível identificar padrões compartilhados e descrevê-los em termos de um tipo de texto. Ao identificar um tipo de texto, a escala de instanciação é movida em direção ao polo do sistema. Os textos variam de acordo com a natureza dos contextos que são realizados e os padrões podem ser indicados como registros.

Figura 2 - Escala de instanciação



Fonte: Traduzido de Halliday e Matthiessen (2004, p. 28).

Halliday e Matthiessen (2004) indicam a escala de instanciação como um mecanismo de descrição do funcionamento da língua, em que

como gramáticos, temos de ter a capacidade de mudar nossa perspectiva, observando, ora, do ponto de partida do sistema e, ora, do ponto de partida do texto; sempre temos de ter consciência de qual ponto estamos partindo. [...] Escrever a descrição de uma gramática implica perpassar constantemente tanto pela perspectiva do texto quanto da instância.<sup>17</sup> (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 29).

<sup>17</sup> “As grammarians we have to be able to shift our perspective, observing now from the system standpoint and now from that of the text; and we have to be aware at which point we are standing at any time. [...] Writing a description of a grammar entails constant shunting between the perspective of the system and the perspective of the instance.”

Considerando essa afirmação dos teóricos, nesta pesquisa, ao verificarmos os textos como instâncias de um de texto e identificarmos padrões linguísticos de realização movemos o polo do texto em direção ao polo do sistema. Esses padrões associados a um contexto específico de uso – campo, relação e modo – determinam o registro. Além disso, ao relacionar ao propósito comunicativo dos textos e somado às etapas e às fases, caracterizamos os gêneros de texto instanciados nos textos estudados.

### 3.2 TEXTO, CONTEXTO E METAFUNÇÕES DA LINGUAGEM

Considerando que estudaremos texto, é preciso conceituá-lo. “O texto é um processo de fazer sentido no contexto”<sup>18</sup> (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 03), ou seja, a linguagem em texto e em contextos de usos reais. Os teóricos definem texto como “qualquer instância de linguagem, em qualquer meio, que faça sentido para quem conhece a linguagem”<sup>19</sup> (2014, p. 03) e pode ser distinguido sob dois pontos de vista: como produto – sua estrutura pode ser representada sistematicamente e possibilita que o texto possa ser registrado e estudado; como processo – um *continuum* de escolhas semânticas dentre uma rede de significados possíveis.

Nessa perspectiva, o gramático, ao analisar o texto como um produto, pode fazer perguntas, como: “Por que o texto tem esse significado?”, “Por que é reconhecido dessa forma?”<sup>20</sup>. Por outro lado, se o texto for analisado como processo, poderá perguntar: “O que o texto revela do sistema da língua no qual é falado ou escrito?”<sup>21</sup> (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Os autores argumentam que essas duas perspectivas são complementares: não é possível explicar por que um texto significa o que significa com as leituras que dele podem ser feitas e com os valores que a ele podem ser atribuídos, exceto se relacioná-lo com o sistema linguístico como um todo. E, igualmente, não é possível usá-lo como uma ponte para o sistema, se não compreender o que ele significa e o porquê.

---

<sup>18</sup> “text is a process of making meaning in context.”

<sup>19</sup> “The term ‘text’ refers to any instance of language, in any medium, that makes sense to someone who knows the language [...]”

<sup>20</sup> “Why does the text mean what it does (to me, or to anyone else)? Why is it valued as it is?”

<sup>21</sup> “The text reveals about the system of the language in which it is spoken or written.”



Halliday e Matthiessen (2004) explicam que a significação do texto está ligada à gramática, que faz a conexão com o que se passa na linguagem e externamente a ela, “com os acontecimentos e as condições do mundo, e com os processos sociais com os quais interagimos”<sup>22</sup> (p. 44). Conforme os autores, ao mesmo tempo, a gramática organiza a interpretação da experiência e o surgimento de processos sociais, para que possam ser transformados em fraseado (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). A maneira que acontece o desempenho dessas duas funções é dividida em duas etapas: a primeira, na parte da interface, a experiência e as relações interpessoais são transformadas em significado, nomeada de estrato semântico; na segunda, o significado é ainda transformado em texto, o estrato da léxico-gramática (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

Na GSF, a oração “não é apenas uma figura que representa algum processo – como fazer, acontecer, dizer, sentir, ser ou ter – com seus vários participantes e circunstâncias”<sup>23</sup> (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 49). A oração também é considerada como proposição e proposta; é por meio dela que se informa, questiona, ordena ou oferta, expressa-se uma avaliação de atitude em relação ao falante ou escritor sobre o que se fala ou se escreve. Nesse sentido, a oração dá sentido ao texto, ao passo que o texto se realiza em orações.

Por esses motivos, o texto, segundo Halliday e Matthiessen (2014), é considerado como uma unidade real de comunicação, dotada de significados e produzida por um falante/escritor em uma situação de interação; assim, o texto nunca se dá isoladamente, mas sempre envolto por um contexto: os significados resultantes de escolhas realizadas pelos usuários estão vinculados, em um plano mais amplo, ao contexto de cultura e, em um plano mais específico, ao contexto de situação, como mostra a Figura 3.

---

<sup>22</sup> “with the happenings and conditions of the world, and with the social processes we engage in.”

<sup>23</sup> “The clause of the grammar is not only a figure, representing some process – some doing or happening, saying or sensing, being or having – together with its various participants and circumstances;

Figura 3 - Texto em contextos



Fonte: (FUZER; CABRAL, 2014, p. 15).

Inicialmente, estudado por Malinowski, em 1923, o contexto de cultura, de acordo com Halliday (1989), constitui os conhecimentos institucional e ideológico que atribuem valor ao texto e condicionam sua interpretação. O contexto de situação corresponde ao contexto imediato do texto, constituído por campo, relações e modo (HALLIDAY, 1989).

Para Hasan (1989), os textos possibilitam a interação, uma vez que refletem o contexto social. A autora defende a Configuração Contextual (CC) na articulação de uma atividade social e das variáveis do contexto de situação descritas por Halliday (1989). De acordo com Hasan (1989), “texto e contexto estão tão intimamente relacionados de modo que nenhum desses conceitos pode ser enunciado sem o outro<sup>24</sup> (p. 52). Dessa forma, Hasan (1989) sugere que os gêneros apresentam padrões textuais e contextuais recorrentes, pois alguns elementos que os caracterizam podem ocorrer mais de uma vez.

---

<sup>24</sup> that text and context are so intimately related that neither concept can be enunciated without the other.”

Partindo disso, Hasan (1989) propõe que o conjunto específico de valores, o qual realiza o campo, as relações e o modo do discurso possibilita considerações sobre as estruturas textuais mobilizadas. Isso ocorre devido ao fato de o texto apresentar elementos que são obrigatórios, opcionais ou iterativos<sup>25</sup>. Hasan explica que “os elementos obrigatórios definem o gênero ao qual o texto pertence; a ocorrência de todos esses elementos numa ordem específica corresponde a nossa percepção de completude ou incompletude do texto<sup>26</sup>” (1989, p. 62).

Esses elementos obrigatórios serão recorrentes em todos os textos de um determinado gênero e definirão o gênero a partir das características. Os elementos opcionais, como o próprio nome sugere, podem aparecer no texto, mas não são obrigatórios em todos os textos de um gênero. Por fim, os elementos iterativos aparecem várias vezes em um mesmo texto. Dessa maneira, com base em algumas marcas linguísticas mais gerais ou por meio de indícios contextuais, pode-se levantar a hipótese de que o texto pode ser um gênero ou outro.

As variáveis afetam as escolhas linguísticas, visto que cada uma está ligada diretamente a uma das três metafunções da linguagem apontadas por Halliday (1989): ideacional, interpessoal e textual, respectivamente, que constituem os propósitos principais da linguagem.

A *metafunção ideacional*, de acordo com Halliday e Matthiessen (2004), é expressa pela manifestação da experiência que o falante/escritor tem do mundo, tanto externo quanto interno à sua consciência. Na léxico-gramática, é realizada pelo sistema de transitividade. Por meio de processos (grupos verbais), acompanhados por participantes (grupos nominais), e determinadas circunstâncias (grupos adverbiais ou preposicionais) (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Essas experiências são representadas no discurso. A *metafunção interpessoal* é expressa pelo estabelecimento e manutenção de relações entre os sujeitos, permitindo a expressão de papéis sociais e a interação entre eles em um contexto específico. Essa metafunção realiza-se léxico-gramaticalmente pelos sistemas de MODO, modalidade e polaridade. A *metafunção textual* possibilita a criação de vínculos entre a linguagem e a

---

<sup>25</sup> No texto de Cargnin (2014), há exemplos de análise.

<sup>26</sup> “the obligatory elements define the genre to which a text belongs; and the appearance of all this elements in a specific order corresponds to our perception of whether the text is complete or incomplete.”

situação, o contexto em que é utilizada, possibilitando a construção e organização de significados ideacionais e interpessoais no discurso. Nesse sentido realiza os significados por meio de um sistema de Tema-Rema.

A associação entre o contexto de cultura, contexto de situação e a organização estrutural dos aspectos linguísticos (MARTIN, 2009) sustenta o conceito de gênero na perspectiva sistêmica. Martin (1992) esclarece que o contexto de situação e o contexto de cultura correspondem a estratos distintos: o primeiro corresponde ao registro, e o segundo se relaciona ao gênero.

### 3.3 SISTEMAS SEMÂNTICO-DISCURSIVOS E REALIZAÇÕES LÉXICO-GRAMÁTICAIS

Os sistemas discursivos possibilitam uma construção do sentido na organização textual-discursiva. Para defini-los, Martin e Rose (2007) se embasam na noção de estratificação proposta por Halliday (1978, em que o conceito de realização é fundamental. Martin (1992) esclarece que os três estratos que compõem a linguagem – grafo-fonologia, léxico-gramática e semântica – são estabelecidos pela realização.

A realização, para Martin e Rose (2008, p. 10), é entendida como uma forma de recodificação ou de simbolização. A gramática simboliza e codifica o discurso, da mesma forma o discurso codifica e simboliza a atividade social. Além disso, Martin e Rose (2008) elucidam que não se pode considerar a realização como um processo unidirecional, partindo unicamente do menos para o mais abstrato, mas também como metarredutante, ou seja, como padrões de padrões de padrões, pois

padrões fonológicos são reinterpretados num nível de abstração mais alto, como a gramática e o léxico (ou léxico-gramática, como é geralmente conhecido). Padrões léxico-gramaticais são, por sua vez, reinterpretados no próximo estrato como a semântica discursiva. (MARTIN; ROSE, 2008, p. 30)<sup>27</sup>.

Segundo os autores, essa noção indica que ao mesmo tempo em que constrói, a léxico-gramática é construída e reconstruída pela semântica. Nesse

---

<sup>27</sup> “Phonological patterns are reinterpreted at a higher level of abstraction as grammar and lexis (or lexicogrammar as it is generally known). Lexicogrammatical patterns are in turn reinterpreted at the next stratum as discourse semantics.”

segmento, ao considerar o objetivo deste trabalho, buscamos articular as categorias léxico-gramaticais e semânticas a fim de reconhecer possíveis padrões léxico-gramaticais nas instâncias dos gêneros de texto das famílias dos argumentos. Isso possibilita reconhecer significados discursivos comuns e, concomitantemente, significados dos recursos léxico-gramaticais.

Os sistemas discursivos constroem significados relacionados às metafunções da linguagem. Além disso, o sistema discursivo é o mais abstrato entre os três cunhados por Halliday e Matthiessen (2004): semântico-discursivo, léxico-gramática e grafofonologia. A unidade de análise do estrato semântico-discursivo é o texto (EGGINS, 2004, p. 82). Também, Martin e Rose (2008) esclarecem que esses “são os recursos que mais se relacionam mais diretamente com registro e gênero<sup>28</sup>” (2008, p. 30), conceitos discutidos no capítulo 4. Em vista disso, a fim de identificar padrões léxico-gramaticais nas instâncias dos gêneros de texto dos argumentos usados nos livros didáticos de língua portuguesa, é preciso uma análise de categorias intermediárias entre contexto e léxico-gramática.

Martin e Rose (2007) indicam cinco sistemas desse estrato; Martin e Rose (2008) acrescentam o sistema de Periodicidade e, assim, estabelecem um conjunto de seis sistemas (Quadro 1).

Quadro 1 – Correspondências entre sistema semântico-discursivo, variável de registro, metafunção e léxico-gramática

<b>Sistema semântico</b>	<b>Variável do registro</b>	<b>Metafunção</b>	<b>Sistema léxico-gramatical</b>
Negociação	Relações	Interpessoal	Modo e Modalidade
Avaliatividade	Relações	Interpessoal	Transitividade Modo e modalidade
Periodicidade	Modo	Textual	Estrutura temática
Identificação	Modo	Textual	Conjunção
Ideação	Campo	Ideacional	Transitividade
Conjunção	Campo	Ideacional	Função lógica

Fonte: Cooper (2012, p. 74).

<sup>28</sup> “since these are the resources which interface most directly with register and genre.”

Esses sistemas, representados no Quadro 1, indicam como as pessoas são incluídas em um discurso e perfiladas dentro dele (Identificação); como eventos e estados são conectados um ao outro em relação ao tempo, causa, contraste e semelhança (Conjunção); como participantes são representados como parte de um todo de subclasses para classes (Ideação); como turnos são organizados em troca de bens e serviços ou informações (Negociação); como a avaliação é estabelecida, intensificada e quais as fontes (Avaliatividade); como o fluxo da informação (Periodicidade) (MARTIN; ROSE, 2007, p. 17). Cada sistema corresponde a uma metafunção da linguagem propostas por Halliday (1989) e, conseqüentemente, com os sistemas do estrato léxico-gramatical. Cada metafunção se relaciona à variável de registro (Quadro 1).

Com base nisso, nas subseções que seguem, apresentamos especialmente dois sistemas semântico-discursivos que possibilitam uma análise de padrões de discursos nos textos, que auxiliam no mapeamento dos gêneros de texto nos LDs selecionadas para esta pesquisa: sistemas semântico-discursivos de Avaliatividade (subseção 2.3.1) e de Periodicidade (subseção 2.3.2).

### **3.3.1 Avaliatividade**

Dentre os seis sistemas semântico-discursivos (Quadro 1), optamos investigar o Sistema de Avaliatividade, considerando que é por meio das atitudes diante do interlocutor em interações que as comunidades de fala são formadas. O sistema de Avaliatividade, de acordo com Martin e White (2005), possibilita que a linguagem acione diferentes recursos linguísticos que indicam como escritores e leitores posicionam-se nos textos produzidos e como demonstram aprovação ou desaprovação, admiração ou abominação e como constroem seus ouvintes/leitores.

A análise do sistema de Avaliatividade oportuniza a compreensão de como os recursos linguísticos são utilizados para manifestar sentimentos, valores, emoções e avaliações e como os autores constroem sua identidade. Os textos argumentativos, por apresentar uma tese, são permeados de manifestações dos escritores/falantes, assim, o sistema de Avaliatividade, que configura um sistema

para mapear esses recursos, auxiliará nessa verificação nos textos argumentativos.

Nesse contexto, nas mais diversas situações comunicativas do cotidiano, falantes/escritores interagem por meio de textos e demonstram para os interlocutores como se posicionam em relação aos assuntos abordados. Considerando que os textos argumentativos, segundo Chaparro (2008, p. 162), são avaliativos, já que “opinião é ajuizamento, atribuição de valor a alguma coisa, ponto de vista, pressuposto, modo de ver, de pensar, de deliberar”, entendemos que o estudo do sistema de Avaliatividade contribuirá para esta tese significativamente, uma vez que, segundo Martin e White (2005), esse sistema tem preocupação com a presença subjetiva de escritores/falantes em textos, como eles se posicionam com relação a si mesmos e aos outros – como aprovam ou desaprovam, admiram ou abominam, aplaudem ou criticam e como constroem seus ouvintes/leitores. Também em compreender como os textos são construídos, os mecanismos linguísticos utilizados para compartilhar sentimentos, valores, emoções, gostos e opiniões e como os escritores/falantes constroem sua identidade ou persona autoral e também sua audiência intencional ou ideal.

Ao compreender a natureza argumentativa dos textos e as possibilidades de avaliações disponíveis para os falantes/escritores, nesta tese, utilizamos o sistema de Avaliatividade para identificar as etapas e fases que compõem a EEG a partir da realização de avaliações, uma vez que podemos verificar as relações estabelecidas no discurso e os posicionamentos e avaliações realizados pelos falantes nos textos argumentativos. Isso é possível ao entender como os significados são construídos durante as interações sociais e em contextos específicos.

O Sistema de Avaliatividade, originalmente *Appraisal System*, é um aporte teórico desenvolvido por J. R. Martin e seus colegas pesquisadores na década de 90 e consolidado em 2005 com a publicação do livro *Language of evaluation – appraisal in English*. Nesse livro, são explorados “os recursos semânticos usado para negociar emoções, julgamentos e apreciações” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 145). Esse sistema explica como o autor/falante se posiciona em determinada situação social.

A partir dos pressupostos teóricos da LSF, especificamente no significado interpessoal, é possível encontrar recursos para a análise da avaliação, uma vez

que, é por meio das escolhas léxico-gramaticais que os interlocutores apresentam seus pontos de vista, evidenciando aspectos relacionados ao poder, *status*, afeto, julgamento em relação aos outros interlocutores. Dessa forma, é no estrato léxico-gramatical, especialmente na variável relações, que o sistema de Avaliatividade encontra subsídios para análise dos recursos avaliativos no discurso. Esse sistema se correlacione com outros dois sistemas – a negociação, que complementa as avaliações focalizando os aspectos interativos do discurso, e o envolvimento, que estabelece recursos não graduáveis para a negociação na variável contextual relações.

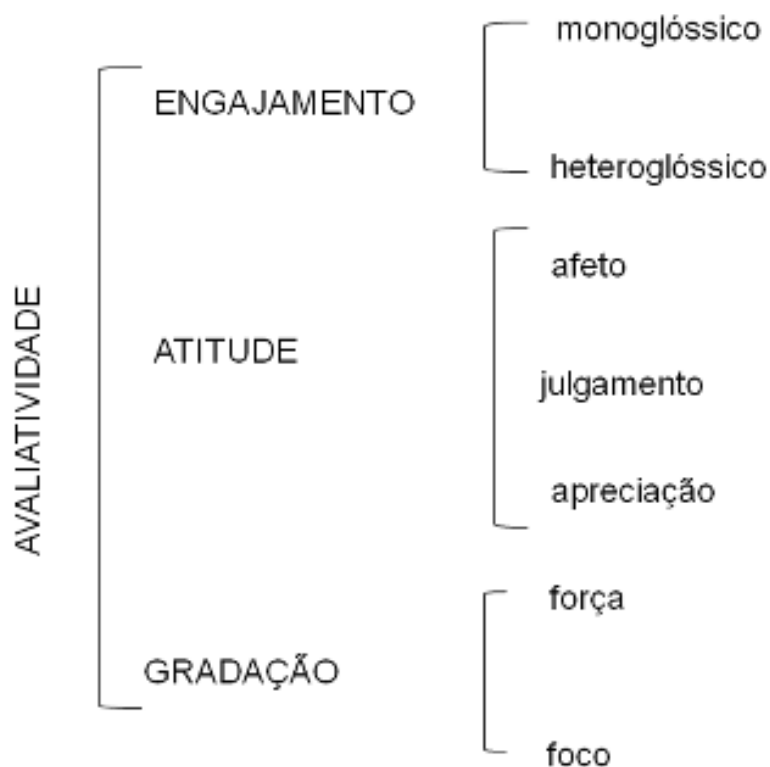
Esses significados são interpretados tendo em vista os aspectos contextuais e socioculturais. Martin e White (2005) esclarecem que um item lexical normalmente sofre alterações quanto ao seu valor, devido ao fato da dependência do contexto em que ele foi produzido. Por esses motivos, a Avaliatividade preocupa-se com o texto como um todo, em toda a sua completude, e não com sentenças ou palavras isoladas e/ou descontextualizadas.

Martin e White (2005) esclarecem que os significados de um texto podem ser realizados de forma explícita ou implícita. As avaliações consideradas explícitas são expressas diretamente, realizadas por meio de epítetos, conjunções e advérbios. Por outro lado, as avaliações indiretas são as implícitas, ou seja, o termo avaliado pode não estar explicitamente expresso (MARTIN, 2000). Segundo Martin e White (2005), pode-se julgar alguém incompetente sem dizer isso explicitamente, no entanto, é necessário fazer com que a audiência entenda ou compartilhe de tal avaliação.

O estudo da Avaliatividade foca interações verbais ou escritas em um determinado contexto sociocultural. Nas interações que compreendem trocas de bens e serviços ou informações, temos três subsistemas: **Atitude**, especificamente nas realizações de Afeto (emoção), Julgamento (Ética) ou Apreciação (estética); **Engajamento**, através de posicionamentos monoglóssicos e heteroglóssicos de Contração e Expansão Dialógica; e **Gradação**, por meio de recursos de Força e Foco. Figura 4 esboça uma síntese do Sistema de Avaliatividade.



Figura 4 – Representação do Sistema de Avaliatividade



Fonte: Traduzido MARTIN e WHITE (2005, p. 38).

A seguir serão detalhados os três subsistemas interativos que compõem o Sistema de Avaliatividade: Atitude, Engajamento e Gradação.

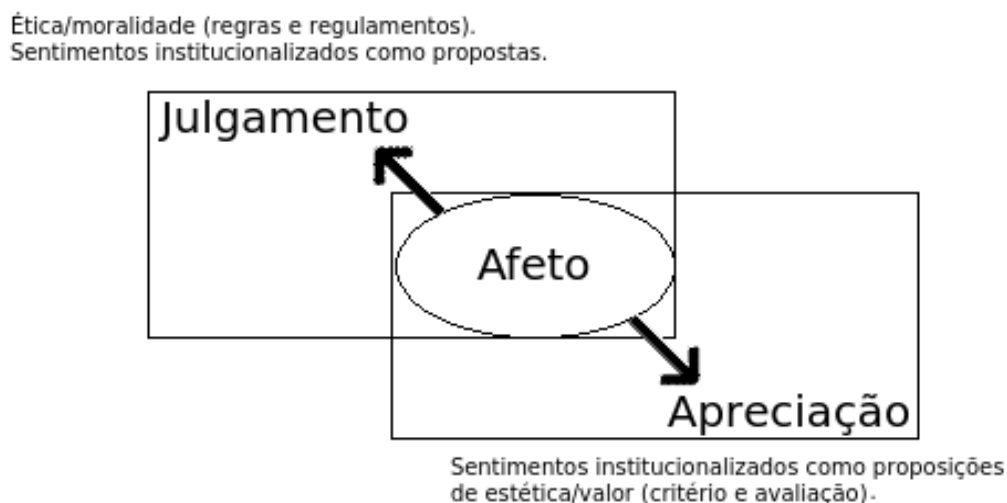
### 3.3.1.1 Atitude

O sistema de **Atitude** localiza-se no eixo das opiniões, é o recurso semântico responsável por expressar as opiniões e os valores do falante/escritor sobre as coisas, as pessoas e o mundo (MARTIN; WHITE, 2005). Esse sistema relaciona-se com os sentimentos “incluindo reações emocionais, julgamentos de comportamento e avaliação das coisas<sup>29</sup>” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 35). Essas avaliações podem ser positivas ou negativas. O sistema envolve três regiões semânticas relacionados à emoção, à ética e à estética.

Conforme os autores, podemos pensar na categoria de atitude como uma institucionalização de sentimentos, como representado na Figura 5.

<sup>29</sup> “[...] including emotional reactions, judgements of behaviour and evaluation of things.”

Figura 5 - Julgamento e apreciação como afeto institucionalizado



Fonte: Adaptada de Martin e White (2005, p. 45).

Nessa figura, o Afeto, subsistema ligado às emoções, é, sem dúvida, o coração das regiões semânticas. O julgamento refere-se ao comportamento humano, relacionado à ética, e a apreciação diz respeito ao valor das coisas, às questões estéticas.

O **afeto** associa-se a sentimentos positivos e negativos, expressos de forma implícita ou explícita, que são construídos com relação a algo ou a alguém, representados como recursos semânticos para expressar felicidade/infelicidade, segurança/insegurança, satisfação/insatisfação. Linguisticamente, podem ser manifestados no discurso por atributos (realizados por epítetos, nomes, circunstâncias), processos (como os mentais e os comportamentais), nominalizações e adjuntos de comentário (realizado por grupos nominal e adverbial). O Quadro 2 mostra a variedade de elementos léxico-gramaticais realizadores de Afeto.

Quadro 2 - Realizações de Afeto

Realizações de Afeto	
1	[...] o “American Way of Life” de se ter casa própria, carros e filhos, passou a ser imagem de <b>felicidade</b> . [T4V1]
2	A <b>preocupação</b> do homem quanto à sua figura existe há séculos. [T4V1]

3	Não entram na universidade por mérito pessoal e pelo apoio da família, mas pelo que o governo, <b>melancolicamente</b> , considera deficiência. [T3V1]
---	---

Fonte: Elaborado pela autora

O primeiro exemplo manifesta emoção, envolvendo formas de sentimentos através do item lexical *felicidade*. No segundo, temos a expressão de afeto realizada pelo nome *preocupação*. No terceiro, a expressão de afeto é realizada por um advérbio – *melancolicamente*.

A categoria julgamento, conforme Martin e White (2005), pode ser de dois tipos: julgamento de *estima social* e julgamento de *sanção social*. White (2004) esclarece que o julgamento de estima social se refere à admiração ou decepção, ao *status* ou ao prestígio. Caracteriza-se por crítica sem implicações legais, ou seja, não caracteriza pecado ou crime. Por outro lado, a sanção social implica elogio e condenação a partir de complicações legais, ou seja, caracteriza atitudes que podem constituir crime, do ponto de vista jurídico, ou pecados, do ponto de vista religioso. Nesse sentido, **julgamento de sanção social** diz respeito ao julgamento de comportamentos avaliados quanto à **propriedade** e à **veracidade** – como apresentado no Quadro 3.

Quadro 3 - Exemplos de Julgamento Sanção Social.

Modalidades de julgamento de Sanção Social		Exemplos
<i>Veracidade</i>	Quão verdadeiro alguém é?	Os alunos beneficiados têm todo o <b>direito de reivindicar uma possibilidade.</b> [T1V1]
<i>Propriedade</i>	Quão ético alguém é?	Tornamo-nos <b>vítimas de medidas que nós mesmos criamos.</b> [T10V3]

Fonte: Elaborado pela autora.

Os **julgamentos de estima social** estão relacionados à **normalidade**, à **capacidade** e à **tenacidade** (Quadro 4). De acordo com Martin e White (2005), os

valores de estima social são determinados pela cultura oral. Esses “valores compartilhados nessa área são críticos para a formação de redes sociais (família, amigos, colegas, etc.)<sup>30</sup>” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 52).

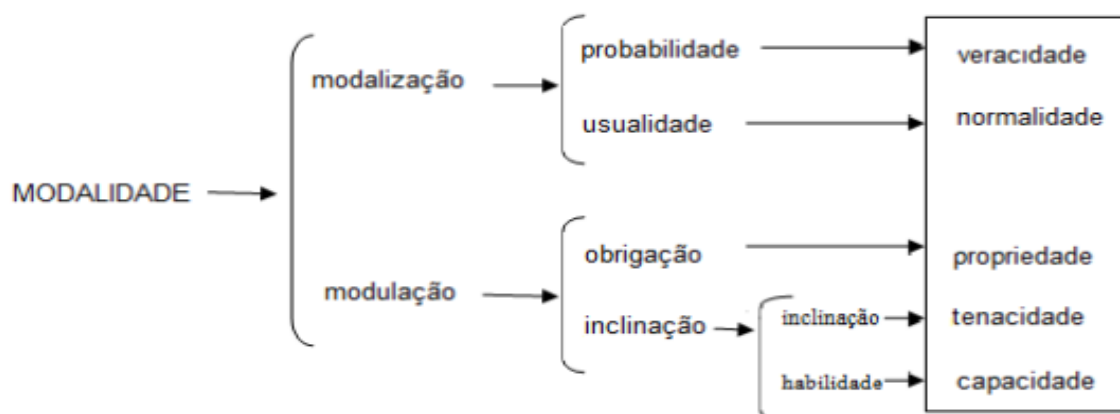
Quadro 4 - Exemplos de julgamento Estima Social.

Modalidades de julgamento Estima Social		Exemplos
<i>Normalidade</i>	Quão frequente um comportamento é?	Os dotados de senso de humor se mostram menos <b>rígidos</b> e mais <b>pró-ativos</b> na resolução dos problemas do dia a dia. [T11V3]
<i>Capacidade</i>	Quão capaz uma pessoa é?	Público infantil é mais <b>vulnerável</b> às investidas publicitárias. [T8V2]
<i>Tenacidade</i>	Quão determinado uma pessoa é?	Mas o triste é [os alunos beneficiados pelas cotas] serem <b>massa de manobra para um populismo interesseiro, vítimas de desinformação e de uma visão estreita.</b> [T1V1]

Fonte: Elaborado pela autora.

Martin e White (2005) esclarecem que a disposição dos tipos de julgamentos – sanção e estima social – reflete a organização gramatical do sistema de modalidade (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Na Figura 6, é evidenciada a relação entre o sistema de modalidade e os tipos de julgamentos.

Figura 6 – Sistema de modalidade e tipos de julgamento



Fonte: Adaptada de Martin e White (2005, p. 54).

<sup>30</sup> “Sharing values in this area is critical to the formation of social networks (family, friends, colleagues, etc.)”

Os autores declaram que o trabalho de Halliday sobre MODO, modalidade e metáfora interpessoal representa a ligação entre a gramática interpessoal e a Avaliatividade, na qual estão implícitas essas conexões.

O campo semântico **apreciação** diz respeito aos valores acerca de pessoas, animais, fenômenos e produtos do trabalho humano. As apreciações correspondem às reações dos falantes e às avaliações da realidade. As manifestações linguísticas desses recursos avaliam sentimentos relacionados à forma e à aparência tendo em vista a reação, a composição e a valoração de modelos e performances. Conforme Martin e White (2005), essa categoria semântica tem a ver com **reação**, **composição** e **valoração**.

A reação, segundo Martin e White (2005), diz respeito às manifestações de impacto ou de (des)agrado que causa nas pessoas e corresponde com a afeição. A composição corresponde às “percepções de proporcionalidade e detalhe em um texto/processo” (ALMEIDA, 2010, p. 110). As avaliações de composição abrangem a organização, a elaboração e a forma demonstrando como os objetos foram construídos ou elaborados. A valoração tem a ver, segundo Martin e White (2005), com a cognição. Nesse tipo de apreciação, concentram-se os significados sociais do texto/processo. No Quadro 5, é exemplificado o campo semântico apreciação.

Quadro 5 - Exemplos de apreciação

		Exemplos
<i>Reação</i>	Isso me agrada?	As normas são, presumivelmente, <b>boas</b> para todos. [T8V3]
<i>Composição</i>	Isso é simples ou complexo? É proporcional ou não?	o bom humor tem <b>papel essencial</b> na manutenção de qualquer amizade ou “coleguismo”. [T11V3]
<i>Valoração</i>	Isso tem valor, autenticidade?	Ao se ler em um dicionário, por sinal extremamente <b>bem conceituado</b> , que a nomenclatura cigano significa aquele que

		trapaceia, velhaco, entre outras coisas do gênero [...] [T1V1]
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Dando continuidade à apresentação dos subsistemas propostos por Martin e White (2005), a seguir, será descrito o Subsistema de Engajamento.

### 3.3.1.2 Engajamento

O Engajamento, conforme Martin e White (2005), está localizado no eixo das negociações. Refere-se aos recursos linguísticos utilizados para negociar os sentidos construídos no texto. Balocco (2011) esclarece que “o sistema permite explorar como o locutor negocia suas opiniões com seus interlocutores imediatos e com vozes mais abstratas presentes no contexto de cultura que se situa” (p.41). Dessa forma, analisa-se como os interlocutores se posicionam e se interrelacionam por meio de recursos de expansão e/ou contração dialógicas em discursos heteroglóssicos.

Esse sistema tem fundamentação nos estudos de Bakhtin/Voloshinov em relação à perspectiva dialógica. É usado para compreender os significados no contexto e os efeitos retóricos associados aos posicionamentos. Além disso, segundo Martin e White (2005), possibilita examinar o motivo da escolha em determinada posição em relação à outra.

Linguisticamente, Martin e White (2005) indicam que os recursos de engajamento abarcam diferentes locuções lexicais e gramaticais para localizar o falante/escritor em relação às posições de valor referenciadas no texto e às posições alternativas – plano de fundo, termos de Bakhtin – pontos de vista e julgamentos de valor em sentido oposto dos todos os textos que operam. Para elucidar ainda mais essa explicação, os teóricos esclarecem que esses recursos são todas as locuções que fornecem o significado para a voz autoral se posicionar ou se engajar a outras vozes e posições alternativas instituída no contexto comunicativo.

Martin e White (2005) consideram que os recursos de posicionamento intersubjetivo estão ligados à construção de efeitos dialógicos-chave que são

direcionados aos significados. Esses significados indicam o alinhamento/desalinhamento do falante/escritor com as posições de valor abordadas no texto ou com as comunidades socialmente construídas, as quais compartilham crenças e atitudes combinadas a essas posições.

A negociação do alinhamento/desalinhamento constrói a relação entre falante/escritor do texto e a quem é dirigido. Isso ocorre, segundo Martin e White (2005), devido ao fato de, na produção de um texto, construir, por meio de vários indicadores, um leitor “ideal”, que apresenta mais ou menos alinhado. Nesse sentido, as formas como os recursos são construídos para inscrever o leitor dentro do texto, também construir a solidariedade entre falante/escritor e interlocutor/leitor são o foco da abordagem dos autores.

Dentro dessa perspectiva dialógica, Martin e White (2005) subdividem o subsistema de engajamento em duas possíveis posturas assumidas pelo produtor do texto: os **posicionamentos monoglóssicos** são assertivos, não apresentam outras vozes ou pontos de vista além do que o falante expressa; e os **posicionamentos heteroglóssicos** caracterizados como a abertura para a possibilidade de inserção de outras vozes. Os exemplos são apresentados no Quadro 6.

Quadro 6 – Exemplos do subsistema de engajamento

<i>Monoglossia</i>	A história <b>expõe</b> que as ações e os pensamentos a longo prazo <b>são</b> cada vez menos priorizados pelo ser humano, em decorrência de uma construção ideológica que <b>preza</b> pela síntese, pelo veloz. [T10V3]
<i>Heteroglossia</i>	<b>Para Ângela</b> , ceder o acesso a algo privado é uma prova de fidelidade. <b>“Se eu não devo nada, não tenho o que temer”, diz.</b> [T2V1]

Fonte: Elaborado pela autora.

Martin e White (2005) indicam que há duas maneiras de o autor marcar sua opinião em relação à heteroglossia: *expansão* ou *contração dialógica*. Conforme White, “a diferença está no grau pelo qual um enunciado, por meio de uma ou mais palavras, levanta posições e vozes dialógicas alternativas (expansão

dialógica), ou, ao contrário, age no sentido de desafiar, dispersar ou restringir o escopo dessas posições ou vozes (contração dialógica)” (2004, p. 194). De outra maneira, a primeira dificulta a possibilidade de abertura do espaço dialógico para outras posições, ao passo que a segunda propicia essa alternativa.

A categoria de expansão dialógica pode se realizar de duas maneiras: *Entretenimento* ou *Atribuição*. A categoria *Entretenimento* estabelece a voz autoral como uma dentre as vozes apresentadas no texto, ou seja, apresentada de forma clara e objetiva a voz do autor do texto representa a proposição como uma entre várias possibilidades. É realizada no discurso por meio de diferentes locuções modalizadoras (pode, poderia, podia, deve), adjuntos modais (talvez, provavelmente, definitivamente), atributos modais (é possível que..., é provável que...), circunstâncias de ângulo (no meu ponto de vista), processos mentais (acho, acredito). A segunda subcategoria – *atribuição* – apresentada de forma clara a subjetividade de uma voz externa ao texto, o autor representa a proposição do outro como uma entre várias possibilidades. A realização dessa categoria ocorre por meio de processos dizentes (dizer, relatar ...) e processos mentais (acreditar, crer, pensar...) ou nominalização. Essa categoria é subdividida em *Reconhecimento* e *Distanciamento*, tal como evidencia o Quadro 7.

Quadro 7 – Exemplos da categoria expansão dialógica

Expansão Dialógica	Exemplos
<i>Entretenimento</i>	Um colega que chama por algum apelido carinhoso, uma ex-namorada saudosa que tenta se reaproximar ou um amigo convidando para um programa justo no dia que o casal havia marcado de se ver: tudo <b>pode</b> se tornar motivo para desentendimentos. [T2V1]
<i>Atribuição Reconhecimento</i>	“É uma oportunidade de cada casal testar limites e saber com quais consequências pode arcar. E também de amadurecer afetivamente”, <b>diz</b> Luciana. [T2V1]
<i>Atribuição Distanciamento</i>	Ao se ler em um dicionário, por sinal extremamente bem conceituado, que a nomenclatura cigano significa aquele que



	trapaceia, velhaco, entre outras coisas do gênero, ainda que se deixe expresso que é uma linguagem pejorativa, ou que se trata de acepções carregadas de preconceito ou xenofobia, fica claro o caráter discriminatório assumido pela publicação”, <b>afirmou</b> . [T1V1]
--	--

Fonte: Elaborado pela autora

Por sua vez, a contração dialógica é realizada pelas subcategorias *Refutação* e *Ratificação*. Quando a voz autoral rejeita posição contrária apresentada em sua proposição, há *contração dialógica* por *Refutação*. Essa subcategoria pode ser *Negação*, que traz uma posição alternativa para o diálogo, conhecer e negar; ou *Contraexpectativa*, cuja função é apresentar uma contraexpectativa em relação à outra proposição esperada. A seguir, exemplificamos (Quadro 8).

Quadro 8 – Exemplos da categoria contração dialógica – Refutação

<b>Contração dialógica – Refutação</b>	<b>Exemplos</b>
<i>Negação</i>	Ele lembrou que o Supremo Tribunal Federal já se pronunciou a respeito desse tipo de situação e ressaltou que “o direito à liberdade de expressão <b>não</b> pode albergar posturas preconceituosas e discriminatórias, sobretudo quando caracterizadas como infração penal”. [T1V1]
<i>Contraexpectativa</i>	“Ronaldo alega que o acesso de Cristiane ao seu e-mail ajuda no trabalho. “Uso pouco o e-mail, então ela me avisa de coisas urgentes e limpa a minha caixa.” <b>Mas</b> , como tudo na vida, liberdade também um preço. [T2V1]

Fonte: Elaborada pela autora.

Martin e White (2005) explicam que a *Contração dialógica por Ratificação* ocorre quando a voz autoral apresenta uma proposição como válida, com a intenção de se posicionar contra, suprimir ou descartar posições alternativas. Apresenta três subclassificações: *Confirmação de expectativa* demonstra concordância entre falante/escritor e ouvinte/leitor; *Pronunciamento* dá ênfase à posição em si; *Endosso*, com a função de indicar que a voz autoral se alinha a

uma voz externa, mostrando-a como correta, ou seja, especializada no assunto. Apresentamos exemplos de ocorrências dos tipos descritos acima no Quadro 9.

Quadro 9 – Exemplos da categoria Contração dialógica – Ratificação

<b>Contração dialógica – Ratificação</b>	Exemplos
<i>Confirmação de expectativa</i>	<b>Não há dúvida</b> de que o Conar conquistou o respaldo da sociedade. [T3V2]
<i>Pronunciamento</i>	<b>É certo</b> que toda pessoa que habita este mundo e que tenha a carcaça avariada como eu já pensei algumas vezes ao longo da existência em como seria a vida "se não fosse" a condição de paralisia, de cegueira, de surdez, de inabilidades gerais do esqueleto ou da cachola. [T9V3]
<i>Endosso</i>	Estudo da Unifesp (Universidade Federal de São Paulo) <b>mostrou</b> que propagandas de cerveja veiculadas na TV – exceção questionável à restrição de horário a publicidade de bebidas alcoólicas- não respeitam 12 das 16 determinações do código de autorregulamentação avaliadas na pesquisa. [T3V2]

Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos verificar, os recursos heteroglóssicos propiciam que o autor do texto referencie outras vozes e também pontos de vista. Além disso, os mecanismos de contração e de expansão dialógica viabilizam a negociação mútua da interação entre autor e leitor.

### 2.3.1.3 Gradação

Gradação, segundo Martin e White (2005), é um conceito central no Sistema de Avaliatividade. O propósito da gradação é ajustar o grau da intensidade das avaliações de Julgamento, Afeto e Apreciação no sistema de Atitude e o “volume” de recursos intersubjetivos. Nesse sentido, Martin e White (2005), consideram que o sistema de Atitude e de Engajamento como domínios de gradação que diferem quanto aos tipos de significados graduados (MARTIN; WHITE, 2005, p. 136).

A gradação é realizada por recursos léxico-gramaticais que estão, segundo a sistematização oferecida pelos autores, apoiados em dois eixos: um de acordo

com a intensidade ou quantidade (força) e outro de acordo com a prototipicalidade e a precisão (foco). Segundo Almeida, Vian Jr e Souza (2010, p. 191),

a Gradação pressupõe a existência de uma escala de intensidade virtual com valores que variam entre um pólo constituído de termos que expressam avaliações socialmente consideradas como menos intensas e um polo constituído de itens que indicam avaliações consideradas mais intensas.

Os recursos referentes ao foco tipicamente realizam categorias que não podem ser medidas em escalas. Segundo Martin e White (2005), o foco permite indicar uma escala alta e uma escala baixa. Os recursos de força indicam avaliações em graus de intensidade ou quantidade. A gradação de intensidade se refere aos atributos, aos processos e aos verbos modais (MARTIN; WHITE, 2005, p. 140). Já a gradação de quantidade pode operar sobre entidades preferencialmente, ao referir uma quantidade imprecisa, número, presença ou massa. Os exemplos estão demonstrados no Quadro 10.

Quadro 10 – Exemplos de Gradação

Gradação		Exemplos
<i>Força</i>	Quantificação	<b>Não são poucos</b> os casais para os quais e-mails, MSN, Orkut, Facebook e Twitter é um território de acesso livre para ambos. [T2V1]
	Intensificação	Enfim, os dotados de senso de humor se mostram <b>menos</b> rígidos e <b>mais</b> pró-ativos na resolução dos problemas do dia a dia. [T17V3]

Fonte: Elaborado pela autora

A categoria Foco expressa significados não precisamente escalares. Pode variar de acordo com dois critérios: acentuação e atenuação. Na primeira, é possível que uma entidade seja graduada e representada com um elevado grau de autenticidade. Já, na segunda, há capacidade de redução do grau de pertencimento de um item lexical a uma categoria experiencial, o que a torna a representação menos autêntica da categoria.

Após explanação sobre o sistema semântico-discursivo de Avaliatividade, a seguir, na seção 3.3.2, detalharemos o sistema semântico-discursivo de Periodicidade.

### 3.3.2 Periodicidade

O sistema semântico-discursivo de Periodicidade foi selecionado nesta tese para a verificação dos textos argumentativos, pois auxilia na compreensão de como os significados são organizados textualmente para que o leitor possa processar a fase desse significado. Esse sistema organiza o fluxo dos Temas e Remas das orações do texto e/ou de partes do texto, mostrando que esse se refere a um assunto específico, de que há uma progressão ou uma descontinuidade da informação. Segundo Martin e Rose (2007), é possível também verificar como as mensagens formam movimentos periódicos de informação ajudando a construir o fluxo da informação. Além disso, contribui para a análise de palavras que identificam o discurso em si – palavras metadiscursivas (Martin; Rose, 2007, p.188) – um recurso de organização do discurso, que possibilita identificar que gênero de texto se produz, ou ainda como se organiza, uma vez que o texto pode ser identificado.

O sistema semântico-discursivo de Periodicidade, conforme Martin e Rose (2008), tem o foco no fluxo de informações, ou seja, de que maneira os significados são organizados para que os leitores possam processar fases de significados. Nesse sentido, os recursos semânticos explicitam como a informação é desenvolvida no discurso. Assim, a Periodicidade se presta à análise de ondas de informação (MARTIN; ROSE, 2007).

Os teóricos esclarecem que o termo *onda* (referência ao fluxo de informação textual) é utilizado para identificar “os picos de proeminência textual<sup>31</sup>”, que são seguidos por uma cava de proeminência menor (MARTIN, ROSE, 2008, p.35). Sob a perspectiva da Periodicidade, o discurso gera expectativas para, posteriormente, consolidá-las. Nesse entendimento, Martin e Rose (2007) sugerem que as expectativas estão na crista da informação, e a consolidação das expectativas no espaço entre a crista e a cava da onda. Nessa perspectiva, a

---

<sup>31</sup> “inside the clause we need to consider two complementary peaks of textual prominence.”

Periodicidade considera o ritmo do discurso, a expectativa “sinaliza para os leitores o que está por vir” e a consolidação “acumula os significados produzidos”<sup>32</sup> (MARTIN; ROSE, 2008, p. 31). Assim, quanto maior a regularidade das ondas de informação, mais fácil será a leitura do texto por parte do interlocutor.

Martin e Rose (2008), para compreender as ondas de informação, usam o termo Tema, que se refere ao pico de proeminência, que ocorre no início de uma oração e se estende até o primeiro elemento ideacional da estrutura. Embasada na descrição léxico-gramatical dos significados textuais, responsáveis pela organização da mensagem (HALLIDAY, 1994), a Periodicidade considera dois tipos de Tema: marcado e não marcado.

O Tema não marcado ocorre quando o primeiro elemento da oração é um participante, como mostra o exemplo retirado do *corpus* “**Eu** sou moradora do município desde quando nasci, em 1984”. Nessa oração, o Tema é identificado pelo participante envolvido na atividade – “eu”. Segundo Martin e Rose (2008), esse é o padrão discursivo de Tema mais frequente. Em relação ao Tema marcado, é indicado pelo elemento inicial com função do sistema léxico-gramatical de transitividade que não tenha a função de Sujeito no sistema léxico-gramatical de MODO como o exemplo do *corpus*: “**No início do governo Getúlio, em 1931,** o Brasil aprovava a primeira lei de cotas de que se tem notícias nas Américas”, em que “No início do governo Getúlio”, uma circunstância que indica tempo, desempenha a função de Tema marcado na oração.

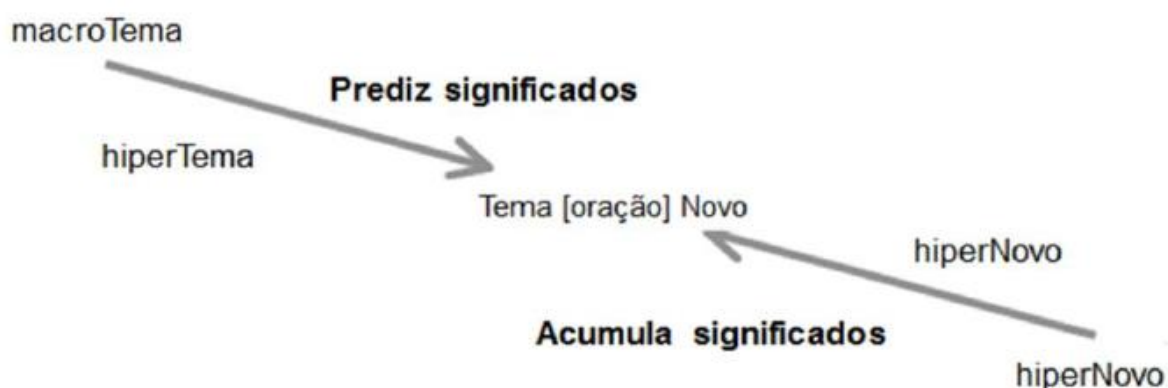
Além do Tema, o outro pico de proeminência do fluxo de informação, fundamentado em Halliday (1994), é nomeado de Novo. Esse elemento pode vir ao final da oração e tem a função de expandir a informação ao longo do texto. Considerando o exemplo apresentado no parágrafo anterior, o Novo é indicado pelas expressões após marcação do verbo “sou moradora do município desde quando nasci, em 1984”. Na construção no fluxo da informação, segundo Martin e Rose (2008), a variedade de escolhas relacionadas ao Novo é maior do que as relacionadas ao Tema não marcado. O Novo também pode antecipar a informação pelo uso de elipse, desconsiderando a informação dada e enfatiza a nova, o que pode resultar em uma maior proeminência (HALLIDAY, 1994).

---

<sup>32</sup> “considers the rhythm of discourse – the layers of prediction that flag for readers what’s to come, and the layers of consolidation that accumulate the meanings made. These are also textual kinds of meanings, concerned with organizing discourse as pulses of information”

Essas ondas de informações relacionados ao Tema e ao Novo ocorrem também em níveis mais altos, em partes do discurso ou no discurso inteiro. Para nível acima da oração, Martin e Rose (2008) “usam os termos HiperTema e HiperNovo”<sup>33</sup>: o primeiro sinaliza o que será tratado em cada fase do discurso; o segundo é responsável pelo acúmulo de informações mostradas em cada oração da fase do discurso. Os autores também indicam essa relação no decorrer de todo o discurso. Os recursos semânticos responsáveis são: macroTema, que antecipa o que será abordado no discurso; e macroNovo, que retoma o que foi abordado. O diagrama (Figura 7) demonstra a representação esquemática desse sistema em relação aos níveis de discurso.

Figura 7 - Níveis de Tema e de Novo no discurso



Fonte: Traduzida de Martin e Rose (2008, p. 36).

A metafunção textual da linguagem refere-se à organização da oração como mensagem. No uso da linguagem, o significado ideacional, que está relacionado ao conteúdo da mensagem, e o significado interpessoal, que reflete as relações sociais e as avaliações, são unidos ao significado textual. Por esses motivos, a configuração estrutural desse significado fornece oração seu aspecto de mensagem, possibilitando a expressão da linguagem como um evento comunicativo. De acordo com Thompson (2014, p. 145),

quando olhamos para a linguagem do ponto de vista da metafunção textual, tentamos ver como o falante constrói suas mensagens de forma

<sup>33</sup> “use the terms hyperTheme and hyperNew.”

adequada ao desdobramento de cada evento linguístico (que pode ser uma conversa ou um artigo de jornal, por exemplo). Ademais, quando interagem com os seus ouvintes e lhes dizem alguma coisa sobre o mundo, os falantes constantemente organizam o modo como sua mensagem é formada a fim de sinalizar-lhes como essa parte da mensagem se encaixa com as demais.<sup>34</sup>

Para compreender como as mensagens se estruturam, essa organização da mensagem é realizada por meio de dois sistemas distintos e complementares – Estrutura Temática, com as respectivas funções de Tema e Rema; e Estrutura de Informação, com as funções de Informação Dada e Informação Nova.

Olioni (2010) esclarece que Informação Dada é o que o falante/escritor já conhece e compartilha com o ouvinte/leitor; já a Informação Nova é o conhecimento a ser adquirido pelo ouvinte/leitor. Para exemplificar essa relação, segue o excerto 1.

1	<p><b>Morada orgulhosa</b></p> <p>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. (...)</p>
---	---

Nesse exemplo, o título do texto indica a informação Nova. Essa informação é retomada na oração relacional *fiquei muito feliz*, que indica o Dado. Na oração, *eu sou moradora do município (...)* é novamente a informação Nova.

Em relação ao Tema, Halliday e Matthiessen (2004) esclarecem que “é o elemento que serve como ponto de partida da mensagem; é o que localiza e orienta a oração dentro do contexto<sup>35</sup>” (2004, p. 64). Os autores explanam que o Tema é indicado pela posição inicial que ocupa na oração e pode ser um grupo nominal, adverbial ou preposicional. Já as demais informações correspondem ao

<sup>34</sup> “When we look at language from the point of view of the textual metafunction, we are trying to see how speaker construct their messages in a way that makes them fit smoothly into the unfolding language event (which may be a conversation, or a newspaper article, for example). As well as interacting with their listeners and saying something to them about the world, speakers constantly organize the way their message is worded in order to signal to them how the present part of their message fits in with other parts.”

<sup>35</sup> “The theme is the element which serve as the point of departure of the message; it is that which locates and orients the clause within its context.”

elemento Rema, ou seja, “o lembrete da mensagem, a parte na qual o Tema é desenvolvido<sup>36</sup>” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 64).

Segundo Halliday e Matthiessen (2004), o Tema é mais facilmente identificado em orações declarativas. Normalmente, nessas sentenças, o Tema e o sujeito são os mesmos (exemplo 2). Analisando a oração, o termo que serve como sujeito também indica o elemento tematizado.

2	O país	adotou cotas para portadores de deficiência no setor público e privado
	Tema	Rema

De acordo com Fuzer e Cabral (2014), na língua portuguesa, é comum as orações iniciarem pelo processo, como no exemplo 3.

3	Comprei um apartamento, no condomínio C.I., em Salvador, BA (...)	
---	---	--

Nessas situações, Barbara e Gouveia (2001) sugerem que seja classificado como Tema o elemento coesivo, podendo ou não ser expresso como Sujeito na oração. Assim, o exemplo anterior seria representado da seguinte forma (exemplo 4):

4	[Eu]	Comprei um apartamento, no condomínio C.I., em Salvador, BA (...)
	Tema	Rema

É necessário destacar que a organização dos Temas de um texto apresenta importantes esclarecimentos sobre a progressão textual, como justificam Ventura e Lima-Lopes (2002):

a organização temática das orações revela aspectos do método de desenvolvimento de um texto. Em outras palavras, se analisarmos a estrutura temática de um texto oração por oração, conseguiremos perceber como o autor efetuou a ligação entre ideias e orações para construir seu texto, ou seja, como o autor organizou sua mensagem. Isso quer dizer que os Temas das orações de um texto auxiliam o leitor a ler o texto, a seguir a lógica de que o autor se valeu para transmitir suas ideias. (VENTURA; LIMA-LOPES, 2002, p. 12).

<sup>36</sup> “The remainder of the message, the part in which the Theme is developed [...]”



Considerando a citação dos autores, é notória a importância da organização temática e o quanto influencia o desenvolvimento de um texto. Ao verificar esse recurso em textos da família dos argumentos, podemos compreender qual informação é destacada, quais as construções de sentidos e como as informações fluem no texto.

Halliday e Matthiessen (2004, 2014), ao tratarem sobre o sistema temático, classificam o Tema como marcado ou não marcado. O Tema é considerado não marcado quando o constituinte temático exerce a função de Sujeito em orações declarativas (exemplo 5) ou Predicador em orações imperativas (exemplo 6). Para as orações interrogativas, tanto do tipo Sim/Não, quanto do tipo QU-, será não marcado (exemplo 7). Em relação ao Tema marcado (exemplo 8), ocorre quando o Tema não é o Sujeito da oração ou o Participante, os termos estão em ordem indireta, e ganha um maior destaque na oração, ou seja, quando o escritor opta por um Tema marcado, ele sinaliza que nem todas as coisas são iguais, que algo no texto requer que um significado atípico seja construído (THOMPSON, 2014). Podem ser tematizados, portanto, o processo ou a circunstância.

5	Especialistas	defendem a inclusão e a manutenção dos idosos no mercado de trabalho
	Tema	Rema

Exemplo de Tema não marcado em oração declarativa.

6	Exija	o veloz, o imediato e o sintético.
	Tema	Rema

Exemplo de Tema não marcado em oração imperativa.

7	O envelhecimento	prejudica o desempenho no trabalho?
	Tema	Rema

Exemplo de Tema não marcado em oração interrogativa.

8	Em 1968,	o congresso instituía cotas nas universidades.
---	----------	--

	Tema marcado	Rema
--	--------------	------

Exemplo de Tema marcado

Em relação aos tipos de Tema, podem ser classificados como simples ou múltiplo. Conforme Halliday e Matthiessen (2004), os elementos das três metafunções da linguagem – experiencial, interpessoal e textual – podem aparecer em posição temática. Quando o primeiro elemento da oração é constituído por participante, processo ou circunstância é nomeado como Tema tópico (exemplo 9). Nesses casos, ao apresentarem apenas um elemento da função experiencial como Tema, há a realização de um Tema simples.

9	Nos discursos vazios, Há Sua missão	continuam as palavras nobres. conflitos entre os irmãos. era basicamente humanística.
	Tema tópico	Rema

No exemplo (9), há três orações. Na primeira, o Tema é constituído por um grupo adverbial, que realiza circunstância. Na segunda, o Tema é representado por um grupo verbal, que realiza processo. Na terceira oração, o Tema é constituído por um grupo nominal, que realiza um participante.

Em relação ao Tema Múltiplo, Halliday e Matthiessen (2004, p. 163) explicam

já afirmamos que as orações expressam significados experiencial, textual e interpessoal. Os elementos lexicais, tais como conjunções e adjuntos modais, que expressam, inicialmente, os significados textual e interpessoal, têm a função de "situar" o conteúdo, sinalizar como ele se ajusta de forma coerente ao conteúdo envolvido. Eles, portanto, naturalmente tendem a gravitar em torno do início da oração, que é o lugar estrutural (o Tema) onde o encaixe será feito.<sup>37</sup>

<sup>37</sup> "We have already established that the clause expresses experiential, textual and interpersonal meanings. Lexical elements, such as conjunctive and modal Adjuncts, that express primarily textual and interpersonal meanings have the function of 'placing' the content, of signaling how it fits coherently with the content around it. They therefore naturally tend to gravitate towards the beginning of the clause, which is the structural slot (the Theme) where fitting-in work' is done."

Os elementos textuais e interpessoais, que precedem o elemento experiencial, sinalizam como se encaixar; eles não sinalizam o que vai ser encaixado, que seria indicado pelo elemento experiencial da oração. Esses três elementos das metafunções da linguagem constituem o Tema múltiplo da oração, como afirmam Halliday e Matthiessen: “– Se alguma coisa precede o elemento experiencial no Tema – elementos textuais e/ou interpessoais – ela também é parte do Tema. Esse é, então, chamado Tema múltiplo (2004, p. 164) <sup>38</sup>. Nesse sentido, não é necessário que ocorra a realização dos três elementos mencionados para que o Tema seja considerado Tema múltiplo, basta que tenha pelo menos um, além do Ideacional, que é obrigatório (OLIONI, 2010), conforme apresentado no exemplo 10.

10	No entanto,	o aumento da importância da imagem na vida humana	ocorreu principalmente a partir do século XX.
	Tema Textual	Tema tópico	Rema

Segundo Halliday e Matthiessen (2014), os elementos textuais podem ser as conjunções, adjuntos conjuntivos e os ‘continuativos’ (sim, não, bem, oh, agora, etc.), que sinalizam o início de um novo movimento na interação. Os elementos interpessoais realizam os adjuntos modais, os vocativos e elemento QU.

Portanto, a Periodicidade trata de uma função semântico-discursiva, que agrupa os significados do texto como fluxo de informações, organizadas em ondas do discurso (MARTIN; ROSE, 2007). Esse sistema auxilia compreender como a argumentação se constrói nos gêneros de texto da família dos argumentos e como se organizam no fluxo das informações. No capítulo 4, abordamos a perspectiva sistêmico-funcional de gênero de texto, embasada em Eggins e Martin (1999), Martin (1992); Martin e Rose (2008), Martin (2009), Rose (2011) e Rose e Martin (2012).

<sup>38</sup> “— If anything precedes the experiential element in Theme – textual and/or interpersonal elements – it is also part of Theme. This is then called a multiple Theme’.

## CAPÍTULO 4 – ABORDAGEM DE REGISTRO E GÊNERO DE TEXTO NA PERSPECTIVA SISTÊMICO-FUNCIONAL

*[...] linguistas definem os gêneros funcionalmente em termos de seus propósitos sociais. Assim, diferentes gêneros são diferentes modos de usar a língua para alcançar diferentes tarefas culturalmente instituídas, e textos de diferentes gêneros são textos que cumprem diferentes propósitos na cultura.*<sup>39</sup> (EGGINS; MARTIN, 1997, p. 236).

Inicialmente, segundo Martin e Rose (2008), o termo “Escola de Sydney” foi apresentado, em 1994, por Bill Green e Alisson, na obra *Writing Geograpy: literacy identity and schooling*. Esse termo faz referência ao grupo de pesquisadores, entre os quais se destacam Martin e Rose, que desenvolvem projetos de pesquisas e ensino na Austrália, os quais são vinculados aos estudos na Linguística Sistêmico-Funcional. Essas pesquisas investigam as escritas das crianças em sala de aula de uma escola de nível básico na Austrália com o intuito de verificar quais gêneros são solicitados aos alunos. O mapeamento possibilitou que o grupo conceituasse gênero como “um processo social, organizado em etapa e orientado para um propósito sociocomunicativo” (MARTIN, 2012, p. 09).

O ensino baseado na perspectiva sistêmica de gêneros de texto inicialmente preocupa-se com os gêneros de texto na esfera escolar e é entendido como uma metodologia que possibilita aos alunos recursos linguísticos para atingir o sucesso social (MARTIN; ROSE, 2008). Ademais, os autores justificam que os alunos têm a oportunidade de alcançar o mesmo sucesso na escola independente de suas diferentes origens sociais e de linguagem. Isso justifica um dos motivos da escolha dessa perspectiva para a realização desta tese, a concepção de gênero de texto relaciona-se com as preocupações de ensino.

Conhecedores da LSF e apoiadores dela, Martin e seus colegas de pesquisa orientaram seus estudos a partir da relação entre as definições de linguagem e contexto social. Para o desenvolvimento e o aprofundamento dos estudos, principiaram reflexões e reformulações de conceitos dentro da LSF.

---

<sup>39</sup> “[...] linguists define genres functionally in terms of their social purpose. Thus, different genres are different ways of using language to achieve different culturally established tasks, and texts of different genres are texts which are achieving different purposes in the culture.”

Um desses conceitos refere-se ao entendimento de registro. Inicialmente, esse conceito foi representado por Firth e influenciou os estudos de Halliday (1989). Firth postulou que os signos linguísticos se relacionam diretamente com o contexto, ou seja, que o seu emprego depende do contexto. Os exemplos apresentados por Firth eram baseados nas línguas restritas: “a língua para o regulamento do tráfego aéreo, as previsões do tempo, os cartões de aniversário, os registros simplificados das instruções dos jogos (xadrez)” (GHIO; FERNÁNDEZ, 2005, p. 39). Nesses exemplos, era possível verificar a conexão que se estabelecia entre o contexto e os padrões linguísticos-comunicativos.

Para Hasan e Halliday (1985), há uma escala de variação de registro. Existem alguns registros nos quais o número de significados possíveis é finito e relativamente pequeno, enquanto em outros o campo de ação discursivo é muito mais amplo e menos restrito (GHIO; FERNÁNDEZ, 2005, p. 39).

Martin e Rose acentuam que, para Halliday, o contexto social é especificado como

“o ambiente total no qual um texto se desdobra” (1978, p. 5), com base em Firth (1957) e em Malinowski, para quem o “significado de qualquer palavra, frase ou expressão significativa é a mudança efetiva trazida pelo enunciado no contexto de situação com o qual está vinculado.”<sup>40</sup> (MARTIN; ROSE, 2008, p. 09).

Nessa configuração, Malinowski (1923) entendeu o contexto social como estratificado em dois níveis: contexto de situação e contexto de cultura (detalhes na Figura 11) e o texto só poderia ser entendido em relação aos dois níveis. Para Hasan (2009), com base em Halliday *et al.* (1964), as variáveis de situação – campo, relação e modo – sempre deixam “rastro” no texto. Isso corrobora a afirmação de Halliday (1989) de que texto e contexto são indissociáveis: um está sempre influenciando o outro.

Halliday (1989) relaciona o contexto de situação às metafunções da linguagem, interligando-as na organização de discursos significativos:

▫ *Campo* – refere-se à natureza da prática social que está sendo realizada, ao que está acontecendo, ao assunto, e no que os participantes estão envolvidos;

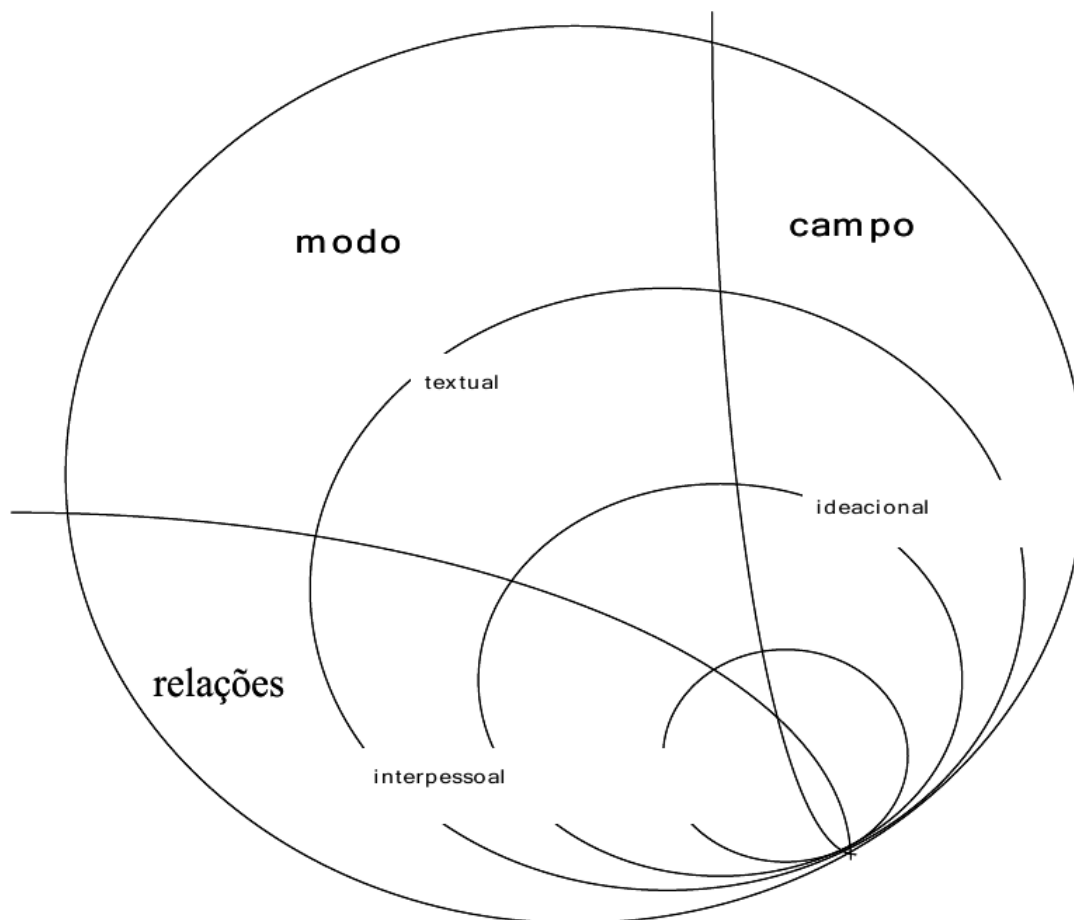
---

<sup>40</sup> “Halliday described social context as ‘the total environment in which a text unfolds’ (1978:5), building on Firth (1957) and Malinowski for whom ‘the meaning of any significant word, sentence or phrase is the effective change brought about by the utterance within the context of the situation to which it is wedded’ (1935:213).”

- *Relações* – refere-se aos participantes da ação, à natureza dos participantes, aos seus papéis e ao *status*, às relações que socialmente estão envolvidos – graus de formalidade e distância social;
- *Modo* – refere-se à natureza do meio de transmissão e à organização da mensagem, articulando os dois componentes fundamentais: significar e comunicar/compartilhar significados.

Na conjuntura, Halliday (1985) indica essas variáveis – contexto de situação – como constituintes do registro do texto. Os registros de um texto podem variar e, conseqüentemente, serão modificados os padrões de significados que são encontrados neles. Essa relação entre linguagem e contexto pode ser visualizada na Figura 8.

Figura 8 - Campo, Relações e Modo em relação às metafunções da linguagem



Fonte: Traduzida de Martin e Rose (2008, p.12).

O registro é “uma variedade funcional da linguagem”<sup>41</sup> (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 48), a combinação entre os traços linguísticos que mobilizam os significados e as variáveis de situação configuram o registro (HALLIDAY, 1989). Nesse sentido, o registro indica os padrões de instanciação e esses aparecem quantitativamente como ajustes nas probabilidades sistêmicas da linguagem, pode ser representado como uma combinação particular de probabilidades sistêmicas (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

O conceito de registro, para Eggins e Martin (1999), é uma explanação teórica da observação do senso comum e da maneira que a linguagem é usada em diferentes situações. As dimensões contextuais impactam a linguagem, possibilitando que certos significados e expressões linguísticas sejam mais prováveis do que outros, também consideram as mudanças no objetivo comunicativo.

De acordo com Matthiessen (2015, p.18), registro pode ser definido como “uma configuração de recursos semânticos que um membro de uma cultura normalmente associa a um tipo de situação”<sup>42</sup>. Ainda como “uma seleção particular de palavras e estruturas”<sup>43</sup> que são consultadas pelo falante no momento da sua necessidade de comunicação (MATTHIESSEN, 2015). Em outras palavras, registro “é uma variedade funcional de linguagem – a parte do potencial significado da linguagem que está associado a um tipo de situação”<sup>44</sup>.

O objetivo comunicativo agregado ao registro define gênero. Segundo Martin (1997), o gênero está associado aos sistemas de processos sociais, em que os princípios para relacionar os processos sociais uns com os outros têm a ver com a “textura” – as maneiras pelas quais as variáveis de campo, relação e modo são agrupadas em um texto. Isso significa que os fundamentos para conectar textos entre si em nível de gênero de texto complementam aqueles no nível de registro.

Eggins e Martin (2003) indicam que gênero envolve uma configuração particular de variáveis de campo, relações e modo, tomados em conjunto. Assim,

---

<sup>41</sup> “functional variety of language”

<sup>42</sup> “defined as the configuration of semantic resources that the member of a culture typically associates with a situation type.”

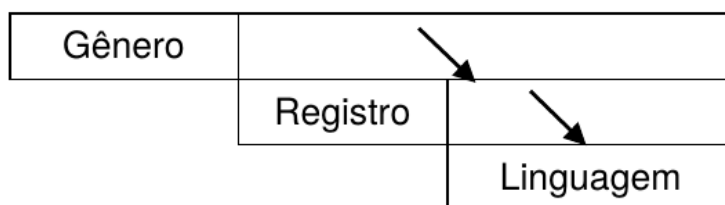
<sup>43</sup> “the register is recognizable as a particular selection of words and structures.”

<sup>44</sup> “a functional variety of language — the part of the meaning potential of language that is associated with a situation type.”

os autores contrapõem à interpretação de gênero como relacionada apenas a uma variável de registro, conforme sugerida por Hasan (1989). De acordo com os autores, “separamos o propósito social da variável modo e a consideramos responsável pela organização estrutural dos textos”<sup>45</sup> (EGGINS; MARTIN, 2003, p. 5).

Assim, Eggins e Martin (2003) indicam uma distribuição em estratos, em ordem decrescente, organizado como apresentada na Figura 9. Nesse sentido, o gênero está acima e além de campo, relações e modo e das escolhas léxico-gramaticais.

Figura 9 - Estratificação do contexto como plano de conteúdo da linguagem



Fonte: Traduzida de Martin (1992, p. 495).

A proposta de Martin e Eggins (1997, 2003) e, posteriormente, Martin e Rose (2008) situa o gênero no estrato da cultura, em um âmbito acima do registro, em que possa funcionar como “um padrão dos padrões de campo, relações e modo”<sup>46</sup> (MARTIN; ROSE, 2008, p.16). Ao adotar essa concepção, Martin e Rose (2008) reconhecem a linguagem no contexto social como um sistema semiótico integrado. Nesse sentido, “‘situação’ e ‘cultura’ foram reconstruídos como estratos semióticos sociais – registro e gênero”<sup>47</sup> (MARTIN; ROSE, 2008, p. 16). Segundo os autores, ao auferir esse modelo, concebem a estratificação do registro e do gênero de texto como uma perspectiva multifuncional e integrada de gênero, que possibilita a “travessia” das variáveis do registro. Nessas condições, as variáveis – campo, relações e modo – são recursos que permitem generalizações e

<sup>45</sup> “separamos el propósito social de la variable modo y le hicimos responsable de la organización estructural de los textos.”

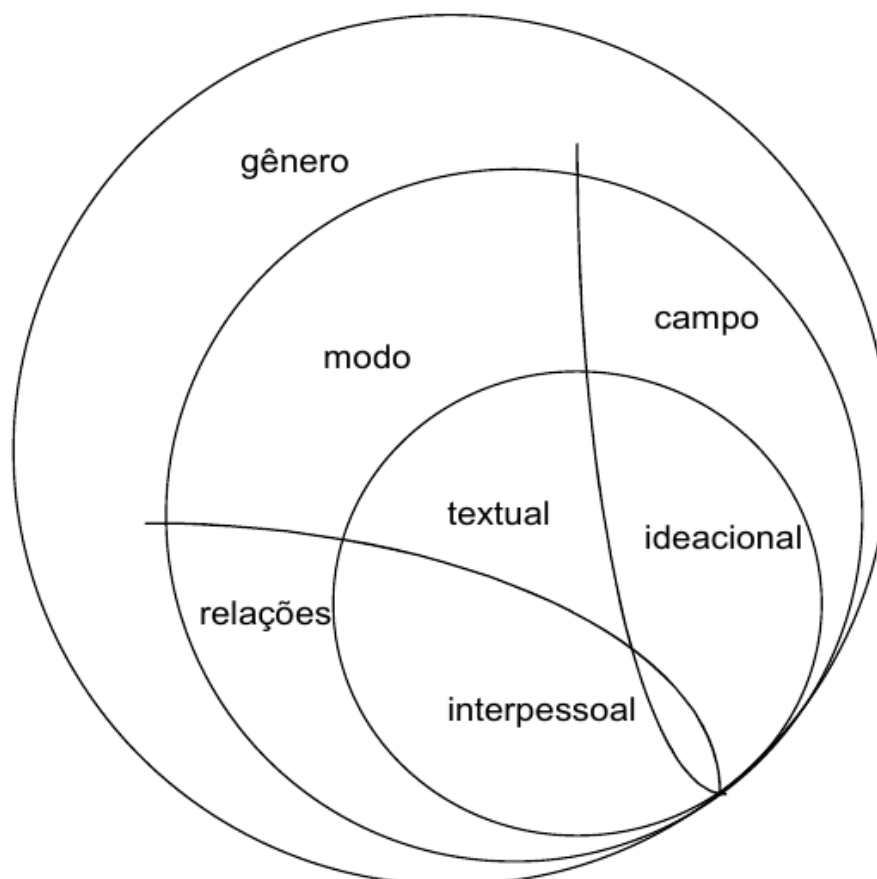
<sup>46</sup> “beyond register, where it could function as a pattern of field, tenor and mode patterns.”

<sup>47</sup> “In this step we had remodelled language in social context as an integrated semiotic system, in which ‘situation’ and ‘culture’ were reconstrued as social semiotic strata – register and genre.”



permeiam os gêneros de texto, considerando os significados ideacionais, interpessoais e textuais (Figura 10).

Figura 10 - Gênero como um estrato adicional de análise, para além de relações, campo e modo.



Fonte: Traduzida de Martin e Rose (2008, p.17).

Martin e Rose (2008), para a interpretação de gênero, apoiam-se em duas teorias de desenvolvimento dos contextos sociais da linguagem: o modelo de linguagem de Halliday como texto em contexto (1978,1989) e o modelo de contexto social da linguagem como códigos de Bernstein (1971, 1990,1996).

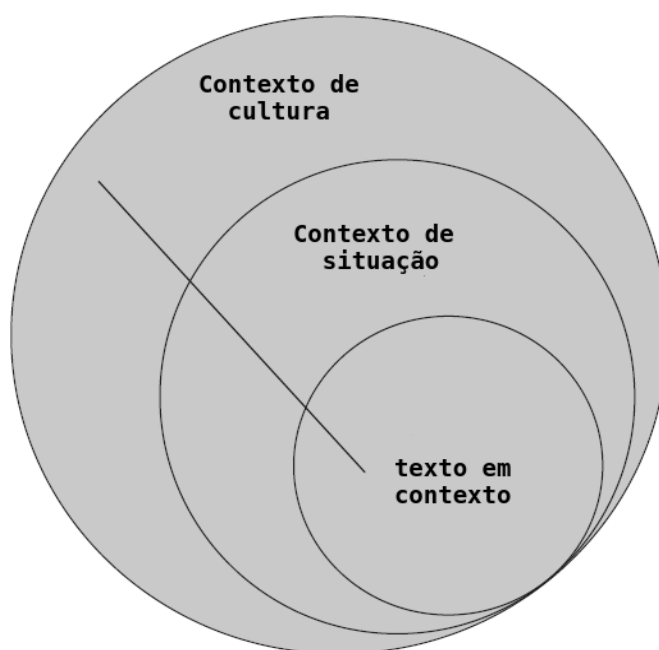
Eggin e Martin (1999) indicam que o contexto de situação (registro) e o contexto de cultura (gênero) impacta o texto e são as duas principais dimensões de variação entre o texto, ou seja, é possível prever os significados e as características linguísticas mais previsíveis para decodificar em texto. Por isso, “tal visão é inerentemente dialógica e interativa: o texto é tanto a realização de tipos

de contextos quanto a demonstração do que é relevante para os membros culturais em determinadas situações”<sup>48</sup> (EGGINS; MARTIN, 1999, p.251).

Martin e Rose (2008) esclarecem que a cultura dos falantes se manifesta em cada situação que eles interagem, e cada situação de interação verbal se manifesta a partir do desdobramento do texto, isto é, como texto em contexto. Segundo Martin e Rose (2007), “os padrões de organização social em uma cultura são realizados (‘manifestados / simbolizados / codificados / expressos’) como padrões de interação social em cada contexto de situação, que, por sua vez, são realizados como padrões de discurso em cada texto”<sup>49</sup> (p. 20).

Nesse sentido, Martin e Rose (2008) explicam que a relação entre os tipos de textos e seus contextos está no nível da cultura, uma vez que cada gênero de texto pode ser lido e escrito em uma variedade de situações. A relação entre cada um desses estratos da linguagem é representada por uma linha entre os estratos (Figura 11).

Figura 11 – Estratos da linguagem em contextos sociais



Fonte: Traduzida de Martin e Rose (2007, p. 20).

<sup>48</sup> “This view is inherently dialogic and interactive: text is both the realization of types of context, and the enactment of what matters to cultural members in situations.”

<sup>49</sup> “So patterns of social organisation in a culture are realised (‘manifested/ symbolised/ encoded/expressed’) as patterns of social interaction in each context of situation, which in turn are realised as patterns of discourse in each text.”

O gênero está situado, conforme Martin (1997), “acima e além das metafunções<sup>50</sup>”, em um nível mais “elevado de abstração”, no estrato da cultura. Nessa perspectiva sistêmica, “gênero é uma recorrente configuração de significados, e uma cultura é um sistema de gêneros<sup>51</sup>” (MARTIN, 2009). De acordo com os autores, o gênero é conceituado como uma atividade social organizada em etapas, orientada a um ou mais propósitos, na qual as pessoas se engajam como membros de uma dada cultura a fim de organizarem suas vidas (MARTIN, 2009). Martin e Rose (2008) clarificam que o desenvolvimento do gênero em *etapas* ocorre devido ao fato de normalmente existir mais de uma etapa para atingir o propósito e porque o produtor do texto sentir-se-á desapontado se não atingir a etapa final. Por fim, *social* pelo motivo de os escritores moldarem seus textos para leitores específicos.

De acordo com Rose e Martin (2012), os gêneros são propostos como uma taxonomia organizada por seus propósitos sociais e por contrastes em suas *características*. Os autores explicam que os textos apresentam fins múltiplos, e o que define sua finalidade é a família de gêneros a qual pertencem.

Rose (2011) acentua que o gênero passa por momentos mais ou menos previsíveis, e os mais previsíveis são nomeados de *etapas*. Essas etapas em qualquer texto são estabelecidas pelo objetivo comunicativo. De acordo com Martin e Rose (2008), as etapas são relativamente estáveis e são identificadas de alguma forma na instância de um gênero. Os autores esclarecem que cada etapa de um gênero pode incluir uma ou mais fases. Para distinção entre elas, as etapas são sinalizadas por letras maiúsculas e as fases por letras minúsculas.

Para Rose (2011), as fases podem ser muito variáveis, porém dependem do propósito comunicativo do texto e do seu campo – sobre o que é o texto. Nesse sentido, as etapas organizam a estrutura global do texto, enquanto as fases organizam como se desenvolvem as etapas no todo de um texto. Por isso, é necessária a identificação de fases para uma compreensão de leitura e escrita em novos textos que usam padrões semelhantes.

---

<sup>50</sup> “is set up above and beyond metafunctions [...]”

<sup>51</sup> “genre is a recurrent configuration of meanings and a culture is a system genres” (MARTIN, 2009, p. 19).

As semelhanças entre as etapas que organizam o texto são nomeadas de Estrutura Esquemática do Gênero (doravante EEG) (MARTIN; ROSE, 2008). As características entre os textos, especificamente as semelhanças, estão no propósito comunicativo – no gênero (contexto de cultura) nas etapas e fases (estrutura).

Na Estrutura Esquemática do gênero, segundo Martin e Rose (2008), podem ocorrer gêneros de texto encaixados em um mesmo texto, entendida como a noção de macrogênero, ou seja, é a natureza dos textos compostos por mais de um gênero. Sob a ótica Sistêmico-Funcional, os gêneros são organizados em grupos, nomeados como famílias de gêneros, apresentadas na subseção a seguir.

#### 4.1 FAMÍLIAS DE GÊNEROS DE TEXTO

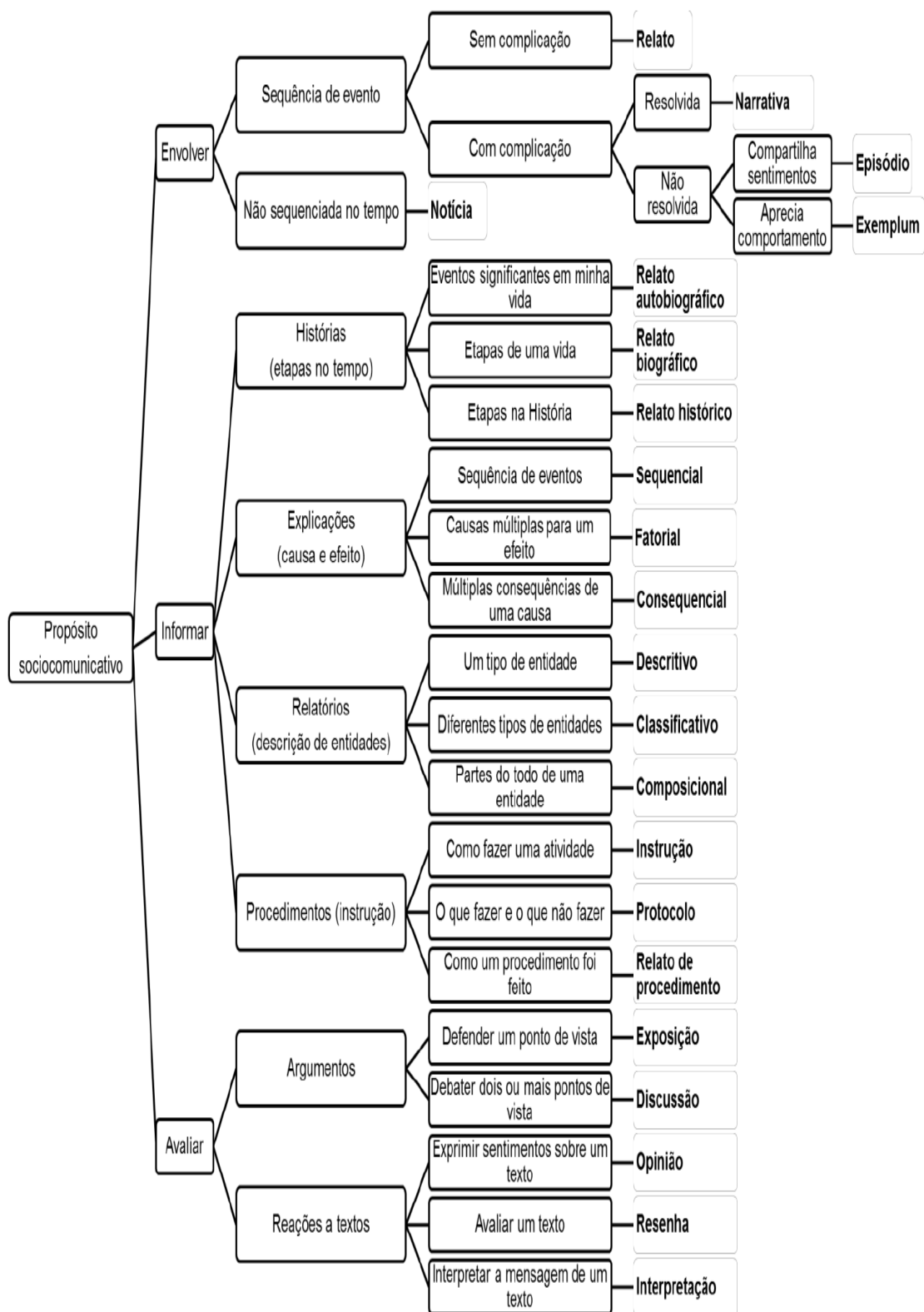
Nos anos 80, Martin e Rothery iniciaram estudos sobre o desenvolvimento da escrita e da leitura através dos projetos: *Writing* (1980-85), *Linguagem & Social Power* (1985-90) e *Write it right* (1990-95). A partir disso, buscaram mapear os gêneros de texto que os alunos precisavam conhecer para obter sucesso em diferentes áreas de escolarização no contexto australiano. Para atingir o objetivo, segundo Rothery (1996), partiram de três questões iniciais: “(1) que gêneros de textos liam e escreviam os alunos na escola primária; (2) quais desses gêneros eram importantes para a aprendizagem do currículo, e (3) como ensiná-los, de modo a tornar essa aprendizagem eficaz” (1996, p. 92). Para responder aos questionamentos iniciais, foram analisados mais de 2000 textos escritos, e, posteriormente, verificaram-se as características que distinguem os gêneros em termos das escolhas léxico-gramaticais e semânticas do discurso (ROTHERY, 1996, p.93).

A partir desses estudos iniciais, ao término do projeto *Write it right*, Rose e Martin (2012) organizaram um mapa dos gêneros em famílias, apresentado na Figura 12. Esse mapeamento resultou na categorização dos gêneros mais comuns solicitados aos alunos em seus estágios específicos e classificados a partir da relação entre o propósito social e o objetivo sociocomunicativo (MARTIN; ROSE, 2008, CHRISTIE; DEREWIANKA, 2010, ROSE; MARTIN, 2012).

A partir dessa esquematização, os estudiosos definiram que os gêneros circundam em três grandes propósitos comunicativos: *envolver*, *informar* e *avaliar*.

Em cada um desses propósitos, Rose e Martin (2012) agruparam gêneros que compartilham o propósito geral, mas se distinguem em propósitos específicos, e sempre é possível reconhecer um propósito primário e compreender a organização composicional de um texto. Por isso, cada família apresenta um propósito específico, e cada gênero dentro da família apresenta um propósito ainda mais específico.

Figura 12 - Mapa de gêneros de texto



Fonte: Adaptada de Gouveia (2014), com base em Rose e Martin (2012, p. 128).

De acordo com os autores, os gêneros que compartilham o propósito de *envolver* têm como propósito comum o engajamento dos leitores e fazem parte do grupo os gêneros relacionados às histórias. Os gêneros do universo de *informar* têm o propósito comum de transmitir informações aos leitores, como os gêneros factuais. Por fim, os gêneros argumentativos, que compartilham o propósito de *avaliar*, buscam persuadir o leitor.

Na seleção do *corpus* para esta pesquisa, selecionamos textos que instanciam os gêneros da família dos argumentos. Em decorrência disso, tratamos de modo mais pormenorizado os gêneros dessa família na próxima subseção.

#### 4.1.1 Gêneros da família dos argumentos

Segundo Martin e Rose (2008), três tipos principais de gênero de argumentação foram identificados e agrupados em um lado *versus* multilaterais, dependendo se eles estão organizados em torno de uma ou de várias posições. De acordo com essa classificação, **Exposição** e **Desafio** apresentam uma posição (*one-sided*), enquanto **Discussão** apresenta mais de uma posição (*multi-sided*). A perspectiva Sistêmico-Funcional de Gênero pode distinguir os textos argumentativos como: a) os que são organizados cronologicamente, considerando a sequência de eventos que eles descrevem e os que são retoricamente organizados em termos de um argumento que se desdobra (MARTIN, 2009). Martin (2009) esclarece que os textos desenvolvidos em torno do desdobramento de um argumento podem ser unilaterais, com o escritor/falante mostrando seu posicionamento, caracterizado como uma Exposição, ou multilaterais, com o escritor/falante debatendo dois ou mais pontos de vista sobre um mesmo assunto, caracterizado como uma Discussão.

Conforme essa classificação, **Exposição** e **Desafio** são unilaterais, ao passo que as **Discussões** são multifacetadas. **Exposições** canônicas iniciam tipicamente com uma etapa de Tese e desdobram em várias etapas de Argumentos. Esses podem ser seguidos por uma Reiteração de Tese como etapa opcional (COFFIN, 2006; MARTIN; ROSE, 2008). Sua finalidade social é promover uma posição sem introduzir posições alternativas no discurso.

Da mesma forma que as exposições, **os Desafios** também são unilaterais, já que sua finalidade social é "demolir" uma posição. Eles geralmente iniciam com

uma etapa de posição desafiada, que introduz a posição que será prejudicada e é seguida pela etapa de Argumentos da refutação, que fornece razões para o motivo pelo qual a posição está errada e, portanto, a justificativa para a etapa final da Anti-Tese. As **Discussões**, por outro lado, são multifacetadas porque introduzem vários pontos de vista sobre um assunto. Assim, a etapa inicial é denominada Questão e é seguida por um número de Lados (Martin; Rose, 2007). Como há múltiplas posições, que serão avaliadas de forma negativa ou positiva, uma das posições será tipicamente mais dominante (Martin; Rose, 2008).

Martin e Rose esclarecem que sempre é necessário compreender que “qualquer texto apresenta vários propósitos, mas o principal é o que determina a que família de gêneros ele pertence” (2012, p.128). Assim, esta tese busca explorar os gêneros de texto argumentativos em livros didáticos de língua portuguesa e como eles apresentam informações específicas acerca dos recursos linguísticos utilizados para produção de sentido e a maneira como se adaptam ao contexto da língua portuguesa. Os gêneros argumentativos já foram explorados em disciplinas como história (COFFIN, 2006), Ciências (VEEL, 1997, 1998; SILVA, 2016) e algumas disciplinas de cursos de graduação – Microbiologia e Ciências Agrárias, Economia e Sociologia (MOYANO, 2012; 2015).

#### 4.1.1.1 *Gênero Exposição*

De acordo com Martin e Rose (2008), Exposição é o gênero de texto mais conhecido entre os gêneros de texto argumentativos. Os textos apresentam apenas um ponto de vista, defendendo uma posição ou **Tese**, apoiada em uma série de **Argumentos**, e concluída com uma **Reiteração da Tese** (ROSE, 2011). As etapas dos Argumentos nos textos que instanciam o gênero de texto Exposição, segundo Rose (2011), podem incluir mais de um Argumento, rotulados como “argumento 1”, “argumento 2”, “argumento 3”, e assim sucessivamente. Em textos de argumentos mais longos, podem aparecer fases como provas, exemplos, fundamentos, conclusões, e assim por diante (ROSE, 2011). A seguir, no Quadro 11, apresentamos um exemplo de instância desse gênero e suas etapas e fases (Rose, 2011).

Em relação à nomenclatura, Gouveia (2014) traduziu o termo *exposition* (original inglês) como Exposição. Em língua espanhola, Moyano (2011) assume



para o termo a nomenclatura *justificación*, a fim de evitar confusões de nomeação no contexto escolar espanhol, pois o termo original é referente à tipologia textual dissertativa expositiva.

Nosso trabalho alia-se a nomenclatura de acordo com a proposição de Martin e Rose (2012), Exposição.

Quadro 11 – Exemplificação da EEG Exposição<sup>52</sup>

Etapas e fases do gênero		Em favor do progresso
Tese		Não podemos ficar no caminho do progresso, porque beneficiou o nosso mundo de muitas maneiras. Ele melhorou o nosso padrão de vida e tornou as coisas mais fáceis para nós. Temos mais tempo de lazer, a comunicação é mais fácil, nosso entretenimento melhorou, e os serviços são mais rápidos.
Argumentos	Argumento 1	Em primeiro lugar, o progresso tornou a vida mais fácil em casa. Por exemplo, cozinhar é muito mais fácil com gás ou fogões elétricos e micro-ondas. Podemos ter mais tempo de lazer em vez de ter que ir para fora em uma noite de vento para cortar madeira e fazer uma fogueira.
	Argumento 2	Em segundo lugar, a invenção de formas avançadas de comunicação já salvou muitas pessoas. Nós podemos usar telefones para ajudar as pessoas que estão feridas ou em perigo. Tudo o que temos a fazer é pegar o telefone, e polícia, ambulância ou bombeiros podem ser conectados. Além disso, telefones ajudam as pessoas a se comunicarem com amigos e parentes. Podemos simplesmente ligar para alguém em vez de viajar para vê-los.
	Argumento 3	Em terceiro lugar, a televisão é um outro grande produto do progresso tecnológico. Se nós não temos nada para fazer em casa, podemos ligar a televisão e assistir a filmes, comédias ou desenhos animados. Além disso, a notícia na televisão mostra-nos o que está acontecendo ao redor do mundo e como está acontecendo.
	Argumento 4	Finalmente, serviços bancários levam menos tempo, porque temos um serviço mais rápido, graças aos avanços tecnológicos, tais como caixas. Em vez de esperar em uma fila para assinar o nosso nome em pedaços de papel, agora temos cartões de plástico que são reconhecidos por essas caixas
Reiteração da tese		Em conclusão, o progresso tem criado tecnologias, como aparelhos que nos dão mais tempo de lazer, telefones para melhorar nossa comunicação, a televisão para fornecer máquinas de entretenimento e informação, caixas para economizar tempo. Todas estas coisas têm melhorado a nossa qualidade de vida e tornou a vida mais fácil para nós.

<sup>52</sup> O exemplo apresentado é retirado de Rose (2011, p. 23), para que o gênero Exposição ficasse em paralelismo de fonte com o exemplo do gênero Discussão, uma vez que, no *corpus* de análise, há apenas instanciações do gênero Exposição.

Fonte: Traduzido de Rose (2011, p. 23).

No texto apresentado, que instancia o gênero de texto Exposição, a Tese explicita o ponto de vista a ser defendido no texto: *Não podemos ficar no caminho do progresso*. Linguisticamente sinalizada por um processo modal polarizado negativamente (*não podemos*), a defesa da Tese é realizada por quatro argumentos: o primeiro argumento salienta que melhorou nosso padrão de vida, o segundo argumento apresenta as formas avançadas de comunicação, o terceiro salienta a importância da televisão e, por fim, sugere a importância dos serviços bancários. Na construção desses argumentos, a marcação da fase é indicada linguisticamente por conjunções externas de sequenciação (*em primeiro lugar, em segundo lugar, em terceiro lugar e finalmente*). Na última etapa, a Reiteração da Tese é sinalizada linguisticamente pelo item lexical *em conclusão*, além disso, retoma os argumentos apresentados pelos itens linguísticos (*todas estas coisas*) para reforçar a importância do progresso.

Além dessas evidências, outras características e definições na linha sistêmica são apresentadas por Coffin (2006) em uma pesquisa no contexto de Livros Didáticos da disciplina de História. A autora define o gênero Exposição como “um texto analítico que apresenta uma interpretação particular do passado e, depois, ‘prova’ a validade da interpretação por meio de uma série de argumentos e evidências de apoio” (p. 78)<sup>53</sup>. Além das etapas já definidas por Martin e Rose (2008), é comum, no contexto analisado pela autora, uma etapa inicial definida como *Background* – informações contextuais iniciais do assunto abordado no texto.

Coffin, em seus estudos sobre gêneros na disciplina de história, salienta a inserção de vozes externas para evidenciar e apoiar a escrita dos argumentos. A presença de nominalizações é comum e os grupos nominais são densamente compactos. Também podem aparecer pré-modificação (classificadores e epítetos) e pós-modificação (qualificadores) (COFFIN, 2006, p. 87). Em específico, a autora destaca que a estratégia de argumentação do gênero Exposição é diferente do gênero Discussão. De acordo com a autora, em uma Exposição bem sucedida, a

---

<sup>53</sup> “an exposition is an analytical text that puts forward a particular interpretation of the past and then (2006, p. 86) ‘proves’ the validity of the interpretation through a series of arguments and supporting evidence.”

interpretação é revelada como o resultado lógico da interrogação crítica de uma série de evidências que apoiam uma tese. Por esse motivo, em vez de o escritor usar categorias explanatórias categóricas, baseia-se em um contínuo de probabilidades. Nesse sentido, na etapa Tese, geralmente, são utilizados recursos modais (pode, poderia, talvez). Na etapa Reiteração da Tese, reduz o nível de modalidade e torna a escrita mais categórica.

Enquanto a Exposição é organizada em torno de argumentos para uma única posição, a Discussão é feita em torno de posições concorrentes, que será focalizada na próxima subseção.

#### 4.1.1.2 *Gênero Discussão*

Cumprindo a função social de avaliar, a família dos argumentos é complementada pelo **gênero Discussão**. De acordo com Rose (2011), os textos que instanciam o gênero Discussão debatem dois ou mais pontos de vista sobre um determinado assunto tema. São organizados em três etapas: começam por expor uma **Questão**, apresentam os diferentes **Lados** do debate e concluem com uma **Resolução** para a Discussão, ou seja, o julgamento de qual lado pode ser mais válido. Como a instanciação desse gênero de texto pode incluir diferentes Lados, as fases que constituem essa etapa podem ser rotuladas como “lado 1”, “lado 2”, e assim por diante (ROSE, 2011).

O gênero Discussão é entendido como “um gênero analítico na medida em que apresenta e analisa uma série de argumentos e evidências<sup>54</sup> (COFFIN, 2006, p.80). Em consonância, Christie e Derewianka (2008) esclarecem que discussões visam considerar posições e perspectivas alternativas sobre algum assunto antes de chegar a uma conclusão, por isso oferecem uma visão mais equilibrada das questões que as exposições.

No gênero de texto Discussão, ao contrário da Exposição, “o escritor não assume que o leitor esteja alinhado com sua posição e, portanto, dispõe uma variedade de perspectivas e evidências alternativas<sup>55</sup> (COFFIN, 2006, p. 86). Para explicar de outra maneira, o escritor assume papel de árbitro em que avalia

---

<sup>54</sup> “The discussion is analytical genre in that it puts forward and analyses a range of arguments and evidence.”

<sup>55</sup> “The writer does not assume the reader is aligned with their position and hence entertains a variety of alternative perspectives and evidence.”

evidências de uma posição aparentemente neutra antes de assumir um julgamento final na etapa da Resolução.

As características linguísticas apresentadas nesse gênero de texto mapeadas por Coffin evidenciam o uso de adjuntos conjuntivos para organizar os argumentos em desdobramento de tempo no texto. Além disso, o uso de processos mentais e do dizer para introduzir vozes ou para endossar suas proposições em maior ou menor grau no gênero Discussão.

No texto esquematizado, no Quadro 12, o exemplo de instância do gênero de texto, indicando as etapas e fases apontadas por Rose (2011) como características ao gênero.

Quadro 12 – Exemplificação da EEG Discussão

<b>Etapas e fases de gênero</b>		<b>Promoção do álcool e do cigarro por heróis do esporte</b>
<b>Questão</b>		Sempre que ligamos a TV ou o rádio, deslumbramo-nos com ídolos do esporte que comemoram sua vitória bebendo álcool ou fumando cigarro. Num primeiro momento, podemos pensar que é divertido e inofensivo, mas se examinarmos a questão mais de perto, perguntas surgem em nossas mentes sobre o efeito que esses anúncios têm sobre as pessoas.
<b>Lados</b>	lado 1	Existem várias razões pelas quais heróis esportivos deveriam promover produtos como cigarro e álcool. Em primeiro lugar, haveria mais renda para as empresas de cigarro, cerveja e publicidade para gastar em infraestruturas desportivas, entidades e equipes. Isso levaria a um maior patrocínio e promoção do esporte. Em segundo lugar, as próprias pessoas têm que tomar a decisão se querem fumar ou beber. A publicidade não pode forçá-las
	lado 2	Por outro lado, há muitas razões pelas quais os heróis do esporte não devem promover o cigarro e o álcool. Uma razão importante é que ele pode ser uma causa do consumo de álcool e do tabagismo, uma vez que incentiva os fãs do esporte a gostarem e repetirem esses comportamentos. Em segundo lugar, parece que os esportistas que promovem esses produtos não estão mostrando respeito aos seus próprios corpos. Finalmente, fumar e beber são hábitos perigosos para a saúde, e os jovens devem ser desencorajados a adotá-los.
<b>Resolução</b>		Mesmo que pareça haver argumentos razoáveis para que heróis do esporte promovam esses produtos, sua publicidade pode ser ruim para a saúde e o bem-estar dos jovens australianos. Por isso, tem mais desvantagens do que vantagens.

Fonte: Traduzido de Rose (2011, p. 23).

A Discussão apresentada no texto “Promoção do álcool e do cigarro por heróis do esporte” refere-se ao consumo ou não de bebidas alcoólicas e de cigarro por atletas. Essa problemática manifesta-se em duas fases: lado 1 e lado 2. No lado 1, são mostradas possíveis vantagens do consumo desses produtos por esportistas; no lado 2, são apresentadas razões negativas dessa prática. Na última etapa, é apresentada uma Resolução para a Questão; o escritor do texto pondera os dois lados e opta pelo lado 2 – o uso de álcool e cigarro tem mais prejuízos do que benefícios.

Como vimos no decorrer do capítulo teórico, Martin e Rose (2008) teorizam gênero como uma configuração de significados. No entanto, para defini-lo dessa maneira, é necessária a análise de tais significados. Uma das possibilidades de recursos de análises são os sistemas discursivos propostos por Martin (1992) e ampliados por Martin e White (2005) e Martin e Rose (2007). No capítulo a seguir, apresentamos o percurso metodológico adotado neste estudo, o qual já foi, em partes, antecipado pela maneira como as categorias analíticas foram apresentadas neste capítulo de fundamentação teórica.

## CAPÍTULO 5 – METODOLOGIA DA PESQUISA

*Pontos de Vista*

*Ticio Escobar acompanhou uma equipe de televisão, que viajou até o Chaco, vinda de muito longe, para filmar cenas da vida cotidiana dos ishir. Uma menina indígena perseguia o diretor da equipe, silenciosa sombra colada ao seu corpo, e olhava fixo a sua cara, muito de perto, como querendo meter-se em seus estranhos olhos azuis. O diretor recorreu aos bons ofícios de Ticio, que conhecia a menina e entendia a sua língua.*

*Ela confessou: - Eu quero saber de que cor o senhor vê as coisas.*

*- Da mesma que você – sorriu o diretor.*

*- E como é que o senhor sabe de que cor eu vejo as coisas?*

*(Galeano, 2004, p. 153)*

Neste capítulo, apresentamos as escolhas metodológicas definidas para nos guiar no desenvolvimento deste trabalho, cujo propósito centra-se na investigação, com foco nos sistemas semântico-discursivos de Avaliatividade e de Periodicidade, em textos que instanciam gêneros da família dos argumentos em Livros Didáticos do Ensino Médio de Língua Portuguesa. Para isso, inicialmente, apresentamos a natureza do estudo empreendido. Na sequência, apresentamos o universo de análise, trazemos informações sobre a coleção *Português e Linguagens*. Em seguida, detalhamos a contextualização, constituição, a seleção e a organização do *corpus* de análise. Posteriormente, mostramos as categorias e os procedimentos de análise que nos orientam na análise de textos que têm potencial para instanciar gêneros de texto da família dos argumentos.

### 5.1 NATUREZA DA PESQUISA

As práticas de trabalhos científicos necessitam de métodos teóricos, epistemológicos e metodológicos para realizar análise de fenômenos. Nesse sentido, para uma definição metodológica, Motta-Roth (2003) ressalta a importância de definir uma visão de objeto de estudo aliada a uma investigação sistemática. Nesses termos, este estudo tem filiação teórico-metodológica a Linguística Sistêmico-Funcional. A escolha é estabelecida pela visão funcional que essa perspectiva tem da linguagem. Para a LSF, como já explanado anteriormente, a linguagem é interpretada como um sistema semiótico “tridimensional no qual o texto é uma unidade semântico-discursiva, definida, em termos semânticos, pelos padrões de coesão, funcionando, por sua vez, como

campo para nossas escolhas simultâneas de significados ideacionais, interpessoais e textuais” (VIAN JR; IKEDA, 2009, p. 19). Ao interagirem e comunicarem-se, indivíduos e grupos fazem escolhas dentre um grande número de opções que o sistema linguístico disponibiliza. Essas escolhas, por seu turno, são determinadas pela função retórica do texto (o propósito), pelo contexto e pelas representações que norteiam o grupo ou sociedade a que o falante/autor pertence (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

Nesse sentido, ao realizar um processo de investigação e análise, é necessário situar os dados no seu contexto de situação e, ao mesmo tempo, relacioná-los aos contextos mais amplos da teoria. Na busca de significação de recorrência de elementos linguísticos, tenta-se explicar qualitativamente a natureza dos significados desses elementos (MOTTA-ROTH, 2003). Em vista disso, o presente estudo possui caráter qualiquantitativo, entendido, em consonância com Brown (2004).

A pesquisa qualiquantitativa, conforme Brown (2004), caracteriza-se por ser um contínuo que pode apresentar variações. Esse contínuo é considerado interativo, o que significa que podem agir juntos em todas as combinações possíveis em graus variados. Nessa perspectiva, as análises se complementam e auxiliam na compreensão do problema proposto. Partindo disso, podemos caracterizar este estudo como uma pesquisa qualiquantitativa, considerando que as análises realizadas são pautadas nos fundamentos da Linguística Sistêmico-Funcional. Segundo o modelo analítico proposto, a linguagem é concebida como um processo interativo e social, oferecendo categorias que possibilitam descrever e analisar a linguagem em uso e em um contexto social específico, ou seja, disponibiliza categorias linguísticas e semânticas para descrevê-los e interpretá-los.

Ademais, esta pesquisa apresenta característica interpretativista, pois julgamos necessário considerar as práticas sociais e os significados sociais vigentes para analisar o mundo. Conforme Bortoni-Ricardo (2008), as reflexões ao longo de todo o processo de compreensão do pesquisador não são isentas de suas próprias práticas e significados, ou seja, o pesquisador é um agente ativo desse processo. Dessa maneira, constata-se o destaque na interpretação qualitativa do pesquisador. Apresentadas as escolhas epistemológicas em relação

à natureza da pesquisa, na seção a seguir, expomos a delimitação do universo de análise.



## 5.2 UNIVERSO DE ANÁLISE

Considerando os propósitos do projeto guarda-chuva ao qual esta tese se vincula, *Leitura e escrita em língua portuguesa na perspectiva Sistêmico-Funcional* (FUZER, 2014, registro GAP/CAL nº 037375), que tem o objetivo de investigar e sistematizar recursos linguísticos de gêneros de texto usados no processo de ensino e aprendizagem de diferentes componentes curriculares da educação básica. A presente pesquisa possui como universo de análise livros didáticos de Língua Portuguesa usados no Ensino Médio. Para delimitar a coleção analisada, foram usados os seguintes critérios gerais:

- a) **Ser aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>56</sup>** destinado ao Ensino Médio. Esse critério é justificado pela necessidade de as editoras estarem adequadas à legislação, às diretrizes curriculares e às normas gerais da educação para participarem do programa nacional de distribuição de LD. Além disso, é um programa representativo no contexto nacional.
- b) **Ser recente**, ou seja, a coleção deve ter sido submetida a edital do PNLD em vigor durante a pesquisa de doutorado (2016-2019).

Para atender aos critérios, foram realizados procedimentos metodológicos, a fim de auxiliar na delimitação do objeto de estudo. Inicialmente, consultamos o Guia de Livro Didático da área de Língua Portuguesa para Ensino Médio, disponibilizado pelo PNLD 2015, que compreende o triênio 2015-2017, a fim de identificar as coleções sugeridas pelo Ministério da educação para o ciclo do ensino médio. De acordo com o PNLD (2014, p. 15)<sup>57</sup>, 17 coleções passaram pelo processo avaliativo, mas foram aprovadas 10 (58,82%), conforme Quadro 13.

---

<sup>56</sup> Esse critério já foi aplicado em pesquisas desenvolvidas no GRPesq Linguagem como prática social, tais como Arnt (2012), Rossi (2012), Florêncio (2014), Silva (2016), Gerhardt (2017) e Weber (2018).

<sup>57</sup> Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/5940-guia-pnld-2015>. Acesso em: 20 out. 2017.

Quadro 13 – Coleções aprovadas pelo PNLD 2015 – Português Ensino Médio<sup>58</sup>

<b>Coleção</b>	<b>Editora</b>
<i>Português Contexto, Interlocução e Sentido</i>	Editores Moderna
<i>Língua Portuguesa</i>	Editores Positivo
<i>Língua Portuguesa: Linguagem e Interação</i>	Editores Ática
<i>Novas Palavras</i>	Editores FTD
<i>Português Língua e Cultura</i>	Base editorial
<i>Português Linguagens</i>	Editores Saraiva
<i>Português Linguagens em Conexão</i>	Editores Leya
<i>Vozes do Mundo - Literatura, Língua e Produção de Texto</i>	Editores Saraiva
<i>Ser Protagonista Língua Portuguesa</i>	Edições SM
<i>Viva Português</i>	Editores Ática

Fonte: Brasil (2015).

Após a execução dos critérios gerais, foi necessário estabelecer quais coleções poderiam ser objetos de estudos desta pesquisa. Para isso, utilizamos como critério específico: a coleção deve ter sido a mais distribuída nas escolas da rede pública do Brasil, seguindo os dados do FNDE.

Para atender ao critério específico, fizemos uma busca no portal do FNDE. Nessa busca, consultamos o documento que contabiliza as coleções mais distribuídas no componente curricular – Língua Portuguesa (PNLD 2015). Os dados disponíveis no portal, conforme Tabela 1, evidenciaram que a coleção mais distribuída para as escolas públicas brasileiras foi a *Português: Linguagens*, de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, publicado pela editora Saraiva, em 2013.

<sup>58</sup> Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/5940-guia-pnld-2015>. Acesso em: 20 out. 2017.

Tabela 1 – Lista de distribuição dos livros de Ensino Médio da disciplina de Língua Portuguesa nas escolas da rede pública do Brasil a partir dos dados publicados no portal do FNDE <sup>59</sup>

	<b>Coleção</b>	<b>Quantidade</b>
1º	<i>Português Linguagens</i> (Editora Saraiva)	2.313.339
2º	<i>Novas Palavras</i> (Editora FTD)	1.548.498
3º	<i>Português Contexto, Interlocução e Sentido</i> (Editora Moderna)	822.319
4º	<i>Língua Portuguesa: Linguagem e Interação – Volumes 1, 2 e 3</i> (Editora Ática)	693.452
5º	<i>Português Linguagens em Conexão</i> (Editora Leya)	677.698
6º	<i>Ser Protagonista Língua Portuguesa – Volumes 1, 2 e 3</i> (Editora Edições SM)	631.835
7º	<i>Língua Portuguesa</i> (Editora Positivo)	297.447
8º	<i>Viva Português – Volumes 1, 2 e 3</i> (Editora Ática)	232.643
9º	<i>Português Língua e Cultura – Volumes 1, 2 e 3</i> (Editora Base editorial)	203.332
10º	<i>Vozes do Mundo - Literatura, Língua e Produção de Texto – Volumes 1,2 e 3</i> (Editora Saraiva)	147.640

Fonte: Brasil (2015).

Definida a coleção que serviu de universo de análise, foi necessário delimitar ainda mais, considerando a natureza de um estudo de doutorado. Para tanto, estabelecemos um segundo critério específico, o qual viabilizou eleger os textos que estão dispostos na coleção com potencial para instanciação de gêneros da família dos argumentos. Optamos pela análise dos capítulos referentes ao eixo da disciplina de Língua Portuguesa nomeado de *Produção de texto*. Segundo o PNLD (2014), a resenha apresentada no *Guia de Livro Didático* da coleção

<sup>59</sup> Dados disponíveis em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>. Acesso em: 25 out. 2017.

esclarece que este eixo da disciplina tem como objetivo trabalhar com “gêneros textuais”

com temáticas específicas nas unidades e com um nível de complexidade gradativo. Há subsídios para a seleção temática e para a construção do texto, o que contribui para o desenvolvimento da proficiência escrita, na medida em que são trabalhados os diferentes letramentos que circulam no cotidiano, como o literário, o midiático, o de divulgação científica, o jornalístico, o multimodal. Abre-se um espaço, nos três volumes, para o tratamento do texto dissertativo-argumentativo, como forma de preparação dos estudantes para o ENEM e exames vestibulares. (2015, p.54).

Na coleção, de acordo com o manual do professor, a concepção de “gênero textual” está pautada em autores como Bakhtin, Bronckart, Schneuwly, Dolz. Além disso, esclarece que a perspectiva para o ensino-aprendizagem da produção de texto está centrada nos “gêneros” (textuais ou discursivos) <sup>60</sup>, mas que também não deixam de lado alguns aspectos relacionados à tipologia textual (descrição, narração e dissertação). Para esta tese, interessam-nos apenas os capítulos referentes ao eixo da disciplina *Produção de textos* que focam os textos com potencial para instanciação de gêneros Exposição e Discussão.

A partir do emprego desse último critério, definimos como objeto de estudo os LDs de Ensino Médio da coleção selecionada, a saber, *Português Linguagens* (Figura 13).

Estabelecidos os livros didáticos analisados e os capítulos referentes ao eixo da disciplina para análise, passamos à explanação das características da coleção. Essas informações foram recolhidas do Guia de Livro Didático<sup>61</sup>, disponibilizado pelo PNLD 2014, também do Manual do Professor, que consta ao final de cada um dos LDs e informações adicionais retiradas da internet.

A coleção *Português Linguagens* – Volumes 1, 2 e 3 –, publicados pela Editora Saraiva, são de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar

---

<sup>60</sup> Gêneros textuais foram acrescidos de aspas para indicar a terminologia da coleção *Português Linguagens* (2013), que utiliza a concepção de “gênero textual” pautada em autores como Bakhtin, Bronckart, Schneuwly, Dolz. Essa perspectiva difere, em alguns princípios, da abordagem de gêneros pela perspectiva sistêmico-funcional.

<sup>61</sup> O Guia tem como objetivo de colaborar para que nossas escolas promovam uma escolha qualificada do LDP, ou seja, uma escolha motivada por um processo de Discussão o mais amplo e criterioso possível. E uma boa forma de dar início a esse processo é resgatar, em suas linhas gerais, as características do EM e o papel específico de uma disciplina como LP nesse nível de ensino. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/5940-guia-pnld-2015>. Acesso em: 04 nov. 2017.

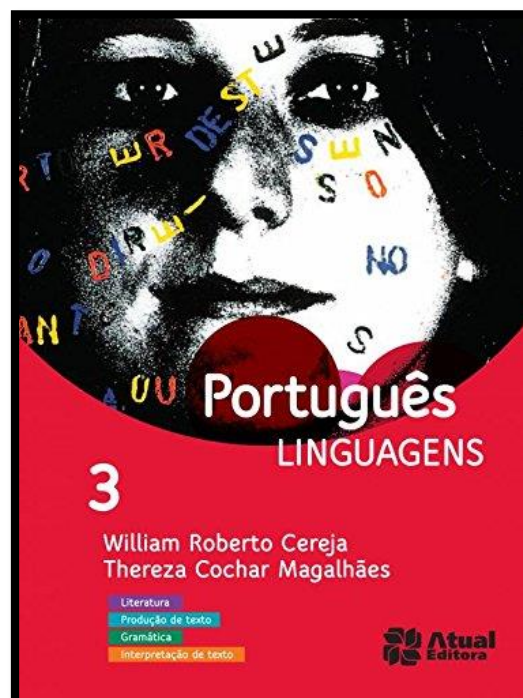
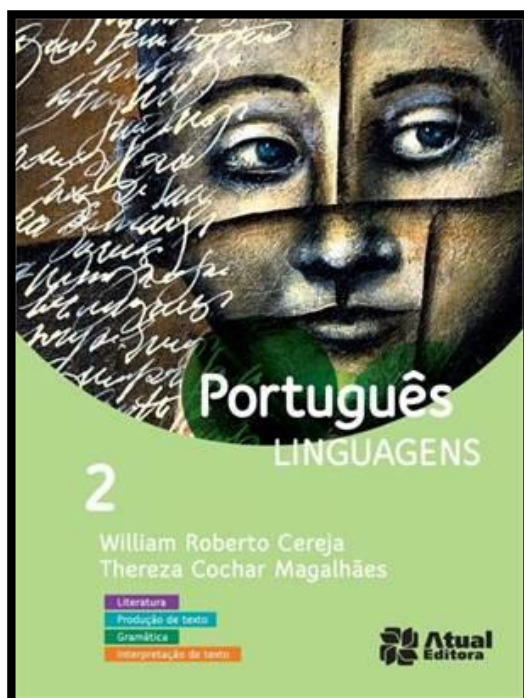
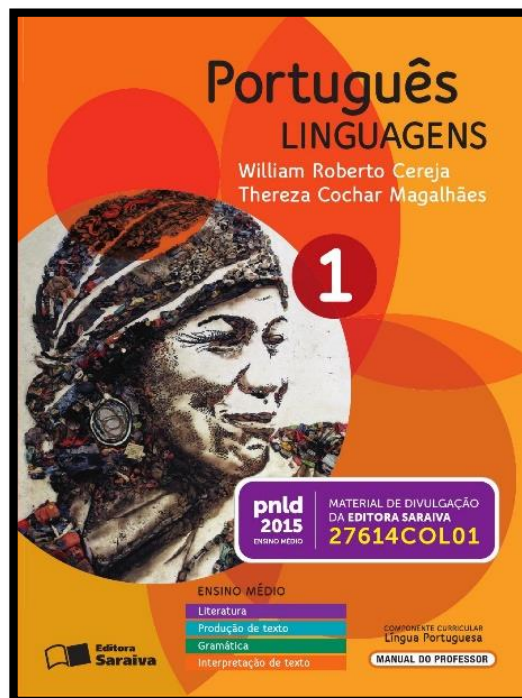
Magalhães. Cereja é professor graduado em Português e Linguística e licenciado em Português pela Universidade de São Paulo, Mestre em Teoria Literária pela mesma universidade, Doutor em Linguística Aplicada e Análise do Discurso pela PUC-SP. Atua como professor da rede particular de ensino em São Paulo, capital. Magalhães é professora graduada e licenciada em Português e Francês pela FFCL de Araraquara, SP, Mestra em Estudos Literários pela Unesp de Araraquara, SP. Atua como professora da rede pública de ensino em Araraquara, SP<sup>62</sup>. A publicação da coleção está na 9ª edição, publicada no ano de 2013.

Em relação à organização, a coleção apresenta três volumes. Cada volume está estruturado em quatro unidades (Figura 14). Cada unidade é organizada por eixos da disciplina de Língua Portuguesa: *Literatura* (eixo da literatura), *Produção de texto* (eixo da produção oral e da produção escrita), *Língua: Uso e Reflexões* (eixo conhecimento linguístico) e *Interpretação de Texto* (eixo da Leitura e para treinamento do ENEM e do vestibular) e divididos em capítulos. Os capítulos são organizados pelos eixos centrais e não permanecem fixos, pois variam de acordo com os assuntos apresentados. Ao final de todas as unidades, há duas seções à parte: uma é intitulada *Em dia com o ENEM e o Vestibular*, em que são apresentadas questões extraídas dos referidos exames; a outra é nomeada “Vivências”, na qual há indicação de um *projeto* a ser desenvolvido.

---

<sup>62</sup> As informações sobre os autores foram retiradas da coleção na contracapa dos livros.

Figura 13 – Capa dos livros selecionados como universo de análise



Fonte: Cereja e Magalhães (2013).

No início de cada unidade, nos três volumes, há uma imagem associada ao tema que será abordado, apoiada em uma contextualização de linguagem verbal. Também, nessa parte, há duas seções nomeadas de *Vivência* e *Fique ligado! Pesquise!*. Na primeira seção – Vivência – é citado o projeto para desenvolvimento ao final da unidade. Exemplo: **Palavra em cena**. Produzir e montar um varal de textos, de um sarau poético e de uma representação teatral. Já na segunda – Fique ligado! Pesquise! – são sugeridos filmes, leituras, músicas, sites e locais. Além dessas informações, na abertura de todas as unidades de cada volume da coleção, aparecem imagens, painéis de imagens, versos ou fragmentos de textos em prosa.

Como os capítulos referentes ao eixo da disciplina *Produção de textos* são de interesse para este trabalho, apresentamos como os conteúdos são agrupados. O capítulo está dividido em duas ou três seções: *Trabalhando o gênero*, apresenta uma contextualização sobre o “gênero”<sup>63</sup> que será estudado. Nessa seção, ainda, há a leitura do texto e atividades referentes a ele. A segunda seção é *Produzindo o Gênero*, em que há um exemplar do gênero para realizar a leitura. Por fim, a terceira seção *Escrevendo com expressividade/coerência/coesão* explora aspectos relacionados com a textualidade e o estilo. Ainda apresenta duas subseções: *Planejamento do texto* e *Revisão e reescrita*.

Em relação ao eixo da disciplina de Língua Portuguesa *Produção de textos*, no que se refere aos aspectos didáticos-pedagógicos da coleção, nas informações apresentadas no Guia do Livro Didático, indicam que a perspectiva adotada é dos *gêneros dos discursos* sem menosprezar alguns aspectos relacionados com a tipologia textual. De acordo com o Guia, esta concepção está ligada às práticas sociais de linguagem, por exemplo, “se aprende o que é e como fazer o *comentário* da internet, coloca o que aprendeu em prática, postando textos desse tipo em *blogs* ou no Facebook” (2013, p. 408). Esses estudos se articulam ao ponto de vista da perspectiva enunciativa da linguagem.

---

<sup>63</sup> Gêneros textuais foi acrescido de aspas para indicar a terminologia do livro e que não é a mesma adotada pela perspectiva de gêneros sistêmico-Funcional – foco desta tese.



Figura 14 – Exemplo de Sumário do volume 2 do LD

	LITERATURA	PRODUÇÃO DE TEXTO	LÍNGUA: USO E REFLEXÃO	INTERPRETAÇÃO DE TEXTO	
<b>UNIDADE 4</b>	<b>HISTÓRIA SOCIAL DO SIMBOLISMO</b>				320
	A IMAGEM EM FOCO: <i>O homem alado</i> , de Odilon Redon				322
<b>CAPÍTULO 1 – A linguagem do Simbolismo</b>					323
LITERATURA	LEITURA: "Correspondências", de Charles Baudelaire, "Violões que choram...", de Cruz e Sousa, e "Sobre um mar de rosas que arde", de Pedro Kilkerry				324
	O TEXTO E O CONTEXTO EM PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINAR				327
<b>CAPÍTULO 2 – O Simbolismo em Portugal</b>					330
LITERATURA	CAMILO PESSANHA: A DOR CÔSMICA				331
	LEITURA: "Caminho", de Camilo Pessanha				332
<b>CAPÍTULO 3 – A crítica</b>					333
PRODUÇÃO DE TEXTO	TRABALHANDO O GÊNERO				333
	PRODUZINDO A CRÍTICA				336
	ESCREVENDO COM ADEQUAÇÃO: O DISCURSO CITADO EM TEXTOS JORNALÍSTICOS				337
<b>CAPÍTULO 4 – Tipos de sujeito</b>					340
LÍNGUA: USO E REFLEXÃO	SUJEITO SIMPLES, COMPOSTO E DESINENCIAL				341
	SUJEITO INDETERMINADO				343
	ORAÇÃO SEM SUJEITO				344
	VERBOS IMPESSOAIS				345
	VOZES DO VERBO				346
	O SUJEITO NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO				349
	SEMÂNTICA E DISCURSO				351
<b>CAPÍTULO 5 – O Simbolismo no Brasil</b>					352
LITERATURA	CRUZ E SOUSA: O CAVADOR DO INFINITO				353
	LEITURA: "Cavador do Infinito" e "O Assinalado", de Cruz e Sousa				354
	ALPHONSUS DE GUIMARAENS				355
	LEITURA: "Ismália", de Alphonsus de Guimaraens				356
	LITERATURA COMPARADA: DIÁLOGO DO SIMBOLISMO COM A TRADIÇÃO GÓTICA				356
<b>CAPÍTULO 6 – O editorial</b>					359
PRODUÇÃO DE TEXTO	TRABALHANDO O GÊNERO				359
	PRODUZINDO O EDITORIAL				361
<b>CAPÍTULO 7 – Termos ligados ao nome: adjunto adnominal e complemento nominal</b>					364
LÍNGUA: USO E REFLEXÃO	ADJUNTO ADNOMINAL				365
	COMPLEMENTO NOMINAL				366
	O ADJUNTO ADNOMINAL NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO				369
	SEMÂNTICA E DISCURSO				370
<b>CAPÍTULO 8 – O teatro brasileiro no século XIX</b>					371
LITERATURA	O TEATRO ROMÂNTICO				372
	O TEATRO REALISTA				373
	LEITURA: fragmentos da peça <i>Como se fazia um deputado</i> , de França Júnior				373
<b>CAPÍTULO 9 – O texto dissertativo-argumentativo: redação a partir de um painel de textos</b>					376
PRODUÇÃO DE TEXTO	TRABALHANDO O GÊNERO				376
	PRODUZINDO O TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO				379
<b>CAPÍTULO 10 – Termos ligados ao nome: aposto e vocativo</b>					381
LÍNGUA: USO E REFLEXÃO	APOSTO				382
	VOCATIVO				382
	O APOSTO E O VOCATIVO NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO				383
	SEMÂNTICA E DISCURSO				384
<b>CAPÍTULO 11 – As situações-problema nas provas do Enem e dos vestibulares</b>					386
INTERPRETAÇÃO DE TEXTO	O QUE É UMA SITUAÇÃO-PROBLEMA?				387
	ANALISANDO UMA SITUAÇÃO-PROBLEMA PROPOSTA PELO ENEM				387
	PREPARE-SE PARA O ENEM E O VESTIBULAR				389
<b>EM DIA COM O ENEM E O VESTIBULAR</b>					391
VIVÊNCIAS	PROJETO: DOIS OLHARES: ENTRE A RAZÃO E A ANTIRRAZÃO				395
<b>BIBLIOGRAFIA</b>					398
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b>					399



De acordo com o *Guia*, a sala de aula deve ser “transformada numa verdadeira oficina de textos de ação social”, a fim de possibilitar que todos os alunos aprendam e escrevam *todos os tipos de textos*. Por isso, a coleção aborda duas subseções *que são inseridas na seção produzindo o gênero em estudo*. A primeira é o planejamento do texto, orientações sobre os aspectos que envolvem a produção de textos, qual o gênero a ser desenvolvido e seus elementos constitutivos essenciais, qual o perfil do público a que se destina o texto, em que suporte e veículo o texto vai ser divulgado, qual a variedade ou o registro linguístico mais adequado à situação (2013, p. 416). A segunda é a Revisão e escrita. Nessa subseção, são sugeridos critérios para o aluno fazer a avaliação do texto produzido e reescrevê-lo, se necessário, antes de socializá-lo.

Além disso, o *Guia* indica aos professores orientações de como encaminhar a produção de texto, ou seja, como encorajar os alunos para a escrita. Também sugere critérios de avaliação dos textos produzidos, considerando a possibilidade de o aluno aprender a planejar e avaliar o próprio texto.

Em relação à avaliação do PNLD 2015, os pontos apresentados pela resenha apresentada no *Guia de Livro Didático* para o eixo da disciplina *Produção textual* são positivos. O primeiro destaque é relacionado à diversidade de gêneros textuais apresentados na coleção. Além disso, são destacadas a clareza no objetivo da tarefa e a contemplação de diferentes etapas de construção de texto. Apenas é destacado como ponto fraco que os conhecimentos linguísticos oferecem poucas oportunidades de reflexão em toda a coleção, não apenas nos capítulos referente ao eixo da disciplina *Produção textual*.

Quanto à abordagem dos conteúdos, o *Guia do Livro Didático* salienta que a coleção apresenta enfoque nos documentos oficiais para o Ensino Médio. Ainda busca uma articulação entre os eixos da disciplina de língua portuguesa – leitura, escuta, produção de textos, língua e interpretação de textos. Essa articulação parte do princípio de que o ensino de LP, no ensino médio, “deve estar voltado para a formação de um cidadão autônomo, capaz de interagir com a realidade que vivemos” (BRASIL, 2013, p. 410).

Delimitado e caracterizado o universo de análise, na seção que segue, descrevemos o caminho percorrido na definição do *corpus*.

### 5.3 CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

Após a definição do universo de análise – a coleção de três volumes de livros didáticos – apresentados na seção anterior, foi necessário ajustarmos o *corpus* para análise neste trabalho. Para chegarmos a uma constituição definitiva, os procedimentos de seleção seguiram **dois critérios**, descritos a seguir.

O primeiro critério consistiu na identificação dos capítulos associados ao eixo de *Produção de textos*. Para essa verificação, usamos como base de consulta os sumários e os Manuais do Professor de cada volume. Consideramos os capítulos que apresentassem no título ou na apresentação do capítulo relação com os gêneros argumentativos (nomeados pelo LD) e/ou com argumentação. Como resultado inicial, encontramos 14 capítulos.

Após a identificação dos capítulos, como segundo critério, foram selecionados os textos<sup>64</sup> com potencial para explorar os gêneros de texto da família dos argumentos dentro de cada capítulo. Para essa seleção, foram considerados apenas os textos que estivessem completos, para possibilitar a análise da Estrutura Esquemática do Gênero nos parâmetros da Linguística Sistêmico-Funcional, considerados fidedignos à configuração da publicação original, ou seja, sem adaptações feitas pelo LD. Além disso, foi usado o meio digital (*Google*) para conferência da originalidade de cada texto. Tendo por base esse segundo critério, tivemos uma redução nos capítulos iniciais selecionados. No Quadro 14, apresentamos os textos selecionados em suas respectivas unidades e capítulos. Com base no emprego desses dois critérios, estabelecemos como *corpus* 11 textos distribuídos em 7 capítulos de três volumes. Para cada texto foi atribuído um código T é referente ao texto e o V ao volume do livro que compõe a coleção. Assim, por exemplo, T1V1 significa texto 1 do volume 1.

---

<sup>64</sup> A justificativa para a escolha por textos argumentativos consta na introdução deste trabalho.

Quadro 14 – Constituição do *corpus*

<b>Constituição do <i>Corpus</i></b>				
<i>Código</i>	<i>Unidade</i>	<i>Capítulo</i>	<i>Título do texto</i>	<i>Fonte conforme LD e original respectivamente</i>
T1V1	4	O artigo de opinião	Cotas: o Justo e o injusto	LUFT, L. Veja, nº 2046. In: CEREJA, W. MAGALHÃES, C. T. Português/Linguagens. v.1. 9.ed. São Paulo: Saraiva, 2013. p.347-348.
				Coluna opinativa revista Veja. Data de publicação: 06/02/2008. Autora: Lya Luft. Link para acesso: <a href="http://origin.veja.abril.com.br/060208">http://origin.veja.abril.com.br/060208</a>
T2V1	4	O texto dissertativo-argumentativo	Narcisos do século XXI	FUVEST, 2010. In: CEREJA, W. MAGALHÃES, C. T. Português/Linguagens. v.1. 9.ed. São Paulo: Saraiva, 2013. p.380.
				Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST) Ano do vestibular: 2011 Autoria não informada Link para acesso: <a href="http://www.fuvest.br/vest2011/bestred/118731">http://www.fuvest.br/vest2011/bestred/118731</a>
T3V2	4	Editorial	Publicidade polêmica	FOLHA DE S. PAULO. Abril, 2012. In: CEREJA, W. MAGALHÃES, C. T. Português/Linguagens. v.2. 9.ed. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 359-360.
				Coluna de Opinião da Folha de São Paulo. Data de publicação: 10/04/2012. Autor: FOLHA DE S. PAULO Link para acesso: <a href="http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaio/36128-publicidade-polemica.shtml">http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaio/36128-publicidade-polemica.shtml</a>
T4V3	2	Carta de Leitor	Moradora orgulhosa	HORIZONTE GEOGRÁFICO, nº 140, p. 5. In: CEREJA, W. MAGALHÃES, C. T. Português/Linguagens. v. 3. 9.ed. São Paulo: Saraiva, 2013. p.145.
				Carta de Leitor Data de publicação: não informada Autoria: K.G Link para acesso: texto não disponível <i>online</i>

T5V3			Medicina	VEJA, 2012, p. 42. In: CEREJA, W. MAGALHÃES, C. T. Português/Linguagens. v.3. 9.ed. São Paulo: Saraiva, 2013. p.146.
T6V3			Medicina	Carta de Leitor Data de publicação: não informada Autoria: S.M.R, professor de Medicina na Unesp Link para acesso: texto não disponível <i>online</i>
T7V3	2	As cartas argumentativas de reclamação e solicitação	Medicina	Carta de Leitor Data de publicação: não informada Autoria: S.M.R, professor de Medicina na Unesp Link para acesso: texto não disponível <i>online</i>
T8V3	3	O debate regrado público: estratégias de contra-argumentação	Carta de reclamação (sem título)	In: CEREJA, W. MAGALHÃES, C. T. Português/Linguagens. v.3. 9.ed. São Paulo: Saraiva, 2013. p.175-176.
T9V3	3		Cotas enriquecem universidades	Blog Mosqueirense Data de publicação: outubro de 2012. Autor. J. C. da S. Link para acesso: <a href="http://mosqueirense.blogspot.com.br/2012/10/carta-de-pedido-de-patrocinio1-passeio.html">http://mosqueirense.blogspot.com.br/2012/10/carta-de-pedido-de-patrocinio1-passeio.html</a>
		O debate regrado público: estratégias de contra-argumentação	E se eu não fosse...	JUNIOR, H. S. Estadão, julho 2012. In: CEREJA, W. MAGALHÃES, C. T. Português/Linguagens. v.3. 9.ed. São Paulo: Saraiva, 2013. p.253-254.
				Coluna de Política do Estadão. Data de publicação: 24/04/2012. Autor: Hélio Silva Júnior Link para acesso: <a href="http://politica.estadao.com.br/blogs/roldao-arruda/cotas-enriquecem-universidades-diz-jurista-e-ativista-negro/">http://politica.estadao.com.br/blogs/roldao-arruda/cotas-enriquecem-universidades-diz-jurista-e-ativista-negro/</a>
				MARQUES, J. Folha de S. Paulo, Junho, 2012. In: CEREJA, W. MAGALHÃES, C. T. Português/Linguagens. v.3. 9.ed. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 256-257.
				Coluna Cotidiano da Folha de São Paulo. Data de publicação: 19/06/2012.

				Autor: Jairo Marques. Link para acesso: <a href="http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/49622-e-se-eu-nao-fosse.shtml">http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/49622-e-se-eu-nao-fosse.shtml</a>
T10V3	4	O texto dissertativo-argumentativo	A contemporaneidade do "Panis et circenses"	FUVEST, 2011. In: CEREJA, W. MAGALHÃES, C. T. Português/Linguagens. v.3. 9.ed. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 309.
				Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST) Ano do Vestibular: 2011 Autoria não informada Link para acesso: <a href="http://www.fuvest.br/vest2010/bestred/106820">http://www.fuvest.br/vest2010/bestred/106820</a>
T11V3	4	O texto dissertativo-argumentativo	Posologia e contraindicações: vide bula	Guia do Estudante – Redação de Vestibular 2008. Abril, 2008, p. 44. In: CEREJA, W. MAGALHÃES, C. T. Português/Linguagens. v.3. 9.ed. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 318-319.
				Redação Data do vestibular: 2008 Autoria não informada Link para acesso: texto não disponível <i>online</i> pela Revista Guia do Estudante.

Fonte: Elaborado pela autora.

Apontados os procedimentos adotados para a constituição do *corpus*, na seção que segue, apresentamos os procedimentos analíticos empregados para alcançarmos o objetivo proposto para esta tese.

#### 5.4 PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS

As análises realizadas para este estudo estão organizadas, como já mencionamos, com base nos preceitos teórico-metodológicos da LSF, que também embasam os passos analíticos previstos no projeto guarda-chuva (FUZER, 2014) e trabalhos já realizados pelo grupo.

Selecionados os textos com potencial para instanciar os gêneros Exposição e Discussão, o primeiro procedimento consistiu na análise das três variáveis

constituintes do contexto de situação que determinam o registro dos textos: campo, relações e modo (HALLIDAY, 1989; EGGINS; MARTIN, 1994; MARTIN; ROSE, 2007; MATTHIESSEN, 2015). No primeiro momento, a análise do registro foi feita texto por texto. Posteriormente, os resultados obtidos foram analisados conjuntamente, a fim de averiguarmos semelhanças e diferenças entre os textos, apresentados e discutidos na seção 6.1 do capítulo de resultados, que contempla a Discussão da análise das variáveis de registro. Além disso, para delimitarmos o registro dos textos em questão, em paralelo à análise contextual, buscamos suporte em dados linguísticos que apontam para cada uma das variáveis e comprovam nossas afirmações e análises sobre o contexto situacional.

O segundo procedimento refere-se à análise do sistema semântico-discursivo de Avaliatividade (MARTIN, 1992, MARTIN; WHITE, 2005). Esse procedimento auxilia na identificação de características linguísticas para a análise das variáveis do registro e, por conseguinte, na descrição da instanciação do gênero de texto, a fim de compreender quais elementos lexicais são caracterizadores das etapas. Para descrever o sistema semântico-discursivo, utilizamos a GSF (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), mais especificamente o sistema léxico-gramatical de transitividade, de MODO e modalidade para descrever os sistemas os subsistemas de atitude, engajamento e gradação. Os destaques aos elementos linguísticos que realizam as avaliações no *corpus* seguiram a seguinte legenda: REFERENTE AVALIADO (letra maiúscula); Afeto<sup>1</sup>; Apreciação<sup>2</sup>; Julgamento<sup>3</sup>; Engajamento<sup>4</sup> e Gradação<sup>5</sup>. O exemplo 11 demonstra o sistema de Avaliatividade em um excerto do *corpus*.

Exemplo 11 – Destaques de ocorrências do sistema de Avaliatividade no *corpus*.

11	<p>Mas, como o mundo anda em círculos ou elipses, neste momento, neste nosso país, muito se fala em UMA QUESTÃO que estimula tristemente <sup>1</sup> a diferença racial e social: AS COTAS DE INGRESSO EM UNIVERSIDADES PARA ESTUDANTES NEGROS E/OU SAÍDOS DE ESCOLAS PÚBLICAS. O TEMA libera muita<sup>5</sup> verborragia populista e burra <sup>2</sup>, produz frustração e hostilidade <sup>2</sup>. Instiga o preconceito racial e social<sup>2</sup>. [T1V1]</p>
----	--

O terceiro procedimento consiste na análise do sistema semântico-discursivo de Periodicidade (MARTIN, 1992; MARTIN; ROSE, 2007). Para isso,

buscamos verificar as ondas de informação a partir do fluxo do texto pelo MacroTema, HiperTema, MacroNovo ou HiperNovo. Os MacroTema, macroNovo e HiperNovo são marcados com menor margem e em negrito. Já o HiperTema é marcado por uma margem intermediária e em negrito, a continuação dele é apresentada com margem maior ainda, conforme mostramos no Quadro 15.

Quadro 15 – Exemplo de sistematização da ocorrência de HiperTema no *corpus*

<b>HiperTema</b> 1	<p><b>Nas universidades inicia-se a batalha pelas cotas.</b></p> <p>Alunos que se saíram bem no vestibular – só quem já teve filhos e netos nessa situação conhece o sacrifício, a disciplina, o estudo e os gastos implicados nisso – são rejeitados em troca de quem se saiu menos bem mas é de origem africana ou vem de escola pública. E os outros? Os pobres brancos, os remediados de origem portuguesa, italiana, polonesa, alemã, ou o que for, cujos pais lutaram duramente para lhes dar casa, saúde e educação.</p> <p>[T1V1]</p>
-----------------------	---

Fonte: elaborado pela autora.

Com base na análise linguística dos sistemas, o quarto procedimento analítico refere-se à confirmação do propósito sociocomunicativo de cada texto e a estrutura esquemática do gênero de texto instanciado. Para identificarmos a estrutura esquemática instanciada em cada texto, partimos da taxonomia de gênero proposta pela LSF (MARTIN; ROSE, 2008; CHRISTIE; DEREWIANKA, 2010; ROSE; MARTIN, 2012) com a finalidade de classificar em termos de padrões semântico-discursivos definidores de cada momento dos gêneros encontrados. Apesar de esses três primeiros procedimentos aparecerem enumerados em sequência, foi necessário destacar que eles ocorrem concomitantemente, uma vez que os recursos linguísticos evidenciavam etapas e fases e as hipóteses lançadas sobre a EEG foram sendo comprovadas pela análise linguística.

O quinto procedimento buscou a comparação entre os dados encontrados, a partir de uma sistematização do gênero de texto instanciado em cada texto

analisado, para verificar a forma de abordagem no contexto dos livros didáticos selecionados.

Por fim, a última etapa desta pesquisa consistiu na análise e reflexão dos resultados obtidos nos procedimentos anteriores para verificação de como a perspectiva de gêneros da LSF pode contribuir para o ensino e aprendizagem de leitura e escrita dos gêneros argumentativos – Exposição e Discussão – no contexto escolar do Ensino Médio (MARTIN; ROSE, 2008; CHRISTIE; DEREWIANKA, 2010; ROSE; MARTIN, 2012, EMÍLIA; CHRISTIE, 2013, HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

Detalhado o caminho metodológico adotado nesta tese, no capítulo a seguir, apresentamos os dados obtidos com a aplicação dos procedimentos metodológicos ora expostos e os discutimos à luz da perspectiva sistêmico-funcional.



## CAPÍTULO 6 – INSTANCIÇÕES DO GÊNERO EXPOSIÇÃO

*Eu vim à sua oficina para convidá-lo a trabalhar comigo. Explico meu projeto: imagens dele, suas artes da gravura, e palavras minhas. Ele se cala. Eu falo e falo, explicando. Ele, nada. E assim continuamos, até que de repente percebo: minhas palavras não têm música. Estou soprando em flauta rachada. O não nascido não se explica, não se entende: se sente, se apalpa quando se move.*

*E então deixo de explicar; e conto.*

*Conto para ele as histórias de espantos e encantos que quero escrever, vozes que recolhi nos caminhos e sonhos meus, de tanto andar acordado, realidades deliradas, delírios realizados, palavras andantes que encontrei – ou fui por elas encontrado.*

*Conto a ele os contos; e este livro nasce.*

*(GALEANO, 1994, p. 9)*

Metaforicamente, este trabalho remete às palavras de Galeano: primeiramente explicamos o “projeto”, optamos pelo referencial teórico necessário para atender aos objetivos propostos, trilhamos a metodologia e chegamos aos resultados “espantosos” e “encantadores”, que apresentamos e discutimos neste capítulo.

No contexto educacional brasileiro, os PCNs (BRASIL, 1998, 2000) esclarecem que um dos objetivos do estudo da linguística é a formação de indivíduos capazes de agirem de modo informado e qualificado em práticas de produção e análise de textos, as quais são consideradas socialmente relevantes. Esse conceito, ampliado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reforça que “os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos [...] sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas” (2018, p. 67). Dessa forma, o LD pode funcionar para auxiliar na mediação e ampliação das práticas educacionais, caso os textos presentes no livro sejam cuidadosamente selecionados e propiciem ao aluno a possibilidade de conhecer / reconhecer as diferentes atividades humanas.

Tendo em vista que o objetivo geral desta tese é investigar, com foco nos sistemas semântico-discursivos de Avaliatividade e de Periodicidade, textos que instanciam gêneros de texto da família dos argumentos e suas finalidades em Livros Didáticos do Ensino Médio de Língua Portuguesa, é preciso “desvendar” os 11 textos selecionados para análise, inseridos em 7 capítulos da coleção

*Português: Linguagens*, de Cereja e Magalhães (2013), referente ao Ensino Médio (EM).

Nesses textos, foram aplicadas categorias teórico-analíticas circunscritas na Linguística Sistêmico-Funcional com o objetivo de investigar a relação que se apresenta entre as escolhas linguísticas dos sistemas de Avaliatividade e de Periodicidade, a realização das variáveis contextuais e a instanciações dos gêneros que constituem o *corpus* de análise.

Diante do propósito desta pesquisa, organizamos a apresentação de nossas análises e discussões de modo a principiarmos este capítulo com a descrição e análise dos textos sob o ponto de vista contextual. A seção 4.1 considera as três variáveis propostas por Halliday (1989) – campo, relações e modo –, a fim de entendermos e caracterizarmos as escolhas linguísticas e os significados associados em relação ao registro particular dos textos analisados. A partir dos dados referentes às variáveis situacionais, na seção 6.2, apresentamos análises dos exemplares do *corpus*, a fim de uma melhor organização da seção, identificamos três modos recorrentes e estruturamos as análises em três subseções: textos de mídia (6.2.1), de redes sociais (6.2.2) e de processos seletivos (6.2.3). Dentro de cada subseção, apresentamos a seguinte sistemática: análise dos sistemas semântico-discursivos de Avaliatividade e de Periodicidade (MARTIN, 1992; MARTIN; ROSE, 2007; MARTIN, WHITE, 2005); e, por fim, apresentamos a caracterização da Estrutura Esquemática de Gênero (EGGINS; MARTIN, 1999; EGGINS, 2004; MARTIN; ROSE, 2008; MARTIN, 2009; ROSE, 2011; ROSE; MARTIN, 2012). A partir do estudo linguístico, pudemos identificar padrões de realização do registro (HALLIDAY, 1989; MARTIN, 1992) que, por sua vez, permitem identificar os gêneros de texto instanciados no *corpus*.

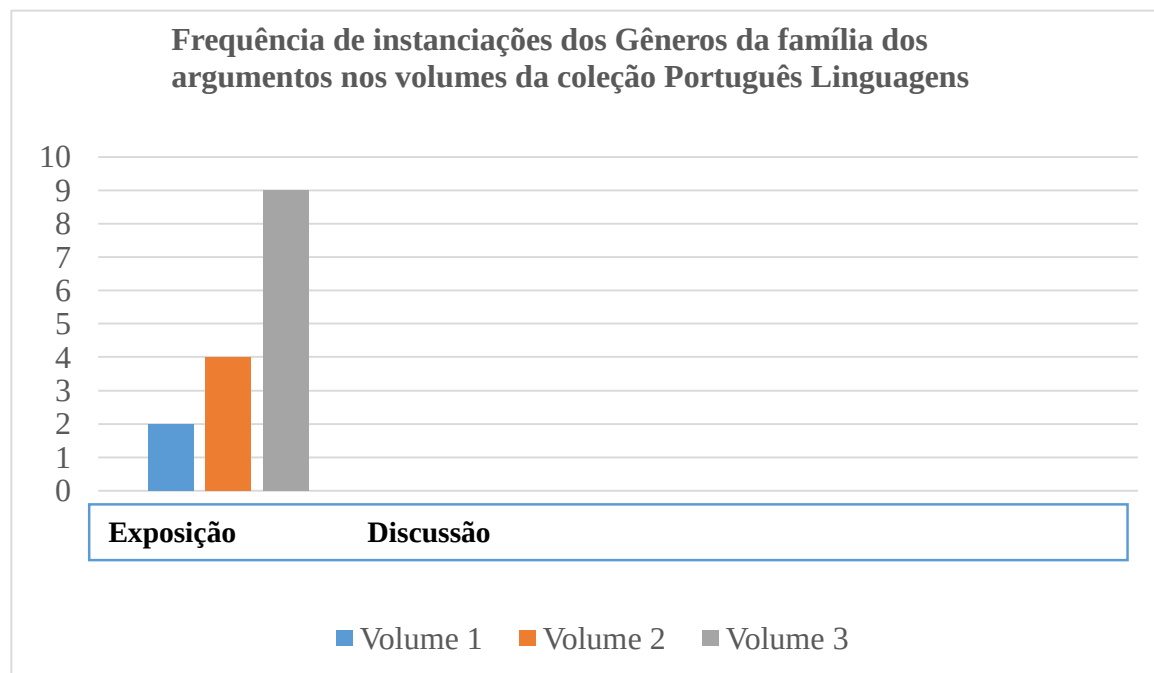
## 6.1 DESCRIÇÃO DAS VARIÁVEIS DE REGISTRO

Na Linguística Sistêmico-Funcional, o texto é entendido como uma manifestação linguística que tem significado em algum contexto (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). O contexto pode ser estratificado em dois níveis, um mais amplo, que engloba costumes e identidades de um povo – o contexto de cultura, que realiza a estrutura do gênero, corresponde ao nível mais abstrato; e um mais específico, que compreende situações específicas de uso da língua dentro daquela cultura – o contexto de situação, imediato ao texto, concentra a realização das variáveis de campo, relações e modo, que caracterizam o registro.

Essas variáveis que constituem o registro correspondem, respectivamente, a atividade social realizada pelo texto, as relações sociais estabelecidas entre os participantes e a forma como a linguagem organiza e atua na realização de tal atividade, para que, a partir dessa configuração contextual (descrição no apêndice 1), possamos constatar o propósito sociocomunicativo estabelecido pelo texto analisado.

Nesta pesquisa, foram descritas as variáveis do contexto de situação dos 11 textos selecionados para constituição do *corpus*. Esses textos, que atendem aos critérios de seleção elaborados para a presente pesquisa, em sua totalidade instanciam o gênero Exposição, como observado na Figura 15.

Figura 15 – Recorrência dos Gêneros da família dos argumentos nos três volumes de Livros Didáticos da Coleção *Português: Linguagens*



Fonte: Elaborado pela autora

O gráfico sinaliza a ausência do gênero Discussão e o crescente de textos argumentativos na coleção nos anos escolares: 2 textos no volume 1, 4 textos no volume 2, 8 textos no volume 3. Esses números indicam pouca frequência de textos da família dos argumentos, havendo concentração em apenas um gênero de texto dessa família, a Exposição.

É importante ressaltar que o *corpus* desta pesquisa apresenta dois tipos de contexto: o de produção, em que os textos foram originalmente publicados, e o de circulação, o LD, em que os textos foram reproduzidos com outros objetivos de leitura. São apresentadas, na sequência, referências a esses dois tipos de contexto do *corpus*, partindo do contexto de produção.

Na variável **campo**, identificamos que 10 textos, em seu contexto de produção, são textos de natureza opinativa que envolvem reflexões/ críticas sociais sobre assuntos polêmicos em destaques no período de publicação ou sobre comportamentos sociais. Apenas um texto apresenta um destaque destoante e está relacionado à prática de reagir a uma mensagem, especificamente, tece comentários sobre o meio ambiente, sem manifestar a opinião em relação ao assunto comentado. Os textos foram publicados em

diferentes fontes entre os anos de 2008 e 2012. Esse fato pode estar relacionado ao ano de publicação do LD (2013). Por esse motivo, a coleta dos textos para inserção ao LD antecedeu o ano de 2013.

Na variável **relações**, ainda em seu contexto de produção, sobre os participantes da interação, os oito textos que são publicados em *sites* de internet apresentam relação dos possíveis leitores dos *sites* X autores dos respectivos textos.

Quanto aos autores dos textos, cada texto apresenta sua característica específica em relação à autoria. Em semelhança, ao considerar a data de publicação, é possível reconhecer como os contextos influenciam as escritas dos autores (no apêndice 1, há detalhamento da análise). Por exemplo, o texto “Cotas enriquecem universidades”, que traz argumentos sobre a importância das cotas para negros nas universidades, tem como autoria um advogado, que, no seu contexto diário, apresenta discussões ligadas ao movimento negro: atua como diretor acadêmico da faculdade Zumbi dos Palmares e do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. Outro exemplo é o texto “Se não fosse”, que expõe opinião sobre questão referente à inclusão de pessoas com deficiência. O articulista é o jornalista Jairo Marques, pós-graduado pela PUC-SP, é chefe de reportagem da Agência Folha e professor universitário. A condição de cadeirante desde criança lhe dá autoridade para opinar sobre o assunto.

A distância social entre esses participantes (articulistas e leitores em potencial) é uma relação estabelecida geralmente de formalidade, mas com certo grau de proximidade. Embora haja o emprego constante de participantes em 3ª pessoa (“boa parte dos defensores e críticos concorda com alguns princípios básicos”, “a concentração de profissionais nos grandes centros é inevitável” (T5V3), que mostram distanciamento, há também a evidência do uso frequente da 1ª pessoa do plural como “nós” inclusivo (“devemos lembrar que a saúde pública no Brasil está jogada às baratas” (T5V3), “essa trapalhada que prejudica a todos” (T1V1)). Essa situação favorece uma troca de experiências e conhecimentos com o leitor, uma vez que o conteúdo não lhe seja de todo desconhecido e, com isso, oportuniza algum tipo de proximidade. Nos exemplos apresentados, o leitor é chamado para participar da interação, pois o articulista dialoga com ele, a quem direciona um “lembrete”. Dessa forma, os leitores, participantes de interação, são

também incluídos como participantes do texto, cumprindo os dois papéis ao mesmo tempo.

Os três textos escritos para o processo seletivo apresentam dois participantes: o vestibulando e os avaliadores da redação. O candidato do vestibular, o qual não é identificado e os avaliadores da redação, professores que compõem a banca examinadora do concurso, também sem identificação. A relação é de máxima de distância entre os participantes da interação. Isso é evidenciado pelos textos todos estarem em terceira pessoa (“rir é mesmo o melhor remédio e não tem contraindicações” (T11V3), “A preocupação do homem quanto à sua figura existe há séculos” (T2V1), “A história expõe que as ações e os pensamentos a longo prazo são cada vez menos priorizados pelo ser humano” (T10V3).

Na variável **modo**, no contexto de produção, os textos foram agrupados em três a partir do canal de veiculação de textos. Os textos representativos do canal midiático foram publicados em *sites* de jornais ou revistas; os textos do canal rede social foram publicados em *blogs*, e os textos do canal processo seletivo produzidos por candidatos participantes de processo seletivo da FUVEST, conforme Quadro 16 nos mostra.

Quadro 16 – Sistematização do canal de veiculação dos textos

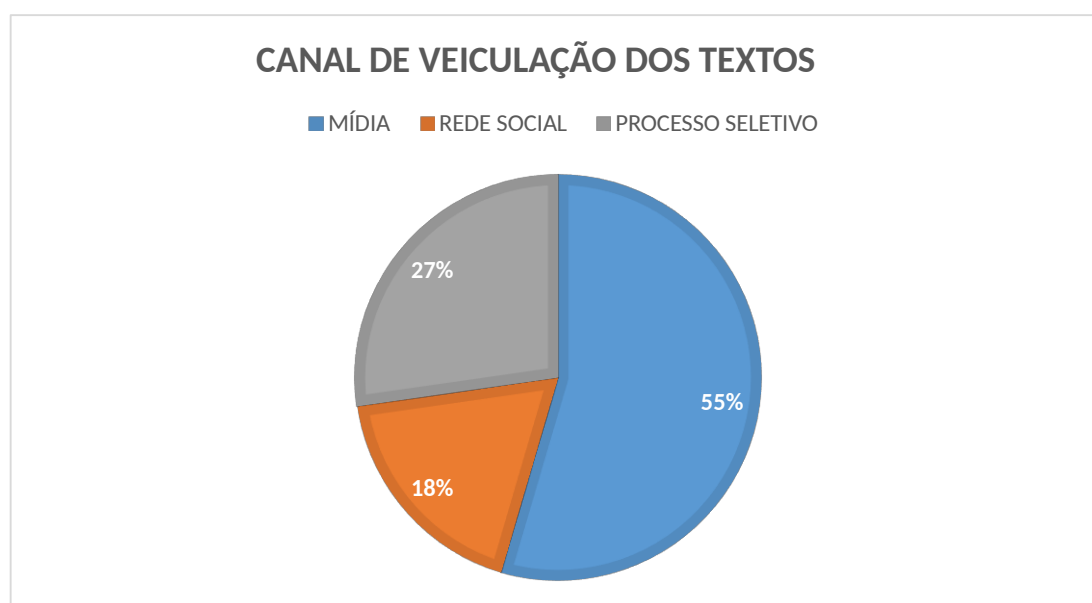
CANAL DE VEICULAÇÃO	TEXTOS	FONTE	TEMÁTICA
MÍDIA	T1V1	Revista Veja	As cotas de ingresso em universidades para estudantes negros e/ou saídos de escolas públicas.
	T3V2	Folha de S. Paulo	A publicidade destinada ao público infantil.
	T6V3	Isto é	Saúde pública em relação à condição da profissão do médico.
	T5V3	Folha de S. Paulo	Saúde pública no Brasil.
	T8V3	Folha de S. Paulo	As cotas de ingresso em universidades para estudantes negros.
	T9V3	Folha de S. Paulo	Pessoa com deficiência.
REDE SOCIAL	T4V3	Blog	Comentários sobre a reportagem “Amazônia

			ontem e hoje: o bom exemplo de Paragominas”.
	T7V3	Blog	Compra de um apartamento na planta e as consequências dessa compra em relação à construtora.
PROCESSO SELETIVO	T2V1	FUVEST	A preocupação do homem em relação à sua imagem.
	T10V3	FUVEST	O estilo de vida imediatista na vida contemporânea.
	T11V3	FUVEST	Riso.

Fonte: Elaborado pela autora

No canal de veiculação mídia, temos seis (6) textos representativos; no canal de veiculação rede social, dois textos, e o canal de veiculação processo seletivo há três (3) textos, conforme a Figura 16. Vale ressaltar que os textos apresentam temas atuais e de relevância social daquele momento da publicação.

Figura 16 – Canal de veiculação dos textos que compõem o *corpus*.



Fonte: Elaborado pela autora.

Nesses textos, há predomínio por orações declarativas, que entendemos ser um recurso de estruturação frasal bastante frequente na construção dos textos analisados. Para Koch (2016), a presença de orações declarativas é uma característica de textos argumentativos, porque evidencia convicção ao discurso.

Outra característica é o emprego da voz ativa, que sugere informação mais completa ao sinalizar o participante agente.

Outro uso frequente nesses textos são as conjunções, como em “Mas, para voltar bater pernas livremente” (T9V3), “No entanto, o aumento da importância da imagem humana ocorreu principalmente a partir do século XX” (T2V1), “Não obstante, permanecem vivas pressões para que a propaganda destinada a crianças seja banida” (T3V2), “Há, contudo, limites para o humor” (T11V3), “Não basta só criar novas vagas nas universidades, mas, principalmente, atrair profissionais para a rede pública [...]” (T5V3). São empregados constantemente Atributos, como, por exemplo, “A ideia das cotas reforça dois conceitos nefastos: o de que os negros são menos capazes, e por isso precisam de um empurrão, e o de que a escola pública é péssima e não tem salvação” (T1V1), “capazes” e “péssima” qualificam os negros e a escola pública, respectivamente, e funcionam como Atributos que contribuem para evidenciar o posicionamento do articulista.

Somado a isso, são recorrentes os verbos modais e expressões modalizadoras. Em “o conselho deveria tomar a iniciativa de apresentar uma proposta para o debate público” (T3V2), emprega-se o processo modal “deveria”, que expressa uma probabilidade. No exemplo “É necessário parar de fazer ‘política de saúde’, e implementar ‘política de saúde’” (T5V3), a expressão modalizadora “é necessário” evidencia uma obrigação, destinada, neste caso, ao poder público, o qual é responsável por criação de política pública.

Há nos textos verbos no tempo presente (“é”, “existem”, “pode”, “são”, “reforça”) e no pretérito perfeito (“ganhou”, “ocorreu”, “pensou” “fizeram” “mostrou”). Segundo KOCH; ELIAS (2012), essas situações são características da argumentação, uma vez que a possibilidade de criticar/ refletir é uma função destacada no tempo presente e no pretérito perfeito. Simultaneamente, a partir da escolha verbal, o autor pode aparecer em primeira pessoa, como em “Lamento esta trapalhada toda” (T1V1) “Lembro-me” (T1V1), “Para minha surpresa” (T7V3), “Fiquei muito feliz” (T4V3), “Comprei um apartamento” (T7V3) “admito que é” (T9V3) ou de modo impessoal, na terceira pessoa, como em “é necessário parar [...]” (T5V3), “o salutar princípio da autorregulamentação precisa mostrar-se efetivo” (T3V2), “Deve-se apenas atentar ao vício do riso” (T11V3).

Produzidos no modo escrito, os textos empregam vocabulário e construções frasais mais perto do coloquial, como em “Quando chega o momento



de entregarem o prometido, aí tudo fica complicado, difícil” (T7V3), “OK. Admito que é gostoso” (T9V3), “a saúde no Brasil está jogada às baratas” (T5V3), “os que ficam chupando o dedo da frustração” (T1V1), ora empregam mais formais, mais elaboradas, como em “As normas são, presumivelmente, boas para todos” (T8V3), “A proibição absoluta é uma saída drástica” (T3V2), “Sucumbir ao paradoxo dos instantes” (T10V3).

Ainda referente à variável modo, destacamos, em três textos (T3V2, T8V3 e T9V3), a utilização do *lead* como recurso de organização textual, como o exemplo destacado a seguir.

### **Cotas enriquecem universidades**

Na vigência da Constituição de 1988, o país adotou cotas para portadores de deficiência e para mulheres nas candidaturas partidárias.

Hélio Silva Jr.

No início do governo Getúlio, em 1931, o Brasil aprovava a primeira lei de cotas de que se tem notícia nas Américas: a Lei da Nacionalização do Trabalho, ainda hoje presente na CLT, que determina que dois terços dos trabalhadores das empresas sejam nacionais.

[...]

Na vigência da Constituição de 1988, o país adotou cotas para portadores de deficiência no setor público e privado, cotas para mulheres nas candidaturas partidárias e instituiu uma modalidade de ação afirmativa em favor do consumidor: dada a presunção de que fornecedores e consumidores ocupam posições materialmente desiguais, estes últimos são beneficiados com a inversão do ônus da prova em seu favor, de modo que em certas hipóteses ao fornecedor cabe provar que ofereceu um produto em condições de ser consumido. [T8V3]

O *lead*, segundo Sousa (2001), adquire relevância ao ser o ponto que principia a leitura do texto, ou seja, do título o leitor passa, naturalmente, ao que vem a seguir. Dessa forma, “o *lead* é o parágrafo que lidera e orienta, o parágrafo que sugere e indica” (SOUSA, 2001, p. 221), que facilita o rápido acesso à informação e oportuniza para as pessoas selecionar o texto que interessa para seguir a leitura em contextos midiáticos. Para tanto, entendemos, nesse caso, assim como nos demais, que são verificados nos outros textos, a função do *lead* como sugestão ou antecipação ao leitor o conteúdo que virá na sequência, instigando-o a prosseguir a leitura. Esses textos estão presentes no campo midiático e, portanto, é uma estratégia de leitura utilizada pelos jornais e revistas. No LD, foi preservada esta característica do texto jornalístico.

Sobre os meios de circulação desses textos na coleção do LD, também são descritas as três variáveis do contexto de situação. Em relação à variável campo, o conteúdo tratado no texto permanece inalterado. No entanto, há modificação no contexto de produção do LD que serve como novo suporte para os textos. A coleção “Português Linguagens” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013) destinada aos estudantes do Ensino Médio foi distribuída em escolas públicas pelo PNLD para o triênio 2015-2017. Nessa coleção, é possível verificar que os textos servem para abordar o ensino de conteúdos escolares e conduzir para atividades didáticas. Por exemplo, “Leia, a seguir, um artigo de opinião da escritora Lya Luft”; após a leitura do texto, o estudante deverá solucionar questões referente ao texto, que envolvem abordagem da temática, da tese e dos argumentos.

Na variável **relações**, dos textos do canal de veiculação processo seletivo, os participantes da interação social são os autores do livro, os estudantes do 1º ao 3º EM e os professores de língua portuguesa de escola pública, os quais são responsáveis pela escolha do material didático nas aulas práticas.

No contexto dos LDs, os autores da coleção fazem as escolhas dos textos a serem utilizados para fins didáticos. Nesse caso, os autores dos livros que compõem a coleção “Português – Linguagens” são William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Cereja é professor graduado em Português e Linguística e licenciado em Português pela Universidade de São Paulo, Mestre em Teoria Literária pela mesma universidade, Doutor em Linguística Aplicada e Análise do Discurso pela PUC-SP. Atua como professor da rede particular de ensino em São Paulo, capital. Também é ganhador do Prêmio Jabuti de 1999, com o livro didático em co-autoria de Thereza Cochar Magalhães, Gramática – “Texto, Reflexão e Uso”. Magalhães é professora graduada e licenciada em Português e Francês pela FFCL de Araraquara, SP, Mestra em Estudos Literários pela Unesp de Araraquara, SP. Atua como professora da rede pública de ensino em Araraquara, SP. Ambos possuem experiência com ensino, pesquisa e produção de material didático de Língua Portuguesa.

Nessa situação de interação social, a distância social entre os autores do LD, professores de Língua Portuguesa do EM e estudantes pode ser considerada média, devido ao fato de os autores do LD interagirem com os estudantes com a intenção de propor a realização de algum tipo de atividade de leitura sobre os textos que compõem o *corpus*, como, nos exemplos: “Leia, a seguir, um artigo de

opinião de autoria da escrita Lya Luft”, “Leia estas cartas de leitores”. A partir dos exemplos, é possível verificar que há o comando “leia”, implícito, portanto, a intenção dos autores de “ordeno que” ou “gostaria que”.

No que concerne à variável **modo**, na transposição dos textos do seu local de publicação original, os textos são suportes para as atividades de leitura e análise linguísticas. Todos eles apresentam fonte de citação original. São utilizados para fins pedagógicos, o que não descaracteriza as informações apresentadas na variável modo no seu contexto de produção.

Com a descrição dessas três variáveis, no contexto de produção e no contexto de circulação no LD, temos o delineamento da dimensão contextual imediata do *corpus* – o registro. Considerando a dimensão cultural, temos delineado o gênero. Na próxima seção, concentramo-nos na análise linguística que possibilita evidenciar o propósito comunicativo e a Estrutura Esquemática do Gênero dos textos selecionados.

## 6.2 SISTEMAS SEMÂNTICO-DISCURSIVOS DE AVALIATIVIDADE E PERIODICIDADE NA ORGANIZAÇÃO DA ESTRUTURA ESQUEMÁTICA DO GÊNERO

Após descrição do contexto situacional dos textos, apresentamos os resultados das análises linguística e composicional. Para isso, organizamos três subseções, cada uma apresenta detalhadamente um exemplo de texto de cada campo mapeado na descrição contextual: Assim, em 6.2.1, análises do canal de veiculação mídia; em 6.2.2, exemplo de textos da rede social, e, por fim, em 6.2.3, exemplo do canal de veiculação processo seletivo. Em cada uma das seções, serão esmiuçadas as análises dos sistemas semântico-discursivos de Avaliatividade e Periodicidade, seguidas da Estrutura Esquemática do Gênero. Além disso, após a descrição das análises, será considerado o texto em relação à publicação no livro didático. Para fins de comprovação, estão apresentadas nos Apêndices as análises completas de cada texto do *corpus*.

### 6.2.1 Textos da mídia

O canal de veiculação mídia compreende a maioria dos textos que compõem o *corpus*, totalizando seis textos: quatro textos são publicados na Folha de S.Paulo; dois em revistas, Veja e Isto é, e todos instanciam o gênero Exposição. Foram publicados entre o período de 2008 e 2012 e apresentam assuntos de relevância social: dois textos tratam sobre a saúde pública no Brasil, dois textos tratam sobre as cotas de ingresso para negros nas universidades públicas, um texto trata sobre a publicidade infantil, por fim, o último texto trata sobre pessoas com deficiência. Três textos do grupo são macrogênero, uma vez que apresentam outro gênero – relato – encaixado na composição.

Para exemplificar as análises dos textos agrupados nesse canal de veiculação, usamos o texto T5V3, publicado em 11 de junho de 2012. O autor do texto, que é referido apenas pela profissão (médico), manifesta opinião acerca da saúde pública no Brasil. Na explanação de opinião, os recursos de avaliação contribuem para a construção da voz autoral e da argumentação, a fim de legitimá-la. Os resultados evidenciam recorrências de avaliações positivas e negativas, marcadas em realce (cor cinza), conforme exemplificado (12)

(12) Em relação ao editorial “Mais e melhores médicos”, devemos lembrar que a saúde pública no Brasil está jogada às baratas. Não basta só criar novas vagas nas universidades, mas, principalmente, atrair profissionais para a rede pública, com salários dignos e condições de trabalho adequadas. Se isso não acontecer, a concentração de profissionais nos grandes centros é inevitável. É necessário parar de fazer “política de saúde”, e implementar “política de saúde”. (T5V3).

Com a expressão “jogada às baratas”, o autor manifesta de forma explícita uma insatisfação realizada por meio de uma apreciação negativa, em relação ao referente “saúde pública no Brasil”. Outras duas expressões indicam apreciação negativa: “não basta só”, que indica serem insuficientes novas vagas para solucionar a problemática; e “inevitável”, que, associada à expressão “não basta”, sugere que “mais e melhores médicos” só gerará mais profissionais em grandes centros, ou seja, também não resolveria o problema da saúde pública.

Avaliações positivas são manifestadas duas vezes no texto, “principalmente” e “é necessário”. A apreciação “principalmente” relaciona-se ao que pode ser feito para solucionar o problema que é “atrair profissionais para a

rede pública” e dar “condições de trabalho adequadas”. A expressão “é necessário”, realizada por uma modalidade do tipo modulação de obrigação, sugere como solução “implementar ‘política de saúde’”. O Quadro 17 resume as avaliações recorrentes no texto.

Quadro 17 – Ocorrências de avaliações positivas e negativas no texto T5V3

<b>Referente das avaliações positivas</b>	<b>Avaliação positiva</b>	<b>Referente das avaliações negativas</b>	<b>Avaliação negativa</b>
atrair profissionais para a rede pública	principalmente	saúde pública no Brasil	jogada às baratas
parar de fazer “política de saúde”, e implementar “política de saúde”	É necessário	criar novas vagas nas universidades	Não basta só
		a concentração de profissionais nos grandes centros	é inevitável

Fonte: Elaborado pela autora.

O sistema de Periodicidade possibilita compreendermos a organização das informações no texto. A informação “Em relação ao editorial ‘mais e melhores médicos’ (...)”, realizada por uma circunstância, é o Tema marcado do primeiro complexo oracional. Essa marca linguística indica a realização de um MacroTema, o qual, conforme Martin e Rose (2007), cumpre uma função antecipatória, gerando expectativas sobre o que vai acontecer no desenvolvimento, ou seja, indica a “base” para o que será discutido posteriormente. Essa antecipação é marcada por uma avaliação negativa de apreciação “jogada às baratas”, que indica um problema, o qual coincide com a Informação Nova.

Essa informação desenvolve-se no HiperTema e é introduzida pela expressão linguística “não basta só”, que realiza um Tema interpessoal, marcando a opinião do autor; também justifica as causas do problema “saúde pública no

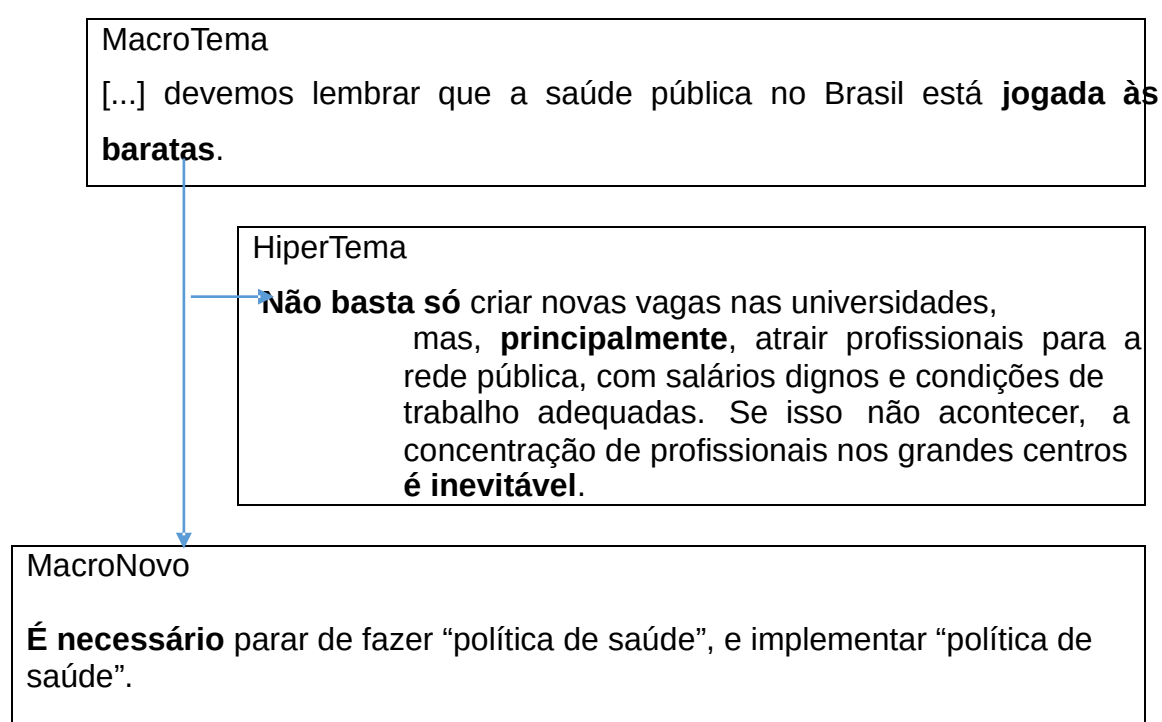
Brasil está jogada às baratas”. As informações indicam para “onde vai” o texto, encaminhando a razões do problema, ou seja, o porquê de a “saúde no Brasil” estar “jogada às baratas”.

Por fim, o MacroNovo, introduzido pela modulação “é necessário”, realizada por um Tema interpessoal, que também indica uma avaliação positiva, sintetiza as informações anteriormente desenvolvidas. No MacroNovo, é possível reconhecer uma possível solução ao problema.

Na análise temática do texto, é possível verificar como as apreciações negativas e positivas auxiliam no fluxo de informações do texto. Esses elementos avaliativos também estão associados aos quatro Temas interpessoais identificados: “em relação ao editorial, “mais e melhores médicos”, “não basta só”, e “é necessário”. Os elementos “não basta só” e “é necessário” contribuem para a informação desenvolvida, respectivamente, nas etapas Argumento e Reiteração da Tese, sugerindo a proeminência da voz autoral.

Ainda há um Tema marcado no início do texto (“Em relação ao editorial ‘mais e melhores médicos”’), que subsidia o restante do fluxo das informações. A Figura 17 indica o fluxo de informação no texto em análise.

Figura 17 – Estrutura da Periodicidade do texto T5V3



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Emília e Hamied (2015, p. 172).

Essa estrutura representa o gerenciamento do fluxo de informações e serve para direcionar os leitores pelo conteúdo do texto com elementos que indicam etapas específicas do gênero de texto, as quais correspondem à organização canônica proposta por Rose e Martin (2012): Tese ^ Argumentos^ Reiteração da Tese (Quadro 18). O texto em análise instancia o gênero Exposição, pois apresenta apenas um ponto de vista que, com base no cruzamento dos resultados dos sistemas de Avaliatividade e Periodicidade, organiza-se por meio de uma estrutura problema – solução. Além disso, é necessário ressaltar que os nomes atribuídos a cada possível fase foram empreendidos a partir da função semântica recorrentes nas etapas, entretanto, em estudos futuros, poderá sugerir uma reelaboração dessa nomenclatura a partir de um *corpus* mais abrangente.

Quadro 18 – Estrutura Esquemática do Texto Exposição T5V3

Etapa	Fase	T5V3 – Medicina
Tese	Problema	Em relação ao editorial “Mais e melhores médicos”, <b>devemos lembrar que a saúde pública no Brasil está jogada às baratas.</b>
Argumento	causa-efeito	Não basta só criar novas vagas nas universidades, mas, principalmente, atrair profissionais para a rede pública, com salários dignos e condições de trabalho adequadas. Se isso não acontecer, a concentração de profissionais nos grandes centros é inevitável.
Reiteração da Tese	Solução	É necessário parar de fazer “política de saúde”, e implementar “política de saúde”.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os recursos linguísticos sinalizados pelo verbo modal “devemos” indicam uma obrigação, associado à avaliação de apreciação negativa, “jogada às

baratas”, marcam o ponto de vista do autor na etapa Tese. Na sequência do texto, ao acionarmos as variáveis contextuais, especificamente a variável Modo, verificamos que o texto foi produzido para apresentar uma opinião em um espaço destinado aos leitores em um jornal de circulação nacional, o que justifica a extensão mais curta do texto; por isso, há apenas um Argumento.

O argumento se constitui de uma fase, que nomeamos de causa-efeito. A estratégia argumentativa corresponde em mostrar o que é insuficiente (“não basta só criar novas vagas”) seguida da solução (“atrair profissionais para a rede pública, com salários dignos e condições de trabalho adequadas”). Ainda a conjunção “se”, em posição temática, possibilita o entendimento semântico relacionado ao efeito, que surtirá, se a causa não for aplicada, ou seja, teremos um problema (“a concentração de profissionais nos grandes centros”).

A última etapa apresenta a Reiteração da Tese, que indica também a informação nova – MacroNovo, realizada pela modulação de natureza obrigatória – “é necessário”, sinalizada por um Tema interpessoal. Essa modulação introduz a solução para o problema da saúde jogada às baratas, ou seja, é necessário parar de fazer “política de saúde”, e implementar “política de saúde”, ou seja, nesse contexto seria o poder público executar melhorias em todos os âmbitos da saúde pública. Assim, é possível verificar que o autor do texto consegue alcançar o propósito – expor um ponto de vista sobre um assunto que fora abordado em outro texto publicado no jornal, diferente de textos em que o leitor reage a outro texto<sup>65</sup>.

De acordo com Rose e Martin (2012), gêneros com o propósito sociocomunicativo de avaliar podem ser da família dos argumentos e das reações a textos. A primeira busca persuadir os leitores/ouvintes, ao passo que a segunda busca criticar outros textos. No entanto, no contexto brasileiro, essa diferença ainda precisa ser mais explorada, uma vez que sem uma análise linguística detalhada há dificuldade em discernir uma família da outra. Na seleção do *corpus* desta tese, por exemplo, os textos, nomeados pelo livro didático como “cartas de leitores” apresentam significativas diferenças: o texto T5V3 tem o propósito de

---

<sup>65</sup> Os gêneros de texto da família de reações a texto são resposta pessoal (*personal response*), resenha (*review*), interpretação (*interpretation*) e resposta crítica (*critical response*).



expor um ponto de vista sobre um assunto, e o texto T4V3 indica que o propósito principal é reagir a outro texto, como vemos no exemplo (13) a seguir.

(13) 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. (T4V3).

Nesse exemplo, observamos que a avaliação positiva de afeto – “feliz” – demonstra o sentimento de satisfação da moradora em relação à reportagem sobre a cidade de Paragominas. O processo “posso afirmar” associado à polaridade positiva “sim” sugere que a autora concorda com a “reportagem sobre Paragominas”. Outro elemento que indica a mesma possibilidade é a expressão modalizadora de probabilidade “é verdade”. Considerando esses elementos avaliativos, é possível verificar que as marcas linguísticas sugerem uma reação a outro texto, e, por isso, não poderia ser reconhecido com uma instância de gênero Exposição. No entanto, é preciso uma análise mais aprofundada para confirmar a hipótese.

Em relação à publicação do texto no LD, nossas escolhas metodológicas conduziram para os capítulos de produção de texto, o qual é subdividido em trabalhando gênero de texto, produzindo a carta de leitor, escrevendo com coerência e coesão. Dessa maneira, o texto T5V3, localizado no referido capítulo, está nomeado como carta de leitor que contemplam gênero conforme a abordagem adotada pelos autores do LD.

Em torno do texto, há atividades referentes à leitura e a conteúdos de língua portuguesa voltadas para o 3º ano do EM. Em primeiro momento, há direcionado um comando ao leitor, “Leia estas cartas de leitores”, que o impulsiona para uma atividade de leitura. Há sete questões que acompanham esses textos no LD e consideram aspectos dos contextos dos textos, interpretação e compreensão, uma questão sobre variedade linguística e nenhuma questão sobre aspectos linguísticos ou gramaticais.

Na questão 01, é introduzida uma explicação sobre a definição de carta de leitor sob o viés da abordagem teórica adotada pela coleção, conforme

apresentada no Manual do LD e questionada sobre a finalidade desse tipo de texto. Na questão 02, é solicitada ao aluno a identificação do propósito do texto, ou seja, qual carta elogia, comenta ou argumenta. A mesma abordagem da questão 02 é replicada na questão 04. Na questão 05, o aluno é convidado a indicar qual carta de leitor retrata problema nacional, internacional e quais foram encaminhadas à redação da revista via internet.

Essa configuração contextual possibilita apurar o propósito sociocomunicativo desempenhado pelo texto no âmbito do LD. Aliado ao propósito, as questões 06 e 07 colaboram para o aluno desenvolver mecanismos para reconhecer as características do texto. Especialmente, no enunciado da última questão, 7, “Reúna-se com seus colegas de grupos e, juntos, concluem: Quais características da carta de leitor? Respondam, levando em conta os critérios a seguir: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte/veículo, tema, estrutura e linguagem”, é possível verificar uma análise de gênero na perspectiva adotada pelo LD.

No entanto, muitas vezes não é muito simples reconhecer características de um determinado gênero sem explorar mais detalhadamente peculiaridades do texto. Por isso, sob a orientação da LSF, poderiam ser explorados tópicos de leitura de etapas e fases do gênero Exposição para reconhecer as marcas linguísticas que estruturam o gênero de texto e como se organizam para promover o fluxo de informação entre as etapas e no todo do texto. Também a análise linguística possibilitaria ao aluno reconhecer que nem todos os textos denominados como “cartas de leitor”, apresentadas pelo LD, nem todas são argumentativas, o caso apresentado neste *corpus*.

Depois de responder aos exercícios, o aluno é convidado para a produção textual, inserida na subseção, nomeada pelo LD de “Produzindo a carta de leitor”. O comando para a produção do texto é exemplificado (14) a seguir.

(14) reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, escolham um jornal ou uma revista para leitura. Pode ser um jornal do bairro, da escola, da cidade, do Estado ou uma revista que trate de música, esportes, cinema, etc., impressos e digitais. Seleccionem na publicação escolhida uma matéria ou reportagem que seja interessante e que, do ponto de vista de vocês, mereça comentários, quer positivos ou negativos, ou ainda dos dois tipos. Escrevam então uma carta ao jornal ou à revista, comentando a matéria ou a reportagem. (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 148).

No comando da atividade, é solicitado ao aluno que construa um “comentário” positivo ou negativo. Porém, a partir da análise do T4V3, evidenciamos que se trata do gênero Exposição. Para alcançar o propósito desse gênero de texto, é preciso conhecer a estrutura do gênero de texto e também as marcas linguísticas recorrentes e como se constrói o fluxo de informação. Essa análise mais detalhada possibilitaria uma efetividade na leitura e na produção do texto.

### **6.2.2 Textos de redes sociais**

O canal de veiculação rede social compreende dois textos que compõem o *corpus*. Consideramos rede social, uma vez que foram publicados em blogs. Os blogs apresentam como característica a possibilidade de o leitor escrever comentário, a fim de socializar com o autor do texto e com outros leitores, que passam a ser autores dos comentários. Os textos apresentam tópicos de assuntos diferentes, um texto trata sobre a compra de imóvel na planta, o qual é exemplificado nesta seção, e o outro texto trata sobre um comentário de uma morada da cidade em que mora. Nesse grupo, observamos que só o texto analisado nesta seção é um macrogênero Exposição e, encaixado nesse gênero de texto, temos outro gênero – o Relato. O segundo texto entendemos como um gênero da família de reação a textos.

Para exemplificação desse canal de veiculação, apresentamos o texto T7V3 (Anexo 7), que foi publicado em 17 de outubro de 2011, em um blog de reclamação ([www.reclamao.com](http://www.reclamao.com)), uma plataforma utilizada para consultar a reputação de uma empresa ou fazer uma reclamação. A postagem é datada de 17 de outubro de 2011. O autor do texto não é identificado, apenas pelas iniciais do nome E.S. e manifesta opinião acerca de um serviço de venda oferecido por uma construtora.

Inicialmente, no primeiro parágrafo, não há elementos avaliativos explícitos, uma vez que o autor do texto apresenta um histórico da situação para estabelecer o vínculo com o leitor, mobilizando informações sobre a compra do imóvel e os trâmites legais para a aquisição do bem. Essas informações servem para contextualizar o leitor.

Em consequência disso, é explicitada no texto a primeira avaliação do articulista, manifestada por afeto “para minha surpresa”. Na sequência, entendemos quem o surpreendeu e como: há um estranhamento negativo e em relação à construtora, como vemos no excerto 15:

15	Para minha surpresa, A CONSTRUTORA [...] não atendeu a solicitação da administradora do consórcio em relação ao fornecimento da documentação necessária para que eu pudesse usar a carta de crédito quitando o saldo devedor do meu imóvel, <b>tampouco</b> emitiu qualquer comunicado informando os motivos dessa recusa ou a impossibilidade de atendimento. [T7V3]
----	---

Nesse excerto, a construtora é avaliada por apreciação negativa implícita “não atendeu a solicitação da administradora do consórcio” aliada à gradação “tampouco”. Essas avaliações realizam uma representação de uma construtora que não se mobiliza para fazer o que seria de sua responsabilidade, uma vez que, além de não atender à necessidade, também não emitiu uma justificativa para tal. Devido à determinada atitude, o reclamante é afetado negativamente (excerto 16).

16	Dessa forma, como a Construtora [...] não forneceu a documentação, necessária para viabilizar a utilização da carta de crédito, fico <b>impossibilitado</b> de efetuar a quitação do saldo devedor e receber as chaves do meu imóvel. [T7V3]
----	--

No excerto 16 o epíteto “impossibilitado” refere-se ao julgamento e demonstra a incapacidade de o articulista executar a ação, ou seja, como a construtora não agiu corretamente, gerou uma impossibilidade de ação. Isso é reforçado no excerto 17 por outra marca de afeto: “prejudicado”.

17	Além disso, com a instalação do condomínio (1ª assembleia), iniciou-se a obrigação de pagar a taxa condominial, devida por todos os proprietários, estejam ou não com o saldo devedor quitado. E mais uma vez me considero <b>prejudicado</b> , pois irei pagar a taxa condominial sem estar morando no local. [T7V3]
----	---

Devido aos prejuízos do proprietário, o reclamante tece suas avaliações em relação à atitude da construtora (excerto 18),

18	Considero a atitude da construtora [...] uma aberração, uma falta de respeito e uma prepotência sem limites, na medida em que seus prepostos parecem agir sem qualquer respeito à ética e à dignidade humana. [T7V3]
----	--

“Uma aberração”, “uma falta de respeito” e “uma prepotência sem limites” denotam avaliações de apreciação negativa em relação à atitude da empresa. Também é feito julgamento ao referente “seus prepostos”, que indica aquela pessoa constituída pelo preponente, isto é, que representa o titular de uma empresa, dirige um serviço. O julgamento “respeito à ética e à dignidade humana” sinaliza negativamente as ações da empresa. O processo “parecem” apresentado antes da marca de julgamento sugere uma suavização nas avaliações, no entanto, não as anulam.

Por fim, o reclamante apresenta o objetivo da reclamação destinada à construtora no meio de comunicação a qual foi publicada, um *site*, é prevenir que outras pessoas sejam prejudicadas como ocorrido com o autor do texto (excerto 19).

19	Meu objetivo com essa reclamação, especialmente nesse site, é alertar as pessoas que pretendem comprar imóveis na planta, para que fiquem atentas às mirabolantes promessas DE CORRETORES E CONSTRUTORAS e que mais tarde se mostram falsas. Na ânsia de efetuar a venda, AS CONSTRUTORAS E OS CORRETORES “paparicam” o comprador atendendo-o nos mínimos detalhes. Quando chega o momento de entregarem o prometido, aí tudo fica complicado, difícil e OS PERSONAGENS, sempre presentes e solícitos durante a venda, desaparecem, inclusive levando o tapete vermelho!
----	--

Além do alerta, são empreendidas outras avaliações remetidas a quaisquer promessas de corretores ou construtoras, textualizadas pelos Atributos

“mirabolantes” e “se mostram falsas”. Essas avaliações sugerem que, antes da venda, são apresentadas fantásticas oportunidades e pós-venda, as quais não podem ser concretizadas. Associada a isso, a apreciação negativa que se introduz através de um processo “paparicam” ironiza o tratamento proposto ao comprador. No cumprimento das promessas, as apreciações “fica complicado” e “difícil” associado ao quantificador “tudo” demonstram quanto duvidosa seria a execução da promessa. Por isso, os personagens, representando os corretores e as construtoras, avaliados como “presentes e solícitos” no processo de venda e negativamente e ironicamente, após a venda, “desaparecem”, ou seja, não desempenham suas funções sociais corretamente, inclusive “levando o tapete vermelho”, os sonhos dos compradores.

Por fim, apresentamos o Quadro 19, ilustrativo das ocorrências de avaliação, em que é possível verificar os itens lexicais negativos em relação aos referentes construtora e o afetado, no caso, o reclamante do texto e nenhuma avaliação positiva.

Esses significados contribuem para a construção do texto, fornecendo ao leitor elementos que criam expectativas negativas em relação à construtora específica ou a outra qualquer construtora. Além disso, os elementos avaliativos perpassam todos os parágrafos, contribuindo para a Periodicidade e a para uma possível construção de uma imagem negativa da construtora. No fluxo da informação, detectamos um MacroTema, três HiperTemas, um HiperNovo e um MacroNovo, esquematizado na Figura 18.

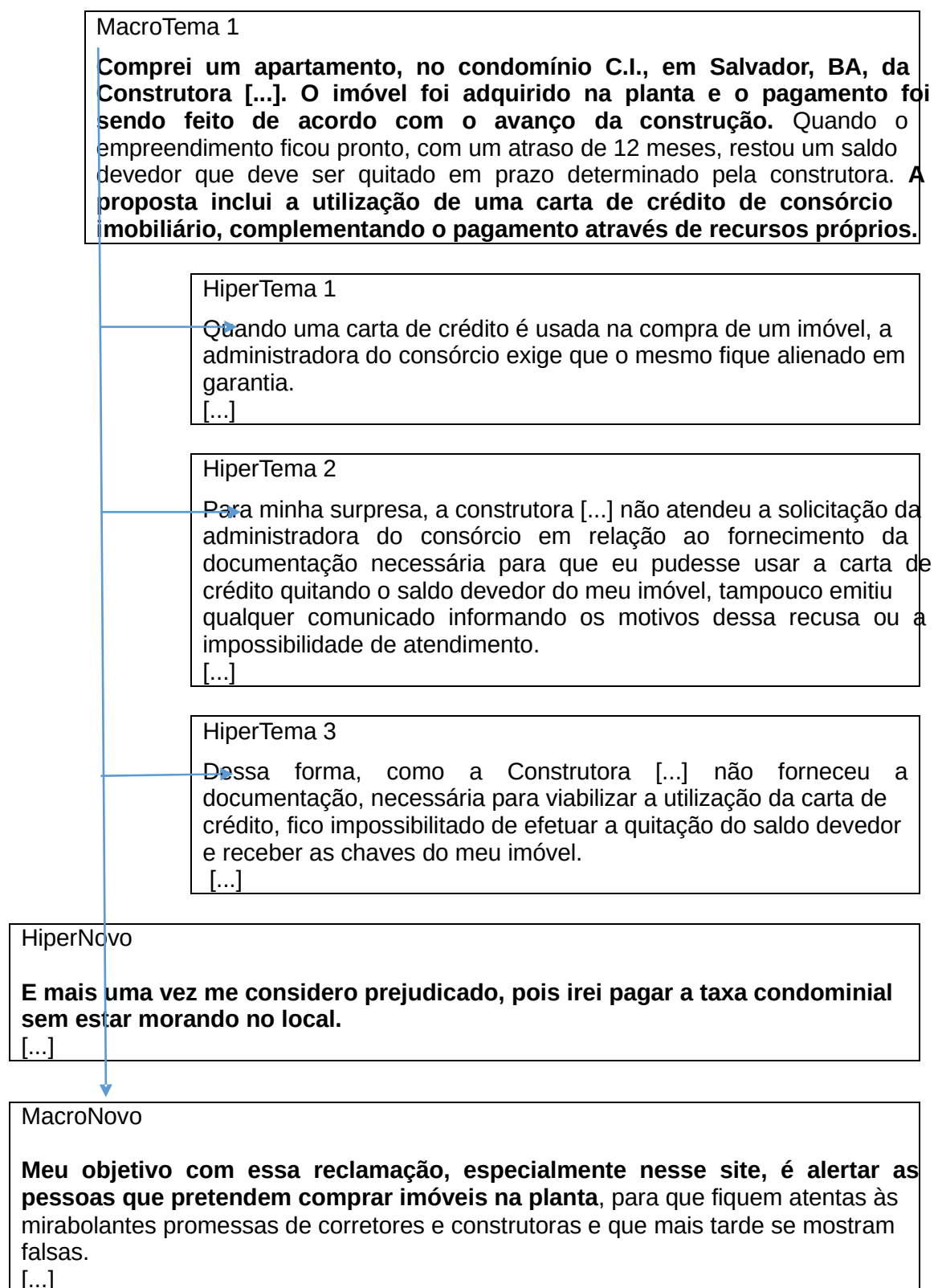
Quadro 19 – Resumo das ocorrências de avaliações no texto T7V3

<b>Referente</b>	<b>Avaliação negativa</b>
<b>Minha, me, [eu]</b>	Surpresa Impossibilitado Prejudicado
<b>Construtora Seus prepostos</b>	Não atendeu a solicitação da administradora do consórcio Não forneceu a documentação Agir sem qualquer respeito à ética e à dignidade humana
<b>Atitude da construtora</b>	Uma aberração Uma falta de respeito

	Uma prepotência sem limites
<b>Promessas dos corretores</b>	Na ânsia Mirabolantes Falsas “paparicam” complicado Difícil
<b>Personagens [Construtora e corretores]</b>	Sempre presentes e solícitos durante a venda Desaparecem

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 18 – Estrutura da Periodicidade do Texto T7V3



Fonte: Elaborada pela autora, com base em Emilia e Hamied (2015, p. 172).



No esquema representado na Figura 18, o ponto inicial do texto é marcado por um MacroTema, cuja onda de informação é sinalizada pelo Rema, introduzido pelo processo “comprei”, em que o Tema está em elipse [eu], recuperado pela coesão do processo. Essa onda de informação sugere a ação do reclamante e representa o ponto inicial, uma vez que o restante do texto trata sobre essa ação do autor, ressaltando a proposta referente à aquisição. O MacroTema antecipa o conteúdo do “todo” e é responsável por criar a conjuntura de toda situação, ou seja, localizar ao leitor o que virá.

Abaixo do MacroTema, há três HiperTemas. No HiperTema 1, é criada a expectativa em relação à carta de crédito, introduzida linguisticamente pelo conector temporal “quando”, que indica um Tema Textual. Esses elementos oferecem ao leitor aspectos temporais e conceituais sobre a carta de crédito. Assim, espera-se, no desenvolvimento do texto, ter conhecimento sobre o destino da carta de crédito: o que aconteceu com a carta de crédito? Atendeu às expectativas do autor do texto?

A resposta a essa expectativa é desenvolvida no HiperTema 2, linguisticamente expressa pela avaliação de afeto “para minha surpresa”. Essa marca indica um Tema marcado e possibilita outra expectativa, que, se analisada isoladamente, pode conduzir para duas possibilidades: a surpresa ou é positiva ou é negativa. Na sequência, o referente “construtora” é avaliado por uma apreciação negativa ao não realizar ações necessárias, sinalizando que a surpresa é negativa.

No HiperTema 3, observamos uma conclusão em relação à carta de crédito, principiado pelo conector “dessa forma”, que é um Tema Textual. Associado a isso, novamente, o referente “construtora” é evidenciado por não cumprir com as obrigações. Em consequência, a expressão “impossibilitado” indica como o autor é afetado pelas atitudes da construtora em relação à carta de crédito. Analisando conjuntamente os três HiperTemas, por fim, percebemos que a carta de crédito não pode ser utilizada por motivos associados à construtora.

Essa possível conclusão marca uma nova “onda” no texto: um HiperNovo, sinalizado pelo Tema textual “e mais uma vez”. Nessa fase, destacamos o tom avaliativo que a perpassa, com avaliações negativas destinadas à atitude da construtora – “uma aberração, uma falta de respeito e uma prepotência sem limites, na medida em que seus prepostos parecem agir sem qualquer respeito à

ética e à dignidade humana”. Dessa maneira, podemos verificar que é nesse momento que o autor evidencia mais claramente o seu desgosto em relação à construtora e o seu ponto de vista em relação ao assunto abordado no texto.

Por fim, o último parágrafo do texto pode ser considerado um MacroNovo, realizado por um Tema não marcado – “Meu objetivo com essa reclamação” –, uma vez que sintetiza o texto, reforçando o seu ponto de vista sobre a construtora. Essa fase do texto ainda apresenta uma recomendação de ficar atento aos interessados em adquirir um imóvel na planta – “fiquem atentas às mirabolantes promessas de corretores e construtoras”.

Conforme Martin e Rose (2007), os recursos do sistema semântico-discursivo de Periodicidade são usados para organizar as ondas do texto e construir o método de desenvolvimento usado pelo autor. Além disso, é possível perceber que as orações tematizadas indicam a causa do acontecimento (“quando uma carta ...”, “para a minha surpresa”, “como a construtora”...). Essas evidências indicam que, especialmente nesse texto, não há a organização canônica sugerida por Rose e Martin (2012), uma vez que o texto se constitui como um macrogênero, constituído pelas etapas Orientação ^ Eventos ^ Argumentos ^ Tese ^ Reiteração da Tese (Quadro 20).

Quadro 20 – Estrutura Esquemática de gênero em T7V3

		Etapa	Fase	T7V3
MACROGÊNERO	Relato	Orientação	Cenário	<p>Senhores,</p> <p>Comprei um apartamento, no condomínio C.I., em Salvador, BA, da Construtora [...]. O imóvel foi adquirido na planta e o pagamento foi sendo feito de acordo com o avanço da construção.</p> <p>Quando o empreendimento ficou pronto, com um atraso de 12 meses, restou um saldo devedor que deve ser quitado em prazo determinado pela construtora. Ciente deste prazo, procurei a Construtora [...], proprietária e vendedora do imóvel, em 06/09 e 09/09/11, e apresentei uma proposta de pagamento deste saldo devedor. A proposta inclui a utilização de uma carta de crédito de consórcio imobiliário, complementando o pagamento através de recursos próprios. Quando uma carta de crédito é usada na compra de um imóvel, a administradora do consórcio exige que o mesmo fique alienado em garantia. Em vista disso, o vendedor do imóvel é solicitado a fornecer uma relação de documentos, que devem ser apresentados para análise da administradora do consórcio. O vendedor do imóvel também é informado que, o valor da carta de crédito só será creditado em sua conta, em até 45 dias, se a documentação solicitada for entregue e estiver rigorosamente em ordem.</p>
	Exposição	Eventos	Problema	<p>Para minha surpresa, A CONSTRUTORA [...] não atendeu a solicitação da administradora do consórcio em relação ao fornecimento da documentação necessária para que eu pudesse usar a carta de crédito quitando o saldo devedor do meu imóvel, tampouco emitiu qualquer comunicado informando os motivos dessa recusa ou a impossibilidade de atendimento. No entanto, manteve o cronograma relativo ao prazo para pagamento do saldo devedor, instalação do condomínio e condiciona a entrega das chaves do imóvel à quitação do saldo devedor. Dessa forma, como a Construtora [...] não forneceu a documentação, necessária para viabilizar a utilização da carta de crédito,</p>

	Argumentos	Prejuízo 1	fico impossibilitado de efetuar a quitação do saldo devedor e receber as chaves do meu imóvel.
		Prejuízo 2	Além disso, com a instalação do condomínio (1ª assembleia), iniciou-se a obrigação de pagar a taxa condominial, devida por todos os proprietários, estejam ou não com o saldo devedor quitado. E mais uma vez ME considero prejudicado <sup>1</sup> , pois irei pagar a taxa condominial sem estar morando no local.
	Tese	Posicionamento sobre o assunto	Considero a atitude da construtora [...] uma aberração, uma falta de respeito e uma prepotência sem limites, na medida em que seus prepostos parecem agir sem qualquer respeito à ética e à dignidade humana.
	Reiteração da Tese	Alerta	Meu objetivo com essa reclamação, especialmente nesse site, é alertar as pessoas que pretendem comprar imóveis na planta, para que fiquem atentas às mirabolantes promessas de corretores e construtoras e que mais tarde se mostram falsas. Na ânsia de efetuar a venda, AS construtoras e os corretores “paparicam” o comprador atendendo-o nos mínimos <sup>5</sup> detalhes. Quando chega o momento de entregarem o prometido, aí tudo fica complicado, difícil e os personagens, sempre presentes e solícitos durante a venda, desaparecem, inclusive levando o tapete vermelho!

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse texto, há ocorrência de dois gêneros em um mesmo texto, na perspectiva de gênero Sistêmico-Funcional, é entendida pela noção de macrogênero, que corresponde a natureza dos textos compostos por mais de um gênero (MARTIN; ROSE, 2008). Considerando essa afirmação, o relato, que se integra a família das histórias, serve no texto como um encaixamento [Orientação ^ Eventos] ^ Argumentos ^ Tese ^ Reiteração da Tese, ao gênero Exposição. A estruturação desse gênero Relato encaixado é por duas etapas: Orientação e Eventos, a primeira etapa – Orientação –, a qual apresenta uma fase, nomeada de cenário, é principiada pelo processo “comprei”, que sinaliza a primeira pessoa e as informações referente à ação da compra; posterior, a fim de apresentar maiores informações do processo de compra o conector temporal “quando” situa

o leitor em relação à compra, denotada por uma sucessão temporal (“12 meses”, “em 06/09 e 09/09/11” e “ até 45 dias”).

A outra etapa Eventos, que apresenta fase problema, é iniciada linguisticamente por uma avaliação “para minha surpresa”, que já demonstra que será retratado algo que surpreendeu o autor do texto, no caso, negativamente. Além disso, são apresentadas algumas ações que a construtora não realizou (“atendeu”, “emitiu”) e como essas ações afetaram a vida do autor, por isso, intitulamos a fase de problema. Nessa lógica, entendemos que o autor usou um exemplo da própria experiência, motivação individual, para introduzir os argumentos, uma vez que a consequência do relato apresenta prejuízo.

Na sucessão, são apresentados dois Argumentos, nomeados como prejuízo 1 e prejuízo 2. Esses argumentos indicam o grau de dependência do gênero Exposição em relação ao gênero relato, pois o relato é usado como uma estratégia para contextualizar o problema e fornecer elementos para as construções dos argumentos. Na fase prejuízo 1, a avaliação “impossibilitado” indica um julgamento negativo em relação ao autor do texto, acarretando um impedimento de ação, a não quitação do saldo devedor. No prejuízo 2, a marca avaliativa negativa de afeto “prejudicado” associado ao elemento conjuntivo “além disso” contribui para ressaltar os prejuízos enfrentados pelo autor do texto, ambos ocasionados pela construtora.

Na etapa Tese, nomeada a fase de posicionamento sobre o assunto, HiperNovo, marcada pelo processo “considero”, semanticamente sugere uma opinião ou um julgamento sobre algo. Esse processo é seguido de avaliações, “aberração”, “falta de respeito”, “prepotência sem limites” e “ agir sem qualquer respeito à ética e à dignidade humana”, direcionadas à atitude da construtora. Esse conjunto de dados conduz ao ponto de vista do autor. Além disso, se associarmos a Tese aos Argumentos, é possível verificar a validação das avaliações a partir dos prejuízos vivenciados pelo autor, ou seja, o argumento fortalece a tese.

Na sequência do fluxo da informação, a última etapa do texto a Reiteração da tese, nomeada de fase alerta, marcada por um MacroNovo, principia a etapa com o objetivo da escrita do texto: “alertar as pessoas que pretendem comprar imóveis na planta”. A tese é retomada por avaliações destinadas à construtora,

aos corretores e às promessas da construtora (“mirabolantes”, “se mostram falsas”, “papuram”, “complicado”, “difícil”).

Esse texto está localizado no capítulo 5, na seção trabalhando o gênero, nomeado pelo LD de carta de reclamação. Antes de apresentar o texto, é dado o comando ao leitor: “o texto a seguir é uma carta de reclamação, publicada na internet. Leia-a”. Na sequência, a apresentação do texto, posterior, seis questões que acompanham o texto. De modo geral, as questões contemplam mais aspectos da leitura.

Na questão 01, há uma explicação suscita sobre o texto, “A carta argumentativa de reclamação apresenta, como o nome sugere, uma reclamação a respeito de algum problema enfrentado pelo remente”, desmembrada em dois questionamentos. Nesses questionamentos, é solicitado ao aluno identificar a função social e se tem algum conhecimento prévio sobre o tipo de texto. Essa solicitação de reconhecimento é ainda mais explorada na questão 02, direcionando questionamentos tais como, quem reclama, do que reclama, para que reclama.

Na questão 03, o estudante é levado a pensar sobre a intenção do escritor, na perspectiva Sistêmico-Funcional de gêneros, essa questão se aproxima ao reconhecimento do propósito do texto. As questões 04, 05 e 06 estão relacionadas ao local de publicação do texto – *site* de reclamação - e reconhecer o tipo de linguagem empregada.

Dessa forma, entendemos que as questões abordam mais as variáveis contextuais, mas poderiam também ser exploradas as marcas linguísticas a fim de ter um maior entendimento do propósito do gênero de texto, das etapas e das fases. Considerar esses aspectos poderia auxiliar mais pontualmente os alunos na compreensão estrutural do gênero e o ensino gramatical que contribuem para a estruturação – escrita –, além disso, auxiliaria a leitura mais detalhada.

### **6.2.3 Textos de processos seletivos**

Os três textos que compõem o canal de veiculação processo seletivo foram escritos para uma seleção de vestibular. Esses textos fazem parte do contexto dos estudantes brasileiros, uma vez que, antes de ingressarem ao ensino superior, precisam prestar uma prova com questões de diferentes disciplinas curriculares e

também escreverem um texto argumentativo, conhecida como redação dissertativo-argumentativa. Pelo próprio contexto apresentado, os três textos não teriam um padrão diferente do esperado, são gêneros Exposição, todos apresentam uma estrutura tradicional, uma Tese, dois Argumentos e uma Reiteração da Tese. Selecionamos o texto T11V3 (Anexo 11) para exemplificar a análise detalhada.

O texto representa uma experiência humana ligada à prática expositiva de opiniões sobre questões referentes ao comportamento do indivíduo. Originalmente, esse texto fora escrito para um processo seletivo datado em 2008, por isso, não há identificação do nome do autor, apenas nomeado como candidato do vestibular. Nesse sentido, na variável relação, o leitor é a banca examinadora do concurso, com a função de atribuir uma nota, gerando uma distância máxima.

Em relação ao LD, o texto é usado para explorar o conteúdo de continuidade e progressão textual. Está localizado na subseção escrevendo com coerência e coesão, no capítulo 2, referente à seção produção de texto. Inicialmente, há um “subtítulo Continuidade e Progressão”, após informação do que será abordado no texto, seguido de cinco questões referentes às expressões que auxiliam na progressão/ continuidade do texto.

Considerando as variáveis contextuais, logo de início no texto, já há indicação de avaliações em relação ao tema abordado: o benefício do riso, como mostra o excerto 20.

20	O RISO, antes restrito a piadas, comédias e conversas informais, tornou-se “assunto sério”, material de pesquisa. E, depois de muitos estudos acerca desse tema, comprovou-se a estreita ligação entre o senso de humor e a vida harmônica da sociedade: AQUELE QUE MANTÉM O SORRISO NO ROSTO está mais apto a lidar com seus próprios problemas e a se relacionar com os outros. [T11V3]
----	---

As apreciações positivas – “assunto sério” e “material de pesquisa” – indicam como a questão sobre o riso adquiriu importância em discussões sociais. Para endossar essa sugestão inicial, por meio de julgamento positivo, “apto” associado à gradação “mais”, avalia “aquele que mantém o sorriso no rosto” como

capaz de lidar com situações adversas em sociedade – “a lidar com seus próprios problemas e a se relacionar com os outros”. Na intenção de comprovar as avaliações iniciais, o autor elenca dois motivos para demonstrar a importância de manter o bom humor.

O excerto 21 mostra o primeiro motivo. Nesse momento, é mostrada a importância pessoal (individualidade) de desfrutar do bom humor.

21	Primeiramente, O BOM HUMOR afasta o desespero trazido pelos obstáculos cotidianos que a vida propõe. Frente a situações difíceis e penosas, é comum que as pessoas tenham reações incoerentes e descontroladas, como considerar tudo incontornável. Nesses casos, O RISO funciona como uma luz que clareia a questão e aponta bons caminhos. Enfim, OS DOTADOS DE SENSO DE HUMOR se mostram menos rígidos e mais pró-ativos na resolução dos problemas do dia a dia. [T11V3]
----	--

Linguisticamente, essa importância do riso é sinalizada pelo marcador discursivo “primeiramente” e seguida de uma avaliação de apreciação positiva “afasta o desespero”. O autor justifica que, em momentos difíceis impostos pelas adversidades cotidianas, o riso seria a solução sinalizada pelas apreciações positivas “funciona como a luz que clareia a questão” e “aponta bons caminhos”. Por fim, para sugerir por julgamentos positivos e intensificados por gradações, como “menos rígidos” e “mais pró-ativos”, que as pessoas “dotadas de senso de humor” teriam condições mais favoráveis para administrar os momentos difíceis.

Na mesma linha de raciocínio, no excerto 22, sinalizado pela expressão “a segunda”, é apresentado o segundo motivo da importância do riso.

22	A segunda capacidade importante DESSE ESTADO DE ESPÍRITO é plenamente notada nas relações interpessoais. O RISO, por constituir uma linguagem universal, já representa um forte fator de aproximação, enquanto O BOM HUMOR tem papel essencial na manutenção de qualquer amizade ou “coleguismo”. Devido ao poder de flexibilidade que ESSA CARACTERÍSTICA concede, AQUELES QUE A POSSUEM também costumam tolerar mais as diferenças e lidar melhor com as pessoas. [T11V3]
----	---



O excerto 22 também é marcado por recursos avaliativos positivos, que sinalizam a importância do riso nas “relações interpessoais”. As apreciações positivas “fator de aproximação” associada à gradação “forte” e “papel essencial” sugerem o riso como o contato inicial e o “bom humor” como a manutenção de relações de amizade e coleguismo. Outro aspecto ressaltado pelas marcas linguísticas de apreciação “poder de flexibilidade” associada aos julgamentos positivos “tolerar mais as diferenças” e “lidar melhor com as pessoas” mostram que as pessoas com bom humor tentem ser mais flexíveis nas condições da vida.

Somando-se aos motivos apresentados, uma ressalva é citada, como podemos verificar no excerto 23.

23	Há, contudo, limites para o humor: não se deve confundir RISOS descontraídos com GARGALHADAS maníacas e constantes. MUITAS PESSOAS veem a vida como uma piada eterna, na tentativa de escapar dos obstáculos encontrados, e têm dificuldades de distinguir os momentos em que é preciso manter uma postura séria e lutar pelo que se deseja. [T11V3]
----	--

Essa ressalva, linguisticamente marcada pelo elemento conjuntivo “contudo”, sugere e fortalece a importância do riso, mas o limita. Isso é evidenciado pelas apreciações negativas “maníacas e constantes”, corroboradas no julgamento provocado, “veem a vida como uma piada eterna”, em que é empregada uma figura de linguagem, associada ao julgamento “têm dificuldades”, sugerem que, nessas condições, o riso não é vantajoso ao indivíduo. Nesse sentido, podemos inferir que o riso é benéfico nas situações em que não é usado como desvio da realidade. Observamos no último excerto do texto (24).

24	Tanto nas questões individuais quanto nas interpessoais, O BOM HUMOR tornou-se pré-requisito, pois traz consigo uma gama enorme de qualidades indispensáveis para a vida em sociedade. Deve-se apenas atentar ao “vício do RISO” para não O transformar em obsessão. Em todos os outros casos, RIR é mesmo o melhor remédio e não tem contraindicações. [T11V3]
----	---

O “bom humor” é avaliado como “pré-requisito”, linguisticamente, expressa uma apreciação positiva, somado à gradação do tipo intensificação “gama enorme” e ratificado por outra apreciação positiva “qualidades indispensáveis”. Ressalva ao “vício do riso”, avaliado como negativamente como “obsessão”. Novamente, “rir” é avaliado por apreciações positivas como “o melhor remédio” e “não tem contraindicações”, reforçando na última linha do texto o que foi defendido no desenvolvimento do texto: riso como positivo para a condição de vida do ser humano.

Apresentamos as ocorrências de avaliações em um quadro resumitivo, em que é possível verificar a maior ocorrência de itens lexicais positivos.

Quadro 21 – Recorrência de avaliações positiva e negativa no texto T11V3

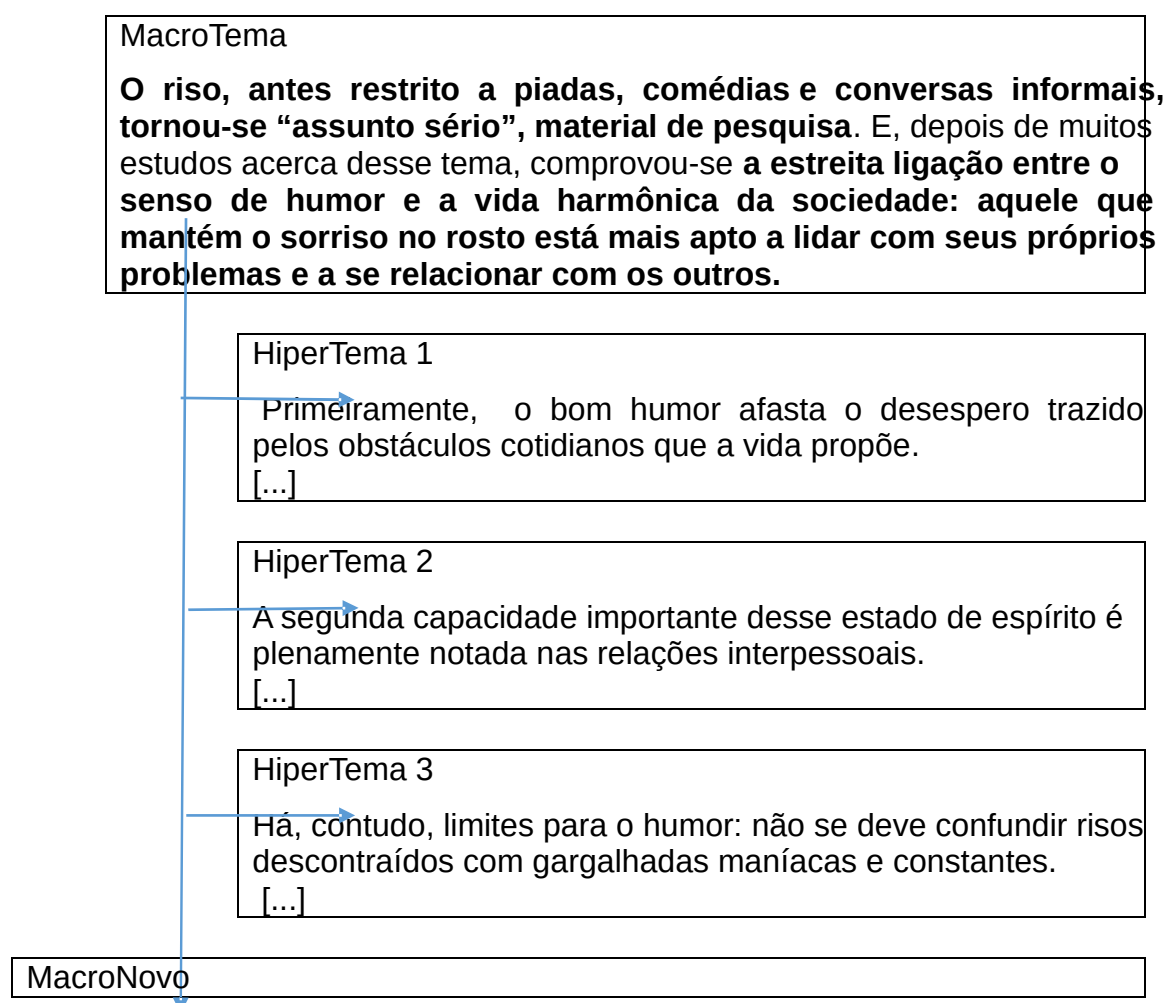
<b>Referente das avaliações positivas</b>	<b>Avaliações positivas</b>	<b>Referente das avaliações negativas</b>	<b>Avaliações negativas</b>
riso(s)	“assunto sério”	humor	avaliação provocada
	material de pesquisa	gargalhadas	maníacas e constantes
	funciona como uma luz que clareia a questão	o [elipse a palavra “riso”]	Obsessão
	aponta bons caminhos	muitas pessoas	veem a vida como uma piada eterna; têm dificuldades
	um forte fator de aproximação		
	Descontraídos		
aquele que mantém o sorriso no rosto	Apto		
bom humor	afasta o desespero		
	papel essencial na manutenção de qualquer amizade ou “coleguismo” pré-requisito; qualidade indispensável para a vida em sociedade		
os dotados de senso de humor	menos rígidos		
	mais pró-ativos		
desse estado de espírito	capacidade importante		
essa característica	concede poder de flexibilidade		

aqueles que a possuem (característica do bom humor)	tolerar mais as diferenças		
	lidar melhor com as pessoas		
	uma gama enorme de qualidades indispensáveis		
Rir	melhor remédio não tem contra-indicações		

Fonte: Elaborado pela autora.

O fluxo dessas avaliações, ao longo do texto, pode ser compreendido em relação à evolução do fluxo da informação a qual se dá por meio da relação que estabelece entre o MacroTema, destacados em negrito e os Hipertemas, conforme esquematizado na Figura 19.

Figura 19 - Estrutura da Periodicidade no Texto T11V3



Tanto nas questões individuais quanto nas interpessoais, **o bom humor tornou-se pré-requisito**, pois traz consigo **uma gama enorme de qualidades indispensáveis** para a vida em sociedade.  
[...]

Fonte: elaborada pela autora, com base em EMILIA; HAMIED (2015, p. 172)

A partir da esquematização, o MacroTema, sinalizado, no nível da oração, pelo Tema tópico não marcado – o riso –, pode indicar a direção dos possíveis desdobramentos do texto. Além disso, o leitor pode já criar expectativas em “aquele que mantém o sorriso no rosto está mais apto a lidar com seus próprios problemas e a se relacionar com os outros”, pois, nesse trecho, a avaliação de julgamento positivo “apto” corrobora com essa expectativa, ou seja, o que se espera, no decorrer dos parágrafos, é encontrar aspectos positivos sobre o bom humor no âmbito individual e social.

O MacroTema se desdobra em três ondas menores, que representam as informações do HiperTema. O HiperTema 1 iniciado pelo Tema textual, um sequencializador, “primeiramente” sugere o primeiro motivo a ser desenvolvido em relação ao bom humor, que é o Tema Tópico, assunto sobre o qual o Rema se desenvolve, ou seja, “afasta o desespero trazido pelos obstáculos cotidianos que a vida propõe”. Ainda podemos salientar que a oração está relacionada à primeira avaliação de julgamento positivo apresentado no MacroTema “está mais apto a lidar com seus próprios problemas”. O HiperTema 2, linguisticamente, representado no nível da oração pelo Tema tópico – “a segunda capacidade importante desse estado de espírito” apresenta o desenvolvimento do segundo motivo para o bom humor e se alia ao segundo julgamento apresentado no MacroTema – “se relacionar com os outros”. Por fim, o HiperTema 3, sinalizado por um Tema Tópico não marcado “há”, que não segue o padrão de enumerar motivos como os dois primeiros HiperTemas, amplia a informação sobre o bom humor, mas com ressalvas, introduzidas pela conjunção “contudo”.

Por conseguinte, o MacroNovo consolida as informações no desenvolvimento do texto. Isso é demonstrado pelo Tema marcado em “Tanto nas questões individuais quanto nas interpessoais”, o qual retoma ideias apresentadas no MacroTema e desenvolvidas nos HiperTemas, a fim de fundamentar e finalizar as informações consideradas ao longo do texto.

No texto analisado, consideramos que a evolução do fluxo de informação ocorre através da relação estabelecida entre MacroTema e os HiperTemas. Os HiperTemas posicionados abaixo do MacroTema conduzem o fluxo em uniformidade. Além disso, é possível mensurar que a relação estabelecida é mais no nível semântico em relação ao nível léxico-gramatical. Também é possível evidenciar pela análise temática que o assunto do texto aparece como Tema não marcado, por vezes, acompanhado de Tema Textual.

A análise da Periodicidade contribui para evidenciar, no texto em questão, a organização canônica proposta por Rose e Martin (2012): Tese ^ Argumentos ^ Reiteração da Tese (Quadro 22), típica do gênero Exposição.

Quadro 22 – Estrutura Esquemática de gênero em T11V3

Etapa	Fase	<b>T11V3 – Posologia e contraindicações: Vide Bula</b>
Tese	Contextualização	O riso, antes restrito a piadas, comédias e conversas informais, tornou-se “assunto sério”, material de pesquisa. E, depois de muitos estudos acerca desse tema, comprovou-se
	posicionamento sobre o assunto	<b>a estreita ligação entre o senso de humor e a vida harmônica da sociedade: aquele que mantém o sorriso no rosto está mais apto a lidar com seus próprios problemas e a se relacionar com os outros.</b>
Argumentos	efeitos frente aos problemas	Primeiramente, o bom humor afasta o desespero trazido pelos obstáculos cotidianos que a vida propõe. Frente a situações difíceis e penosas, é comum que as pessoas tenham reações incoerentes e descontroladas, como considerar tudo incontornável. Nesses casos, o riso funciona como uma luz que clareia a questão e aponta bons caminhos. Enfim, os dotados de senso de humor se mostram menos rígidos e mais pró-ativos na resolução dos problemas do dia a dia.

	efeitos nas relações interpessoais	A segunda capacidade importante desse estado de espírito é plenamente notada nas relações interpessoais. O riso, por constituir uma linguagem universal, já representa um forte fator de aproximação, enquanto o bom humor tem papel essencial na manutenção de qualquer amizade ou “coleguismo”. Devido ao poder de flexibilidade que essa característica concede, aqueles que a possuem também costumam tolerar mais as diferenças e lidar melhor com as pessoas.
	contraste	Há, contudo, limites para o humor: não se deve confundir risos descontraídos com gargalhadas maníacas e constantes. Muitas pessoas veem a vida como uma piada eterna, na tentativa de escapar dos obstáculos encontrados, e têm dificuldades de distinguir os momentos em que é preciso manter uma postura séria e lutar pelo que se deseja.
Reiteração da Tese	retomada dos argumentos	Tanto nas questões individuais quanto nas interpessoais, o bom humor tornou-se pré-requisito, pois traz consigo uma gama enorme de qualidades indispensáveis para a vida em sociedade. Deve-se apenas atentar ao “vício do riso” para não o transformar em obsessão. Em todos os outros casos, rir é mesmo o melhor remédio e não tem contraindicações.

Fonte: Elaborado pela autora.

A primeira etapa do texto é sinalizada pela tese, a qual é constituída de duas fases: contextualização e posicionamento sobre o assunto. Na primeira fase – contextualização – a tematização do riso e a atribuição das avaliações, sinalizada, linguisticamente, por julgamentos positivos “assunto sério” e “material de pesquisa”, direcionam para a temática a ser desenvolvida. Na sequência, o autor sinaliza seu posicionamento sobre o assunto “a estreita ligação entre o senso de humor e a vida harmônica da sociedade” e a marca avaliativa positiva de julgamento “apto” intensificado pelo “mais” sugerem o posicionamento positivo,

que será defendido a partir do bom humor nos âmbitos individuais e sociais, e expandido por três argumentos.

No primeiro desses argumentos, nomeada a fase de efeitos frente aos problemas, a oração principia pela circunstância “primeiramente”, estende a Tese pelo desenvolvimento do campo semântico do “bom humor” e “riso”. Ainda observamos que os elementos avaliativos em relação ao “bom humor” e “riso” são todos positivos e relacionados ao posicionamento do indivíduo frente aos problemas. Em sequência cronológica, é construído o segundo argumento, sugerida a fase de efeitos nas relações interpessoais, facilmente identificada pelo elemento linguístico marcado “segunda” e caracteriza-se também pela ocorrência de avaliações positivas no campo das relações interpessoais. A estratégia de construção dos argumentos um e dois segue a mesma lógica de desenvolvimento, a diferença está na abordagem sobre o “humor” e o “riso”, ou seja, um atende ao aspecto individual e outro nas relações interpessoais.

Na sucessão desse argumento, revela-se um novo argumento, que apresenta a fase de contraste, com uma estrutura lógica destoante aos primeiros, mesmo que não seja tematizado o elemento conjuntivo “contudo”, o argumento é uma ressalva das ideias apresentadas nos dois primeiros argumentos, uma vez que são defendidos os limites do humor. É possível verificar apenas um exemplo de avaliação positiva, em relação ao “riso”, avaliado como “descontraído” na comparação com “gargalhadas maníacas e constantes”, que representa o negativo, a fim de debater sobre as limitações entre o positivo e o negativo.

Esse limite é também apresentado na etapa de Reiteração da Tese, entendida como a fase retomada dos Argumentos, em que o autor reitera a necessidade da limitação ao “vício do riso” e salienta mais uma vez o “bom humor” como avaliações positivas: “pré-requisito”, “qualidades indispensáveis”, “melhor remédio” e “não tem contraindicações”.

A estrutura lógica de fase inicialmente retoma a Tese, uma vez que menciona as dimensões “individuais” e “interpessoais”, posterior, reforça a importância do bom humor e ressalva ao exagero dele “vício do riso”. Por fim, em consonância ao que fora defendido desde o início do texto, conclui o riso como o “melhor remédio”.

Esse texto, entendido como Exposição, é discutido e desenvolvido no contexto escolar brasileiro. Nacionalmente, é nomeado como redação de

vestibular, reconhecido como uma prática social necessária àqueles que buscam ingressar no ensino superior. Normalmente, a redação é de caráter dissertativo-argumentativo e deve versar em 30 linhas sobre um tema que está no enunciado proposto pela banca de redação. Esse enunciado é acompanhado de textos motivadores que podem ser utilizados como suporte para a escrita do texto.

No entanto, há muitas discussões sobre a redação de vestibular no contexto educacional, em especial, no que se refere à estrutura estável e o modo de como é solicitada para o ingresso em uma universidade. Normalmente, o texto não necessariamente precisa atingir a nota máxima, mas apresentar um dado padrão preestabelecido. Se pensarmos nessa polêmica na análise do texto apresentado, podemos observar que o texto desenvolvido pelo candidato do vestibular tem uma estrutura canônica de texto argumentativo, mas consegue desenvolver uma argumentação coerente para defender o ponto de vista. Além disso, a periodicidade mostra um MacroTema, que é o parágrafo introdutório da retórica escolar (MARTIN, 1992, p. 437), e isso permite ao leitor prever o desenvolvimento global do texto e emprega eficientemente os HiperTemas. Dessa forma, entendemos que o candidato apresenta sua voz, através da sua opinião, e articula conhecimentos para construir os argumentos. Além desse texto analisado, há mais dois exemplares de textos produzidos por alunos para inserção em processos seletivos de vestibulares. Todos os textos apresentam a mesma estrutura canônica mostrada aqui dispostos nos apêndices 2 e 10.

Na localização no LD, o texto está inserido na subseção “escrevendo com coerência e coesão”, no subtítulo “continuidade e progressão”. Inicialmente, é sugerido ao aluno que leia o texto e observe no desenvolvimento do texto “o emprego de expressões que retomam palavras e ideias e de expressões que introduzem novas informações”. Posterior a informação, há cinco questões referente ao texto. As questões versam sobre aspectos gramaticais morfológicos – conjunções, no entanto, relacionadas ao valor semântico, por exemplo, na questão 02, temos a seguinte atividade.

O 2º parágrafo do texto inicia-se com a expressão Primeiramente. Qual é o papel dessa expressão nesse parágrafo? Indique a resposta correta.  
a) Dar continuidade ao texto, retomando a ideia apresentada no 1º parágrafo. b) Introduzir um exemplo, dando progressão ao texto. c) Mudar de assunto, introduzido um exemplo.



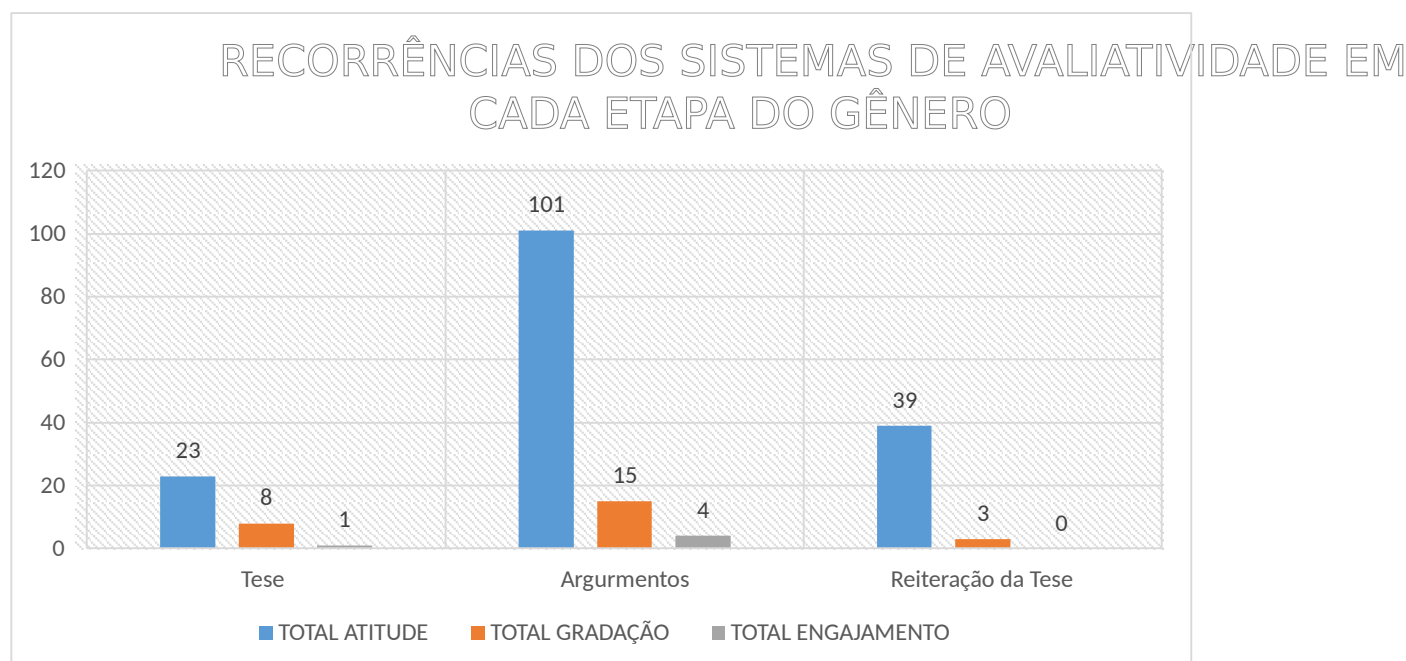
Dessa forma, entendemos que as questões se referem ao assunto proposto no subtítulo disposto no LD, “continuidade e progressão”. Também é possível verificar a preocupação em reconhecer nos elementos de progressão deles no texto. Outro ponto a ser destacado é que as questões servem para que o aluno compreenda a importância desses elementos na organização do fluxo da informação. Assim, na perspectiva da LSF, essas características podem ser exploradas no sistema semântico-discursivo de Periodicidade e também de Conjunção.

### 6.3 RELAÇÕES ESTABELECIDAS A PARTIR SISTEMATIZAÇÃO DOS RESULTADOS

A análise de textos na linha teórica adotada da LSF indica como o gênero e também como as escolhas linguísticas feitas dos sistemas semântico-discursivos de Avaliatividade e Periodicidade se manifestam no texto (MARTIN, 2009b). Para isso, buscamos suporte no estrato léxico-gramatical, as contribuições de Halliday e Matthiessen (2004); para o discurso semântico, usamos Martin (1992) e Martin e Rose (2007a), para o gênero, baseamo-nos em Martin (1985, 1992, 1994), Eggins e Martin (2003) e Martin e Rose (2007a, 2008).

Em relação ao sistema semântico-discursivo de Avaliatividade, considerando os subsistemas de engajamento, atitude e gradação, foi possível verificar a presença dos três, no entanto, a maior recorrência nas etapas do gênero Exposição foi o subsistema de atitude (Figura 20).

Figura 20 - Recorrências dos sistemas de avaliatividade em cada etapa do gênero



Fonte: Elaborada pela autora.

Nos textos analisados, as marcas de avaliações positivas e/ou negativas do subsistema de atitude foram recorrentes em todas as etapas do gênero de texto, mais evidente, na etapa Argumentos. Nesse sentido, entendemos esses recursos da Avaliatividade recorrentes no *corpus* como potencializadores da construção argumentativa, por exemplo, no excerto 25.

25

Mas, como o mundo anda em círculos ou elipses, neste momento, neste nosso país, muito se fala em UMA QUESTÃO que estimula tristemente a diferença racial e social: AS COTAS DE INGRESSO EM UNIVERSIDADES PARA ESTUDANTES NEGROS E/OU SAÍDOS DE ESCOLAS PÚBLICAS. O TEMA libera muita verborragia populista e burra, produz frustração e hostilidade. Instiga o preconceito racial e social. [T1V1]

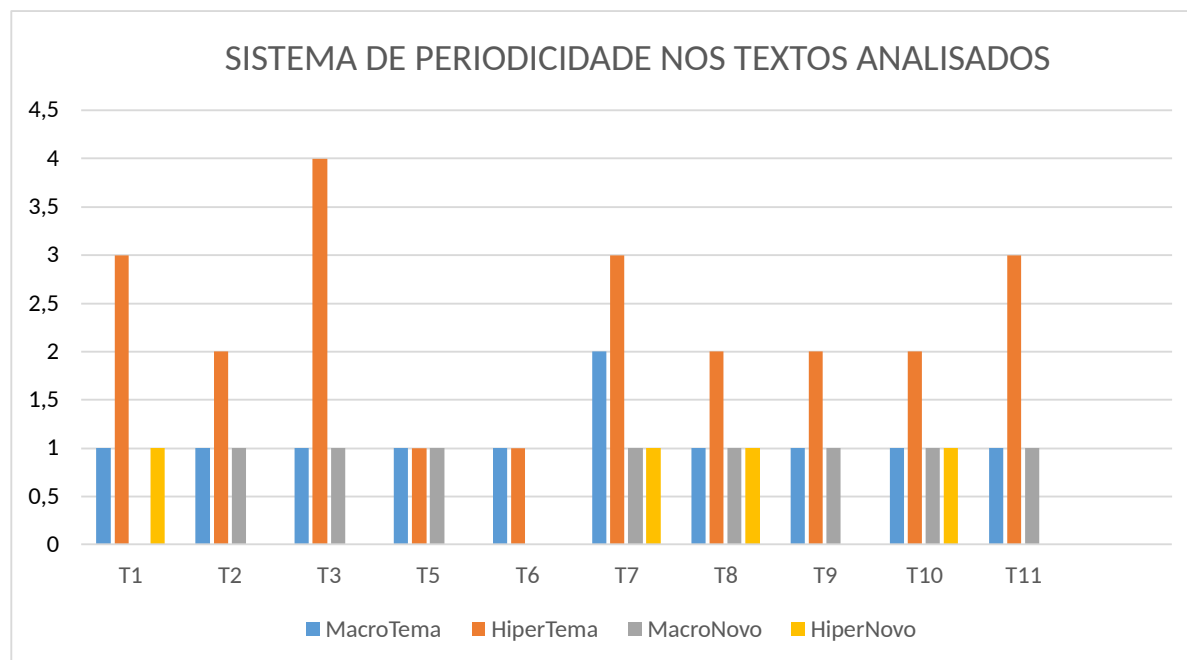
Nesse excerto do texto, o referente “uma questão” é avaliado linguisticamente por um afeto negativo “tristemente”. Ao ler e entender essa marca, o leitor terá a primeira pista acerca do desenvolvido do texto, o

posicionamento autoral. Posterior, isso é reiterado nas marcas avaliativas de apreciação negativas, que são destinadas ao referente o tema “as cotas de ingresso em universidades para estudantes negros e/ou saídos de escolas públicas”. As marcas avaliadas são “verborragia populista e burra”, “produz frustração e hostilidade” e “instiga o preconceito racial e social”. Essas marcas iniciais, presentes na etapa Argumento, são “pistas” indicativas da construção da argumentação no texto, a partir de estratégias de escolhas semânticas e léxico-gramaticais feitas pela autora, não apenas puramente textuais, mas avaliadas sob o ponto de vista semântico.

O ensino dos elementos avaliativos, como a apreciação, que esteve presente, como vimos na análise, em muitos pontos de argumentação possibilita ao aluno reconhecer as inúmeras formas de falar sobre determinado assunto e como pode fazer uso de diferentes estratégias avaliativas e argumentativas nos textos.

Por isso, entendemos que esta pesquisa mostra a possibilidade do uso do sistema de Avaliatividade em sala de aula e como pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, tanto para as práticas de leitura quanto para as de escrita, principalmente, que se refere ao gênero argumentativo, uma vez que os aspectos semânticos e funcionais são fundamentais na compreensão e entendimento dos textos que nos permeiam socialmente. Cabe a nós, professores e pesquisadores de língua portuguesa e da Linguística Aplicada, buscar um espaço maior para desenvolver estudos da abordagem Sistêmico-Funcional nas salas de aula, para que os alunos tenham a oportunidade de ler os textos e escrevê-los de maneira mais consciente, compreendendo toda a intencionalidade presente na linguagem.

Sobre o sistema semântico-discursivo de Periodicidade, o qual indica como o fluxo de informação sistematiza uma regularidade e um ritmo que possibilita ao leitor compreender melhor o texto, no *corpus* analisado, esse sistema se articula com o de Avaliatividade para desenvolver o fluxo de argumentação nos textos. Nos textos analisados, todos iniciam com um MacroTema (Figura 21), que é o parágrafo introdutório da retórica escolar (MARTIN, 1992, p. 437), e isso permite ao leitor prever o desenvolvimento global do texto.

Figura 21 - Sistema de Periodicidade no *corpus*

Fonte: elaborada pela autora.

Considerando a figura apresentada, foi possível observar que os textos seguem um ritmo previsível, sinalizado pelo MacroTema, hiperTema bem como hiperNovo e macroNovo. Esses recursos, com maior ou menor proeminência textual, facilitam o desenvolvimento do texto, de forma a propiciar que o leitor acompanhe e compreenda o texto. Os HiperTemas, também presentes em todos os textos, facilitam na função de guiar o leitor nas diversas etapas do gênero de texto, pois permitem a compreensão do texto.

Os MacroNovos, presentes em oito textos, cumprem a função de conclusão ou um fechamento da ideia principal do texto. Os HiperNovos, presentes em T1, T7, T8 e T10, são utilizados para retomar ideias desenvolvidas, a fim de organizar e acomodar as informações apresentadas. Essas ocorrências justificam a hierarquia entre as ondas informacionais observadas no nível semântico.

Vale uma ressalva ao texto T6V3, que apresenta apenas 1 MacroTema e 1 HiperTema. Essa configuração pode ser associada à estrutura esquemática do

gênero de texto, uma vez que o texto apresenta apenas as etapas de Tese e Argumentos.

Outro aspecto importante refere-se aos padrões de estrutura temática que estão diretamente relacionados à Estrutura Esquemática do Gênero. Os MacroTemas normalmente correspondem à contextualização do texto, marcados pela primeira etapa Relato ou etapa da Tese do gênero Exposição. Os Hipertemas relacionam as etapas do Argumentos, cada HiperTema marca ou prevê uma etapa. Os MacroNovos ou HiperNovos retratam a etapa Reiteração da Tese, realizando a conclusão da ideia principal. No entanto, entendemos que diferentes gêneros podem ter um padrão de desenvolvimento textual distinto, não sendo possível analisá-los da mesma forma, como um padrão único a ser seguido.

Em relação à EEG, os resultados das análises, já sinalizados anteriormente, evidenciaram que os textos do *corpus* instanciam como dominante o gênero Exposição, considerando um dos critérios de seleção do *corpus* – apenas textos completos e a seção dos livros didáticos – produção de textos, embora seja possível verificar que o número de textos argumentativos na coleção cresça no decorrer dos anos escolares (2 textos no volume1, 1 texto no volume 2, 8 textos no volume 3).

A partir dessa informação, concluímos que os gêneros da família dos argumentos ainda são pouco frequentes. Outro ponto a ser discutido é o “nível” de complexidade dos textos, uma vez que os textos apresentam apenas um ponto de vista para a defesa de uma tese. Não encontramos, no *corpus* analisado, instâncias do gênero Discussão, ou seja, textos que apresentam mais de um ponto de vista para uma questão.

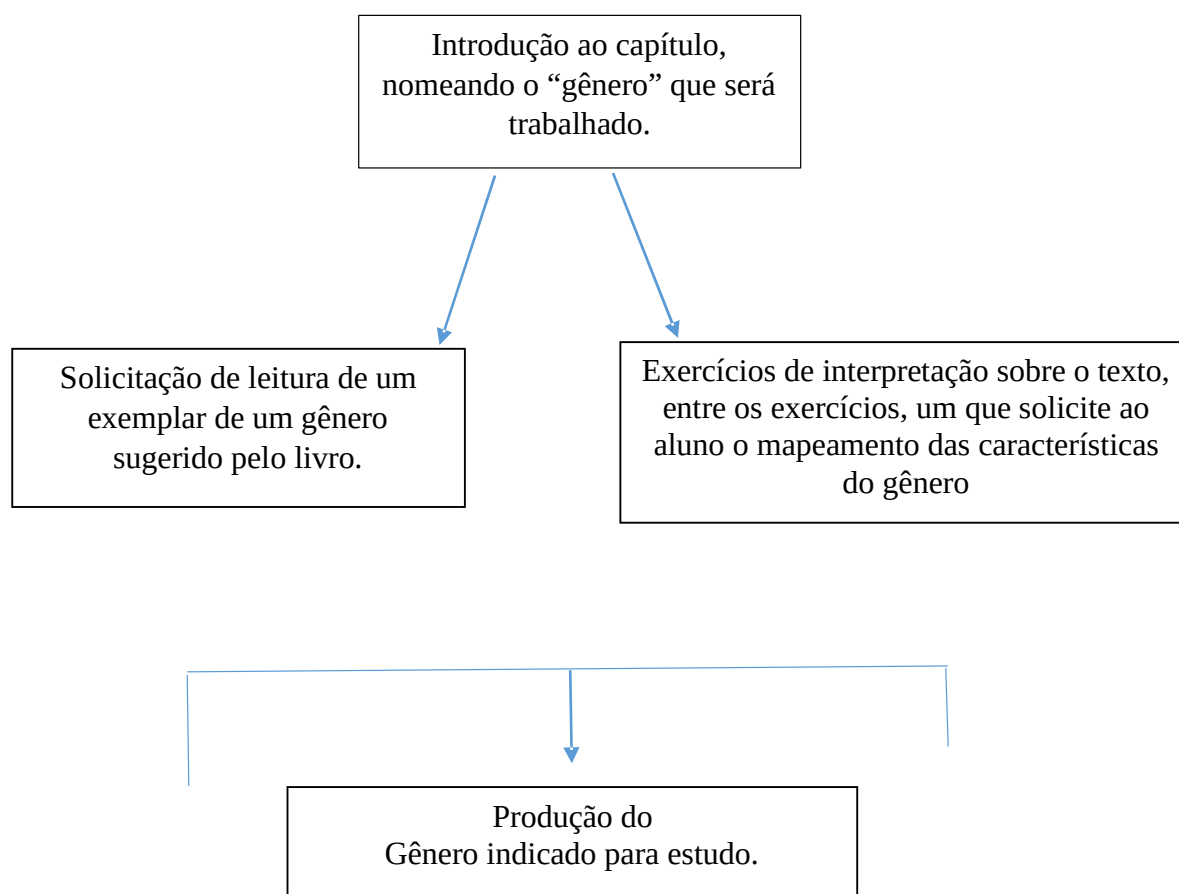
A ausência de textos do gênero Discussão nos livros didáticos analisados dificulta a possibilidade de o aluno considerar posições e perspectivas alternativas sobre algum assunto antes de chegar a uma conclusão, ou seja, limita a construção de posições e argumentos sobre diferentes perspectivas. Por isso, entendemos que os alunos têm nos livros didáticos, aqui analisados, poucos modelos de gêneros argumentativos, que mostrem estratégias de como apresentar mais de uma tese, construir/fundamentar pontos fortes para apoiar uma tese ou integrar visões alternativas.

Nesse sentido, parece que os livros didáticos conduzem à apresentação de argumentos a favor ou contra uma temática particular e não à ampliação para

outras possibilidades, o que pode prejudicar o desenvolvimento das habilidades de reflexão e de persuasão ao longo do Ensino Médio. Apesar disso, os alunos ao término do terceiro ano escolar, no contexto brasileiro, são cobrados para responder a tarefas que exigem que eles formem interpretações e construam argumentos com criticidade, aos quais não parecem ter sido conduzidos em seus exemplos escolares.

Nos livros didáticos da coleção analisada, os capítulos seguem o padrão ilustrado na Figura 22.

Figura 22 - Padrão dos capítulos dos Livros Didáticos



Fonte: Elaborada pela autora.

Essa sistematização de conteúdo parece não fornecer ao aluno recursos linguísticos para a elaboração de uma produção de texto argumentativo, principalmente, no que se refere ao gênero. Para entendermos essas conclusões, partimos da teoria e do quadro pedagógico adotado, para, a partir das análises

dos textos, sugerir a importância de, em práticas escolares, refletir com os alunos sobre os recursos linguísticos necessários para a construção de significados relevantes e de gênero, como, por exemplo, a análise do sistema semântico-discursivo de Avaliatividade empreendida no *corpus* que indica como os recursos linguísticos auxiliam no desenvolvimento de um texto. Essa evidência – da importância dos recursos linguísticos – é abordada também na avaliação do livro didático, indicada no Manual do Professor, que destaca como ponto fraco os conhecimentos linguísticos que apresentam poucas oportunidades de reflexão em toda a coleção, não apenas nos capítulos referentes ao eixo da disciplina *Produção textual*.

Tomando como princípio que os textos pertencem ao gênero Exposição, na perspectiva da LSF, e considerando a análise dos sistemas de Avaliatividade e Periodicidade, com o intuito de verificar se as recorrências desses sistemas são condizentes com o propósito de cada etapa previamente definida e a fim encontrar padrões linguísticos que caracterizem cada etapa, podemos reconhecer alguns elementos predominantes. Na etapa Tese, verificamos que é utilizado predominantemente algum tipo de avaliação pelo subsistema de atitude, principalmente, julgamento e apreciação. Está sinalizada, em 8 textos, no MacroTema, apresentando inicialmente a opinião e mostrando “a onda” do texto, ou seja, como o texto se desenvolverá se favorável ou negativamente em relação à temática abordada e em 2 no HiperNovo. Entendemos que isso ocorre devido ao fato de o HiperNovo relacionar-se ao acúmulo de informação nova que frequentemente surge em uma sentença que faz um retrospecto do que aconteceu nos parágrafos anteriores. Nesse sentido, é uma estratégia argumentativa, primeiro, apresentar Argumentos para, depois, explicitar a Tese.

No que concerne à etapa Argumentos, verificamos também a predominância do subsistema de atitude, principalmente, apreciações, tanto negativas quanto positivas. Os argumentos estão relacionados a HiperTemas, entendidos, nesse contexto, como a informação se apresenta e se desenvolve em cada etapa. No que se refere à etapa Reiteração, novamente é recorrente o subsistema de atitude, principalmente, com ocorrências de apreciação e julgamento. Essa etapa está relacionada ao MacroNovo, em 9 textos, que retoma o que foi desenvolvido no texto e HiperNovo, em 2 textos, que relata também por “onde esteve” no texto.

Mais pontualmente em relação à análise da EEG, a análise demonstrou que, em 4 textos (T1V1, T3V2, T7V3, T8V3) analisados, verificou-se instâncias de macrogêneros, em que o gênero dominante é a Exposição, da família do argumentar. Em outras palavras, esses textos analisados configuram-se como macrogêneros, de modo que o gênero dominante, a Exposição. Todas as ocorrências de gêneros encaixados instanciam o gênero Relato. Em termos gerais, esses gêneros encaixados no macrogênero servem como uma espécie de contextualização temática e temporal sobre o assunto que será desenvolvido. Em dois casos (T1V1 e T8V3), aparecem antes da Tese e, nos outros dois textos, servem à argumentação.

Outro fator de destaque em relação à EEG, a sequência canônica Tese ^ Argumentos^ Reiteração da Tese, respectivamente, nessa ordem, Tese (1), Argumentos (2) e Reiteração de Tese (1) ocorre nos textos modo processo seletivo. Isso pode acontecer pelo fato de serem textos escritos para um processo seletivo, que cobra um número específico de linhas (30l), ou seja, o escritor/aluno não pode desenvolver um texto mais extenso, o que dificulta fazer uma estrutura de alternância de etapas, por exemplo.

Destacamos como fato importante que foi possível categorizar possíveis fases (descritas em apêndice) do gênero Exposição, as quais contribuem para a realização do propósito de cada etapa. Na perspectiva de gênero Sistêmico-Funcional, não são classificadas fases para os gêneros da família dos argumentos, por isso, buscamos identificar, através dos padrões verificados, possíveis fases que sejam capazes de subsidiar a construção do propósito das etapas.



## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa de doutoramento, objetivamos investigar, com foco nos sistemas semântico-discursivos de Avaliatividade e de Periodicidade, textos que instanciam gêneros da família dos argumentos e suas finalidades em Livros Didáticos do Ensino Médio de Língua Portuguesa. Para realizar tal propósito, utilizamos pressupostos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional, a qual foi base para análise da linguagem do *corpus*. Visando a alcançar nosso propósito desejado, estabelecemos alguns objetivos que, em conjunto, nos auxiliaram a abranger o objetivo geral. Dentre os objetivos específicos estavam i) descrever e analisar as variáveis de registro dos textos selecionados dos três volumes da coleção *Português: Linguagens*, de Cereja e Cochar (2013); ii) verificar, com base no sistema de Avaliatividade e suas realizações léxico-gramaticais, as ocorrências que possam caracterizar os gêneros argumentativos; iii) Identificar as ocorrências do Sistema de Periodicidade que caracterizem os gêneros argumentativos; iv) identificar o propósito sociocomunicativo e descrever a Estrutura Esquemática de Gênero (EEG) (etapas e fases) dos textos selecionados com base nas análises dos sistemas de Avaliatividade e de Periodicidade; e v) relacionar o uso(s) do(s) gênero(s) identificados em relação ao capítulo do Livro didático que está inserido.

Como procedimento de pesquisa, primeiro foi fundamental realizar um levantamento de estudos prévios em relação à pesquisa sobre análise de gêneros de texto da família dos argumentos, segundo a perspectiva da LSF, no contexto de LDs. Nosso levantamento demonstrou que, em contexto brasileiro, ainda não existem trabalhos que verifiquem gênero de textos argumentativos em livros didáticos de língua portuguesa alicerçados na perspectiva de gênero da LSF. No entanto, há outras publicações que analisam outras famílias de gênero nessa perspectiva. Dessa forma, entendemos que, em contexto brasileiro, esta tese parece ser a primeira a se dedicar ao estudo de gêneros de textos argumentativos em livros didáticos de língua portuguesa sob a perspectiva da LSF.

Concomitante ao levantamento, buscamos publicações para embasar nosso estudo. Iniciamos a pesquisa a partir da publicação *Learning to write, Reading to learn*, Rose e Martin (2012) e ampliamos para publicação *Genre relations: mapping culture*, de Martin e Rose (2008). Para estendermos os estudos referentes ao gênero na perspectiva da LSF, ainda precisamos buscar outras

referências, como Coffin (2006) e Christie e Derewianka (2010), que ajudaram a delimitar o caminho metodológico do trabalho. Em especial, para realizar a análise efetiva dos textos acerca dos gêneros instanciados usamos Moyano (2014) e Szenes (2016). Como consequência dos aparatos teóricos, tivemos suporte para a construção metodológica de análises, relacionado aspectos contextuais, descrição e análise linguística. Para reconhecer os níveis mais abstratos da linguagem, baseamo-nos na descrição das variáveis de registro (HALLIDAY, 1989). Como categorias analíticas, utilizamos os sistemas semântico-discursivos de Avaliatividade e Periodicidade (MARTIN, 1992; MARTIN; ROSE, 2007), em caso de necessidade, utilizamos também a GSF (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), os sistemas léxico-gramaticais de transitividade, de MODO e modalidade. Como suporte para reconhecer e caracterizar os gêneros escolares no contexto brasileiro, buscamos a perspectiva Sistêmico-Funcional de gênero (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012).

A partir dessa configuração, foi possível realizarmos o primeiro objetivo específico, descrever e analisar as variáveis de registro dos textos selecionados dos três volumes da coleção. Entendemos que o *corpus* apresenta dois contextos: o de produção, em que os textos foram originalmente publicados, e o de circulação, o LD, reproduzidos com outros propósitos.

Verificamos que os textos argumentativos apresentam como **campo** natureza opinativa que envolve pontos de vista sobre assuntos atuais e de relevância social ou comportamentos sociais, considerando o período de publicação dos textos entre os anos de 2008 e 2012 e as diferentes fontes de publicação. Em relação à fonte de publicação, seis textos foram publicados em jornais ou revistas, dois textos em blogs, e três textos produzidos por candidatos de vestibulares. No contexto de circulação dos textos no LD, identificamos que servem para abordar o ensino de conteúdos escolares ou conduções de atividades didáticas.

Quanto à variável **relações**, a análise mostrou, na maioria dos textos, a existência de dois participantes: quem escreve o texto e os leitores potenciais. Textualmente, há uso frequente da 1ª pessoa do plural com “nós” inclusivo, o que demonstra certo grau de formalidade na relação estabelecida entre autor e leitor. Nos textos produzidos para o processo seletivo, os participantes são o candidato

do vestibular e a banca examinadora a relação é de máxima distância entre os participantes.

No contexto do LD, os participantes são os autores do LD, os estudantes do EM e os professores de língua portuguesa de escola pública. Nesse caso, a distância social entre participantes é média, uma vez que os autores interagem com os estudantes a partir da proposição de alguma atividade didática ou leitura do texto.

No que se refere ao **modo**, averiguamos que os textos empregam vocabulário mais elaborado e, em alguns momentos, colocações coloquiais. Evidenciamos usos de frases declarativas e na voz ativa, uso frequente de epítetos, processos modais e expressões modalizadoras. Outro uso frequente são as conjunções. Em relação ao contexto de circulação, os textos são utilizados para fins pedagógicos, o que não descaracteriza as informações na variável modo no contexto de produção.

A partir do estudo linguístico detalhado, alcançamos o segundo e terceiro objetivos específicos, ou seja, verificar, com base nos sistemas semântico-discursivos de Avaliatividade e Periodicidade, as ocorrências que possam caracterizar os gêneros argumentativos. Considerando as análises, evidenciamos uma maior recorrência de avaliações positivas e negativas do subsistema de atitude na etapa Argumentos, como demonstrado no Figura 20 (p.135), entendemos a recorrência como recursos potencializadores da construção argumentativa.

No que diz respeito à Periodicidade, comprovamos que os textos seguem um ritmo previsível, apresentando MacroTema, HiperTema, HiperNovo e MacroNovo. O destaque é em relação à correspondência entre a EEG e a Periodicidade, ou seja, os MacroTemas normalmente correspondem à contextualização do texto, marcados pela primeira etapa Relato ou a etapa da Tese do gênero Exposição. Os Hipertemas relacionam as etapas dos Argumentos, cada HiperTema marca ou prevê uma etapa. Os MacroNovos ou HiperNovos retratam a etapa Reiteração da Tese, realizando a conclusão da ideia principal.

Sobre a associação entre o sistema de Periodicidade e de Avaliatividade, foi possível verificar que algumas marcas avaliativas aparecem em posição temática – ora como Tema interpessoal, ora integrando Temas tópicos. Esse fato ocorre para reforçar as marcas opinativas dos autores apresentadas nos textos.

Os resultados dessa análise composicional possibilitaram realizar o quarto objetivo específico, identificar o propósito sociocomunicativo e descrever a Estrutura Esquemática de Gênero (EEG) (etapas e fases) dos textos selecionados. Assim, evidenciamos que os textos analisados instanciam como dominante o gênero Exposição, da família dos argumentos. Com o propósito de defender um ponto de vista, a partir das etapas típicas da Exposição – Tese, Argumentos e Reiteração da Tese. Em quatro textos analisados, constatamos a instância de macrogênero, como o gênero de texto dominante, a Exposição. Todas as ocorrências de gêneros encaixados instanciam o gênero Relato. Compreendemos que os gêneros de texto encaixados servem para contextualizar a temática e a questão temporal sobre o tema que será desenvolvido.

Para atendermos ao quinto objetivo específico, relacionar o uso(s) do(s) gênero(s) identificados em relação ao capítulo do Livro Didático que está inserido, os textos cumprem a função com viés pedagógico, ou seja, os textos são entendidos como suportes para atividades de leitura e análise linguística. No entanto, em uma análise mais geral, entendemos que poderiam ser explorados no LD exemplos do gênero Discussão, a fim de possibilitar ao aluno estratégias argumentativas de como apresentar mais de um ponto de vista sobre um determinado assunto. Além disso, entendemos que são explorados poucos aspectos linguísticos em relação às características do gênero Exposição.

Estamos cientes de que a amostra analisada é pequena, por isso, os dados composicionais e semântico-discursivos apresentados podem ser tomados como uma hipótese inicial para estudos futuros mais amplos acerca da descrição e caracterização do gênero Exposição em língua portuguesa no contexto brasileiro. Além disso, entendemos a necessidade da inclusão de outros sistemas semântico-discursivos (MARTIN; ROSE, 2007) nas análises, para que se tenha um maior arcabouço linguístico no ensino de gêneros da família dos argumentos do contexto brasileiro.

Dessa forma, com base nessa hipótese, nos dados e nas discussões até aqui mostradas, em resposta ao problema de pesquisa inicialmente formulado, defendemos a tese de que **os textos analisados instanciam o gênero Exposição (da família dos argumentos), que, em alguns casos, é macrogênero (em que podem ser encaixados gêneros de outras famílias), com Estrutura Esquemática organizada por meio de marcas avaliativas do subsistema de atitude e ritmo previsível, apresentando MacroTema, HiperTema, HiperNovo e MacroNovo.**

Considerando tais conclusões, destacamos algumas dificuldades encontradas e alguns possíveis estudos futuros. Sobre as dificuldades, podemos mencionar os poucos trabalhos em contexto brasileiro sobre a família dos argumentos e também sobre o sistema de Periodicidade que pudessem auxiliar na análise dos textos. No entanto, essa dificuldade também representa uma contribuição na área de estudos do gênero sob a perspectiva Sistêmico-Funcional em LP, uma vez que estamos colaborando com estudo nesta abordagem.

Em relação aos estudos futuros, faz-se necessário salientar que ainda há muito a ser feito. Considerando que a análise empreendeu apenas 11 textos da coleção Português–Linguagens, é preciso que este *corpus* seja ampliado a fim de confirmar ou descartar os resultados aqui apresentados. Sugerimos estudos que analisem os gêneros da família dos argumentos em outras esferas de publicação e também em outros níveis escolares da educação básica. Além disso, propõe-se a análise de ocorrências de outros sistemas semântico-discursivos, além da Avaliatividade e Periodicidade, com base em Martin e Rose (2003). Principalmente, destacamos a necessidade de estudos do sistema de Conjunção, uma vez que nos resultados da variável modo foi apresentada a ocorrência de elementos conjuntivos.

Por fim, o material aqui apresentado tem a pretensão de auxiliar em estudos sobre a família dos argumentos e sobre os recursos linguísticos presentes nesses textos analisados em contexto escolar, uma vez que defendemos a importância de gêneros argumentativos nas práticas escolares. O domínio do gênero da família dos argumentos possibilita aos alunos construir significados acerca do mundo ao qual estão inseridos, além disso, serem leitores mais críticos e capazes de usarem a linguagem para alcançar propósitos específicos.

## REFERÊNCIAS

ABREU, A. R. de. **Vozes de julgamento como pontos de argumentação na produção escrita de alunos do Ensino Médio**: Abordagem sociodiscursiva e sociosemiótica. Rio de Janeiro, 2013. 190fl. Dissertação (Mestrado em Letras/Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

ALMEIDA, F. S. D. P. Atitude: afeto, julgamento e apreciação. In: VIAN JR. O.; SOUZA, A. A.; 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. p. 99-112, 2010.

ASSIS, F. **A Gêneros textuais nos livros didáticos de geografia**. Brasília, 2017. 133fl. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

ARNT, J. T. **Análise de atividades didáticas com vistas à promoção de letramento científico**. 2012. 137f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

BALOCCO, A. E. O sistema do engajamento aplicado a espaços opinativos na mídia escrita. In: VIAN JR., O.; SOUZA, A. A.; ALMEIDA, F. A. S. D. (Orgs.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**: Estudos sistêmico-funcionais com base no sistema da Avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

BARBARA, L; MACÊDO, C. M. M. Linguística Sistêmico-Funcional para a análise de discurso um panorama introdutório. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**. V. 10, p. 89-107, 2009. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/1212/871>. Acesso em: 03 ago. 2017

BATISTA, A. A. G; VAL, M. G. C. **Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

BAZERMAN, C. Gêneros textuais, tipificação e interação. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em 04 de jul. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_em\\_baixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_em_baixa_site_110518.pdf). Acesso em 09 de nov. 2019

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base: Estudo Comparativo entre a versão 2 e a versão final. 2017.

BRASIL. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2015**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: Classe, Códigos e Controle. Petrópolis, Vozes, 1996.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico metodológicos. In: **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

BEZERRA, I. A. As teorias argumentativas subjacentes em propostas de produção de textos em livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio. Fortaleza, 2015. 149fl. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

BRETON, P. **A argumentação na comunicação**. Tradução Viviane Ribeiro. 2 ed. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2003.

BORTONI-RICARDO, S, M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola. p.135, 2008.

BRONCKART, J. P. Atividades de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 1999.

BROWN, J. Research methods for applied Linguistics: scope, characteristics and standards. In. DAVES, A; ELDER, C (Eds). **The Handbooks of Applied Linguistics**. BlackWell Publishing, p. 476-500, 2004.

BUNZEN, C.S. **Livro didático de língua portuguesa**: um gênero do discurso. 2005. Dissertação. 168p. (Mestrado em Ensino/Aprendizagem de Língua Materna) – Universidade Federal de Campinas, São Paulo, SP, 2005b.

BUNZEN, C.S. **Dinâmicas discursivas na aula de português**: os usos do Livro Didático e projetos didáticos autorais. 2009. 227f. Tese (Doutorado em Ensino/Aprendizagem de Língua Materna) Universidade Federal de Campinas, São Paulo, 2009.

CARNEIRO, M. H. da S.; SANTOS, W. L. P. dos; MÓL, G. de S. **Livro Didático inovador e professores: uma tensão a ser vencida**. Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências, V. 7, N. 2, dez 2005.

CARGNIN, E. S. **Representações de Professor em Discursos de Paraninfos da Área de Letras: uma Análise Sistêmico-Funcional**. 168f. Dissertação (Mestrado em Letras), Área de concentração Estudos Linguísticos UFSM, 2014.

CASTELUBER, D.E.M. **Leitura de textos argumentativos opinativos: a contribuição de uma coleção didática para a formação de um leitor crítico.** Belo Horizonte, 2012. 186fl. Dissertação (Mestrado em Linguística do Texto e do Discurso) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

CAVALCANT, B. A. P. **A pedagogia de gêneros da Escola de Sydney em Aulas de Inglês para fins específicos: um voo sistêmico-funcional.** Natal: UFRGN, 2016. Tese (Doutorado em estudos da Linguagem) – Universidade federal do Rio Grande Do Norte, Natal, 2016.

CEREJA, W.R; MAGALHÃES, C, T. **Português: linguagens.** 9ª ed. São Paulo: Ed. Saraiva, 2013.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso: modos de organização.** São Paulo: Contexto, 2008. Tradução Angela M. S. Corrêa e Ida Lúcia Machado.

CHRISTIE, F. The ontogenesis of writing in childhood and adolescence. **In: The Routledge International Handbook of English, Language and Literacy Teaching.** p. 147-158, 2010.

CHRISTIE, F; UNSWORTH, L. Developing socially responsible language research. **In: Researching language in schools and communities.** New York: Continuum, 2000.

CHRISTIE, F.; DEREWIANKA, B. **School discourse: Learning to write across the years of schooling.** Londres: Continuum, 2010.

CHAPARRO, M. C. **Sotaques d'aquém e d'além mar: travessias para uma nova teoria de gêneros jornalísticos.** São Paulo: Summus, 2008.

CRISÓSTOMO, M. T. **O livro didático de língua portuguesa: usos e contribuições para o ensino.** 2013. 114f. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Estadual Do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, Rio de Janeiro, 2013.

COOPER, J. S. **O macrogênero Drama Norte-Rio-Grandense: uma análise de gênero e de discurso sob a perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional.** 2012. 280f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

COFFIN, C. **Historical Discourse: the language of time, cause and evaluation.** Londres/Nova Iorque: Continuum, 2006.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação, ANPED*, n. 11, p. 5-16, mai/jun/jul/ago 1999.

EGGINS, S. **An Introduction to Systemic Functiona Linguistics.** 2ª ed. Nova Iorque/Londres: Continuum, 2004.



EGGINS, S.; MARTIN, J. R. Genre and registers of discourse. In: Van Dijk (Org). **Discourse as structure and process. Discourse studies: a multidisciplinary introduction.** London: SAGE Publications, 1999.

\_\_\_\_\_. El context como género: una perspectiva lingüística funcional. **Revista Signos.** Chile, Valparaiso, v. 36, n.54, p. 185-205, 2003.

FARENCENA, G.S. **Artigo de Opinião como macrogênero: relações lógico-semânticas na perspectiva sistêmico-funcional,** 2016. 305 p. Tese (Doutorado em estudos linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

FLORÊNCIO, J. A. **Letramento científico em ciência da linguagem no gênero livro didático de ILA.** 2014. 128f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Programa Nacional do Livro Didático** – Dados estatísticos. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

FUZER, C; GONÇALVES, A.B. Recursos interpessoais da linguagem em carta aberta na perspectiva Sistêmico-Funcional. **(Con) textos Linguísticos.** Espírito Santo, v.10, n.17, p. 27- 47, 2016. Disponível em: <http://www.portaldepublicacoes.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/14784/10807>. Acesso em 05 jul. 2017.

FUZER, C. **Leitura e escrita em língua portuguesa na perspectiva Sistêmico-Funcional.** Santa Maria: UFSM, 2014. Projeto de pesquisa. Registro GAP/CAL037375.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em língua portuguesa.** Campinas: Mercado de Letras, 2014.

\_\_\_\_\_. **Ateliê de textos: práticas orientadoras para produção e avaliação de textos na perspectiva sistêmico-funcional.** Santa Maria: UFSM, 2016. Projeto de pesquisa. Registro GAP/CAL 040190.

GEHRKE, N. A. **Foto do dia ou microcrônica verbo-visual: um gênero na perspectiva da Escola de Sydney.** 2015. 214f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.

GERHARDT. C. **Investigações dos gêneros episódio e exemplum na perspectiva sistêmico-funcional em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental.** 2017. 234f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

GOUVEIA, C. A. M. Compreensão leitora como base instrumental do ensino da produção escrita. In: SILVA, W. R.; SANTOS, J. S. dos; MELO, M. A de. (Orgs.). **Pesquisas**

**em língua(gem) e demandas do ensino básico.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

GHIO, E.; FERNÁNDEZ, M. D. *Manual de lingüística sistémico funcional: el enfoque de M.A.K. Halliday y R. Hasan, aplicaciones a la lengua española.* Santa Fe: Ediciones UNL, 2005. Disponível em:

[https://books.google.com.br/books?id=5rrE2FyFXJ0C&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=5rrE2FyFXJ0C&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false). Acesso em: 01 ago. 2017.

HALLIDAY, M.A.K. **An introduction to functional grammar.** 2nd. ed. London: Routledge, 1994.

\_\_\_\_\_. **Language as Social Interpretation of language and Meaning.** University Park Press, 1978.

\_\_\_\_\_. **An introduction to functional grammar.** London: Routledge, 1985.

\_\_\_\_\_. Part I. In: HALLIDAY, M.A.K & HASAN, R. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective.** Oxford: Oxford University Press, 1989.

\_\_\_\_\_. Methods – techniques – problems. In: HALLIDAY, M. A. K.; WEBSTER, J. **J. Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics.** London: Continuum Companion, 2009, p. 59-86

HALLIDAY, M.A.K. e MATTHIESSEN, C. **An introduction to functional grammar.** 3. ed. London: Arnold, 2004.

\_\_\_\_\_. **Halliday's introduction to functional grammar.** 4 ed. New York: 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, 1989.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Argumentação e Linguagem.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar.** ed. São Paulo: Contexto, 2016.

KUMMER, D. A. **Letramento multimodal crítico** sob a perspectiva de livros didáticos e de professores de inglês e de biologia. 2015. 149f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.

LORENSET, R.B.C. A historicidade do ensino de Língua Portuguesa no Brasil: Trilhando (entre)caminhos. **Unoesc & Ciência - ACHS**. Joaçaba, v. 5, n.2, p.155-162, jun./dez, 2014. Disponível em: [https://editora.unoesc.edu.br/index.php/achs/article/viewFile/5583/pdf\\_38](https://editora.unoesc.edu.br/index.php/achs/article/viewFile/5583/pdf_38). Acesso em 15 out. 2017.

MACHADO JR. J. F. **Análise da seção de leitura da série *Top Notch* sob uma perspectiva multimodal**. 2014. 134f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

MALFACINI, A.C.S. Breve histórico de Língua Portuguesa no Brasil. **Idiomas**. n.28, p. 45-59, Sem., 2015. Disponível em: [http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/28/Idioma28\\_a04.pdf](http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/28/Idioma28_a04.pdf). Acesso em: 20 out. 2017.

MARQUES, P. M. **Promovendo o letramento visual a partir do gênero discursivo notícia de popularização da ciência**. 2015. 130f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.

MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTIN, J. R. e WHITE, P. **The language of evaluation: appraisal in English**. New York: Palgrave, 2005.

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

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

MARTIN, J. R. **English Text: system and structure**. John Benjamins Publishing, 1992.

MARTIN, J.R. Analysing genre: function parameters. In: CHRISTIE, F.; MARTIN, J. (Ed.). **Genre and Institutions**. London: New York: Continuum, p. 3-39, 1997.

\_\_\_\_\_. Genre and Language Learning: a social semiotic perspective. **Linguistic and Education**, v. 20, n.1, 10-21, 2009.

\_\_\_\_\_. **Grammar Meets Genre: Reflections on the Sydney School**. Inaugural Lecture at Sidney University Arts Association, 2000.

MARTINI, A. **Recontextualização do discurso da ciência da linguagem no livro didático de um curso livre de inglês em Santa Maria-RS**. 2014. 106f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014.

MATTHIESSEN, C. Modelling context and register: the long-term project of registerial.

Cartography. **Letras**, Santa Maria, v. 25, n. 50, p. 15-90, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/20205/pdf>. Acesso em 05 out. 2017.

MIRANDA, M. L. **O livro didático de língua portuguesa “ser protagonista”**: uma análise de transitividade na perspectiva da linguística sistêmico-funcional. Catalão, 2016. 129fl. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Cultura e Identidade) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016.

MOTTA-ROTH, D. A dinâmica de produção de conhecimento: teorias e dados, pesquisador e pesquisados. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte. v.3, n.1, p. 165-184, 2003.

MOYANO, S. I. Deconstrucción y Edición Conjuntas en la enseñanza de la escritura: La reflexión sobre género y discurso en la formación académica y profesional. In: Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 6, 2011, Natal. **Anais Eletrônicos...** Natal: UFRN, 2011, p. 1-26. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/EstelaInesMoyano.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2015.

Moyano, E.I. **La sección Discusión del artículo científico como género**: Construcción del nuevo conocimiento y construcción del autor. Tese de doutorado, UBA, 2015.

ODA, I.H. **Os recursos persuasivos no editorial de jornal sob a perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional**. São Paulo: PUC-SP, 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

OLIONI, O. C. **Tema e n-Rema**: a construção do fluxo de informação em textos narrativos sob uma perspectiva sistêmico-funcional. Porto Alegre: PUC-RS, 2010. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2010.

PREDEBON, N. R. C. **Do entretenimento à crítica**: letramento multimodal crítico no livro didático de inglês com base em gêneros dos quadrinhos. 2015. 241f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.

PERELMAN, C. **O império retórico**: Retórica e Argumentação. 2 ed. Lisboa: Asa Editores, 1999.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014. Tradução de Maria Ermantina Prado Galvão.

RAMOS, R.C.G. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: Dias, R.; CRISTOVÃO, V. L. L.

(Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 173-198.

ROJO, R.; BATISTA, A. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

ROSE, D. **Reading to Learn: selecting and analysing texts**. Teacher training books and DVD. Sydney: Reading to Learn, 2011.

ROSE, D.; MARTIN, J. **Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School**. Sheffield: Equinox, 2012.

ROSSI, A. F. E. **Recontextualização do discurso da ciência da linguagem em livros didáticos de língua inglesa**. 2012. 139f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

ROTHERY, J. "Making changes: developing an educational linguistics". In: Hasan & Williams (Orgs.) **Literacy in Society**. London: Longman, 1996.

SANTOS, L. W. Abordagem textual e ensino de língua portuguesa. In: MAGALHÃES, José S.; TRAVAGLIA, Luiz C. (Org.). **Múltiplas perspectivas em Linguística**. Uberlândia/MG: EDUFU, 2008. p. 1661-1666. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo\\_085.pdf](http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_085.pdf). Acesso em 11 jul. 2017.

SANTOS, W.L; CARNEIRO, M. H. S. Livro Didático de Ciências: Fonte de informação ou apostila de exercícios. **Contexto e Educação**. Ijuí, n.76, p. 201-222, Jul/dez, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1103/858>. Acesso em 10. Out. 2017.

SERRA, G. C. M. R. **Análise sistêmico-funcional de gêneros argumentativos**. 2017. 225p. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SILVA, R. C. **Representações do livro didático de inglês: análise dos discursos de produtores e usuários com base na Linguística Sistêmico-Funcional**. 2012. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SILVA, T. S. **Nos caminhos da natureza: análise de gêneros na abordagem sistêmico-funcional em livros didáticos de ciências naturais**. 2016. 295p. Tese (Doutorado em estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016.

SOARES, M. **Português na escola: história de uma disciplina curricular**. Materiais escolares: história e sentidos. Revista de Educação AEC. Brasília, vol. 25, nº 101, out/dez. de 1996.

SOUSA, J. P. **Elementos de Jornalismo Impresso**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2005.

SOUZA, M. M. de. **Transitividade e construção de sentido no gênero editorial**. Recife: UFP, 2006. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

SOUZA, C. M. **A recepção do livro didático de português e o processo de construção da competência leitora por alunos do ensino fundamental**. 2014. 219p. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, MG, 2014.

SWALES, J. Repensando gêneros: uma nova abordagem ao conceito de comunidade discursiva. In: BEZERRA, Benedito G.; BIASI-RODRIGUES, Bernardete; CAVALCANTE, Mônica M. (Org.). **Gêneros e sequências textuais**. Recife: EDUPE, 2009. p. 197-220.

TICKS, L. K. **Contribuições da análise de gênero para o estudo de conceitos de linguagem em livros didáticos e no discurso de professoras de inglês**. 2003. 160f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2003).

THOMPSON, G. **Introducing Functional Grammar**. 3rd ed. London: Routledge, 2014.

VEEL, R. Learning how to mean – scientifically speaking: Apprenticeship into scientific discourse the secondary school. In: CHRISTIE, F.; MARTIN, J. R. (Eds.). **Genre and institutions: Social processes in the workplace and and school**. Londres: Continuum, 1997, p. 161-195.

VENTURI, I.V.M; GATTI JÚNIOR, D. A construção histórica da disciplina escolar Língua Portuguesa no Brasil. **Cadernos de História da Educação**. Uberlândia, v.3, p. 65-76, 2004. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/362>. Acesso em 11 jul. 2017.

VENTURA, C. S. M.; LIMA-LOPES, R. E. **O Tema: caracterização e realização em português**. DIRECT Papers, São Paulo, v. 47, p. 1-18, 2002.

VIAN JR. O; LIMA-LOPES, R.E. DE. A perspectiva teleológica de Martin para a análise dos gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 29 - 45.

VIAN JR, O.; SOUZA, A. A.; ALMEIDA, F. A. S. D. P. (Org). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010. 230p.

VIAN JR., O; IKEDA, S. N. O ensino gênero resenha pela abordagem sistêmico-funcional na formação de professores. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.12, n.1: Jan/Jun, 2009. p.13-32.

WEBER, S. Ditadura Civil-militar em livro didático de história: **uma análise de gêneros textuais na perspectiva sistêmico-funcional da linguagem**. 2019. 196f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

WHITE, P. Valoração: A linguagem da avaliação e da perspectiva. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. esp, p. 178-205, 2004.

## APÊNDICES



APÊNDICE 1 – DESCRIÇÃO DAS VARIÁVEIS CONTEXTUAIS DOS TEXTOS DO CORPUS NO LIVRO DIDÁTICO E NA PUBLICAÇÃO ORIGINAL

Texto	Campo	Relações	Modo
T1V1 ( publicação original)	<p>Representação de experiência humana ligada à prática social (“racial”, “social”) política (“cotas”) e educacional. (“universidades”, “escolas públicas”). Exposição de opinião acerca da a implementação do sistema de cotas para o ingresso nas universidades (“cotas”, “negros”, “escola pública”, “universidade”). Texto foi veiculado na revista Veja nº. 2046 em 06 de fevereiro de 2008 em São Paulo.</p>	<p>Dois participantes: articulista e leitor. A articulista da Revista Veja é primeira mulher a ocupar esse cargo: Lya Luft. Jornalista, escritora, contista, pedagoga. Podemos indicar uma relação informal de proximidade pelas experiências da própria autora apresentadas no texto (“Cresci numa cidadezinha”, “lembro-me”, Lamento”)</p>	<p>Modo escrito, incidência de orações declarativas (“o medo do diferente causa conflitos”, “Muita dor nasceu disso”) e, em alguns momentos, emprego de primeira pessoa (“cresci”, “lembro-me”, “lamento”). Ainda é possível identificar marcas de ironia (“todas as “bondades” dirigidas aos integrantes de alguma minoria, seja de gênero, raça ou condição social”, “Meus pêsames, mais uma vez</p>
T1V1 (no LD)	<p>O texto é usado como um exemplar de artigo de opinião (nomeado pelo LD).</p>	<p>Os participantes são os autores do livro (articulista), alunos e professores de língua portuguesa (leitores). Os recursos linguísticos demonstram distância média entre os participantes ao ordenar a leitura do texto (“leia, a seguir, um artigo de opinião da autoria da escritora Lya Luft”).</p>	<p>O texto está localizado no capítulo 5, seção produção de texto, especificamente, na subseção trabalhando o Gênero. Antes de apresentar o texto, o LD apresenta o conceito de artigo de opinião (“são publicados em jornais, revistas e em <i>sites</i> da internet <b>artigos de opinião</b>, nos quais os autores expressam seu ponto de vista sobre certos temas”). Também explica em poucas linhas sobre o tema polêmico que</p>

			tem dividido opiniões: implementação de cotas. Após é solicitado ao aluno a leitura (“A propósito desse tema, leia, a seguir, um artigo de opinião de autoria da escritora Lya Luft”). Após a leitura, são indicadas 9 questões sobre o texto para o aluno responder. As questões são relacionadas à identificação de tema, tese e argumentos. O último exercício (9) sugere ao aluno que indique as características do gênero.
T2V1(publicação original)	Representação de experiência humana ligada à prática opinativa acerca de questões de comportamento do indivíduo (“o aumento da importância da imagem na vida humana”). Texto originalmente escrito para o processo seletivo de ingresso ao ensino superior para a universidade Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST) no ano de 2010, cujo tema era “um mundo formado por imagens”.	Dois participantes: articulista e leitor. O articulista é o candidato ao vestibular, o qual não é identificado. O leitor é a banca examinadora do concurso e que também não é identificada. Há relação máxima de distância social.	Modo escrito, incidência de orações declarativas (“o aumento da importância da imagem na vida humana tem acarretado a sobreposição do mundo imaginário ao mundo real”).
T2V1(no LD)	Texto usado como exemplar de uma redação escolar (nomeado pelo LD).	Os participantes são os autores do livro (articulista), alunos e professores de língua portuguesa (leitores).	O texto está localizado na seção produção de textos, no capítulo 8, seção produção de texto,

		Os recursos linguísticos demonstram distância média entre os participantes (“A seguir você vai conhecer o tema da redação proposto no vestibular da Fuvest, em 2010, e a dissertação do estudante que obteve a nota máxima no exame”).	especificamente, na subseção trabalhando o gênero. Em primeiro momento, é apresentada a proposta do vestibular da Fuvest de 2010 e o texto produzido pelo estudante que obteve a nota máxima no texto. Após, são apresentados 6 exercícios sobre o texto. Os exercícios são para reconhecer tema, tese e argumentos do texto. O último exercício (6) solicita que o aluno indique as principais características do gênero.
T3V2(publicação original)	Representação de experiência humana ligada à prática expositiva de informações e opiniões sobre questões referentes ao comportamento social (“a propaganda infantil precisa respeitar certas regras”). Texto publicado na Folha de São Paulo em 10 de abril de 2012.	Dois participantes: Folha de São Paulo e possíveis leitores da Folha. O texto está vinculado em nome do Jornal. Há relação máxima de distância social, não há interação com o leitor.	Modo escrito, incidência de orações declarativas (“É um consenso que o público infantil é mais vulnerável às investidas publicitárias”, “A propaganda de produtos infantis precisa respeitar certas regras”).
T3V2(no LD)	Texto usado como exemplar de editorial (nomeado pelo LD).	Os participantes são os autores do livro (articulista), alunos e professores de língua portuguesa (leitores). Os recursos linguísticos demonstram distância média entre os participantes (“Leia o editorial”).	O texto está localizado na seção produção de textos, no capítulo 6, seção produção de texto, especificamente, na subseção trabalhando o gênero. Antes do texto é dada apenas a informação (“Leia o editorial”). Após a

			leitura, são indicadas 8 questões de interpretação sobre o texto. As questões consistem em indicar o tema e os argumentos. Na última questão (8), é solicitado ao aluno indicar as características do gênero.
T4V3 (publicação original)	Representação de experiência humana ligada à prática de elogiar um modo de viver em sociedade, especificamente, aos atos de cidadania relacionados ao meio ambiente (“e posso afirmar que somos, uma cidade que luta para ser correta”).	Dois participantes: Autor do texto, identificado pelas iniciais do nome – K.G – e os possíveis leitores do blog em que foi publicado. Há relação média entre os participantes, pois há recorrência do uso de primeira pessoa e de terceira pessoa (“eu”, “somos”, “todos”, “vamos”).	Modo escrito, incidência de orações declarativas (“Fiquei muito feliz ao ler a reportagem sobre Paragominas”, “Eu sou moradora do município”). Presença da primeira pessoa do singular e do plural (“fiquei”, “eu”, “eu nasci”, “somos”, “vamos”).
T4V3 (no LD)	Texto usado como exemplar de carta de leitor (nomeado pelo LD).	Os participantes são os autores do livro (articulista), alunos e professores de língua portuguesa (leitores). Os recursos linguísticos demonstram distância média entre os participantes (“Leia estas cartas de leitores”).	O texto está localizado na seção produção de textos, no capítulo 2, especificamente, na subseção trabalhando o gênero. Antes do texto, há apenas a informação que deve ser lida cartas de leitores. São apresentadas cinco cartas de leitores. Na sequência, há 7 questões sobre as cartas. Nessas questões, são cobradas informações sobre a temática das cartas e sobre as opiniões apresentadas. A última questão (7)

			solicita ao aluno apresentar características mapeadas na carta de leitor.
T5V3(publicação original)	Representação de experiência humana ligada à prática expositiva de opinião sobre questão referente à saúde brasileira. Texto originalmente publicado em Folha de S. Paulo, em 11 de junho de 2012.	Dois participantes: articulista e o leitor. O nome do articulista não é divulgado, apenas as iniciais H.A.C e a profissão, médico. Por isso, apresenta opinião sobre o sistema de saúde brasileiro. Os leitores potenciais são assinantes da Folha de S. Paulo. Há relação de distância entre os participantes e o autor.	Modo escrito, com recorrências de orações declarativas (“devemos lembrar que a saúde pública no Brasil está jogada às baratas”).
T5V3 (no LD)	Texto usado como exemplar de carta de leitor.	Os participantes são os autores do livro, alunos e professores de língua portuguesa. Os recursos linguísticos demonstram distância média entre os participantes (“Leia estas cartas de leitores:”).	O texto está localizado na seção produção de texto, no capítulo 2, na subseção nomeado como trabalhando o gênero. Faz parte do livro do terceiro ano. Não há introdução inicial ao apresentar o texto, apenas o comando: “Leia estas cartas de leitores”. Após, há 7 questões sobre os textos. Essas questões exigem que o aluno identifique o assunto, a finalidade do texto, variedade linguística. Por fim, solicitado ao aluno, em grupo, a produção de uma carta de leitor.
T6V3 (publicação original)	Representação de experiência humana ligada à prática expositiva de opinião sobre questão	Dois participantes: articulista e o leitor. O nome do articulista não é divulgado, apenas as iniciais	Modo escrito, com recorrências de orações declarativas (“o que o governo federal faz”).

	referente à saúde brasileira. Texto originalmente publicado em Folha de S. Paulo, em 11 de junho de 2012.	S.M.R e a profissão, professor de medicina na UNESP – Botucatu – SP, apresentando opinião sobre o sistema de saúde brasileiro. Os leitores potenciais são assinantes da Folha de S. Paulo. Há relação de distância entre os participantes e o autor.	
T6V3 (no LD)	Texto usado como exemplar de carta de leitor.	Os participantes são os autores do livro, alunos e professores de língua portuguesa. Os recursos linguísticos demonstram distância média entre os participantes (“Leia estas cartas de leitores:”).	O texto está localizado na seção produção de texto, no capítulo 2, na subseção nomeado como trabalhando o gênero. Faz parte do livro do terceiro ano. Não há introdução inicial ao apresentar o texto, apenas o comando: “Leia estas cartas de leitores”. Após, há 7 questões sobre os textos. Essas questões exigem que o aluno identifique o assunto, a finalidade do texto, variedade linguística. Por fim, solicitado ao aluno, em grupo, a produção de uma carta de leitor.
T7V3 (publicação original)	Representação de experiência humana ligada à prática expositiva de uma reclamação sobre questão referente à compra de um apartamento na planta. Texto originalmente publicado em um site de reclamação ( <a href="http://www.reclamao.com">www.reclamao.com</a> ). A	Dois participantes: quem faz a reclamação e o leitor. O nome do articulista não é divulgado, apenas as iniciais E.S. Os leitores potenciais são os internautas que acessam ao site <a href="http://www.reclamao.com">www.reclamao.com</a> . Há uma tentativa de aproximação do articulista com os	Modo escrito, com recorrências de orações declarativas (“comprei um apartamento”, “para minha surpresa, a Construtora [...] não atendeu a solicitação”). Recorrência de primeira pessoa (“comprei”, “procurei”, “para minha

	postagem é data de 17 de outubro de 2011.	internautas ( “meu objetivo com essa reclamação, especialmente nesse site, é alertar as pessoas que pretendem comprar imóveis na planta, para que fiquem atentas às mirabolantes promessas”).	surpresa”, “me considero prejudicado”, “meu objetivo”).
T7V3 (no LD)	Texto usado como exemplar de carta de leitor.	Os participantes são os autores do livro, alunos e professores de língua portuguesa. Os recursos linguísticos demonstram distância média entre os participantes (“Leia estas cartas de leitores:”).	O texto está localizado na seção produção de texto, no capítulo 2, na subseção nomeado como trabalhando o gênero. Faz parte do livro do terceiro ano. Não há introdução inicial ao apresentar o texto, apenas o comando: “Leia estas cartas de leitores”. Após, há 7 questões sobre os textos. Essas questões exigem que o aluno identifique o assunto, a finalidade do texto, variedade linguística. Por fim, solicitado ao aluno, em grupo, a produção de uma carta de leitor.
T8V3(publicação original)	Representação de experiência humana ligada à prática expositiva de opinião sobre questão referente ao sistema de cotas em universidades federais. Texto originalmente publicado em Estado de S. Paulo, em 25 de abril de 2012.	Dois participantes: articulista e o leitor. O articulista é advogado, apresenta discussões ligadas ao movimento negro: atua como diretor acadêmico da faculdade Zumbi dos Palmares e do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. Os leitores potenciais são assinantes do Estado	Modo escrito, com recorrências de orações declarativas (“o Brasil aprovava a primeira lei de cotas que se tem notícia nas Américas”, “Doze anos depois da implantação de ações afirmativas para o acesso de jovens negros e brancos pobres ao

		de S. Paulo. Há relação de distância entre os participantes e o autor.	ensino superior, os dados falam por si:”).
T8V3(no LD)	Texto usado para explorar estratégias de contra-argumentação.	Os participantes são os autores do livro, alunos e professores de língua portuguesa. Os recursos linguísticos demonstram distância média entre os participantes (“Leia os artigos de opinião, um com posição contrária e outro favorável às cotas”).	O texto está localizado na seção produção de texto, no capítulo 3, na subseção nomeado como trabalhando o gênero. Inicialmente, há uma introdução esclarecendo que serão apresentados dois textos: um com opinião favorável e outro com opinião contrária as cotas para universidades públicas. Após, há 7 questões sobre os textos. Essas questões exigem que o aluno identifique a opinião e os argumentos apresentados nos textos.
T9V3(publicação original)	Representação de experiência humana ligada à prática expositiva de opinião sobre questão referente à inclusão de pessoas com deficiência/a condição de “se não fosse” (“Projetar aquilo que a gente não é pode ajudar a valorizar, a dar carinho, àquilo que a gente de fato é”). Texto originalmente escrito na Folha de S. Paulo, em 19 de junho de 2012.	Dois participantes: articulista e o leitor. O articulista é o jornalista Jairo Marques, pós-graduado pela PUC-SP, é chefe de reportagem da Agência Folha e professor universitário. Cadeirante desde criança. Escreve quinzenalmente às quartas-feiras no caderno Cotidiano da Folha. Os leitores potenciais são assinantes da Folha de S. Paulo. Há relação mínima de distância entre os participantes, uma vez que o autor do texto	Modo escrito, com recorrências de orações declarativas (“Admito que é gostoso e diverte a alma imaginar possibilidades”, brincar de desenhar para o cotidiano da gente certas sensações inéditas e aparentemente inatingíveis”). Uso de primeira e terceira pessoa (“é certo que toda pessoa que habita este mundo”, “a meu ver”, “e se eu não fosse”, “nós podemos ser verdadeiramente



		<p>busca aproximação com o leitor (“ a gente”, uso de exemplo próprio “ De minha parte, “se eu não fosse” cadeirante, acho que seria mais leve tanto por não ter de toar os dez quilos da minha charrete como por não ter de me programar exageradamente para conseguir atuar em sociedade”, “ nós podemos ser verdadeiramente iguais uns aos outros”).</p>	<p>iguais uns aos outros”).</p>
T9V3 (no LD)	<p>Texto usado para explorar um debate regrado ( nomeado pelo LD).</p>	<p>Os participantes são os autores do livro, alunos e professores de língua portuguesa. Os recursos linguísticos demonstram distância média entre os participantes (“Leia o texto que segue”).</p>	<p>O texto está localizado na seção produção de texto, no capítulo 3, na subseção nomeado como produzindo o debate regrado público. Inicialmente, há uma introdução sobre o texto (“Você certamente conhece alguma pessoa com deficiência e faz ideia das dificuldades pelas quais ela passa, em especial para participar da vida escolar e da vida profissional”). Após a apresentação do texto, é solicitado ao aluno que debata com o colega sobre se devem “existir cotas para o ingresso de pessoas com deficiência no serviço público e em empresas privadas” e sobre a “política de</p>

			inclusão em escolas comuns”.
T10V3(publicação original)	<p>Representação de experiência humana ligada à prática expositiva de opinião sobre questões referentes ao comportamento social (a falta ou não do tempo na contemporaneidade “o tempo tido – ou dado – como o agente condicionante da vida contemporânea. Ou melhor, a falta dele”). Texto originalmente escrito para um processo seletivo da Fuvest de 2011, o tema norteador era: o altruísmo e o pensamento a longo prazo ainda têm lugar no mundo contemporâneo.</p>	<p>Dois participantes: articulista e o leitor. O articulista é o candidato do vestibular da Fuvest, o qual não é identificado. O leitor é a banca examinadora do concurso, também sem identificação. Há relação máxima de distância entre os participantes</p>	<p>Modo escrito, com recorrências de orações declarativas (“No período denominado “século do ouro”, na Roma Antiga, institui-se o chamado “Panis et circenses””, “A história expõe que as ações e os pensamentos a longo prazo são cada vez menos priorizados pelo ser humano”).</p>
T10V3 (no LD)	<p>: Texto usado para explorar questões de estrutura do modo dissertativo-argumentativo (nomeado pelo LD).</p>	<p>Os participantes são os autores do livro, alunos e professores de língua portuguesa. Os recursos linguísticos demonstram distância média entre os participantes (“Leia o texto, reproduzido tal qual está no original”).</p>	<p>O texto está localizado na seção produção de texto, no capítulo 2, nomeado como o texto dissertativo-argumentativo. Inicialmente, há uma introdução sobre o texto argumentativo (“Não há uma regra ou um modelo único para a construção de um texto dissertativo-argumentativo”). Também informações sobre o texto que será apresentado (“O texto a seguir está entre as melhores</p>

			redações do vestibular da Fuvest de 2011. Com base nas ideias e sugestões presentes em uma imagem e numa coletânea de textos, os candidatos deveriam redigir uma dissertação argumentativa em prosa sobre o tema: o altruísmo e o pensamento a longo prazo ainda têm lugar no mundo contemporâneo?). Após a apresentação do texto, há 3 questões que exploram a tese, o desenvolvimento e a conclusão do texto.
T11V3(publicação original)	Representação de experiência humana ligada à prática expositiva de opiniões sobre questões referentes ao comportamento do indivíduo (os benefícios do riso nas relações sociais). Texto originalmente escrito para um processo seletivo datado em 2008.	Dois participantes: articulista e o leitor. O articulista é o candidato do vestibular, não identificado. O leitor é a banca examinadora do concurso, sem identificação. Há relação máxima de distância entre os participantes.	Modo escrito, com recorrências de orações declarativas (“Primeiramente, o bom humor afasta o desespero trazido pelos obstáculos cotidianos que a vida propõe”, “o bom humor tornou-se pré-requisito, pois traz consigo uma gama enorme de qualidades indispensáveis para a vida em sociedade”).
T11V3 (no LD)	Texto usado para explorar conteúdo de continuidade e progressão textual.	Os participantes são os autores do livro, alunos e professores de língua portuguesa. Os recursos linguísticos demonstram distância média entre os participantes (“Leia o texto a seguir,	O texto está localizado na subseção escrevendo com coerência e coesão, no capítulo 2, referente à seção produção de texto. Inicialmente, há um “subtítulo

		<p>observando sua sequenciação, isto é, o emprego de expressões que retomam palavras e ideias e de expressões que introduzem novas informações”).</p>	<p>Continuidade e Progressão”, após informação do que será abordado no texto (“A leitura de qualquer texto sempre envolve um movimento de retomada do que foi exposto e de avanço na busca de novas informações. Leia o texto a seguir, observando sua sequenciação, isto é, o emprego de expressões que retomam palavras e ideias e de expressões que introduzem novas informações”). Após apresentar o texto, há 5 questões referente às expressões que auxiliam na progressão/continuidade do texto.</p>
--	--	---	---

APÊNDICE 2 – ANÁLISE DOS SISTEMAS DE AVALIATIVIDADE E PERIODICIDADE E DA EEG DO TEXTO T1V1

	<b>T1V1 – Cotas: O justo e o injusto</b>
--	--

<p><b>Legenda</b></p> <p>REFERENTE  AVALIADO  Afeto <sup>1</sup>  Apreciação<sup>2</sup>  Julgamento<sup>3</sup>  Engajamento<sup>4</sup>  Gradação<sup>5</sup></p>	<p>O medo do diferente causa conflitos por toda parte, em circunstâncias as mais variadas. Alguns são embates espantosos, outros são mal-entendidos sutis, mas em tudo existe sofrimento, maldade explícita ou silenciosa perfídia, mágoa, frustração e injustiça.</p> <p>Cresci numa cidadezinha onde as pessoas (as famílias, sobretudo) se dividiam entre católicos e protestantes. Muita dor nasceu disso. Casamentos foram proibidos, convívios prejudicados, vidas podadas. Hoje, essa diferença nem entra em cogitação quando se formam pares amorosos ou círculos de amigos.</p> <p>Mas, como o mundo anda em círculos ou elipses, neste momento, neste nosso país, muito se fala em UMA QUESTÃO que estimula tristemente a diferença racial e social: AS COTAS DE INGRESSO EM UNIVERSIDADES PARA ESTUDANTES NEGROS E/OU SAÍDOS DE ESCOLAS PÚBLICAS. O TEMA libera muita verborragia populista e burra<sup>2</sup>, produz frustração e hostilidade<sup>2</sup>. Instiga o preconceito racial e social<sup>2</sup>.</p> <p>Todas<sup>5</sup> as “bondades”<sup>2</sup> dirigidas aos INTEGRANTES DE ALGUMA MINORIA, seja de gênero, raça ou condição social, realçam<sup>5</sup> o fato de que ELES estão em desvantagem<sup>3</sup>, precisam desse destaque especial<sup>3</sup> porque, devido a algum fator que pode ser de raça, gênero, escolaridade ou outros, não estão no desejado patamar de autonomia e valorização<sup>3</sup>. Que pena<sup>1</sup>.</p> <p>Nas universidades inicia-se a batalha<sup>2</sup> pelas COTAS. ALUNOS QUE SE SAÍRAM BEM<sup>3</sup> NO VESTIBULAR – só quem já teve filhos e netos nessa situação conhece o sacrifício<sup>3</sup>, a disciplina<sup>3</sup>, o estudo<sup>3</sup> e os gastos implicados<sup>3</sup> nisso – são rejeitados<sup>3</sup> em troca de QUEM SE SAIU MENOS BEM mas é de origem africana ou vem de escola pública. E os outros? Os pobres brancos, os remediados de origem portuguesa, italiana, polonesa, alemã, ou o que for, CUJOS PAIS lutaram<sup>3</sup> duramente<sup>5</sup> para lhes dar casa, saúde, educação?</p> <p>A IDEIA DAS COTAS reforça dois conceitos nefastos<sup>2</sup>: o de que NEGROS são menos<sup>5</sup> capazes<sup>3</sup>, e por isso precisam desse empurrão<sup>3</sup>, e o de que a ESCOLA PÚBLICA é péssima<sup>2</sup> e não tem salvação<sup>2</sup>. É UMA IDEIA esquisita<sup>2</sup>, mal pensada<sup>2</sup> e mal executada<sup>2</sup>. Teremos agora FAMÍLIAS BRANCAS E POBRES para as quais perderá o sentido lutar<sup>3</sup> para que seus filhos tenham boa escolaridade e consigam entrar numa universidade, porque o lugar deles será concedido a outro. Mais uma vez, relega-se O ESTUDO a qualquer coisa de menor<sup>5</sup> importância<sup>2</sup>.</p>
---	--

	<p>Lembro-me da fase, há talvez vinte anos ou mais, em que filhos de agricultores que quisessem entrar nas faculdades de agronomia (e veterinária?) ali chegavam através de cotas, pela chamada "lei do boi". Constatou-se, porém, que verdadeiros filhos de agricultores eram em número reduzido. Os beneficiados eram em geral filhos de pais ricos, donos de algum sítio próximo, que com esse recurso acabaram ocupando o lugar de ALUNOS que mereciam<sup>3</sup>, pelo esforço<sup>3</sup>, aplicação<sup>3</sup>, estudo e nota<sup>2</sup>, aquela oportunidade. Muita<sup>5</sup> injustiça<sup>2</sup> assim se cometeu, até que os pais, entrando na Justiça, conseguiram por liminares que seus filhos recebessem o lugar que LHES era devido por direito. Finalmente<sup>2</sup> A LEI DO BOI foi para o brejo<sup>2</sup>.</p> <p>Nem todos os envolvidos nessa NOVA LEI discriminatória<sup>2</sup> e injusta<sup>2</sup> são responsáveis por esse desmando<sup>2</sup>. OS ALUNOS BENEFICIADOS têm todo<sup>5</sup> o direito de reivindicar uma possibilidade<sup>3</sup> que se lhes oferece. Mas o triste<sup>1</sup> é serem massa de manobra para um populismo interesseiro<sup>3</sup>, vítimas de desinformação<sup>3</sup> e de uma visão estreita<sup>3</sup>, que OS deixa em má posição. Não entram na universidade por mérito pessoal<sup>3</sup> e pelo apoio da família<sup>3</sup>, mas pelo que o governo, melancolicamente<sup>1</sup>, considera<sup>4</sup> deficiência<sup>2</sup>: A RAÇA OU A ESCOLA DE ONDE VIERAM – esta, aliás, oferecida pelo próprio governo.</p> <p>Lamento<sup>1</sup> essa trapalhada<sup>2</sup> que prejudica a todos OS QUE SÃO OFICIALMENTE CONSIDERADOS<sup>4</sup> MENOS<sup>5</sup> CAPACITADOS<sup>3</sup>, e por isso recebem o pirulito do favorecimento<sup>3</sup>, e OS QUE FICAM CHUPANDO O DEDO DA FRUSTRAÇÃO, não importando os anos de estudo<sup>3</sup>, a batalha dos pais<sup>3</sup> e seu mérito pessoal<sup>3</sup>. Meus pêsames<sup>1</sup>, mais uma vez, À EDUCAÇÃO BRASILEIRA.</p>
--	--

Análise do Sistema de Avaliatividade – T1V1

<p style="text-align: center;"><b>Macrotema</b></p>	<p>O medo do diferente causa conflitos por toda parte, em circunstâncias as mais variadas. Alguns são embates espantosos, outros são mal-entendidos sutis, mas em tudo existe sofrimento, maldade explícita ou silenciosa perfídia, mágoa, frustração e injustiça.</p> <p>Cresci numa cidadezinha onde as pessoas (as famílias, sobretudo) se dividiam entre católicos e protestantes. Muita dor nasceu disso. Casamentos foram proibidos, convívios prejudicados, vistas podadas. Hoje, essa diferença nem entra em cogitação quando se formam pares amorosos ou círculos de amigos.</p> <p>Mas, como o mundo anda em círculos ou elipses, neste momento, neste nosso país, muito se fala em uma questão que estimula tristemente a diferença racial e social: <b>as cotas de ingresso em universidades para estudantes negros e/ou saídos de escolas públicas.</b></p> <p>O tema libera muita verborragia populista e burra, produz frustração e hostilidade. Instiga o preconceito racial e social. Todas as “bondades” dirigidas aos integrantes de alguma minoria, seja de gênero, raça ou condição social, realçam o fato de que eles estão em desvantagem, precisam desse destaque especial porque, devido a algum fator que pode ser raça, gênero, escolaridade ou outros, não estão no desejado patamar de autonomia e valorização. Que pena.</p>
<p style="text-align: center;"><b>HiperTema 1</b></p>	<p><b>Nas universidades inicia-se a batalha pelas cotas.</b></p> <p>Alunos que se saíram bem no vestibular – só quem já teve filhos e netos nessa situação conhece o sacrifício, a disciplina, o estudo e os gastos implicados nisso – são rejeitados em troca de quem se saiu menos bem mas é de origem africana ou vem de escola pública. E os outros? Os pobres brancos, os remediados de origem portuguesa, italiana, polonesa, alemã, ou o que for, cujos pais lutaram duramente para lhes dar casa, saúde e educação</p>
<p style="text-align: center;"><b>Hipertema 2</b></p>	<p><b>A ideia das cotas reforça dois conceitos nefastos: o de que negros são menos capazes, e por isso precisam desse empurrão, e o de que a escola pública é péssima e não tem salvação.</b></p> <p>É uma ideia esquisita, mal pensada e mal executada. Teremos agora famílias brancas e pobres para as quais perderá o sentido de lutar para que seus filhos tenham uma boa escolaridade e consigam entrar numa universidade, porque o lugar deles será concedido a outro. Mais uma vez, relega-se o estudo a qualquer coisa de menor importância.</p> <p>Lembro-me da fase, há talvez vinte anos ou mais, em que filhos agricultores que quisessem entrar nas faculdades de agronomia (e veterinária?) ali chegavam através de cotas, pela chamada “lei do boi”. Constatou-se, porém, que verdadeiros filhos de pais ricos, donos de algum sítio próximo, que com esse recurso acabaram ocupando o lugar de alunos que mereciam, pelo esforço, aplicação, estudo e nota, aquela oportunidade. Muita injustiça assim se cometeu, até que os pais, entrando na Justiça, conseguiram por liminares que seus filhos recebessem o lugar que lhes era devido por direito. Finalmente a lei do boi foi para o brejo.</p>



<b>HiperTema 3</b>	<p><b>Nem todos os envolvidos nessa nova lei discriminatória e injusta são responsáveis por esse desmando.</b></p> <p>Os alunos beneficiados têm todo o direito de reivindicar uma possibilidade que lhes oferece. Mas o triste é serem massa de manobra para um populismo interesseiro, vítimas de desinformação e de uma visão estreita, que os deixa em má posição. Não entram na universidade por mérito pessoal e pelo apoio da família, mas pelo que o governo, melancolicamente, considera deficiência: a raça ou a escola de onde vieram – esta, aliás, oferecida pelo próprio governo.</p>
<b>HiperNovo</b>	<p>Lamento essa trapalhada (cotas) que prejudica a todos: os que são oficialmente considerados menos capacitados (negros e alunos escola pública), e por isso recebem o pirulito do favorecimento, e os que ficam chupando o dedo da frustração, não importando os anos de estudo, a batalha dos pais e seu mérito pessoal. Meus pêsames, mais uma vez, à educação brasileira.</p>

Análise do Sistema de Periodicidade – T1V1

		Etapa	Fase	<b>T1V1 – Cotas: O justo e o injusto</b>
<b>MACROGÊNERO</b>	<b>Relato</b>	Orientação 0		O medo do diferente causa conflitos por toda parte, em circunstâncias as mais variadas. Alguns são embates espantosos, outros são mal-entendidos sutis, mas em tudo existe sofrimento, maldade explícita ou silenciosa, perfídia, mágoa, frustração e injustiça.
		Eventos		Cresci numa cidadezinha onde as pessoas (as famílias, sobretudo) se dividiam entre católicos e protestantes. Muita dor nasceu disso. Casamentos foram proibidos, convívios prejudicados, vidas podadas. Hoje, essa diferença nem entra em cogitação quando se formam pares amorosos ou círculos de amigos.
	<b>Exposição</b>	Tese		Mas, como o mundo anda em círculos ou elipses, neste momento, neste nosso país, muito se fala em uma questão que <b>estimula tristemente</b> a diferença racial e social: as cotas de ingresso em universidades para estudantes negros e/ou saídos de escolas públicas.
		Argumentos	consequências	O tema libera muita verborragia populista e burra, produz frustração e hostilidade. Instiga o preconceito racial e social. Todas as “bondades” dirigidas aos integrantes de alguma minoria, seja de gênero, raça ou condição social, realçam o fato de que eles estão em desvantagem, precisam desse destaque especial porque, devido a algum fator que pode ser de raça, gênero, escolaridade ou outros, não estão no desejado patamar de autonomia e valorização. Que pena.

			<p>contraste</p> <p>Nas universidades inicia-se a batalha pelas cotas. Alunos que se saíram bem no vestibular – só quem já teve filhos e netos nessa situação conhece o sacrifício, a disciplina, o estudo e os gastos implicados nisso – são rejeitados em troca de quem se saiu menos bem mas é de origem africana ou vem de escola pública. E os outros? Os pobres brancos, os remediados de origem portuguesa, italiana, polonesa, alemã, ou o que for, cujos pais lutaram duramente para lhes dar casa, saúde, educação?</p>
			<p>Continuação ao Argumento Consequência</p> <p>A ideia das cotas reforça dois conceitos nefastos: o de que negros são menos capazes, e por isso precisam desse empurrão, e o de que a escola pública é péssima e não tem salvação. É uma ideia esquisita, mal pensada e mal executada. Teremos agora famílias brancas e pobres para as quais perderá o sentido lutar para que seus filhos tenham boa escolaridade e consigam entrar numa universidade, porque o lugar deles será concedido a outro. Mais uma vez, relega-se o estudo a qualquer coisa de menor importância.</p>
			<p>exemplificação</p> <p>Lembro-me da fase, há talvez vinte anos ou mais, em que filhos de agricultores que quisessem entrar nas faculdades de agronomia (e veterinária?) ali chegavam através de cotas, pela chamada "lei do boi". Constatou-se, porém, que verdadeiros filhos de agricultores eram em número reduzido. Os beneficiados eram em geral filhos de pais ricos, donos de algum sítio próximo, que com esse recurso acabaram ocupando o lugar de alunos que mereciam, pelo esforço, aplicação, estudo e nota, aquela oportunidade. Muita injustiça assim se cometeu, até que os pais, entrando na Justiça, conseguiram por liminares que seus filhos recebessem o lugar que lhes era devido por direito. Finalmente a lei do boi foi para o brejo.</p>
			<p>Fatos</p> <p>Nem todos os envolvidos nessa nova lei discriminatória e injusta são responsáveis por esse desmando. Os alunos beneficiados têm todo o direito de reivindicar uma possibilidade que se lhes oferece. Mas o triste é serem massa de manobra para um populismo interesseiro, vítimas de desinformação e de uma visão estreita, que os deixa em má posição. Não entram na universidade por mérito pessoal e pelo apoio da família, mas pelo que o governo, melancolicamente, considera deficiência: a raça ou a escola de onde vieram – esta, aliás, oferecida pelo próprio governo</p>

		Reiteração da Tese	Contraste	Lamento essa trapalhada que prejudica a todos: os que são oficialmente considerados menos capacitados, e por isso recebem o pirulito do favorecimento, e os que ficam chupando o dedo da frustração, não importando os anos de estudo, a batalha dos pais e seu mérito pessoal. Meus pêsames, mais uma vez, à educação brasileira
--	--	--------------------	-----------	---

Estrutura Esquemática de Gênero– T1V1

APÊNDICE 3 – ANÁLISE DOS SISTEMAS DE AVALIATIVIDADE E PERIODICIDADE E DA EEG DO TEXTO T2V1

	<b>T2V1 - Narcisos do século XXI</b>
<p><b>Legenda</b></p> <p>REFERENTE</p> <p>AVALIADO</p> <p>Afeto <sup>1</sup></p> <p>Apreciação<sup>2</sup></p> <p>Julgamento<sup>3</sup></p> <p>Engajamento<sup>4</sup></p> <p>Gradação<sup>5</sup></p>	<p>O AUMENTO DA IMPORTÂNCIA DA IMAGEM NA VIDA HUMANA tem acarretado a sobreposição do mundo imaginário ao mundo real<sup>2</sup>. Gradativamente<sup>5</sup>, O HOMEM tem optado por priorizar o exterior ao interior<sup>3</sup>. Isso é consequência de uma sociedade que exige a propagação e dinamização de padrões estéticos e sociais, que levarão O HOMEM à descaracterização massificada<sup>3</sup>.</p> <p>A PREOCUPAÇÃO<sup>3</sup> DO HOMEM QUANTO À SUA FIGURA existe há séculos. O mito de Narciso, que se apaixonou por seu reflexo na água e na busca por ele, morreu afogado, é um exemplo. Platão também discutia isso. Para ele, o amor imaginário, impossível de realizar, é melhor, pois pode ser perfeito, ao passo que na realidade, nunca é. Mais tarde, com os poetas, A IMAGEM novamente ganhou importância<sup>2</sup>, dessa vez, com a idealização feminina. Fosse com Marília de Dirceu, fosse com Iracema, de José de Alencar, ambos autores tinham em mente A FIGURA DE UMA MULHER, por eles tão necessária<sup>2</sup>.</p> <p>No entanto, O AUMENTO DA IMPORTÂNCIA DA IMAGEM NA VIDA HUMANA ocorreu principalmente a partir do século XX. A preocupação com modelos externos se deu segundo um padrão surgido nos Estados Unidos pós 1ª Guerra Mundial, em que o “American Way of Life” de se ter casa própria, carros e filhos, passou a ser imagem de felicidade.</p> <p>Hoje ESSA PREOCUPAÇÃO pode ser vista nos jovens, figurativizada na busca pela beleza<sup>2</sup>. Podemos acompanhá-la nas milhares fotos do Orkut que tem Photoshop para tornar a pessoa perfeita, ou no aumento da procura por clínicas de estética e academias, além da grande demanda por produtos de beleza. Essa geração L’Oreal, fruto da sociedade capitalista que incentiva o consumo em larga escala, vai perdendo sua personalidade e individualidade na busca do ser uma Angelina Jolie ou Brad Pitt, priorizando sempre a beleza externa em detrimento da interna.</p> <p>Assim, podemos perceber que é da natureza do homem<sup>2</sup> PREOCUPAR-SE COM SUA IMAGEM. No entanto, A PREOCUPAÇÃO doentia<sup>2</sup> iniciada no século XX não pode se tornar obsessiva<sup>2</sup> a ponto de dominar a juventude e espalhar-se por toda raça humana, que um dia pode vir a ser um grande Narciso e matar-se em busca de sua imagem perfeita<sup>2</sup>.</p>

Análise do Sistema de Avaliatividade – T2V1

<b>Macrotema</b>	<p><b>O aumento da importância da imagem na vida humana tem acarretado a sobreposição do mundo imaginário ao mundo real.</b> Gradativamente, o homem tem optado por priorizar o exterior ao interior. Isso é consequência de uma sociedade que exige a propagação e dinamização de padrões estéticos e sociais, que levarão o homem à descaracterização massificada.</p>
<b>HiperTema 1</b>	<p><b>A preocupação do homem quanto à sua figura existe há séculos.</b></p> <p>O mito de Narciso, que se apaixonou por seu reflexo na água e na busca por ele, morreu afogado, é um exemplo. Platão também discutia isso. Para ele, o amor imaginário, impossível de se realizar, é melhor, pois pode ser perfeito, ao passo que na realidade, nunca é. Mais tarde, com os poetas, a imagem novamente ganhou importância, dessa vez, com a idealização feminina. Fosse com Marília de Dirceu, fosse com Iracema, de José de Alencar, ambos autores tinham em mente a figura de uma mulher, por eles tão necessária.</p>
<b>HiperTema 2</b>	<p><b>No entanto, o aumento da importância da imagem na vida humana ocorreu principalmente a partir do século XX.</b></p> <p>A preocupação com modelos externos se deu segundo um padrão surgido nos Estados Unidos pós-1ª Guerra Mundial, em que o “American Way of Life” de ser ter casa própria, carros e filhos, passou a ser a imagem da felicidade. Hoje essa preocupação pode ser vista nos jovens, figurativizada na busca pela beleza. Podemos acompanhá-la nas milhares fotos do Orkut que tem Photoshop para tornar a pessoa perfeita, ou no aumento da procura por clínicas de estética e academias, além da grande demanda por produtos de beleza. Essa geração L’Oreal, fruto da sociedade capitalista que incentiva o consumo em larga escala, vai perdendo sua personalidade e individualidade na busca do ser uma Angelina Jolie ou Brad Pitt, priorizando sempre a beleza externa em detrimento da interna.</p>
<b>MacroNovo</b>	<p>Assim, podemos perceber <b>que é da natureza do homem preocupar-se com sua imagem.</b> No entanto, a preocupação doentia iniciada no século XX não pode se tornar obsessiva a ponto de dominar a juventude e espalhar-se por toda raça humana, que um dia pode vir a ser um grande Narciso e matar-se em busca de sua imagem perfeita.</p>

Análise do Sistema de Periodicidade – T2V1

<b>Etapa</b>	<b>Fase</b>	<b>T2V1 – Narcisos do século XXI</b>
--------------	-------------	--------------------------------------

Tese		O aumento da importância da imagem na vida humana tem acarretado a sobreposição do mundo imaginário ao mundo real. Gradativamente, o homem tem optado por priorizar o exterior ao interior. <b>Isso é consequência de uma sociedade que exige a propagação e dinamização de padrões estéticos e sociais, que levarão o homem à descaracterização massificada.</b>
Argumentos	Argumento 1	A preocupação do homem quanto à sua figura existe há séculos. O mito de Narciso, que se apaixonou por seu reflexo na água e na busca por ele, morreu afogado, é um exemplo. Platão também discutia isso. Para ele, o amor imaginário, impossível de realizar, é melhor, pois pode ser perfeito, ao passo que na realidade, nunca é. Mais tarde, com os poetas, a imagem novamente ganhou importância, dessa vez, com a idealização feminina. Fosse com Marília de Dirceu, fosse com Iracema, de José de Alencar, ambos autores tinham em mente a figura de uma mulher, por eles tão necessária.
	Argumento 2	No entanto, o aumento da importância da imagem na vida humana ocorreu principalmente a partir do século XX. A preocupação com modelos externos se deu segundo um padrão surgido nos Estados Unidos pós 1ª Guerra Mundial, em que o “American Way of Life” de se ter casa própria, carros e filhos, passou a ser imagem de felicidade.
Reiteração da Tese		Assim, podemos perceber que é da natureza do homem preocupar-se com sua imagem. No entanto, a preocupação doentia iniciada no século XX não pode se tornar obsessiva a ponto de dominar a juventude e espalhar-se por toda raça humana, que um dia pode vir a ser um grande Narciso e matar-se em busca de sua imagem perfeita.

Estrutura Esquemática do Gênero – T2V1

APÊNDICE 4 – ANÁLISE DOS SISTEMAS DE AVALIATIVIDADE E PERIODICIDADE E DA EEG DO TEXTO T3V2

Análise do Sistema de Avaliatividade – T3V2

acrotema	A propaganda de produtos infantis precisa respeitar certas regras, mas é melhor a autorregulamentação do que uma proibição absoluta
HiperTema 1	<p>Tramita há mais de dez anos na Câmara dos Deputados o projeto de lei 5.921, que prevê veto à propaganda dirigida ao público infantil. Ao longo desse período, em que pesem as polêmicas, boa parte dos defensores e críticos concorda com <b>alguns princípios básicos</b>.</p> <p>É um consenso que o público infantil é mais vulnerável às investidas publicitárias e deve ser poupado de apelos consumistas e de mensagens que depreciem valores sociais positivos, como a solidariedade e a vida em família.</p>
HiperTema 2	<p>A iniciativa parlamentar, de dezembro de 2001, serviu como sinal de alerta para a indústria e as agências de publicidade.</p> <p>Elas perceberam o recrudescimento de reações contrárias a abusos em anúncios nos meios de comunicação.</p>
HiperTema 3	<p>É sintomático que, em 2006, o Conar (Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária) tenha divulgado <b>o documento "Novas Normas Éticas", que trata da propaganda de produtos destinados a crianças e adolescentes</b>.</p> <p>Já em seu início, o texto reconhecia a "exigência flagrante da sociedade" de que a publicidade se engajasse "na formação de cidadãos responsáveis e consumidores conscientes". Em 2010, a Associação Brasileira das Indústrias de Alimentação (Abia) e a Associação Brasileira de Anunciantes (ABA) assinaram compromisso público para impor limites à divulgação de produtos que contribuam para a obesidade e doenças a ela associadas.</p>
HiperTema 4	<p>Não obstante, permanecem vivas <b>pressões para que a propaganda destinada a crianças seja banida</b>.</p> <p>Há várias campanhas contra e a favor, como as intituladas "Somos Todos Responsáveis" e "Infância Livre de Consumismo".</p>

<b>T3V2 – PUBLICIDADE POLÊMICA<sup>2</sup></b>	
<p><b>Legenda</b></p> <p>REFERENTE AVALIADO</p> <p>Afeto<sup>1</sup> Apreciação<sup>2</sup> Julgamento<sup>3</sup> Engajamento<sup>4</sup> Gradação<sup>5</sup></p>	<p><b>A propaganda de produtos infantis precisa respeitar certas regras, mas é melhor a autorregulamentação do que uma proibição absoluta</b></p> <p>Tramita há mais de dez anos na Câmara dos Deputados o projeto de lei 5.921, que prevê veto à propaganda dirigida ao público infantil. Ao longo desse período, em que pesem as polêmicas, boa parte dos defensores e críticos concorda com alguns princípios básicos<sup>4</sup>.</p> <p>É um consenso que o PÚBLICO INFANTIL é mais vulnerável<sup>3</sup> às investidas publicitárias e deve ser poupado<sup>5</sup> de apelos consumistas e de mensagens que depreciem valores sociais positivos<sup>3</sup>, como a solidariedade e a vida em família.</p> <p>A INICIATIVA PARLAMENTAR, de dezembro de 2001, serviu como sinal de alerta<sup>5</sup> para a indústria e as agências de publicidade. ELAS perceberam o recrudescimento<sup>5</sup> de reações contrárias<sup>2</sup> a abusos em anúncios<sup>2</sup> nos meios de comunicação.</p> <p>É sintomático que, em 2006, o Conar (Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária) tenha divulgado o documento "Novas Normas Éticas", que trata da propaganda de produtos destinados a crianças e adolescentes.</p> <p>Já em seu início, o texto reconhecia<sup>4</sup> a "exigência flagrante da sociedade" de que a publicidade se engajasse "na formação de cidadãos responsáveis e consumidores conscientes".</p> <p>Em 2010, a Associação Brasileira das Indústrias de Alimentação (Abia) e a Associação Brasileira de Anunciantes (ABA) assinaram compromisso público para impor limites à divulgação de produtos que contribuam para a obesidade e doenças a ela associadas<sup>4</sup>.</p> <p>Não obstante, permanecem vivas pressões<sup>2</sup> para que a propaganda destinada a crianças seja banida<sup>2</sup>. Há várias<sup>5</sup> campanhas contra e a favor, como as intituladas "Somos Todos Responsáveis" e "Infância Livre de Consumismo".</p> <p>É fato<sup>2</sup> que em outros países há limitações legais. Nos EUA, por exemplo, A PUBLICIDADE PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES é limitada<sup>2</sup> a 20% do total veiculado. Na Suécia, não pode ser exibida antes das 21h.</p> <p>São POSSIBILIDADES que merecem ser discutidas<sup>2</sup> pelo Conar, dentro do princípio de que A MELHOR ALTERNATIVA é a autorregulamentação<sup>2</sup>. O conselho deveria<sup>5</sup> tomar a iniciativa de apresentar uma proposta para debate público.</p> <p>A PROIBIÇÃO ABSOLUTA é uma saída drástica<sup>2</sup>, com vezo autoritário<sup>2</sup>. Fere o direito à informação e confere ao</p>



	<p>Estado a prerrogativa de substituir os pais na decisão do que pode ser visto por seus filhos.</p> <p>Não há dúvida<sup>4</sup> de que O CONAR conquistou o respaldo da sociedade<sup>2</sup>. ELE precisa, no entanto<sup>4</sup>, apertar os seus controles<sup>2</sup>.</p> <p>Estudo da Unifesp (Universidade Federal de São Paulo) mostrou que propagandas de cerveja veiculadas na TV - exceção questionável à restrição de horário a publicidade de bebidas alcoólicas- não respeitam 12 das 16 determinações do código de autorregulamentação avaliadas na pesquisa.</p> <p>Para consagrar-se, O SALUTAR PRINCÍPIO DA AUTORREGULAMENTAÇÃO precisa mostrar-se efetivo<sup>2</sup>.</p>
HiperNovo	<p>São possibilidades que merecem ser discutidas pelo Conar, dentro do princípio de que <b>a melhor alternativa é a autorregulamentação</b>. O conselho <b>deveria tomar a iniciativa de apresentar uma proposta para debate público. A proibição absoluta é uma saída drástica</b>, com vezo autoritário. <b>Fere o direito à informação e confere ao Estado a prerrogativa de substituir os pais na decisão do que pode ser visto por seus filhos</b>. Não há dúvida de que <b>o Conar conquistou o respaldo da sociedade</b>. Ele precisa, no entanto, <b>apertar os seus controles</b>.</p>
Expansão Seriada	<p>Nos EUA, por exemplo, a publicidade para crianças e adolescentes é limitada a 20% do total veiculado. Na Suécia, não pode ser exibida antes das 21h.</p> <p>Estudo da Unifesp (Universidade Federal de São Paulo) mostrou que propagandas de cerveja veiculadas na TV - exceção questionável à restrição de horário a publicidade de bebidas alcoólicas - não respeitam 12 das 16 determinações do código de autorregulamentação avaliadas na pesquisa</p>
MacroNovo	<p>Para consagrar-se, <b>o salutar princípio da autorregulamentação precisa mostrar-se efetivo</b>.</p>

## Análise do Sistema de Periodicidade – T3V2

		Etapa	Fase	T3V2 – Publicidade polêmica
MACROGÊNERO	Exposição	Tese		A propaganda de produtos infantis precisa respeitar certas regras, mas é melhor a autorregulamentação do que uma proibição absoluta.

	Relato Histórico	Pano de fundo		<p>Tramita há mais de dez anos na Câmara dos Deputados o projeto de lei 5.921, que prevê veto à propaganda dirigida ao público infantil. Ao longo desse período, em que pesem as polêmicas, boa parte dos defensores e críticos concorda com alguns princípios básicos.</p> <p>É um consenso que o público infantil é mais vulnerável às investidas publicitárias e deve ser poupado de apelos consumistas e de mensagens que depreciem valores sociais positivos, como a solidariedade e a vida em família.</p> <p>A iniciativa parlamentar, de dezembro de 2001, serviu como sinal de alerta para a indústria e as agências de publicidade. Elas perceberam o recrudescimento de reações contrárias a abusos em anúncios nos meios de comunicação.</p> <p>É sintomático que, em 2006, o Conar (Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária) tenha divulgado o documento "Novas Normas Éticas", que trata da propaganda de produtos destinados a crianças e adolescentes.</p> <p>Já em seu início, o texto reconhecia a "exigência flagrante da sociedade" de que a publicidade se engajasse "na formação de cidadãos responsáveis e consumidores conscientes".</p> <p>Em 2010, a Associação Brasileira das Indústrias de Alimentação (Abia) e a Associação Brasileira de Anunciantes (ABA) assinaram compromisso público para impor limites à divulgação de produtos que contribuam para a obesidade e doenças a ela associadas.</p>
		Eventos		
	Exposição	Argumentos	exemplificação	<p>Não obstante, permanecem vivas pressões para que a propaganda destinada a crianças seja banida. Há várias campanhas contra e a favor, como as intituladas "Somos Todos Responsáveis" e "Infância Livre de Consumismo".</p> <p>É fato que em outros países há limitações legais. Nos EUA, por exemplo, a publicidade para crianças e adolescentes é limitada a 20% do total veiculado. Na Suécia, não pode ser exibida antes das 21h.</p>
		Tese		<p>São possibilidades que merecem ser discutidas pelo Conar, dentro do princípio <b>de que a melhor alternativa é a autorregulamentação</b>. O conselho deveria tomar a iniciativa de apresentar uma proposta para debate público.</p>

		Argumentos	Contra a proibição	A proibição absoluta é uma saída drástica, com vezo autoritário. Fere o direito à informação e confere ao Estado a prerrogativa de substituir os pais na decisão do que pode ser visto por seus filhos. Não há dúvida de que o Conar conquistou o respaldo da sociedade. Ele precisa, no entanto, apertar os seus controles.
			Exemplificação	Estudo da Unifesp (Universidade Federal de São Paulo) mostrou que propagandas de cerveja veiculadas na TV -exceção questionável à restrição de horário a publicidade de bebidas alcoólicas- não respeitam 12 das 16 determinações do código de autorregulamentação avaliadas na pesquisa.
		Reiteração da Tese		Para consagrar-se, o salutar princípio da autorregulamentação precisa mostrar-se efetivo

Estrutura Esquemática do Gênero – T3V2

Apêndice 5 – Análise dos sistemas de Avaliatividade e Periodicidade e da EEG do texto T4V3

Análise do Sistema de Avaliatividade – T4V3

<b>Macrotema</b>	Moradora orgulhosa <b>Fiquei muito feliz ao ler a reportagem sobre Paragominas, “Amazônia ontem e hoje: o bom exemplo de Paragominas”, (HG 139).</b>
<b>HiperTema 1</b>	Eu sou moradora do município desde quando eu nasci, em 1984, <b>e posso afirmar que somos, sim, uma cidade que luta para ser correta.</b> 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
<b>MacroNovo</b>	Vamos continuar lutando para que possamos, a cada dia, construir um novo tempo.

Análise do Sistema de Periodicidade – T4V3

APÊNDICE 5 – ANÁLISE DOS SISTEMAS DE AVALIATIVIDADE E PERIODICIDADE E DA EEG DO TEXTO T5V3

T5V3 - Medicina	
<b>Legenda</b>	Em relação ao editorial “Mais e melhores médicos”, devemos <sup>4</sup> lembrar que A SAÚDE PÚBLICA no Brasil está jogada às baratas <sup>2</sup> .
REFERENTE AVALIADO Afeto <sup>1</sup> Apreciação <sup>2</sup> Julgamento <sup>3</sup> Engajamento <sup>4</sup> Gradação <sup>5</sup>	Não basta só <sup>2</sup> CRIAR NOVAS VAGAS NAS UNIVERSIDADES, mas, principalmente <sup>2</sup> , ATRAIR PROFISSIONAIS PARA A REDE PÚBLICA, com salários dignos e condições de trabalho adequadas. Se isso não acontecer, A CONCENTRAÇÃO DE PROFISSIONAIS nos grandes centros é inevitável <sup>2</sup> . É necessário <sup>2</sup> PARAR DE FAZER “POLÍTICA DE SAÚDE”, E IMPLEMENTAR “POLÍTICA DE SAÚDE”.

Análise do Sistema de Avaliatividade – T5V3

<b>Macrotem</b>	Medicina Em relação ao editorial “Mais e melhores médicos”, <b>devemos lembrar que a saúde pública no Brasil está jogada às baratas.</b>
<b>HiperTem</b>	Não basta só criar novas vagas nas universidades, mas, principalmente, atrair profissionais para a rede pública, com salários dignos e condições de trabalho adequadas. Se isso não acontecer, a concentração de profissionais nos grandes centros é inevitável.
<b>MacroNovo</b>	É necessário parar de fazer “política de saúde”, e implementar “política de saúde”.

Análise do Sistema de Periodicidade – T5V3

Etap a	Fase	T5V3 – Medicina
Tese	Problema	Em relação ao editorial “Mais e melhores médicos”, <b>devemos lembrar que a saúde pública no Brasil está jogada às baratas.</b>
Argumentos	Causa-efeito	Não basta só criar novas vagas nas universidades, mas principalmente, atrair profissionais para a rede pública, com salários dignos e condições de trabalho adequadas. Se isso não acontecer, a concentração de profissionais nos grandes centros é inevitável

Reiteração da Tese	Solução	É necessário parar de fazer “política de saúde”, e implementar “política de saúde”.
--------------------	---------	---

Estrutura Esquemática do Gênero – T5V3

APÊNDICE 6 – ANÁLISE DOS SISTEMAS DE AVALIATIVIDADE E PERIODICIDADE E DA EEG DO TEXTO T6V3

T6V3 - Medicina	
<b>Legenda</b>	Sobre o editorial “Mais e melhores médicos” (“Opinião”, 9/6), o que O GOVERNO FEDERAL faz, assim como o ESTADUAL, é ceder à pressão da iniciativa privada <sup>3</sup> para a formação de novos cursos de medicina, assim como para a manutenção daqueles já existentes e que não têm a menor <sup>5</sup> condição de formar médicos <sup>2</sup> . Talvez por trás DESSA POLÍTICA esteja a ideia de abarrotar o mercado de trabalho com médicos <sup>2</sup> , para que MAIS E MAIS DELES se submetam às péssimas condições de trabalho e salários <sup>3</sup> oferecidos não só nos postos públicos, como também nos planos de saúde privados.
REFERENTE AVALIADO	
Afeto <sup>1</sup>	
Apreciação <sup>2</sup>	
Julgamento <sup>3</sup>	
Engajamento <sup>4</sup>	
Gradação <sup>5</sup>	

Análise do Sistema de Avaliatividade – T6V3

<b>Macrotema</b> a	Sobre o editorial “Mais e melhores médicos” (“Opinião”, 9/6), <b>o que o governo federal faz, assim como o estadual, é ceder à pressão<sup>3</sup> da iniciativa privada para a formação de novos cursos de medicina, assim como para a manutenção daqueles já existentes e que não têm a menor condição de formar médicos<sup>3</sup></b>
<b>HiperTema</b> 1	Talvez por trás DESSA POLÍTICA esteja a ideia de <b>abarrotar o mercado de trabalho com médicos<sup>3</sup></b> , para que MAIS E MAIS DELES se submetam às péssimas condições de trabalho e salários oferecidos não só nos postos públicos, como também nos planos de saúde privados.

Análise do Sistema de Periodicidade – T6V3

Etapa	Fase	T6V3 – Medicina
Tese		Sobre o editorial “Mais e melhores médicos” (“Opinião”, 9/6), <b>o que o governo federal faz, assim como o estadual, é ceder à pressão da iniciativa privada</b> para a formação de novos cursos de medicina, assim como para a manutenção daqueles já existentes e que não têm a menor condição de formar médicos
Argumentos	Argumento 1	Talvez por trás dessa política esteja a ideia de abarrotar o mercado de trabalho com médicos para que mais e mais deles se submetam às péssimas condições de trabalho e salários oferecidos não só nos postos públicos, como também nos planos de saúde privados.

Estrutura Esquemática do Gênero – T6V3

APÊNDICE 7 – ANÁLISE DOS SISTEMAS DE AVALIATIVIDADE E PERIODICIDADE E DA EEG DO TEXTO T7V3



<p><b>Legenda</b></p> <p>REFERENT E AVALIADO</p> <p>Afeto<sup>1</sup></p> <p>Apreciação<sup>2</sup></p> <p>Julgamento<sup>3</sup></p> <p>Engajamento<sup>4</sup></p> <p>Gradação<sup>5</sup></p>	<p>Senhores,</p> <p>Comprei um apartamento, no condomínio C.I., em Salvador, BA, da Construtora [...]. O imóvel foi adquirido na planta e o pagamento foi sendo feito de acordo com o avanço da construção. Quando o empreendimento ficou pronto, com um atraso de 12 meses, restou um saldo devedor que deve ser quitado em prazo determinado pela construtora. Ciente deste prazo, procurei a Construtora [...], proprietária e vendedora do imóvel, em 06/09 e 09/09/11, e apresentei uma proposta de pagamento deste saldo devedor. A proposta inclui a utilização de uma carta de crédito de consórcio imobiliário, complementando o pagamento através de recursos próprios. Quando uma carta de crédito é usada na compra de um imóvel, a administradora do consórcio exige que o mesmo fique alienado em garantia. Em vista disso, o vendedor do imóvel é solicitado a fornecer uma relação de documentos, que devem ser apresentados para análise da administradora do consórcio. O vendedor do imóvel também é informado que, o valor da carta de crédito só será creditado em sua conta, em até 45 dias, se a documentação solicitada for entregue e estiver rigorosamente em ordem.</p> <p>Para MINHA surpresa<sup>1</sup>, A CONSTRUTORA [...] não atendeu a solicitação da administradora do consórcio<sup>3</sup> em relação ao fornecimento da documentação necessária para que eu pudesse usar a carta de crédito quitando o saldo devedor do meu imóvel, tampouco<sup>5</sup> emitiu qualquer<sup>5</sup> comunicado informando os motivos dessa recusa ou a impossibilidade de atendimento. No entanto, manteve o cronograma relativo ao prazo para pagamento do saldo devedor, instalação do condomínio e condiciona a entrega das chaves do imóvel à quitação do saldo devedor. Dessa forma, como A CONSTRUTORA [...] não forneceu a documentação<sup>3</sup>, necessária para viabilizar a utilização da carta de crédito, fico impossibilitado<sup>3</sup> de efetuar a quitação do saldo devedor e receber as chaves do meu imóvel. Além disso, com a instalação do condomínio (1ª assembleia), iniciou-se a obrigação de pagar a taxa condominial, devida por todos os proprietários, estejam ou não com o saldo devedor quitado. E mais uma vez ME considero prejudicado<sup>1</sup>, pois irei pagar a taxa condominial sem estar morando no local. Considero A ATITUDE DA CONSTRUTORA [...] uma aberração<sup>2</sup>, uma falta de respeito<sup>2</sup> e uma prepotência sem limites<sup>5</sup>, na medida em que SEUS PREPOSTOS parecem agir sem qualquer respeito à ética à dignidade humana<sup>3</sup>.</p> <p>Meu objetivo com essa reclamação, especialmente nesse site, é alertar AS PESSOAS QUE PRETENDEM COMPRAR IMÓVEIS NA PLANTA, para que fiquem atentas<sup>3</sup> às mirabolantes<sup>2</sup> PROMESSAS DE CORRETORES E CONSTRUTORAS e que mais tarde se mostram falsas<sup>2</sup>. Na ânsia<sup>1</sup> de efetuar a venda, AS CONSTRUTORAS E OS CORRETORES “paparicam”<sup>3</sup> o comprador atendendo-O nos mínimos detalhes<sup>1</sup>. Quando chega o momento de entregarem o</p>
--	---

	<p>prometido, aí TUDO fica complicado<sup>2</sup>, difícil<sup>2</sup> e OS PERSONAGENS, sempre presentes e solícitos durante a venda<sup>3</sup>, desaparecem<sup>3</sup>, inclusive levando o tapete vermelho!</p> <p>Obrigado,</p>
--	---

## Análise do Sistema de Avaliatividade – T7V3

Macrotema 1	<p><b>Comprei um apartamento, no condomínio C.I., em Salvador, BA, da Construtora [...]. O imóvel foi adquirido na planta e o pagamento foi sendo feito de acordo com o avanço da construção.</b> Quando o empreendimento ficou pronto, com um atraso de 12 meses, restou um saldo devedor que deve ser quitado em prazo determinado pela construtora.</p>
Macrotema 2	<p>A proposta inclui a utilização de uma carta de crédito de consórcio imobiliário, complementando o pagamento através de recursos próprios.</p>
HiperTema 1	<p>Quando uma carta de crédito é usada na compra de um imóvel, a administradora do consórcio exige que o mesmo fique alienado em garantia.</p> <p>Em vista disso, o vendedor do imóvel é solicitado a fornecer uma relação de documentos, que devem ser apresentados para análise da administradora do consórcio. O vendedor do imóvel também é informado que, o valor da carta de crédito só será creditado em sua conta, em até 45 dias, se a documentação solicitada for entregue e estiver rigorosamente em ordem.</p>
HiperTema 2	<p>Para minha surpresa, a construtora [...] não atendeu a solicitação da administradora do consórcio em relação ao fornecimento da documentação necessária para que eu pudesse usar a carta de crédito quitando o saldo devedor do meu imóvel, tampouco emitiu qualquer comunicado informando os motivos dessa recusa ou a impossibilidade de atendimento.</p> <p>No entanto, manteve o cronograma relativo ao prazo para pagamento do saldo devedor, instalação do condomínio e condiciona a entrega das chaves do imóvel à quitação do saldo devedor.</p>
HiperTema 3	<p>Dessa forma, como a Construtora [...] não forneceu a documentação, necessária para viabilizar a utilização da carta de crédito, fico impossibilitado de efetuar a quitação do saldo devedor e receber as chaves do meu imóvel. Além disso, com a instalação do condomínio (1ª assembleia), iniciou-se a obrigação de pagar a taxa condominial, devida por todos os proprietários, estejam ou não com o saldo devedor quitado.</p>

<b>HiperNovo</b>	E mais uma vez me considero prejudicado, pois irei pagar a taxa condominial sem estar morando no local. Considero a atitude da construtora [...] uma aberração, uma falta de respeito e uma prepotência sem limites, na medida em que seus prepostos parecem agir sem qualquer respeito à ética e à dignidade humana.
<b>MacroNovo</b>	Meu objetivo com essa reclamação, especialmente nesse site, é alertar as pessoas que pretendem comprar imóveis na planta, para que fiquem atentas às mirabolantes promessas de corretores e construtoras e que mais tarde se mostram falsas. Na ânsia de efetuar a venda, as construtoras e os corretores “paparicam” o comprador atendendo-o nos mínimos detalhes. Quando chega o momento de entregarem o prometido, aí tudo fica complicado, difícil e os personagens, sempre presentes e solícitos durante a venda, desaparecem, inclusive levando o tapete vermelho!

## Análise do Sistema de Periodicidade – T7V3

		Etapa	Fase	T7V3
<b>MACROGÊNERO</b>	<b>Relato</b>	<b>Orientação</b>	<b>Cenário</b>	<p>Senhores,</p> <p>Comprei um apartamento, no condomínio C.I., em Salvador, BA, da Construtora [...]. O imóvel foi adquirido na planta e o pagamento foi sendo feito de acordo com o avanço da construção.</p> <p>Quando o empreendimento ficou pronto, com um atraso de 12 meses, restou um saldo devedor que deve ser quitado em prazo determinado pela construtora. Ciente deste prazo, procurei a Construtora [...], proprietária e vendedora do imóvel, em 06/09 e 09/09/11, e apresentei uma proposta de pagamento deste saldo devedor. A proposta inclui a utilização de uma carta de crédito de consórcio imobiliário, complementando o pagamento através de recursos próprios. Quando uma carta de crédito é usada na compra de um imóvel, a administradora do consórcio exige que o mesmo fique alienado em garantia. Em vista disso, o vendedor do imóvel é solicitado a fornecer uma relação de documentos, que devem ser apresentados para análise da administradora do consórcio. O vendedor do imóvel também é informado que, o valor da carta de crédito só será creditado em sua conta, em até 45 dias, se a documentação solicitada for entregue e estiver rigorosamente em ordem.</p>

Exposição	Eventos	Problema	Para minha surpresa, A CONSTRUTORA [...] não atendeu a solicitação da administradora do consórcio em relação ao fornecimento da documentação necessária para que eu pudesse usar a carta de crédito quitando o saldo devedor do meu imóvel, tampouco emitiu qualquer comunicado informando os motivos dessa recusa ou a impossibilidade de atendimento. No entanto, manteve o cronograma relativo ao prazo para pagamento do saldo devedor, instalação do condomínio e condiciona a entrega das chaves do imóvel à quitação do saldo devedor. Dessa forma, como a Construtora [...] não forneceu a documentação, necessária para viabilizar a utilização da carta de crédito,
	Argumentos	Prejuízo 1	fico impossibilitado de efetuar a quitação do saldo devedor e receber as chaves do meu imóvel.
		Prejuízo 2	Além disso, com a instalação do condomínio (1ª assembleia), iniciou-se a obrigação de pagar a taxa condominial, devida por todos os proprietários, estejam ou não com o saldo devedor quitado. E mais uma vez ME considero prejudicado <sup>1</sup> , pois irei pagar a taxa condominial sem estar morando no local.
	Tese	Posicionamento sobre o assunto	Considero a atitude da construtora [...] uma aberração, uma falta de respeito e uma prepotência sem limites, na medida em que seus prepostos parecem agir sem qualquer respeito à ética e à dignidade humana.
	Reiteração da Tese	Alerta	Meu objetivo com essa reclamação, especialmente nesse site, é alertar as pessoas que pretendem comprar imóveis na planta, para que fiquem atentas às mirabolantes promessas de corretores e construtoras e que mais tarde se mostram falsas. Na ânsia de efetuar a venda, AS construtoras e os corretores “paparicam” o comprador atendendo-o nos mínimos <sup>5</sup> detalhes. Quando chega o momento de entregarem o prometido, aí tudo fica complicado, difícil e os personagens, sempre presentes e solícitos durante a venda, desaparecem, inclusive levando o tapete vermelho!

Estrutura Esquemática do Gênero – T7V3

APÊNDICE 8 – ANÁLISE DOS SISTEMAS DE AVALIATIVIDADE E PERIODICIDADE E DA EEG DO TEXTO T8V3

	<b>T8V3 – COTAS enriquecem<sup>2</sup> universidades</b>
<p><b>Legenda</b></p> <p>REFERENTE AVALIADO Afeto<sup>1</sup> Apreciação<sup>2</sup> Julgamento<sup>3</sup> Engajamento<sup>4</sup> Gradação<sup>5</sup></p>	<p>Na vigência da Constituição de 1988, o país adotou cotas para portadores de deficiência e para mulheres nas candidaturas partidárias.</p> <p style="text-align: right;">Hélio Silva Jr.</p> <p>No início do governo Getúlio, em 1931, o Brasil aprovava a primeira lei de cotas de que se tem notícia nas Américas: a Lei da Nacionalização do Trabalho, ainda hoje presente na CLT, que determina que dois terços dos trabalhadores das empresas sejam nacionais.</p> <p>Com o surgimento da Justiça do Trabalho, também naquele período, o direito do trabalho inaugurava uma modalidade de ação afirmativa que até hoje considera o EMPREGADO um hipossuficiente<sup>3</sup>, favorecendo<sup>3</sup>-O na defesa judicial dos seus direitos.</p> <p>Em 1968, o Congresso instituía cotas nas universidades, por meio da chamada Lei do Boi, cujo artigo primeiro prescrevia: <i>“Os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservarão, anualmente, de preferência, de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio”</i>.</p> <p>Na vigência da Constituição de 1988, o país adotou cotas para portadores de deficiência no setor público e privado, cotas para mulheres nas candidaturas partidárias e instituiu uma modalidade de ação afirmativa em favor do consumidor: dada a presunção de que fornecedores e consumidores ocupam posições materialmente desiguais, estes últimos são beneficiados com a inversão do ônus da prova em seu favor, de modo que em certas hipóteses ao fornecedor cabe provar que ofereceu um produto em condições de ser consumido.</p> <p>Dois registros: 1. O BRASIL poderia tranquilamente<sup>1</sup> orgulhar-se<sup>2</sup> de exibir COTAS E OUTRAS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA como um produto genuinamente nacional<sup>2</sup>; 2. não é mera casualidade<sup>2</sup> o fato de jamais ter havido qualquer questionamento quanto à adoção de cotas para quaisquer outros segmentos, mas, no momento em que ESTE MESMO PRINCÍPIO JURÍDICO passa a ser invocado para favorecer a população negra<sup>2</sup>, emerge UMA OPOSIÇÃO</p>

	<p>colérica<sup>2</sup> e incapaz de enfrentar o contraditório<sup>2</sup>, o debate público, aberto<sup>2</sup></p> <p>Doze anos depois da implantação de ações afirmativas para o acesso de jovens negros e brancos pobres ao ensino superior, os dados falam por si: OS ALUNOS COTISTAS apresentam o mesmo desempenho de seus colegas<sup>3</sup>; AS UNIVERSIDADES ganharam em criatividade<sup>2</sup> e desempenho<sup>2</sup> e não há registro de incidente mais sério<sup>2</sup>, a não ser velhas<sup>2</sup> MANIFESTAÇÕES DE INTOLERÂNCIA que datam desde a chegada de Cabral. No mais, há dez documentos públicos nos quais os brasileiros são classificados racialmente desde tempos imemoriais, funcionando muito bem obrigado até a classificação racial ser invocada para a fruição – e não a violação – de direitos.</p> <p>Ao julgar a constitucionalidade das ações afirmativas o STF tem em mãos mais uma oportunidade de reafirmar a esperança que os indivíduos devem ter em relação a um dos pilares do funcionamento da Justiça: a interpretação dos textos e dos fatos deve ter como base a norma jurídica, o direito, não podendo ser circunscrita aos valores e credos pessoais. AS NORMAS são, presumivelmente<sup>2</sup>, boas para todos<sup>2</sup>; ao passo que VALORES quase sempre são bons apenas para nós<sup>2</sup>.</p>
--	--

Análise do Sistema de Avaliação – T8V3

MacroTema	<p><b>No início do governo Getúlio, em 1931, o Brasil aprovava a primeira lei de cotas de que se tem notícia nas Américas: a Lei da Nacionalização do Trabalho,</b></p> <p>ainda hoje presente na CLT, que determina que dois terços dos trabalhadores das empresas sejam nacionais. Com o surgimento da Justiça do Trabalho, também naquele período, o Direito do Trabalho inaugurava uma modalidade de ação afirmativa que até hoje considera o empregado um hipossuficiente, favorecendo-o na defesa judicial dos seus direitos.</p>
HiperTema 1	<p><b>Em 1968, o Congresso instituiu cotas nas universidades, por meio da chamada Lei do Boi, cujo artigo primeiro prescrevia:</b></p> <p><i>“Os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservarão, anualmente, de preferência, de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio”.</i></p>

HiperTema2	<p><b>Na vigência da Constituição de 1988, o país adotou cotas para portadores de deficiência no setor público e privado, cotas para mulheres nas candidaturas partidárias</b></p> <p>e instituiu uma modalidade de ação afirmativa em favor do consumidor: dada a presunção de que fornecedores e consumidores ocupam posições materialmente desiguais, estes últimos são beneficiados com a inversão do ônus da prova em seu favor, de modo que em certas hipóteses ao fornecedor cabe provar que ofereceu um produto em condições de ser consumido.</p>
HiperNovo	<p>Dois registros:</p> <p>1. o Brasil <b>poderia tranquilamente orgulhar-se</b> de exibir cotas e outras políticas de ação afirmativa como um produto genuinamente nacional; 2. <b>não é mera casualidade</b> o fato de jamais ter havido qualquer questionamento quanto à adoção de cotas para quaisquer outros segmentos, mas, no momento em que este mesmo princípio jurídico passa a ser invocado para favorecer a população negra, emerge uma oposição <b>colérica e incapaz</b> de enfrentar o <b>contraditório</b>, o debate público, aberto.</p> <p>Doze anos depois da implantação de ações afirmativas para o acesso de jovens negros e brancos pobres ao ensino superior, os dados falam por si: os alunos cotistas apresentam o mesmo desempenho de seus colegas; as universidades ganharam em criatividade e desempenho e não há registro de incidente mais sério, a não ser velhas manifestações de intolerância que datam desde a chegada de Cabral. No mais, há dez documentos públicos nos quais os brasileiros são classificados racialmente desde tempos imemoriais, funcionando muito bem obrigado até a classificação racial ser invocada para a fruição – e não a violação – de direitos.</p>
MacroNovo	<p>Ao julgar a constitucionalidade das ações afirmativas o STF tem em mãos mais uma oportunidade de reafirmar a esperança que os indivíduos devem ter em relação a um dos pilares do funcionamento da Justiça: a interpretação dos textos e dos fatos deve ter como base a norma jurídica, o direito, não podendo ser circunscrita aos valores e credos pessoais. <b>As normas são, presumivelmente, boas para todos; ao passo que valores quase sempre são bons apenas para nós.</b></p>

	Etapa	Fase	T8V3
--	-------	------	------



MACROGÊNERO	Relato Histórico	Eventos	<p>Na vigência da Constituição de 1988, o país adotou cotas para portadores de deficiência e para mulheres nas candidaturas partidárias.</p> <p style="text-align: right;">Hélio Silva Jr.</p> <p>No início do governo Getúlio, em 1931, o Brasil aprovava a primeira lei de cotas de que se tem notícia nas Américas: a Lei da Nacionalização do Trabalho, ainda hoje presente na CLT, que determina que dois terços dos trabalhadores das empresas sejam nacionais.</p> <p>Com o surgimento da Justiça do Trabalho, também naquele período, o Direito do Trabalho inaugurava uma modalidade de ação afirmativa que até hoje considera o empregado um hipossuficiente, favorecendo-o na defesa judicial dos seus direitos.</p> <p>Em 1968, o Congresso instituía cotas nas universidades, por meio da chamada Lei do Boi, cujo artigo primeiro prescrevia: <i>“Os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservarão, anualmente, de preferência, de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio”.</i></p> <p>Na vigência da Constituição de 1988, o país adotou cotas para portadores de deficiência no setor público e privado, cotas para mulheres nas candidaturas partidárias e instituiu uma modalidade de ação afirmativa em favor do consumidor: dada a presunção de que fornecedores e consumidores ocupam posições materialmente desiguais, estes últimos são beneficiados com a inversão do ônus da prova em seu favor, de modo que em certas hipóteses ao fornecedor cabe provar que ofereceu um produto em condições de ser consumido.</p>
	Exposição	Tese	<p>Dois registros: 1. o Brasil poderia tranquilamente orgulhar-se de exibir cotas e outras políticas de ação afirmativa como um produto genuinamente nacional; 2. não é mera casualidade o fato de jamais ter havido qualquer questionamento quanto à adoção de cotas para quaisquer outros segmentos, mas, <b>no momento em que este mesmo princípio jurídico passa a ser invocado para favorecer a população negra, emerge uma oposição colérica e incapaz de enfrentar o contraditório, o debate público, aberto.</b></p>

		Argumento	argumento 1	Doze anos depois da implantação de ações afirmativas para o acesso de jovens negros e brancos pobres ao ensino superior, os dados falam por si: os alunos cotistas apresentam o mesmo desempenho de seus colegas; as universidades ganharam em criatividade e desempenho e não há registro de incidente mais sério, a não ser velhas manifestações de intolerância que datam desde a chegada de Cabral.
			argumento 2	No mais, há dez documentos públicos nos quais os brasileiros são classificados racialmente desde tempos imemoriais, funcionando muito bem obrigado até a classificação racial ser invocada para a fruição – e não a violação – de direitos.
		Reiteração da Tese		<p>Ao julgar a constitucionalidade das ações afirmativas o STF tem em mãos mais uma oportunidade de reafirmar a esperança que os indivíduos devem ter em relação a um dos pilares do funcionamento da Justiça: a interpretação dos textos e dos fatos deve ter como base a norma jurídica, o direito, não podendo ser circunscrita aos valores e credos pessoais.</p> <p>As normas são, presumivelmente, boas para todos; ao passo que valores quase sempre são bons apenas para nós.</p>

Estrutura Esquemática do Gênero – T8V3

APÊNDICE 9 – ANÁLISE DOS SISTEMAS DE AVALIATIVIDADE E PERIODICIDADE E DA EEG DO TEXTO T9V3

	<b>T9V3 - -E se eu não fosse</b>
<p><b>Legenda</b></p> <p>REFERENTE AVALIADO</p> <p>Afeto <sup>1</sup></p> <p>Apreciação<sup>2</sup></p> <p>Julgamento<sup>3</sup></p> <p>Engajamento<sup>4</sup></p> <p>Gradação<sup>5</sup></p>	<p><i>Projetar aquilo que a gente não é pode ajudar a valorizar, a dar carinho, àquilo que a gente de fato é</i></p> <p>É certo<sup>3</sup> que TODA PESSOA QUE HABITA ESTE MUNDO E QUE TENHA A CARCAÇA AVARIADA como eu já pensou algumas vezes ao longo da existência em como seria a vida "se não fosse" a condição de paralisia, de cegueira, de surdez, de inabilidades gerais do esqueleto ou da cachola.</p> <p>ESSA REFLEXÃO se diferencia <sup>2</sup>, a meu ver, daquela "e se eu não fosse" tradicional, usada PELOS MORTAIS comuns<sup>3</sup>. Essa dá e passa logo porque, afinal, para ser milionário tem a loteria, para ser loira tem a água oxigenada, para ser magro tem o picote no estômago, para ser mais bonito tem o Pitanguy, para esvaziar o saco cheio tem o passeio no parque.</p> <p>Mas, para voltar a bater perna livremente, para ouvir os gracejos da novela, para ver o raiar do sol, é preciso<sup>3</sup> esperança em um tal ratinho que encheram de eletrodos no Japão, em outro que tomou chá de células-tronco na China e em diversos voluntários que tomam agulhadas da ciência ao redor do planeta.</p> <p>Logo, o "e se eu não fosse" PARA ESSE POVO é calcado em uma esperança de algo que ainda não existe <sup>3</sup>. E vai tempo, e vai estudo, e vai teste para que surja algo que abra caminho para uma mudança de realidade. Tem também o lance do "milagre", da força da fé, mas isso é motivo de outra prosa.</p> <p>De minha parte, "SE EU NÃO FOSSE" CADEIRANTE, acho que seria mais leve <sup>3</sup> tanto por não ter de tocar os dez quilos da minha charrete como por não ter de me programar exageradamente para conseguir atuar em sociedade.</p> <p>É um tal de pensar se vou caber no banheiro da casa da sogra, se a mesa da reunião será muito alta e vou ficar escondido atrás dela, se vai haver rampa na entrada do pé-sujo onde vai acontecer o happy hour com os amigos, se as calçadas da cidade do futuro veraneio vão ser boazinhas para meu ir, vir e tomar uma brisa.</p> <p>Botar na roda O QUESTIONAMENTO "E SE EU NÃO FOSSE ASSIM", porém, não é de todo ruim <sup>2</sup>. Projetar aquilo que a gente não é pode ajudar a valorizar, a dar carinho, àquilo que a gente de fato é.</p> <p>Não enxergar muito bem pode ser compensado com mais poder às papilas gustativas<sup>3</sup> que vão decifrar fácil os segredos do bolo de cenoura daquela tia de Sorocaba. Usar</p>

	<p>aparelho no ouvido é ter prerrogativa<sup>3</sup> "maraviwonderful" de se desligar do mundo na final do campeonato em que o vizinho grita desesperado pela janela.</p> <p>Ter incapacidades sérias de interagir com outros seres vivos é oportunidade de examiná-los em detalhes<sup>3</sup>, de ter uma perspectiva de escafandrista enquanto todos os outros se imaginam borboletas lindas e perfeitas que se esquecem de que foram lagartas, que se esquecem de suas efemeridades.</p> <p>Ok. Admito que é gostoso e diverte a alma<sup>2</sup> IMAGINAR POSSIBILIDADES, brincar de desenhar para o cotidiano da gente certas sensações inéditas e aparentemente inatingíveis. Sem falar que, no campo imaginativo, nas "viagens na maionese", nós podemos ser verdadeiramente iguais uns aos outros.</p> <p>Porém, quando o galo canta e o homem se levanta, ele será exatamente aquilo que as circunstâncias da existência<sup>3</sup> O fizeram, com a chance de moldar "apenas<sup>8</sup> seu caráter, sua maneira de interagir e de aproveitar as 24 horas do dia.</p>
--	--

Análise do Sistema de Avaliatividade – T9V3

MacroTema	<p><b>Projetar aquilo que a gente não é pode ajudar a valorizar, a dar carinho, àquilo que a gente de fato é</b></p> <p>É certo que toda pessoa que habita este mundo e que tenha a carcaça avariada como eu já pensei algumas vezes ao longo da existência em como seria a vida "se não fosse" a condição de paralisia, de cegueira, de surdez, de inabilidades gerais do esqueleto ou da cachola.</p>
HiperTema 1	<p><b>Essa reflexão se diferencia, a meu ver, daquela "e se eu não fosse" tradicional, usada pelos mortais comuns. Essa dá e passa logo porque, afinal, para ser milionário tem a loteria, para ser loira tem a água oxigenada, para ser magro tem o picote no estômago, para ser mais bonito tem o Pitanguy, para esvaziar o saco cheio tem o passeio no parque.</b></p> <p>Mas, para voltar a bater perna livremente, para ouvir os gracejos da novela, para ver o raiar do sol, é preciso esperança em um tal ratinho que encheram de eletrodos no Japão, em outro que tomou chá de células-tronco na China e em diversos voluntários que tomam agulhadas da ciência ao redor do planeta.</p> <p>Logo, o "e se eu não fosse" para esse povo é calcado em uma esperança de algo que ainda não existe. E vai tempo, e vai estudo, e vai teste para que surja algo que abra caminho para uma mudança de realidade. Tem também o lance do "milagre", da força da fé, mas isso é motivo de outra prosa.</p>
HiperTema 2	<p><b>De minha parte, "se eu não fosse" cadeirante, acho que seria mais leve tanto por não ter de tocar os dez quilos da minha charrete como por não ter de me programar exageradamente para conseguir atuar em sociedade.</b></p> <p>É um tal de pensar se vou caber no banheiro da casa da sogra, se a mesa da reunião será muito alta e vou ficar</p>

	<p>escondido atrás dela, se vai haver rampa na entrada do pé-sujo onde vai acontecer o happy hour com os amigos, se as calçadas da cidade do futuro veraneio vão ser boazinhas para meu ir, vir e tomar uma brisa.</p> <p>Botar na roda o questionamento "e se eu não fosse assim", porém, não é de todo ruim. Projetar aquilo que a gente não é pode ajudar a valorizar, a dar carinho, àquilo que a gente de fato é.</p> <p>Não enxergar muito bem pode ser compensado com mais poder às papilas gustativas que vão decifrar fácil os segredos do bolo de cenoura daquela tia de Sorocaba. Usar aparelho no ouvido é ter prerrogativa "maraviwonderful" de se desligar do mundo na final do campeonato em que o vizinho grita desesperado pela janela.</p> <p>Ter incapacidades sérias de interagir com outros seres vivos é oportunidade de examiná-los em detalhes, de ter uma perspectiva de escafandrista enquanto todos os outros se imaginam borboletas lindas e perfeitas que se esquecem de que foram lagartas, que se esquecem de suas efemeridades.</p>
<b>MacroNovo</b>	<p>Ok. Admito que é gostoso e diverte a alma imaginar possibilidades, brincar de desenhar para o cotidiano da gente certas sensações inéditas e aparentemente inatingíveis. Sem falar que, no campo imaginativo, nas "viagens na maionese", nós podemos ser verdadeiramente iguais uns aos outros.</p> <p>Porém, quando o galo canta e o homem se levanta, ele será exatamente aquilo que as circunstâncias da existência o fizeram, com a chance de moldar "apenas" seu caráter, sua maneira de interagir e de aproveitar as 24 horas do dia.</p>

## Análise do Sistema de Periodicidade – T9V3

	Etapa	Fase	<b>T9V3 – E se eu não fosse</b>
	Tese		<i>Projetar aquilo que a gente não é pode ajudar a valorizar, a dar carinho, àquilo que a gente de fato é</i>

	Argumentos	Argumento 1	<p>É certo que toda pessoa que habita este mundo e que tenha a carcaça avariada como eu já pensei algumas vezes ao longo da existência em como seria a vida "se não fosse" a condição de paralisia, de cegueira, de surdez, de inabilidades gerais do esqueleto ou da cachola.</p> <p>Essa reflexão se diferencia, a meu ver, daquela "e se eu não fosse" tradicional, usada pelos mortais comuns. Essa dá e passa logo porque, afinal, para ser milionário tem a loteria, para ser loira tem a água oxigenada, para ser magro tem o picote no estômago, para ser mais bonito tem o Pitanguy, para esvaziar o saco cheio tem o passeio no parque.</p> <p>Mas, para voltar a bater perna livremente, para ouvir os gracejos da novela, para ver o raiar do sol, é preciso esperança em um tal ratinho que encheram de eletrodos no Japão, em outro que tomou chá de células-tronco na China e em diversos voluntários que tomam agulhadas da ciência ao redor do planeta.</p> <p>Logo, o "e se eu não fosse" para esse povo é calcado em uma esperança de algo que ainda não existe. E vai tempo, e vai estudo, e vai teste para que surja algo que abra caminho para uma mudança de realidade. Tem também o lance do "milagre", da força da fé, mas isso é motivo de outra prosa.</p>
		Exemplificação por experiência	<p>De minha parte, "se eu não fosse" cadeirante, acho que seria mais leve tanto por não ter de tocar os dez quilos da minha charrete como por não ter de me programar exageradamente para conseguir atuar em sociedade.</p> <p>É um tal de pensar se vou caber no banheiro da casa da sogra, se a mesa da reunião será muito alta e vou ficar escondido atrás dela, se vai haver rampa na entrada do pé-sujo onde vai acontecer o happy hour com os amigos, se as calçadas da cidade do futuro veraneio vão ser boazinhas para meu ir, vir e tomar uma brisa.</p>
	Tese	Refinamento da Tese	<p>Botar na roda o questionamento "e se eu não fosse assim", porém, não é de todo ruim. Projetar aquilo que a gente não é pode ajudar a valorizar, a dar carinho, àquilo que a gente de fato é.</p>

	Argumento	Argumento 3	<p>Não enxergar muito bem pode ser compensado com mais poder às papilas gustativas que vão decifrar fácil os segredos do bolo de cenoura daquela tia de Sorocaba. Usar aparelho no ouvido é ter prerrogativa "maraviwonderful" de se desligar do mundo na final do campeonato em que o vizinho grita desesperado pela janela.</p> <p>Ter incapacidades sérias de interagir com outros seres vivos é oportunidade de examiná-los em detalhes, de ter uma perspectiva de escafandrista enquanto todos os outros se imaginam borboletas lindas e perfeitas que se esquecem de que foram lagartas, que se esquecem de suas efemeridades.</p>
	Reiteração da Tese		<p>Ok. Admito que é gostoso e diverte a alma imaginar possibilidades, brincar de desenhar para o cotidiano da gente certas sensações inéditas e aparentemente inatingíveis. Sem falar que, no campo imaginativo, nas "viagens na maionese", nós podemos ser verdadeiramente iguais uns aos outros.</p> <p>Porém, quando o galo canta e o homem se levanta, ele será exatamente aquilo que as circunstâncias da existência o fizeram, com a chance de moldar "apenas" seu caráter, sua maneira de interagir e de aproveitar as 24 horas do dia.</p>

Estrutura Esquemática do Gênero – T9V3

APÊNDICE 10 – ANÁLISE DOS SISTEMAS DE AVALIATIVIDADE E PERIODICIDADE E DA EEG DO TEXTO T10V3

	<b>T10V3 - A contemporaneidade do "Panis er circenses"</b>
--	--

<p><b>Legenda</b></p> <p>REFERENTE          AVALIADO          Afeto <sup>1</sup>          Apreciação<sup>2</sup>          Julgamento<sup>3</sup>          Engajamento<sup>4</sup>          Gradação<sup>5</sup></p>	<p>No período denominado “século do ouro”, na Roma Antiga, institui-se o chamado “Panis et circenses”. A população recebia o alimento, a diversão, e tudo estava resolvido. Posteriormente, com a Revolução Industrial, deu-se a ideia do imediatismo, da rapidez nas linhas de produção.</p> <p>A história expõe que AS AÇÕES E OS PENSAMENTOS A LONGO PRAZO são cada vez menos <sup>5</sup> priorizados<sup>2</sup> pelo ser humano, em decorrência de UMA CONSTRUÇÃO IDEOLÓGICA que preza pela síntese, pelo velo<sup>2</sup>. Mas por quais razões isso ocorre?</p> <p>O TEMPO tido – ou dado – como o agente condicionante da vida contemporânea<sup>2</sup>. Ou melhor, a falta dele. Tornamo-NOS escravos dos ponteiros<sup>3</sup>, tornamo-NOS vítimas de medidas que nós mesmos criamos<sup>3</sup>. ESPERAR tornou-se uma tortura<sup>2</sup>: deve-se viver – ou simplesmente “existir” – de acordo com o modelo <i>just-in-time</i>. Quando G. Lipovetsky afirma<sup>4</sup> que a cultura do sacrifício está morta, é possível aplicar tal ideia ao fato que a CULTURA DO AGORA destruiu<sup>2</sup> paulatinamente o poder do ser humano sobre o tempo, fazendo-O temer <sup>1</sup> o passar dos dias, dos meses, do ano. Teme-se o envelhecimento, teme-se a morte.</p> <p>Mas o que verdadeiramente<sup>5</sup> morre, se morrer o homem? O LEGADO HUMANO reduz-se<sup>5</sup> porque não há tempo para deixar registros. Deve-se<sup>4</sup> ler o jornal, pegar o metrô, trabalhar. Práticas como a leitura vêm sendo abandonadas pelas novas gerações que nasceram com um cronômetro instalado em suas mentes. O altruísmo e o amor natural e desinteressado já não existem, pois vive-se em prol da individual, do singular, não havendo, portanto, o estabelecimento de um “todo” harmonioso e relativamente equilibrado que leva o nome de “coletivo”. Levaria.</p> <p>SUCUMBIR AO PARADOXO DOS INSTANTES, em prol da ascensão dos valores pregados por aqueles que defendem o estilo da vida que somos condicionados a levar, é anular a ESSÊNCIA DO SER HUMANO<sup>2</sup> como item imprescindível<sup>2</sup> para o estabelecimento e disseminação da condição animal a quem pertencemos. EXIGIR O VELOZ, O IMEDIATO E O SINTÉTICO, sem ter a consciência de que estes valores são injetados em nossas mentes, é ter a confirmação de que o “Panis et circenses” da Roma Antiga é tão contemporâneo quanto o advento da globalização<sup>2</sup>.</p>
---	--



MacroTema	<p>No período denominado “século do ouro”, na Roma Antiga, instituiu-se o chamado “Panis et circenses”. A população recebia o alimento, a diversão, e tudo estava resolvido. <b>Posteriormente, com a Revolução Industrial, deu-se a ideia do imediatismo, da rapidez nas linhas de produção.</b></p> <p><b>A história expõe que as ações e os pensamentos a longo prazo são cada vez menos priorizados pelo ser humano, em decorrência de uma construção ideológica que preza pela síntese, pelo veloz. Mas por quais razões isso ocorre?</b></p>
HiperTema 1	<p><b>O tempo tido – ou dado – como o agente condicionante da vida contemporânea. Ou melhor, a falta dele.</b></p> <p>Tornamo-nos escravos dos ponteiros, tornamo-nos vítimas de medidas que nós mesmos criamos. Esperar tornou-se uma tortura: deve-se viver – ou simplesmente “existir” – de acordo com o modelo <i>just-in-time</i>. Quando G. Lipovetsky afirma que a cultura do sacrifício está morta, é possível aplicar tal ideia ao fato que a cultura do agora destruiu paulatinamente o poder do ser humano sobre o tempo, fazendo-o temer o passar dos dias, dos meses, do ano. Teme-se o envelhecimento, teme-se a morte.</p>
HiperTema 2	<p><b>Mas o que verdadeiramente morre, se morrer o homem?</b></p> <p>O legado humano reduz-se porque não há tempo para deixar registros. Deve-se ler o jornal, pegar o metrô, trabalhar. Práticas como a leitura vêm sendo abandonadas pelas novas gerações que nasceram com um cronômetro instalado em suas mentes. O altruísmo e o amor natural e desinteressado já não existem, pois vive-se em prol da individual, do singular, não havendo, portanto, o estabelecimento de um “todo” harmonioso e relativamente equilibrado que leva o nome de “coletivo”. Levaria.</p>
MacroNovo	<p>Sucumbir ao paradoxo dos instantes, em prol da ascensão dos valores pregados por aqueles que defendem o estilo da vida que somos condicionados a levar, é anular a essência do ser humano como item imprescindível para o estabelecimento e disseminação da condição animal a que pertencemos. Exigir o veloz, o imediato e o sintético, sem ter a consciência de que estes valores são injetados em nossas mentes, é ter a confirmação de que o “Panis et circenses” da Roma Antiga é tão contemporâneo quanto o advento da globalização.</p>

## Análise do Sistema de Periodicidade – T10V3

	Etapa	Fase	<p><b>T10V3 – A contemporaneidade do “Panis et circenses”</b></p>
--	-------	------	---

Contextualização		No período denominado “século do ouro”, na Roma Antiga, institui-se o chamado “Panis et circenses”. A população recebia o alimento, a diversão, e tudo estava resolvido. Posteriormente, com a Revolução Industrial, deu-se a ideia do imediatismo, da rapidez nas linhas de produção.
Argumentos	Tese	A história expõe que as ações e os pensamentos a longo prazo são cada vez menos priorizados pelo ser humano, em decorrência de uma construção ideológica que preza pela síntese, pelo veloz. <b>Mas por quais razões isso ocorre?</b>
	Causa	O tempo tido – ou dado – como o agente condicionante da vida contemporânea. Ou melhor, a falta dele. Tornamo-nos escravos dos ponteiros, tornamo-nos vítimas de medidas que nós mesmos criamos. Esperar tornou-se uma tortura: deve-se viver – ou simplesmente “existir” – de acordo com o modelo <i>just-in-time</i> . Quando G. Lipovetsky afirma que a cultura do sacrifício está morta, é possível aplicar tal ideia ao fato que a cultura do agora destruiu paulatinamente o poder do ser humano sobre o tempo, fazendo-o temer o passar dos dias, dos meses, do ano. Teme-se o envelhecimento, teme-se a morte.
	Consequências	Mas o que verdadeiramente morre, se morrer o homem? O legado humano reduz-se porque não há tempo para deixar registros. Deve-se ler o jornal, pegar o metrô, trabalhar. Práticas como a leitura vêm sendo abandonadas pelas novas gerações que nasceram com um cronômetro instalado em suas mentes. O altruísmo e o amor natural e desinteressado já não existem, pois vive-se em prol da individual, do singular, não havendo, portanto, o estabelecimento de um “todo” harmonioso e relativamente equilibrado que leva o nome de “coletivo”. Levaria.
Reiteração da Tese	Síntese do problema	Sucumbir ao paradoxo dos instantes, em prol da ascensão dos valores pregados por aqueles que defendem o estilo da vida que somos condicionados a levar; é anular a essência do ser humano como item imprescindível para o estabelecimento e disseminação da condição animal a quem pertencemos. Exigir o veloz, o imediato e o sintético, sem ter a consciência de que estes valores são injetados em nossas mentes, é ter a confirmação de que o “Panis et circenses” da Roma Antiga é tão contemporâneo quanto o advento da globalização.

Estrutura Esquemática do Gênero – T10V3

APÊNDICE 11 – ANÁLISE DOS SISTEMAS DE AVALIATIVIDADE E PERIODICIDADE E DA EEG DO TEXTO T11V3

**T11V3 - Posologia e contraindicações: vide bula**

<p><b>Legenda</b></p> <p>REFERENTE  AVALIADO  Afeto<sup>1</sup>  Apreciação<sup>2</sup>  Julgamento<sup>3</sup>  Engajamento<sup>4</sup>  Gradação<sup>5</sup></p>	<p>O RISO, antes restrito a piadas, comédias e conversas informais, tornou-se “assunto sério”<sup>2</sup>, material de pesquisa<sup>2</sup>. E, depois de muitos estudos acerca desse tema, comprovou-se a estreita ligação entre o senso de humor e a vida harmônica da sociedade: AQUELE QUE MANTÉM O SORRISO NO ROSTO está mais<sup>5</sup> apto<sup>3</sup> a lidar com seus próprios problemas e a se relacionar com os outros.</p> <p>Primeiramente, O BOM HUMOR afasta o desespero<sup>2</sup> trazido pelos obstáculos cotidianos que a vida propõe. Frente a situações difíceis e penosas, é comum que as pessoas tenham reações incoerentes e descontroladas, como considerar tudo incontornável. Nesses casos, O RISO funciona como uma luz que clareia a questão<sup>2</sup> e aponta bons caminhos<sup>2</sup>. Enfim, OS DOTADOS DE SENSO DE HUMOR se mostram menos<sup>5</sup> rígidos<sup>3</sup> e mais<sup>5</sup> pró-ativos<sup>3</sup> na resolução dos problemas do dia a dia.</p> <p>A segunda capacidade importante<sup>2</sup> DESSE ESTADO DE ESPÍRITO é plenamente notada nas relações interpessoais. O RISO, por constituir uma linguagem universal, já representa um forte<sup>5</sup> fator de aproximação<sup>2</sup>, enquanto O BOM HUMOR tem papel essencial<sup>5</sup> na manutenção de qualquer amizade ou “coleguismo”<sup>2</sup>. Devido ao (concede) poder de flexibilidade<sup>2</sup> que ESSA CARACTERÍSTICA concede, AQUELES QUE A POSSUEM também costumam tolerar mais<sup>5</sup> as diferenças<sup>3</sup> e lidar melhor<sup>5</sup> com as pessoas<sup>3</sup>.</p> <p>Há, contudo, limites para o humor: não se deve confundir RISOS<sup>5</sup> descontraídos<sup>2</sup> com GARGALHADAS<sup>5</sup> maníacas e constantes<sup>2</sup>. MUITAS<sup>5</sup> PESSOAS veem a vida como uma piada eterna<sup>3</sup>, na tentativa de escapar dos obstáculos encontrados, e têm dificuldades<sup>3</sup> de distinguir os momentos em que é preciso manter uma postura séria e lutar pelo que se deseja.</p> <p>Tanto nas questões individuais quanto nas interpessoais, O BOM HUMOR tornou-se pré-requisito<sup>2</sup> pois traz consigo uma gama enorme<sup>5</sup> de qualidades indispensáveis para a vida em sociedade<sup>2</sup>. Deve-se apenas atentar ao “vício<sup>2</sup> do RISO” para não O transformar em obsessão<sup>2</sup>. Em todos os outros casos, RIR é mesmo o melhor<sup>2</sup> remédio<sup>2</sup> e não tem contraindicações<sup>2</sup>.</p>
--	---

Análise do Sistema de Avaliatividade – T11V3

<p>MacroTema 1</p>	<p><b>O riso, antes restrito a piadas, comédias e conversas informais, tornou-se “assunto sério”, material de pesquisa. E, depois de muitos estudos acerca desse tema, comprovou-se a estreita ligação entre o senso de humor e a vida harmônica da sociedade: aquele que mantém o sorriso no rosto está mais apto a lidar com seus próprios problemas e a se relacionar com os outros.</b></p>
------------------------	---

HiperTema 1	<p><b>Primeiramente, o bom humor afasta o desespero trazido pelos obstáculos cotidianos que a vida propõe.</b></p> <p>Frente a situações difíceis e penosas, é comum que as pessoas tenham reações incoerentes e descontroladas, como considerar tudo incontornável. Nesses casos, o riso funciona como uma luz que clareia a questão e aponta bons caminhos. Enfim, os dotados de senso de humor se mostram menos rígidos e mais pró-ativos na resolução dos problemas do dia a dia.</p>
HiperTema 2	<p><b>A segunda capacidade importante desse estado de espírito é plenamente notada nas relações interpessoais.</b></p> <p>O riso, por constituir uma linguagem universal, já representa um forte fator de aproximação, enquanto o bom humor tem papel essencial na manutenção de qualquer amizade ou “coleguismo”. Devido ao poder de flexibilidade que essa característica concede, aqueles que a possuem também costumam tolerar mais as diferenças e lidar melhor com as pessoas.</p>
MacroTema 2	<p><b>Há, contudo, limites para o humor:</b> não se deve confundir risos descontraídos com gargalhadas maníacas e constantes. Muitas pessoas veem a vida como uma piada eterna, na tentativa de escapar dos obstáculos encontrados, e têm dificuldades de distinguir os momentos em que é preciso manter uma postura séria e lutar pelo que se deseja.</p>
HiperNovo	<p>Tanto nas questões individuais quanto nas interpessoais, o bom humor tornou-se pré-requisito, pois traz consigo uma gama enorme de qualidades indispensáveis para a vida em sociedade. Deve-se apenas atentar ao “vício do riso” para não o transformar em obsessão. Em todos os outros casos, rir é mesmo o melhor remédio e não tem contraindicações.</p>

## Análise do Sistema de Periodicidade – T11V3

Etapa	Fase	<b>T11V3 – Posologia e contraindicações: Vide Bula</b>
-------	------	--

Tese	contextualização	O riso, antes restrito a piadas, comédias e conversas informais, tornou-se “assunto sério”, material de pesquisa. E, depois de muitos estudos acerca desse tema, comprovou-se
	posicionamento sobre o assunto	<b>a estreita ligação entre o senso de humor e a vida harmônica da sociedade: aquele que mantém o sorriso no rosto está mais apto a lidar com seus próprios problemas e a se relacionar com os outros.</b>
Argumentos	argumento 1: efeitos frente aos problemas	Primeiramente, o bom humor afasta o desespero trazido pelos obstáculos cotidianos que a vida propõe. Frente a situações difíceis e penosas, é comum que as pessoas tenham reações incoerentes e descontroladas, como considerar tudo incontornável. Nesses casos, o riso funciona como uma luz que clareia a questão e aponta bons caminhos. Enfim, os dotados de senso de humor se mostram menos rígidos e mais pró-ativos na resolução dos problemas do dia a dia.
	argumento 2: efeitos nas relações interpessoais	A segunda capacidade importante desse estado de espírito é plenamente notada nas relações interpessoais. O riso, por constituir uma linguagem universal, já representa um forte fator de aproximação, enquanto o bom humor tem papel essencial na manutenção de qualquer amizade ou “coleguismo”. Devido ao poder de flexibilidade que essa característica concede, aqueles que a possuem também costumam tolerar mais as diferenças e lidar melhor com as pessoas.
	contraste	Há, contudo, limites para o humor: não se deve confundir risos descontraídos com gargalhadas maníacas e constantes. Muitas pessoas veem a vida como uma piada eterna, na tentativa de escapar dos obstáculos encontrados, e têm dificuldades de distinguir os momentos em que é preciso manter uma postura séria e lutar pelo que se deseja.
Reiteração da Tese	retomada dos argumentos	Tanto nas questões individuais quanto nas interpessoais, o bom humor tornou-se pré-requisito, pois traz consigo uma gama enorme de qualidades indispensáveis para a vida em sociedade. Deve-se apenas atentar ao “vício do riso” para não o transformar em obsessão. Em todos os outros casos, rir é mesmo o melhor remédio e não tem contraindicações.

Estrutura Esquemática do Gênero – T11V3