

ESTUDOS SISTÊMICO-FUNCIONAIS NO ÂMBITO DO PROJETO SAL

**Sara Regina Scotta Cabral
Leila Barbara**

Organizadoras



SARA REGINA SCOTTA CABRAL

LEILA BARBARA

Organizadoras

**ESTUDOS SISTÊMICO-FUNCIONAIS NO
ÂMBITO DO PROJETO SAL**

**SYSTEMIC-FUNCTIONAL STUDIES FROM
THE SAL PROJECT**

**ESTUDIOS SISTÉMICOS FUNCIONALES EN
EL MARCO DEL PROYECTO SAL**

SARA REGINA SCOTTA CABRAL

LEILA BARBARA

Organizadoras

**ESTUDOS SISTÊMICO-FUNCIONAIS NO
ÂMBITO DO PROJETO SAL**

**SYSTEMIC-FUNCTIONAL STUDIES FROM
THE SAL PROJECT**

**ESTUDIOS SISTÉMICOS FUNCIONALES EN
EL MARCO DEL PROYECTO SAL**

1ª edição

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - PPGL

UFSM

ISBN 978-85-99527-47-4

Santa Maria - Rio Grande do Sul - Brasil

2018

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

REITOR: Prof. Paulo Afonso Burmann
VICE-REITOR: Prof. Luciano Schuch
DIRETOR CAL: Pedro Brum Santos
COORDENADORA PPGL: Cristiane Fuzer

EDITORA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL
Editor-chefe: Rosani Úrsula Ketzner Umbach

COMISSÃO EDITORIAL

Rosani Úrsula Ketzner Umbach
Amanda Eloina Scherer
Anselmo Peres Alós
Gil Roberto Costa Negreiros
Lawrence Flores Pereira
Márcia Cristina Correa
Sara Regina Scotta Cabral

PREPARAÇÃO DE ORIGINAIS E REVISÃO DE TEXTO: Sara Regina Scotta Cabral, Daniela Leite Rodrigues e Lauro Rafael Lima

TRADUTOR DE INGLÊS: Erick Kader Callegaro Corrêa | TRADUTOR DE ESPANHOL: Eliana Rosa Sturza

REVISÃO DE LINGUAGEM: Sara Regina Scotta Cabral

PROJETO GRÁFICO | DIAGRAMAÇÃO: Jade Casagrande Almeida

CAPA: Amanda Caterle Bachett e Jade Casagrande Almeida

APOIO: Projeto Sistemática através das Línguas (SAL - CNPq)

APOIO FINANCEIRO: UFSM, CAL, CAPES

ENDEREÇO

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação, Letras e Biologia
Prédio 16 - Bloco A2 - Sala 3222
Campus Universitário - Camobi
97105-900 - Santa Maria RS - Brasil
www.ufsm.br/ppgletras

E82 Estudos sistêmico-funcionais no âmbito do Projeto SAL [recurso eletrônico] = Systemic-functional studies from the SAL Project = Estudios sistémicos funcionales en el marco del Proyecto SAL / Sara Regina Scotta Cabral, Leila Barbara, organizadoras. –

1. ed. – Santa Maria, RS : UFSM, PPGL, 2018.

1 e-book : il.

ISBN 978-85-99527-47-4

Inclui referências

1. Linguística 2. Linguística aplicada 3. Linguística sistêmico-funcional 4. Projeto SAL I. Cabral, Sara Regina Scotta II. Barbara, Leila III. Título: Systemic- functional studies from the SAL Project IV. Título: Estudios sistémicos funcionales em el marco del Proyecto SAL.

CDU (ed. 1987) 801

(ed. 1997) 81'33

Ficha catalográfica elaborada por Alenir Goularte CRB-10/990

Biblioteca Central - UFSM



Esta obra está licenciada sob a Creative Commons 4.0 Atribuição-Não=Comercial.
Saiba mais em: br.creativecommons.org/licencas/

ESTUDOS SISTÊMICO-FUNCIONAIS NO ÂMBITO DO PROJETO SAL

SUMÁRIO

- 08** **APRESENTAÇÃO**
- 11** **CAPÍTULO 1.** Transitividade em estórias:
orações materiais em instanciações dos gêneros
exemplum e narrativa
Cristiane FUZER
Carla Carine GERHARDT
- 38** **CAPÍTULO 2.** Representações de
interdisciplinaridade construídas por professores
em um programa de formação continuada
Maísa Helena BRUM
Luciane Kirchhof TICKS
- 73** **CAPÍTULO 3.** Representações em Fábulas de
Esopo e Millôr Fernandes
Gessélda Somavilla FARENCENA
Cristiane FUZER
- 92** **CAPÍTULO 4.** La representación del mundo
mediante los procesos del hacer y suceder
Jorge Mizuno HAYDAR
Norma BARLETTA
Diana CHAMORRO
- 110** **CAPÍTULO 5.** Processos mentais em portfólios de
professores de inglês em formação inicial
Orlando VIAN JR.
Heryzânia Alves RAMALHO

- 131** **CAPÍTULO 6.** Processos verbais e modalização na escrita acadêmica
Maria Medianeira de SOUZA
Wellington Vieira MENDES
Rebeca Fernandes PENHA
- 150** **CAPÍTULO 7.** Um estudo tipológico dos processos verbais em um mesmo gênero: diferenças e semelhanças entre português e inglês
Norma Lirio de Leão JOSEPH
Leila BARBARA
- 173** **CAPÍTULO 8.** O clítico se em construções mentais com desfocamento de participantes
Fernanda Beatriz Caricari de MORAIS
- 193** **CAPÍTULO 9.** Estudos de tradução: transitividade na configuração de personagens no romance Harry Potter and the Chamber of Secrets e sua tradução para o português brasileiro
Osilene Maria de Sá e Silva da CRUZ
- 213** **CAPÍTULO 10.** A prática tradutória a partir das noções de gênero e registro
Lucia ROTTAVA
Larissa Schmitz HAINZENREDER
- 230** **CAPÍTULO 11.** Avaliatividade: Marcas linguísticas em exemplares do gênero exposição
Jéssica Cantele de FREITAS
Sara Regina Scotta CABRAL
- 252** **CAPÍTULO 12.** Avaliatividade em imagens
Cristiane Salete FLOREK

- 283** **CAPÍTULO 13.** The place of the concept of hegemony in political discourse analysis (PDA): a tentative link in the light of Critical Discourse Analysis (CDA) and Systemic Functional Grammar (SFG)
Vilmar Ferreira DE SOUZA
- 310** **CAPÍTULO 14.** O papel da cultura na coleção “Formación em Español - Lengua y Cultura”: um olhar sistêmico-funcional
Michele Mafessoni de ALMEIDA
Lucia ROTTAVA
- 340** **SOBRE OS AUTORES**

APRESENTAÇÃO

Este volume que agora apresentamos à comunidade acadêmica, intitulado *Estudos sistêmico-funcionais no âmbito do projeto SAL*, configura-se como uma extensão da obra *Estudos de transitividade em Linguística Sistêmico-Funcional*. Esse primeiro livro publicado pelo Grupo SAL (Systemics across Languages) ateu-se ao exame de processos, participantes e circunstâncias, a fim de apresentar um panorama do que se tem investigado, no Brasil, na perspectiva hallidayana.

O livro que ora oferecemos à comunidade acadêmica vai mais além, uma vez que amplia o espectro dos estudos de transitividade, buscando atingir outras manifestações da linguagem e outros contextos de produção de comunicação humana. Nessa linha, este livro está composto de quatorze capítulos, constituído de trabalhos que fazem transições entre léxico-gramática e semântica do discurso, alargando o escopo dos estudos sobre transitividade. É o que faz o capítulo 1, denominado *Transitividade em estórias: orações materiais em instanciações dos gêneros exemplum e narrativa*, em que Fuzer e Gerhardt fazem explorações em estórias em livros didáticos de língua portuguesa. No capítulo 2, Brum e Ticks ampliam os trabalhos de transitividade ao abordarem *Representações de interdisciplinaridade construídas por professores em um programa de formação continuada*, em que examinam sessões reflexivas realizadas com docentes em serviço.

Seguindo as investigações sobre representação, Farencena e Fuzer, no capítulo 3, intitulado *Representações em Fábulas de Esopo e Millôr Fernandes*, analisam como se manifestam, nos dois textos, processos, participantes e circunstâncias. O texto seguinte, capítulo 4, denominado *La representación del mundo mediante los procesos del hacer y suceder*, de Haydar, Barletta e Chamorro, pesquisadores colombianos participantes do Projeto SAL, investiga os processos *hacer* (fazer) e *suced*er (acontecer) em livros escolares, ao demonstrar como tais processos contribuem para a aprendizagem de Ciências Sociais e Ciências Naturais em seu país.

Em *Processos mentais em portfólios de professores de inglês em formação inicial*, no capítulo 5, Vian Jr. e Ramalho, também preocupados com a for-

mação de professores, exploram o emprego dos processos mentais em textos reflexivos produzidos por alunos de um curso de Letras/Inglês.

A escrita acadêmica é a preocupação de Souza, Mendes e Penha no capítulo 6, ao apresentarem *Processos verbais e modalização na escrita acadêmica*. Os autores exploram o uso da modalidade combinada com os processos verbais *dizer* e *afirmar* como introdutórios de discurso em dissertações de mestrado da área de Linguística. A mesma preocupação com o discurso acadêmico têm Joseph e Barbara no capítulo 7, *Um estudo tipológico dos processos verbais em um mesmo gênero: diferenças e semelhanças entre português e inglês*, em que realizam um mapeamento linguístico de sete processos verbais em artigos científicos da área de Ciências Agrárias. Também em textos acadêmicos, Morais, no capítulo 8, investiga o uso do pronome oblíquo *se* em orações mentais em língua portuguesa, apresentando casos semelhantes ao português em outras línguas, ao apresentar o texto *O clítico se em construções mentais com desfocamento de participantes*.

Os estudos da tradução são contemplados nos capítulos 9 e 10. No primeiro, *Estudos de tradução: transitividade na configuração de personagens no romance Harry Potter and the Chamber of Secrets e sua tradução para o português brasileiro*, Cruz realiza estudo comparativo entre o original em inglês e respectiva tradução para o português com foco nos processos verbais, apontando semelhanças e fragilidades. Já Rottava e Hainzenreder, com o texto *A prática tradutória a partir das noções de gênero e registro*, propõem uma reflexão sobre o processo tradutório, ao buscar pontos de contato com a Linguística Sistêmico-Funcional.

Dando prosseguimento, no capítulo 11, Freitas e Cabral realizam um estudo acerca dos mecanismos de avaliação da linguagem utilizados nas etapas de cinco exemplares do gênero exposição, estes publicados no Observatório da Imprensa com a temática Operação Lava Jato, investigação realizada no Brasil pela Polícia Federal para combater casos de corrupção entre políticos e empresários. O aparato teórico utilizado cruza os preceitos da Escola de Sydney (MARTIN; ROSE, 2007) com o Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005).

O capítulo 12 amplia o escopo deste livro, ao trabalhar paralelamente a metafunção ideacional e a interpessoal em um sistema semiótico em que

a linguagem não é a verbal, mas sim a imagética. Em *Avaliatividade em imagens*, Florek explora fotografias representativas do contexto brasileiro e propõe um sistema avaliativo para o modo semiótico visual.

O lugar que a hegemonia ocupa na análise do discurso político é o tema de análise de De Souza, no capítulo 13, amparado pela Análise Crítica do Discurso combinada com os pressupostas da Linguística Sistêmico-Funcional. Por fim, o capítulo 14, *O papel da cultura na coleção “Formación em Español - Lengua y Cultura”: um olhar sistêmico-funcional*, de Mafessoni e Rottava, retoma o conceito de Malinowski acerca do contexto de cultura e examina como questões culturais são tratadas em uma coleção de livros de ensino de língua espanhola utilizada em escolas brasileiras.

Tendo em vista a diversidade de temas que ora ofertamos, é com muita satisfação que disponibilizamos esta obra e agradecemos a todos os pesquisadores que colaboraram com esta publicação e que tão dedicadamente ofertaram seus textos produzidos no âmbito do Projeto Sistêmica Através das Línguas (SAL).

Santa Maria e São Paulo, 10 de junho de 2018.

As organizadoras.

CAPÍTULO 1

TRANSITIVIDADE EM ESTÓRIAS: ORAÇÕES MATERIAIS EM INSTANCIÇÕES DOS GÊNEROS EXEMPLUM E NARRATIVA

Cristiane FUZER

Carla Carine GERHARDT

INTRODUÇÃO

Na Gramática Sistemico-Funcional proposta por Halliday (1994) e ampliada por Halliday e Matthiessen (2014), a oração é a unidade de análise no estrato léxico-gramatical do sistema linguístico. Nesse estrato, a oração é analisada numa perspectiva trinocular: como representação, como troca e como mensagem. No que se refere à oração como representação, Halliday (1985, 1994) sistematizou seis tipos de processos que, na relação com participantes e circunstâncias, constituem o centro experiencial da oração. A descrição dos tipos de processos em língua inglesa tal qual se apresenta atualmente na gramática de Halliday revisada por Matthiessen (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) foi desenvolvida por Halliday desde 1967¹.

Pesquisas com base em *corpus*, que têm propiciado análises de numerosas coleções de instâncias (textos) e, por conseguinte, teorizações sobre a linguagem a partir de evidências obtidas do que as pessoas falam e escrevem (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 69), possibilitaram confirmar a maior frequência² dos processos materiais, relacionais e mentais em língua inglesa, uma das razões para serem considerados os processos principais no sistema de transitividade. Na gramática funcional proposta por Halliday, a descrição

1 Artigos de Halliday publicados em *Journal of Linguistics* em 1967 e 1968 foram reimpressos como capítulos 1, 2 e 3 no volume 7 da coleção *The collected Works of M.A.K. Halliday* editada por Webster quase 40 anos depois (HALLIDAY, 2005).

2 Frequência relativa obtida de uma amostra de textos de registros mistos com 8.425 orações (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 215).

dos tipos de processos começa com os materiais pelo fato de serem “os mais acessíveis para nossa reflexão consciente, além de (por esse mesmo motivo), durante toda a história da linguística, terem sido o centro das atenções. Eles foram, por exemplo, a fonte da tradicional distinção entre verbos ‘transitivos’ e ‘intransitivos’”³.

Com relação à língua portuguesa, alguns estudos têm demonstrado as contribuições das orações materiais na construção dos textos. Cabral (2005) identificou a prevalência de processos materiais em textos jornalísticos, indicando o propósito desses textos em informar seus leitores sobre os acontecimentos periféricos do caso. Também sobre a esfera jornalística, Damasceno (2016) elencou parâmetros de padrões de realização dos processos materiais em notícias jornalísticas, dentre os quais estão “fazeres materiais”, em que verbos “não estados” foram subdivididos em processo (desenvolvem um evento ou sucessão de eventos que alcançam um sujeito paciente ou experimentador), ação (destacam atividade realizada por um agente) e ação-processo (designam ação realizada por sujeito agente ou causa levada a efeito por um sujeito, que afetam o complemento).

Em contexto educacional, em estudo sobre ocorrências do sistema de transitividade em processamento de grupo, registro através do qual alunos e professores avaliam trabalhos executados por estudantes em escola de educação básica, Lima (2016) constatou que a utilização de processos materiais em questões norteadoras pode conduzir os alunos a fornecerem respostas com a mesma estrutura. A tendência, assim, é prevalecer, no texto dos estudantes, “uma interação voltada para a descrição de ações físicas e perceptíveis”, com poucas reflexões sobre suas atitudes (LIMA, 2016, p.78).

Uma postura de reflexão sobre a realidade, muito mais do que ação sobre ela, foi a representação encontrada, no estudo de Hanes (2011), para a personagem Everett, no filme inglês de comédia dramática “O brother, where art thou”⁴, tendo em vista o alto índice de processos mentais (48%) em relação ao de materiais (20%) encontrados nas falas da personagem.

3 No original: “because they are the most accessible to our conscious reflection, but also because (for that very reason) throughout most of the history of linguistics they have been at the center of attention. They have, for example, been the source of the traditional distinction between ‘transitive’ and ‘intransitive’ verbs”.

4 Traduzido como “E aí meu irmão cadê você?”.

De maneira geral, em contextos de recreação, Halliday e Matthiessen (2014), tomando por base estudos de Hasan (1984/1996) sobre realizações de significados nos estratos da semântica e da léxico-gramática em etapas de gênero, destacam que em estórias, por exemplo, embora possa haver o domínio de orações existenciais e relacionais, “a principal linha do evento é *construída* predominantemente por orações materiais” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 217)⁵.

Partindo do princípio de que “orações de diferentes tipos produzem contribuições distintas para a construção de experiências nos textos”⁶ (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 219), focalizamos, neste capítulo, a oração como representação, com especial atenção às contribuições das orações materiais na construção de representações de experiências em estórias.

Estórias são referidas, aqui, como uma família de gêneros⁷, nos termos de Martin e sua equipe, cujas pesquisas, ao longo de três décadas, têm desenvolvido a abordagem sistêmico-funcional de gênero, também conhecida como “Escola de Sydney” em função dos trabalhos iniciais realizados em escolas australianas (HYON, 1996; MARTIN, 2014). Nessa abordagem, na família das estórias, estão agrupados os gêneros relato, narrativa, *exemplum*, episódio, observação e notícia.

Neste capítulo, focalizamos os gêneros narrativa e *exemplum*, pois ambos apresentam sequência de eventos em que o problema é causado materialmente. O objetivo do estudo é analisar as contribuições das orações materiais na construção das etapas em instanciações desses gêneros.

PRINCÍPIOS DA LINGÜÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

A Linguística Sistêmico-Funcional tem suas bases teóricas na Gramática Sistêmico-Funcional desenvolvida por M. A. K. Halliday (1985, 1994) e revisada por Halliday e Matthiessen (2004, 2014). Essa teoria permite pensar a língua como um sistema, que coloca a organização da linguagem

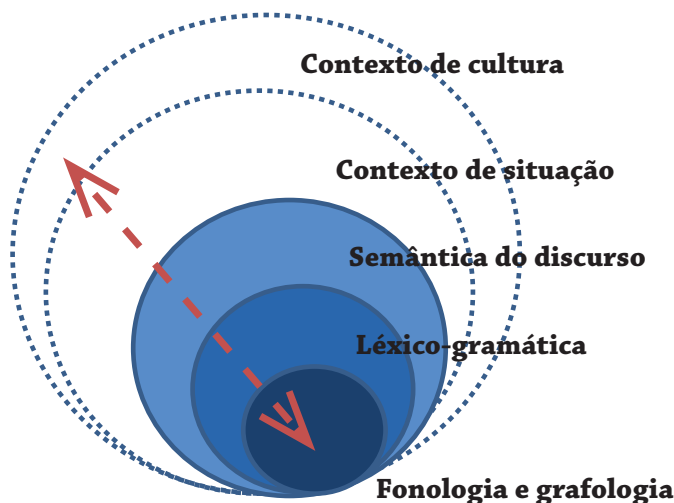
5 No original: “the main event line is construed predominantly by ‘material’ clauses”.

6 No original: “Clauses of different process types thus make distinctive contributions to the construal of experience in text”.

7 Nessa perspectiva, famílias reúnem gêneros que compartilham um propósito geral, mas cada gênero apresenta um propósito específico, em função dos recursos linguísticos instanciados do sistema que organizam as etapas.

em primeiro plano, como portadora de funcionalidade. A linguagem é vista como um sistema estratificado (Figura 1), em que os estratos mais abstratos são realizados pelos menos abstratos.

Figura 1 - Linguagem organizada em estratos



Fonte: Adaptado de Halliday e Matthiessen, 2004, p. 25.

O estrato do contexto, com maior nível de abstração, constitui-se do contexto de cultura e do contexto de situação. No estrato da semântica, as metafunções ideacional, interpessoal e textual são realizadas, respectivamente, pelos sistemas de transitividade, modo e modalidade no estrato léxico-gramatical. Há ainda, o estrato da fonologia e da grafologia, realizado pelos sistemas de sonoridade e grafia, respectivamente (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

Como sistema, a linguagem é um potencial de significados que precisa do texto para se instanciar. De acordo com Halliday e Matthiessen (2014, p. 28), instanciação é a relação entre o sistema e o texto.

A seguir, destacamos princípios da teoria sistêmico-funcional relacionados aos três primeiros estratos do sistema: contexto, semântica e léxico-gramática, cujas categorias são mobilizadas para a análise empreendida neste estudo.

Contexto: registro e gênero

Análises sistêmico-funcionais da linguagem partem do princípio de que, na vida real, contextos precedem textos, e textos constroem contextos. Tendo por base as investigações de Malinowsky (1923), Halliday e Hasan (1985, p. 6) enfatizam que, “em qualquer descrição adequada, é necessário fornecer informações não só sobre o que estava acontecendo no momento, mas também sobre a formação cultural total”⁸. Nesse sentido, o contexto de situação se refere às formas de significar o ambiente do texto, suas diversas instanciações e/ou registros dentro de um contexto de cultura. Este, por sua vez, refere-se às práticas mais amplas, associadas a diferentes países e grupos étnicos, institucionalizadas em grupos sociais, como escola, família, igreja, justiça (HALLIDAY; HASAN, 1985).

Para o contexto de situação, Halliday (1985) propõe três variáveis que conferem particularidades aos textos: campo, relações e modo. O campo dá conta do que está acontecendo, da natureza da ação social em que os participantes estão envolvidos. As relações referem-se a quem está tomando parte dos fatos, à natureza dos participantes, seus status e suas funções. O modo destina-se à parte da linguagem que está em jogo, o que os participantes esperam que a linguagem faça por eles nessa situação – organização simbólica do texto, o status que ele tem e sua função no contexto, incluindo o canal e o modo retórico, o que está sendo alcançado pelo texto em termos de categorias persuasivas, expositivas, didáticas e similares (HALLIDAY; HASAN, 1985).

O texto é considerado produto, um resultado que ainda pode ser modificado, e processo, em que as escolhas semânticas são contínuas (HALLIDAY; HASAN, 1985). Nas palavras dos autores, o texto “é uma instância do processo e do produto de significado social em um contexto particular de situação”⁹ (p. 11). Assim, relaciona-se texto e contexto de situação, para os quais podem ser lançadas previsões:

a relação entre o contexto e significados é dinâmica e reversível, com contextos sendo realizados em textos e textos revelando contextos.

8 No original: “in any adequate description, it was necessary to provide information not only about what was happening at the time, but also about the total cultural background”.

9 No original: “is an instance of the process and product of social meaning in a particular context of situation”.

Isto significa que o conhecimento do contexto nos permite fazer previsões sobre a léxico-gramática de um texto. Por outro lado, a análise gramatical nos permite compreender o contexto de produção de um texto, porque a soma dos significados codificados na léxico-gramática torna-se o sinal do contexto¹⁰ (BUTT et al., 2000, p. 182).

A cada tipo de situação está associado um registro, o qual “pode ser definido como a configuração de recursos semânticos que os membros de uma cultura tipicamente associam com um tipo de situação”¹¹ (MATTHIESSEN, 2015, p. 18). Para o autor, “assim como um texto instancia um registro e uma situação instancia um tipo de situação, um registro instancia o potencial de significado da linguagem e o tipo de situação instancia o potencial cultural do contexto, o contexto de cultura”¹² (p. 21).

Ao contexto de cultura, Martin (1997; 2012) associa a noção de gênero. Ao localizar o gênero no contexto de cultura, acima do registro, o autor amplia a configuração do sistema da linguagem descrita por Halliday (1978), destacando que os fatores extralinguísticos devem ser analisados a partir da análise de texto de algum tipo. Dessa forma, Martin (1997; 2012) inclui o gênero como instanciação do contexto de cultura, transcendendo as metafunções.

A abordagem sistêmico-funcional de gênero tem se desenvolvido a partir das pesquisas sobre a linguagem em textos coletados em escolas australianas em projetos capitaneados por Martin e seus colegas ao longo de três décadas. Esses estudos tiveram como principais pressupostos teóricos a gramática sistêmico-funcional de Halliday (1985; 1994), e seus resultados possibilitaram mapear gêneros usados para aprender a ler e escrever na escola, que Martin e Rose (2008) agruparam em famílias, tendo em vista o propósito geral e o específico e as etapas típicas encontradas em cada gênero (Quadro 1).

10 No original: “The relation between context and meanings is dynamic and reversible, with contexts being realised in texts and texts revealing contexts. This means that knowledge of the context allows us to make predictions about the lexicogrammar of a text. Conversely, grammatical analysis of the type we have been doing allows us to understand the context of a text’s production because the sum of the meanings encoded in the lexicogrammar becomes the sign of the context”.

11 No original: “configuration of semantic resources that the member of a culture typically associates with a situation type”.

12 No original: “just as a text instantiates a register and a situation instantiates a situation type, a register instantiates the meaning potential of language and a situation type instantiates the cultural potential of context, the “context of culture”.

Quadro 1 – Família das estórias: propósitos, gêneros e etapas

Família	Propósito Geral	Gêneros	Propósito específico	Etapas
Estórias	Envolver o leitor	Relato	Relatar eventos	Orientação
				Eventos
		Episódio	Compartilhar reações emocionais	Orientação
				Evento Marcante
				Reação
		<i>Exemplum</i>	Julgar caráter ou comportamento	Orientação
				Incidente
				Interpretação
		Narrativa	Resolver complicação	Orientação
				Complicação
				Resolução

Fonte: Traduzido e adaptado de Martin e Rose, 2008.

Com base nessa abordagem de gênero centrada na relação contexto e realização linguística, desenvolveu-se o projeto *Learning to Write, Reading to Learn*, que proporciona uma forma de educar, com o fim de tornar claro o ensino de conteúdos de qualquer disciplina do currículo escolar a partir do estudo dos gêneros, pois um ou outro favorece tipos diferentes de abordagem de conteúdos (ROSE; MARTIN, 2012). No caso das narrativas, por exemplo, é possível estudar aspectos da própria língua, desenvolver a imaginação das crianças e prepará-las para práticas de escrita fora do contexto escolar (BUNZEN, 2009; FUZER, 2017); com as explicações e relatórios, é possível construir conhecimentos sobre as ciências, como, por exemplo, a “cadeia alimentar” na disciplina de Ciências Naturais (SANTOS, 2015).

De acordo com o Quadro 1, os gêneros da família das estórias são agrupados por compartilharem um propósito amplo em comum: envolver o leitor. Além disso, algumas etapas, como a Orientação, ocorrem em mais de um gênero. Por outro lado, há etapas que são exclusivas de um gênero, como o Incidente no *exemplum* e a Complicação na narrativa. Outro aspecto que distingue um gênero do outro são as tendências de avaliações de atitude (MARTIN; ROSE, 2008). O *exemplum* instancia, tipicamente, avaliações de julgamento

para cumprir seu propósito específico (julgar comportamentos), ao passo que a narrativa apresenta avaliações mais variáveis, podendo ser, além de julgamento, afeto e/ou apreciação. Contudo, essa constatação não é suficiente e leva-nos ao questionamento do que pode diferenciar a etapa Incidente no *exemplum* da etapa Complicação na narrativa. Para isso, inicialmente é preciso levar em consideração as fases que auxiliam a evidenciar cada etapa, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 – Fases das estórias

Fases	Funções de engajamento
Cenário	Apresenta o contexto (identidades, atividades, espaços)
Descrição	Evoca o contexto (traz à lembrança respostas emocionais)
Eventos	Sucessão de eventos
Efeito	Resultado material
Reação	Resultado de comportamento e/ou atitude
Problema	Tensão criada por contraexpectativa (“mas”)
Solução	Fim da tensão criada por contraexpectativa
Comentário	Introdução do comentário do narrador
Reflexão	Introdução dos pensamentos dos participantes

Fonte: Traduzido de Martin e Rose, 2008, p. 82.

A fase problema, que gera tensão na estória, aparece, tipicamente, na etapa Complicação da narrativa, cujo propósito é resolver o problema, e na etapa Incidente do *exemplum*, cujo propósito é julgar comportamentos, sem que o problema seja necessariamente resolvido (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012). Isso indica que não é possível tirar uma conclusão sobre as especificidades das etapas tomando por base apenas a análise das fases. É necessário, então, partir para a análise das funções léxico-gramaticais dos componentes das orações que realizam as etapas de gênero, com a hipótese de que as personagens e seus referentes desempenham diferentes papéis em cada uma das etapas. Para isso, mobilizamos categorias do sistema de transitividade, revisadas na subseção 2.2.

Léxico-gramática: sistema de transitividade

A oração, segundo Halliday e Matthiessen (2014), como qualquer outra unidade gramatical, é uma construção que se constitui de três linhas de significado metafuncionais – a ideacional, realizada pelo sistema de transitividade; a interpessoal, pelos sistemas de modo, modalidade e polaridade; e a textual, pela estrutura temática. Neste trabalho, é dada ênfase aos significados experienciais realizados pelo sistema de transitividade, que evidencia o campo do registro e as representações das experiências nos textos. Esses significados são realizados, no nível da oração, pela configuração de processos, participantes e circunstâncias.

Os processos são discriminados conforme os diferentes tipos de eventos realizados pelas pessoas, sendo classificados em três tipos principais – materiais, mentais e relacionais –, e outros três secundários – verbais, comportamentais e existenciais.

Os processos materiais, segundo Halliday e Matthiessen (2014), possuem maior número de realizações em textos nos mais diversos contextos de uso. Orações materiais constroem um *quantum* de mudança no fluxo de eventos, através de algum aporte de energia (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Assim, ações são tipicamente instanciadas no discurso por meio de orações materiais, em que um participante ativo na oração, o Ator, depende energia para a mudança no fluxo dos eventos. Também pode haver um participante passivo, atingido pela ação, que desempenha a função de Meta.

No Quadro 3, resumem-se os tipos de processos e suas funções básicas, bem como os participantes tipicamente envolvidos e suas respectivas funções e/ou papéis.

Para evidenciar representações manifestadas nos textos, além de tipos de processos e funções de participantes, são importantes as circunstâncias, que podem ser realizadas por grupo adverbial ou locução preposicional. Segundo Halliday e Matthiessen (2014, p. 310), circunstâncias “ocorrem, tipicamente, livremente em todos os tipos de processo e, essencialmente, com o mesmo significado onde quer que ocorram”¹³. Por exemplo, para representar uma sucessão de eventos em histórias, são frequentemente usadas circunstân-

13 No original: “typically, they occur freely in all types of process, and with essentially the same significance wherever they occur”.

cias de localização de tempo ou lugar; para indicar reações de personagens, podem ser usadas circunstâncias de modo qualidade; ou, ainda, para introduzir pontos de vista em uma argumentação, são usadas circunstâncias de ângulo. Isso mostra que certas ocorrências linguísticas são mais frequentes em determinados contextos do que outros, conforme o propósito comunicativo específico que se pretenda alcançar no discurso.

Quadro 3 – Tipos de processo e participantes e suas respectivas funções no sistema de transitividade

Processo	Função	Participantes	Função
Materiais	Evidenciam o fazer e o acontecer, pois mudam o fluxo de eventos	Ator	Sujeito lógico ou assunto, fonte de energia que provoca alteração.
		Meta	Impactado pelo processo.
		Escopo (processo ou entidade)	Não é afetado pelo desempenho do processo.
		Beneficiário (Cliente ou Recebedor)	Beneficiado pelo processo.
		Atributo (resultativo ou descritivo)	Interpreta o estado qualitativo resultante do Ator ou da Meta após o desdobramento do processo.
Mentais	Evidenciam experiência de mundo e consciência	Experienciador	Ser que sente, pensa, quer ou percebe; humano ou dotado de consciência.
		Fenômeno	Elemento sentido, pensado, desejado ou percebido; uma coisa, um ato ou fato.

Relacionais	Caracterizam e identificam	Portador	Entidade à qual é atribuída uma característica.
		Atributo	Característica que é atribuída ao Portador.
		Identificador	Entidade atribuída ao Identificador.
		Identificado	Entidade que recebe a identificação.
Verbais	Representam o dizer	Dizente	Falante, qualquer coisa que represente um sinal.
		Receptor	Destinatário, a quem a mensagem é dirigida.
		Alvo	Entidade alvo do processo de dizer, podendo ser uma pessoa, um objeto ou uma abstração.
		Verbiagem	O que é dito, realizado por um grupo nominal.
		Citação	Discurso na voz autoral, realizada por uma oração projetada.
		Relato	Discurso na voz não-autoral, realizado por oração projetada.
Comportamentais	Representam comportamentos fisiológicos e psicológicos tipicamente humanos	Comportante	Ser consciente.
			O próprio comportamento.
Existenciais	Representam algo que existe ou acontece	Existente	Qualquer tipo de fenômeno que pode ser interpretado como uma coisa.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Halliday e Matthiessen, 2014.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE INSTANCIÇÕES DE ESTÓRIAS EM LIVROS DIDÁTICOS

Neste capítulo, apresentamos uma análise que está integrada a uma pesquisa maior sobre gêneros instanciados em textos usados na disciplina de Língua Portuguesa, a fim de contribuir com a proposta do projeto *Systemic Across Languages* (SAL), que se dispôs a analisar, dentre outros, gêneros no contexto escolar brasileiro.

Em um levantamento realizado no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a partir do Sistema de Controle de Material Didático (SIMAD), verificou-se que os livros didáticos de Língua Portuguesa de anos Finais do Ensino Fundamental do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) mais distribuídos nas escolas públicas, para o triênio 2014-2016, foram as coleções “Português – Linguagens”, de Cereja e Magalhães (2012), e “Projeto Teláris – Português”, de Bertin Borgato e Marchezi (2012).

Dessas coleções, foram selecionados 9 (nove) textos verbais, em voz não autoral (textos que não foram produzidos pelos editores do livro didático), com potencial de instanciação dos gêneros narrativa e *exemplum*, identificados a partir da análise do propósito específico e da estrutura esquemática de cada texto. Como estórias são textos elementares (MARTIN; ROSE, 2008), a probabilidade de serem abordadas nos primeiros anos escolares é maior e, por isso, os textos foram selecionados dos livros voltados para o 6º e 7º ano das duas coleções referidas. Além disso, foi coletado, no portal Domínio Público, um texto com potencial de instanciação de narrativa, por ser um texto com extensão maior do que os que se encontram nos livros didáticos mencionados.

Dessa forma, foi selecionada uma amostra de 10 (dez) textos para o estudo do funcionamento da linguagem nas etapas que organizam as instanciações dos gêneros, principalmente em relação às etapas Incidente e Complicação. Para nos referirmos aos textos durante as análises, usamos como códigos: “E” para *exemplum* e “N” para narrativa; cada letra é seguida por um número sequencial. Assim, por exemplo, “E1” refere-se ao texto 1 que instancia o gênero *exemplum*, e “N1” refere-se ao texto 1 que instancia o gênero narrativa, e assim por diante.

Quadro 4 – Textos selecionados para análise

Cód.	Título da estória	Fonte
E1	<i>Os dois amiguinhos</i>	Fábulas de Esopo. Compilação de Russel Ash e Bernard Higton. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994, p. 44. In: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. <i>Português: Linguagens, 6º Ano</i> . São Paulo: Editora Saraiva, 2012. p. 17.
E2	<i>O sapo e o escorpião</i>	PRIETO, H. O livro dos medos. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998. p. 25. In: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. <i>Português: Linguagens, 6º Ano</i> . São Paulo: Editora Saraiva, 2012. p. 194.
E3	<i>O mito de narciso</i>	MACHADO, I. Literatura e redação. São Paulo: Scipione, 1994, p. 142-3. Resumo da autora a partir do dicionário de Mitologia grega e romana, de Mário da Gama Cury. In: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. <i>Português: Linguagens, 7º Ano</i> . São Paulo: Editora Saraiva, 2012. p. 21.
E4	<i>Por que o morcego só voa de noite</i>	BARBOSA, R. A. Histórias africanas para contar e recontar. São Paulo: Ed. do Brasil, 2001, p. 9-12. In: BORGATO, A. T.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. <i>Projeto Teláris – Português, 6º ano</i> . São Paulo: Ática, 2012. p. 52.
E5	<i>A panela</i>	BANDEIRA, P. Malasaventuras: safadezas de Malasartes. São Paulo: Moderna, 2003, p. 41 – 47. In: BORGATO, A. T.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. <i>Projeto Teláris – Português, 6º ano</i> . São Paulo: Ática, 2012. p. 45.
E6	<i>A mosca e a formiguinha</i>	LOBATO, M. Fábulas e histórias diversas. São Paulo: Brasiliense, 1960, p. 91 – 2. Monteiro Lobato – Todos os direitos reservados. In: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. <i>Português: Linguagens, 6º Ano</i> . São Paulo: Editora Saraiva, 2012. p. 103.
N1	<i>O sabiá e a girafa</i>	CUNHA, L. et al. Meus primeiros contos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. (Literatura em minha casa vol. 3). BORGATO, A. T.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. <i>Projeto Teláris – Português, 6º ano</i> . São Paulo: Ática, 2012. p. 73.

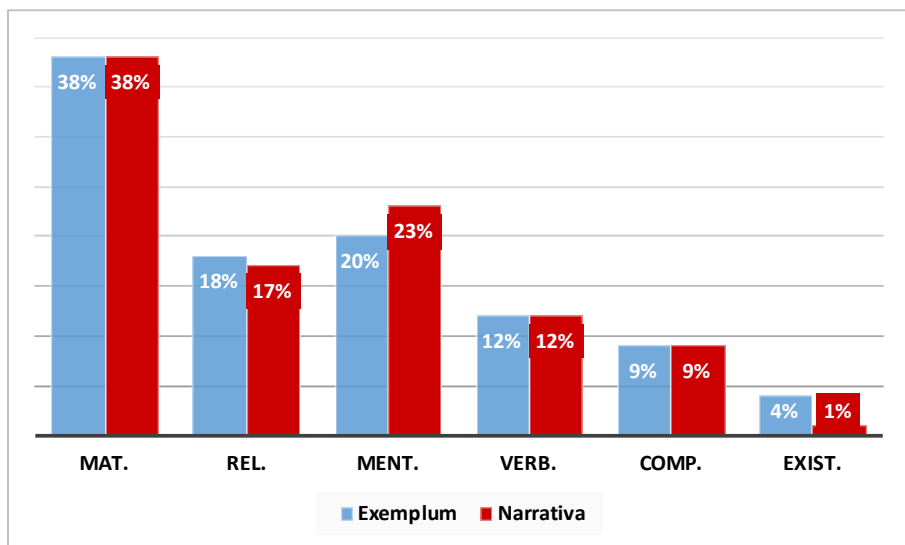
N2	<i>Abóbora Menina</i>	LOPES, M.; COSTA, S. Histórias que acabam aqui: contos para a infância. Arcos Online, 2005. Disponível em: < www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ea000115.pdf >.
N3	<i>O dia em que vi Pégaso nascer</i>	PIETRO, H. Divinas aventuras: histórias da mitologia grega. BORGATO, A. T.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. <i>Projeto Teláris – Português, 7º ano</i> . São Paulo: Ática, 2012. p. 12.
N4	<i>Negócio de menino com menina</i>	ÂNGELO, I. Negócio de menino com menina. In: De conto em conto: antologia de contos. São Paulo: Moderna, 2002. In: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. <i>Português: Linguagens, 6º Ano</i> . São Paulo: Editora Saraiva, 2012. p. 94.

A análise foi essencialmente qualitativa, com a utilização de dados quantitativos quando necessário destacar frequências de usos mais relevantes. Os procedimentos foram: 1) segmentação de cada texto em possíveis etapas e fases e verificação do propósito comunicativo; 2) análise do sistema de transitividade, com identificação de processos, participantes e circunstâncias e verificação das frequências dos tipos de orações no conjunto de instanciações de cada gênero; 3) verificação das marcas linguísticas para confirmação do propósito comunicativo e das etapas e fases em cada texto; 4) análise dos tipos de experiências realizadas pelas orações nas diferentes etapas dos gêneros narrativa e *exemplum*, com ênfase nas experiências materiais.

PREVALÊNCIA DE ORAÇÕES MATERIAIS EM INSTANCIÇÕES DE EXEMPLUM E NARRATIVA

A análise do sistema de transitividade evidencia a prevalência de orações materiais como característica comum aos gêneros da família das histórias, apresentando, na amostra analisada, a mesma frequência (38%) nas instanciações de *exemplum* e de narrativa (Figura 2). Esse resultado vai ao encontro da ideia de que a principal linha dos eventos, em histórias, é construída predominantemente por orações materiais, conforme Halliday e Matthiessen (2014).

Figura 2 – Frequências dos tipos de orações em instanciações de *exemplum* e narrativa



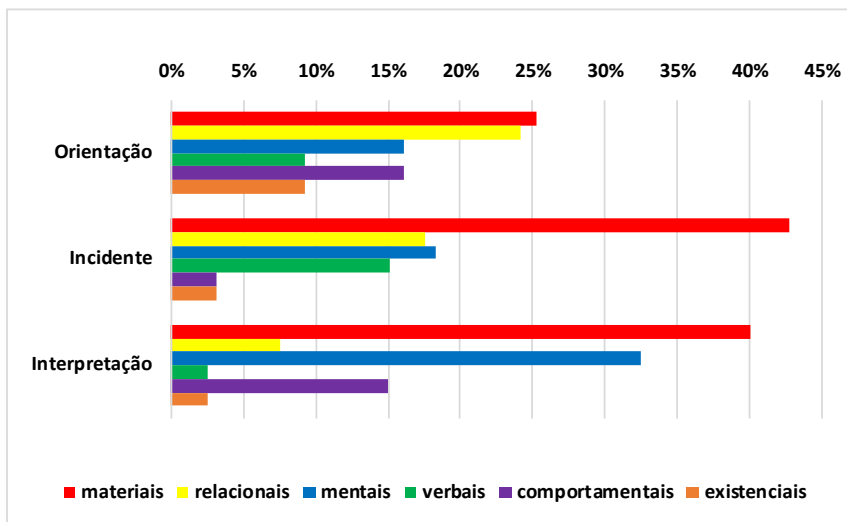
As orações relacionais, embora com significativa frequência (18% em *exempla* e 17% em narrativas), são menos recorrentes que as orações mentais, que tiveram 20% de ocorrências em *exempla* e 23% em narrativas. Tal resultado aponta para a postura reflexiva desses textos, mais do que caracterização ou construção de identidades. A frequência de orações comportamentais (que agregam significados materiais e mentais), em ambos os conjuntos de textos (9% em cada), reforça o caráter de ação e reflexão desses gêneros.

Ao relacionarmos os tipos de processos com as etapas de gênero em que ocorrem, é possível verificar, mais detalhadamente, semelhanças e distinções entre as instanciações de *exemplum* e narrativa, como veremos nas seções a seguir.

As orações materiais em instanciações de *exemplum*

Nas instanciações de *exemplum*, como mostra a Figura 3, as orações materiais predominam em todas as etapas, com ênfase na etapa Incidente.

Figura 3 – Frequências dos tipos de orações na estrutura esquemática do gênero *exemplum*



Na etapa **Orientação**, a estreita aproximação entre as frequências de uso de orações materiais (25%) e relacionais (24%) evidencia a finalidade básica dessa etapa: representar as personagens por meio, respectivamente, de suas atividades e de suas características ou identidades. Em algumas estórias, as atividades se sobressaem, como no exemplo (1), ao passo que em outras as características e identidades se destacam, como no exemplo (2).

(1) Era uma vez um sapo e um escorpião que estavam parados à margem de um rio.

– Você me carrega nas costas pra eu poder **atravessar** o rio? – Perguntou o escorpião ao sapo.

– De jeito nenhum. Você é a mais traiçoeira das criaturas. Se eu te **ajudar**, você me mata em vez de me agradecer. (...) [E2]

(2) Narciso **era** um belo rapaz, filho do deus do rio Céfiso e da ninfa Liríope. Por ocasião de seu nascimento, seus pais consultaram o oráculo Tirésias para saber qual **seria** o destino do menino. A resposta foi que ele **teria** uma longa vida, se nunca visse a própria face. (...) [E3]

Em (1), os processos materiais “carrega”, “atravessar” e “ajudar” representam atividades que as personagens negociam no início da interação. Apenas a identidade do escorpião é explicitada, na voz do sapo, pela oração relacional identificativa “Você é a mais traíçoeira das criaturas”. A oração relacional circunstancial “estavam parados à margem de um rio” situa o cenário em que as personagens se encontravam durante a negociação das atividades.

Em (2), a ênfase é dada às características da personagem, construídas pelas orações relacionais, cujos processos são “era” e “teria”, os quais ligam Atributos (“um belo rapaz” e “uma longa vida”) ao personagem que desempenha a função de Portador (“Narciso”).

Com traços materiais e mentais, as orações comportamentais também contribuem para a construção da etapa Orientação, ao representar ações habituais e atitudes das personagens, como no exemplo (3). Nesse exemplo, orações materiais e comportamentais representando atividades e orações relacionais representando identidades são usadas de modo equilibrado.

(3) Uma vez uma garça **adotou** um filhote de tigre órfão e **criou** o bebê junto com seu próprio filho. Os dois **viraram** grandes amigos e todo dia **faziam a maior bagunça**, sem jamais **brigar**. Na realidade, eram as crianças mais boazinhas do mundo. (...) [E1]

Em (3), os processos materiais “adotou” e “criou” representam atividades que beneficiaram uma das personagens da estória (o tigre). As figuras comportamentais “todo dia faziam a maior bagunça” e “sem jamais brigar” representam atitudes habituais das personagens, cuja amizade é explicitada pela oração relacional atributiva “Os dois viraram grandes amigos”.

Também é conveniente observar o uso das orações existenciais, que apresentou na etapa Orientação a maior frequência (9%) em comparação com as ocorrências nas demais etapas. Esse tipo de oração é usado para representar a existência das personagens, como “Era uma vez um sapo e um escorpião (...)” [E2], ou a introdução de acontecimentos, como “houve uma tremenda guerra entre as aves e o restante dos animais que povoam as florestas (...)” (E4).

É na etapa **Incidente**, contudo, que as orações materiais são mais frequentemente usadas na construção dos *exempla*, com 44% de frequência. Também é significativa a frequência de processos mentais (19%) que, associados

aos materiais, provocam uma quebra de expectativa no fluxo dos eventos, um problema que tipifica a etapa Incidente. Em geral, o problema é gerado por uma ação praticada por uma ou mais personagens, como nos exemplos (4) e (5).

(4) (...) Durante a travessia do rio, porém, o sapo **sentiu** a picada mortal do escorpião.

– Por que você **fez** isso, escorpião? Agora nós dois morreremos afogados! – Disse o sapo. (...) [E2]

(5) (...) Dias depois, a formiga encontrou a mosca a **debater-se** numa vidraça.

– Então, fidalga, o que é isso? – Perguntou-lhe.

A prisioneira respondeu aflita:

– Os donos da casa **partiram** de viagem e me **deixaram trancada** aqui. Estou morrendo de fome e já exausta de tanto me **debater**.

(...) [E6]

Em (4), o uso do processo “fez” possibilita enfatizar o Ator da ação que provoca o incidente na estória (o escorpião). O processo mental “sentiu” possibilita explicitar o Experienciador (o sapo) que sofre o efeito da picada mortal. Esse exemplo ilustra uma situação comum nas instanciações de *exemplum* analisadas: a personagem que causa o incidente desempenha com mais frequência a função de Ator (13,5%) do que a personagem afetada, de algum modo, pelo problema (5%).

Em (5), os processos “partiram” e “deixaram trancada” evidenciam que a personagem referida pelo pronome “me” (a mosca) é afetada por uma mudança no fluxo de eventos, ao desempenhar a função de Meta do processo. O processo comportamental “debater-se” também contribui para sinalizar o problema enfrentado pela personagem (“mosca”), representando sua atitude desesperada para sair do ambiente em que se encontrava presa. Nesse caso, embora desempenhe função léxico-gramatical de Comportante no sistema de transitividade, a personagem é representada passivamente, uma vez que a sua atitude não resolve o problema em que se encontra.

Com menor frequência, o evento ou personagem causador do problema pode aparecer, ainda, na etapa Incidente, por meio de orações existenciais (3%), como “Um dia apareceu outra garça” (E1), em que o processo existencial “apare-

ceu” revela a chegada inesperada de um elemento desencadeador do Incidente. O problema, como mencionado anteriormente, pode apresentar-se em orações materiais, como “[o tigre] num instante engoliu a encrenqueira” (E1), em que o processo material “engolir” desencadeia uma nova experiência para o tigre.

Uma vez que, em geral, o problema indicado no Incidente não é resolvido, a etapa que pode sucedê-lo é a **Interpretação** (embora nem sempre presente ou explícita nos *exempla*). Essa etapa é mais frequentemente realizada por orações materiais, mentais e comportamentais, sinalizando que ela concentra, além de ações, reflexões, como nos exemplos (6) e (7).

(6) (...) Moral: nada **elimina** o que a natureza determina. [E1]

(7) (...) – Porque esta é a minha natureza, meu amigo sapo. E eu não posso **mudá-la**. [E2]

(8) (...) Quem **quer** colher, **planta**. E quem do alheio **vive**, um dia se **engasga**. [E6]

Em (6), a associação entre “nada” e o processo material “elimina” implica a inexistência de um agente que possa modificar a natureza dos indivíduos – nesse caso, a amizade com a garça não impediu ao tigre devorá-la, haja vista sua natureza carnívora.

Ideia semelhante está explicitada no exemplo (7), por meio da oração material “eu não posso mudá-la”, cuja Meta (“la”) retoma “a minha natureza”, representada como Identificado na oração relacional anterior. Tanto em (6) quanto em (7), a Interpretação se constitui de um julgamento de estima social do tipo incapacidade relacionado às personagens causadoras do Incidente.

Em (8), um desejo positivo, realizado pelo processo mental desiderativo “quer”, que projeta uma atividade, realizada pelo processo material “planta”, é colocado em contraponto com um comportamento reprovável, realizado pela figura comportamental “quem do alheio vive” (em alusão ao comportamento da mosca na estória), ao qual é associado um efeito negativo, realizado pelo processo comportamental “se engasga”. Tais escolhas linguísticas representam, metaforicamente, dois julgamentos paralelos: se o indivíduo realiza ações positivas (“plantar”), os resultados lhe serão positivos (“colher”); por outro lado, se o indivíduo se comporta de modo negativo (“do alheio vive”), os resultados lhe serão desfavoráveis (“se engasga”).

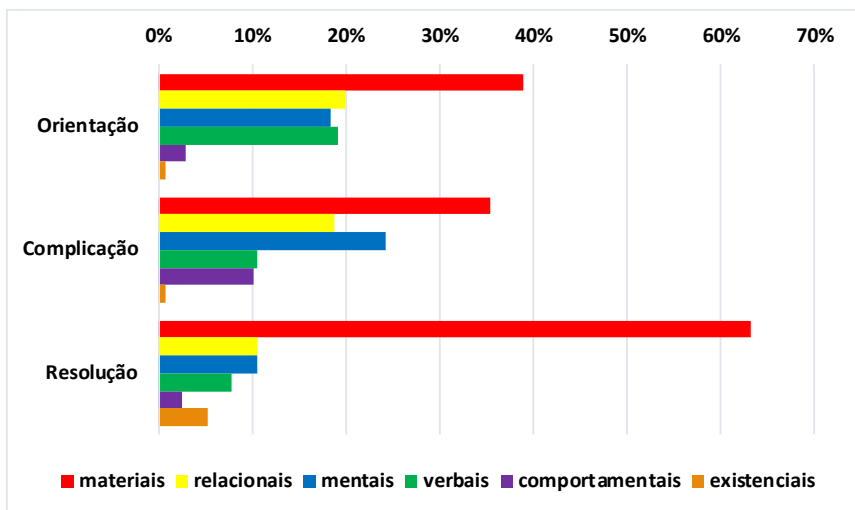
Por fim, é conveniente destacar, nas instanciações de *exemplum* analisados, a frequência de orações verbais na Orientação e no Incidente, indicando que nessas etapas concentram-se momentos em que quem conta a estória dá voz às personagens envolvidas nos eventos. Já na etapa Interpretação, a frequência de orações verbais é significativamente baixa, indicando que as mensagens moralizantes depreendidas da estória aparecem mais na voz de quem conta a estória, como nos exemplos (6) e (8), e menos na voz de personagens, como no exemplo (7).

As orações materiais em instanciações de narrativa

As ocorrências linguísticas que organizam as etapas do gênero narrativa nos textos analisados evidenciaram algumas funções semelhantes em relação às representações reveladas nas instanciações de *exemplum* e outras distintas, demarcando traços típicos para cada gênero.

Assim como nas instanciações de *exemplum*, as orações materiais predominam em todas as etapas da narrativa, e as orações relacionais são expressivas nas etapas Orientação e Complicação, usadas para caracterizar e identificar personagens, cenários e eventos (Figura 4).

Figura 4 – Frequências dos tipos de orações na estrutura esquemática do gênero narrativa



Orações verbais concorrem com as mentais na etapa Orientação, indicando que nessa etapa concentram-se momentos em que as personagens envolvidas nos eventos dialogam e refletem. Já na etapa Complicação, a maior frequência de orações materiais e mentais sugere a proeminência de experiências físicas e reflexivas das personagens.

Na etapa **Orientação**, orações materiais (35%) são usadas para apresentar as personagens em uma sequência de eventos ou de atividades em determinado cenário, como no exemplo a seguir.

(9) (...) **Brotara** do solo fecundo de um quintal enorme, de uma semente que mestre Crisolindo **comprara** na venda. **Despontava** por entre uns pés de couve e mais algumas abóboras, umas suas irmãs, outras suas parentes mais afastadas. **Tratada** com o devido esmero, **adubada** à maneira, depressa **cresceu** e **se tornou** em bela moçoila, roliça e corada. (...) [N2]

Os processos materiais “brotara”, “despontava” e “cresceu” representam acontecimentos naturais de que participa a personagem (Abóbora Menina). Esses processos são possibilitados por atividades desempenhadas por outra personagem, mestre Crisolindo, representado como Ator dos processos materiais “comprara”, “tratada” e “adubada”. Decorrente dessas atividades, a personagem beneficiada é caracterizada por meio da oração relacional “se tornou uma bela moçoila, roliça e corada”. Essas atividades e características, associadas às Circunstâncias de localização no espaço (“do solo fecundo de um quintal enorme”, “na venda”, “por entre uns pés de couve e mais algumas abóboras”) e de modo (“com o devido esmero”, “à maneira”, “depressa”), constroem o cenário em que a estória se inicia.

À semelhança dos *exempla*, orações materiais e relacionais também são recorrentes nas etapas Orientação e Complicação das narrativas analisadas. A etapa Complicação, assim como às vezes ocorre na etapa Incidente do *exemplum*, em geral, na narrativa, inicia com um elemento conjuntivo que estabelece relação lógico-semântica de oposição, como sublinhado em (10), introduzindo uma situação que contrasta com a situação inicial.

(10) (...) Ainda **voando**, Perseu **afastou-se** e, em seguida, **apontou** sua lança contra a segunda cabeça. Ela também **caiu** por terra. Só que, quando isso aconteceu, uma das patas do monstro o **atingiu** e Perseu **perdeu** o equilíbrio. Seu capacete **caiu** no chão (...). [N3]

Nesse exemplo, dos processos materiais “voando”, “afastou-se” e “apontou”, protagonizados pelo herói (Perseu), decorre a queda da segunda cabeça do monstro contra quem lutava. O uso do elemento que expressa relação lógico-semântica de oposição “Só que” introduz atividades adversas ao herói, que passa a ser prejudicado pelos processos materiais “atingiu”, “perdeu” e “caiu”. No que se refere ao uso de orações materiais, portanto, a etapa Complicação da narrativa não difere da etapa Incidente do *exemplum*.

A principal distinção entre esses dois gêneros fica por conta das orações mentais e comportamentais. As orações comportamentais, prevalentes nas etapas Orientação e Intepretação dos *exempla*, mostram-se com pouca expressão nas narrativas. As orações mentais, prevalentes na Interpretação dos *exempla* analisados (33%), mostram-se nas narrativas mais frequentes na etapa Complicação (24%), indicando que nem sempre o problema é causado por agente externo, e sim por experiências do mundo da consciência das personagens. O excerto de uma narrativa a seguir exemplifica essa última situação.

(11) Os dias corriam serenos. Enquanto o sol brilhava, tudo era calma naquele quintal. Sombra dos pés de couve, rega a horas devidas, nada parecia faltar para que todos fossem felizes. (...) Mas Abóbora Menina, em vez de **se dar por satisfeita** com a vida que lhe havia sido reservada, **vivia entristecida** e os seus dias e as suas noites **eram passados a suspirar**. (...) [N2]

Em (11), as orações “em vez de se dar por satisfeita”, “vivia entristecida” e “eram passados a suspirar” representam experiências emocionais negativas da personagem Abóbora Menina, contrastando com o cenário de serenidade apresentado na etapa Orientação da narrativa. Tais emoções configuram o problema central em torno do qual a narrativa se desdobra, razão pela qual a frequência de orações mentais é significativa na etapa Complicação da narrativa.

Na etapa **Resolução**, a alta frequência no uso de orações materiais (63%) indica que as personagens têm seus problemas resolvidos por meio de ações, evidenciando, assim, o propósito do gênero (resolver complicação).

(12) (...) Quando ela percebeu o truque, era tarde demais. Perseu **levantou** o escudo na altura da cabeça do monstro. Assim que a Medusa olhou para a própria imagem refletida em sua superfície polida, sentiu seu corpo todo enrijecer-se e transformar-se numa gigantesca estátua acinzentada.

(13) Quando um remoinho de vento **pegou** nela e a **ergueu** nos ares, qual balão liberto das mãos de um menino, **não sentiu** nem medo, nem pena de partir.

– Adeus, minhas irmãs!... Adeus, meus companheiros!... Até... um... dia!...

E voou direitinha ao céu sem fim!

Em (12), o processo material “levantou” indica que a atividade desencadeadora da Resolução é realizada léxico-gramaticalmente pelo mesmo tipo de significado expresso na etapa Complicação. Com isso, podemos dizer que, se o problema indicado na Complicação é material, tal problema também precisa ser resolvido materialmente para reestabelecer o equilíbrio da estória, o qual havia sido apresentado na etapa Orientação e quebrado na etapa Complicação.

Em (13), as orações materiais “um redemoinho de vento pegou nela e a ergueu nos ares” representam a interferência de um agente físico (um fenômeno da natureza) para a resolução do conflito interior vivenciado pela personagem, expresso na etapa Complicação por meio de orações mentais que construía a experiência de insatisfação da personagem. O efeito positivo da ação externa infere-se da oração mental de que a personagem é Experienciador: “não sentiu medo, nem pena de partir”. Dessa forma, a Complicação da narrativa (a infelicidade da personagem) é resolvida pela sensação de liberdade ocasionada pelo agente externo (a ação do vento sobre a Abóbora Menina), evidenciando, mais uma vez, o papel fundamental das orações materiais na construção da estória ao longo de suas etapas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do sistema de transitividade, neste estudo, evidenciou a prevalência de orações materiais como característica comum aos gêneros da família das estórias, apresentado, no *corpus* analisado, a mesma frequência prevalente (38%) nas instanciações de *exemplum* e de narrativa, em todas as etapas, confirmando pesquisas prévias no âmbito da Linguístico Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; MATTHIESSEN, 2015).

De modo geral, as orações relacionais, embora com significativa frequência (18% em *exempla* e 17% em narrativas), foram menos recorrentes que as orações mentais, que tiveram 20% de ocorrências em *exempla* e 23% em narrativas. Tal resultado aponta para a postura reflexiva desses textos, mais do que caracterização ou construção de identidades. A frequência de orações comportamentais (que agregam significados materiais e mentais), nos dois conjuntos de textos (9% em cada), reforça o caráter de ação e reflexão de ambos os gêneros.

Com relação às etapas de cada gênero, as contribuições das orações materiais podem ser assim elencadas:

- representar atividades de que as personagens participam ou pelas quais são beneficiadas na etapa Orientação, tanto no *exemplum*, quanto na narrativa;
- caracterizar personagens e cenários, junto das orações relacionais e comportamentais, na etapa Orientação em ambos os gêneros;
- representar problemas causados por agentes externos que afetam ou prejudicam personagens nas etapas Incidente do *exemplum* e Complicação da narrativa;
- fazer parte de avaliações de julgamentos na etapa Interpretação do *exemplum*;
- representar ações ou acontecimentos promovidos por agentes externos que resolvem o problema indicado na etapa Complicação da narrativa, inclusive quando o problema é de natureza mental.

REFERÊNCIAS

BORGATTO, A. T.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. **Projeto Teláris**: Português. São Paulo: Ática, 2012.

BUNZEN, C. **O ensino de “gêneros” em três tradições**: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna. São Paulo: Letramento Iel, 2009. Disponível em: <<http://www.letramento.iel.unicamp.br>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BUTT, D. et al. **Using functional grammar**: an explorer's guide. 2. ed. Sydney: Macquarie University, 2000.

CABRAL, S. R. S. **As funções da linguagem numa perspectiva sistêmico-co-funcional**. In: Seminário Internacional de Educação, 10, 2005, Cachoeira do Sul. Trabalhos Publicados... Cachoeira do Sul, ULBRA, 2005. Disponível em: < <http://www.sieduca.com.br/2005/?secao=trabalhos>>. Acesso em: 16 set. 2017.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português**: Linguagens. São Paulo: Saraiva, 2012.

DAMANESCO, G. L. N. **A transitividade de processos materiais em notícias jornalísticas**. 2016, 248 p. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2016.

FUZER, C. (Org.). **Ateliê de textos para ler e reinventar estórias**: do contexto ao texto e vice-versa. Série Cadernos de Extensão, n. 1. Santa Maria: Ed. PRE UFSM, 2017. 118p. Disponível em: http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/11535/cadernos_extensao_UFSM_cultura.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 12 out. 2017.

HALLIDAY, M.A.K. Studies in English language. v 7. In: WEBSTER, J. (Ed.). **The collected works of M. A. K. Halliday**. London, New York: Continuum, 2005.

_____. **An introduction to functional grammar**. 2nd. ed. London: Arnold, 1994 [1985].

HALLIDAY; M.A.K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Halliday's introduction to functional grammar**. 4. ed. New York / London: Routledge, 2014.

_____; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar**. 3. ed. London, New York: Arnold, 2004.

HANES, V. L. L. Um estudo com base na Linguística Sistêmico-Funcional: a transitividade na representação do personagem Ulysses Everett McGill no filme "O brother, where art thou/ e aí meu irmão cadê você?". **Revista ProLíngua**, Paraíba, v. 6, n. 2, p. 110 – 125, jan./jun. 2011.

HASAN, R. Part. II. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. (1985). **Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1985.

_____. The nursery tale as a genre. **Nottingham Linguistic Circular**, 13, Reprinted in Hasan (1996).

HYON, S. Genre in three traditions: implications for ESL. **TESOL Quarterly**, v. 30, n. 4, p. 693-722. 1996.

LIMA, I. M. **A interação escrita professor-aluno em contexto de uso da metodologia da aprendizagem cooperativa a partir de um estudo Sistêmico-Funcional do gênero Processamento de grupo**. 2016, 221 p. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2016.

MARTIN, J. Looking out: Functional linguistics and genre. **Linguistics and Human Sciences**, v. 9.3, p. 307-321, 2014.

_____. Register and Genre: Modelling Social Context in Functional Linguistics – Narrative Genres (1997). In: MARTIN, J.R. **Genre Studies**. Edited by Wang Zhenhua. Collected Works of J.R.Martin, v. 3. Shanghai: Shanghai Jiao Tong University Press, 2012. p. 187-221.

MARTIN, J; ROSE, D. **Genre relations: Mapping Culture**. London: Equinox, 2008.

MALINOWSKI, B. 'The problem of meaning in primitiv languages'. In: C. K. Ogden and I. A. Richards. **The meaning of meaning**. A study of the influence of language upon thought and of the science of symbolism. Supplement I. London: Kegan Paul, Trench, Trubner, 1923/ 1936. p. 296-336.

MATTHIESSEN, C. M. I. M. Modeling 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: 07 set. 2017.

ROSE, D.; MARTIN, J. R. **Learning to write, Reading to learn**: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School. London: Equinox, 2012.

SANTOS, T. Aprendendo sobre o "pega-pega da natureza": estudo dos gêneros textuais, sob a perspectiva da Escola da Sydney, usados no ensino Ciências/Biologia. In: Seminário Nacional de Linguística e Ensino de Língua Portuguesa, 5., 2015, Rio Grande. **Caderno de resumos...** Rio Grande, FURG, 2015. Disponível em: <http://www.senallp.furg.br/images/Caderno_de_Resumos>. Acesso em: 20 ago. 2017.

CAPÍTULO 2

REPRESENTAÇÕES DE INTERDISCIPLINARIDADE CONSTRUÍDAS POR PROFESSORES EM UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Maísa Helena BRUM

Luciane Kirchhof TICKS

INTRODUÇÃO

A formação (continuada) de professores tem sido pauta frequente de discussões na área da Linguística Aplicada (CELANI; MAGALHÃES, 2002; GIMENEZ, 2005; CASTRO, 2007; MAGALHÃES; FIDALGO, 2008, por exemplo), particularmente em pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Trabalho de Linguística Aplicada (GT de LA) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL), no GT de Formação de Educadores na Linguística Aplicada.

Grande parte dos estudos desse GT concentra-se na importância da formação continuada reflexiva e crítica de professores (MAGALHÃES; FIDALGO, 2008; LIBERALI, 2008; CASTRO, 2007; MAGALHÃES, 2004). Dentro dessa perspectiva, este artigo procura discutir as representações de interdisciplinaridade de professores de uma escola pública de Santa Maria, doravante CELL, por meio da análise dos significados ideacionais materializados em seu discurso. Tais representações foram construídas ao longo de um programa de formação continuada, desenvolvido em 2012, por pesquisadores do Núcleo de Estudos Colaborativos em Contextos Escolares (NECCE). Vinculado ao Grupo de Trabalho do Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação (GT-LABLER/UFSM), o N.E.C.C.E desenvolve estudos que têm buscado descrever, observar, compreender e intervir colaborativamente em contextos escolares da rede pública de ensino de Santa Maria, Rio Grande do Sul, RS (TICKS; SILVA; BRUM, 2013).

Entre os projetos desenvolvidos pelo NECCE, destacamos o *Atividades colaborativo-educacionais em contextos escolares – ACECE* (TICKS,

2012), que procurou construir um espaço colaborativo de reflexão, focalizando tematicamente os multiletramentos (SILVA, 2014) e práticas pedagógicas interdisciplinares (BRUM, 2015) no contexto escolar da CELL. Esta investigação foi desenvolvida no âmbito do referido projeto.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, apresentamos os princípios teóricos que norteiam esta pesquisa. Primeiramente, discorremos sobre a formação continuada reflexivo-transformadora de professores (seção 1.1), desenvolvida por meio da configuração de uma prática pedagógica interdisciplinar (seção 1.1.1). Em um segundo momento, discutimos o aporte teórico-metodológico oferecido pela Gramática Sistemico-Funcional (GSF) para a análise do *corpus* desta pesquisa. Desse modo, destacamos o conceito de linguagem na qual a GSF se apoia, bem como as contribuições dessa teoria, particularmente relativas à metafunção ideacional e suas subfunções (lógica e experiencial), para a análise das representações de interdisciplinaridade das participantes, coletadas no início e ao final do processo formativo (seção 1.2).

A formação continuada de professores a partir de uma perspectiva interdisciplinar

Estudos sobre formação continuada propõem reflexões que, em última instância, procuram subsidiar o desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica e socialmente contextualizada (MOTTA-ROTH, 2006; MAGALHÃES; FIDALGO, 2008; LIBERALI, 2011; 2012, entre outros). Gimenez, Arruda e Luvuzari (2004, p. 1), por exemplo, argumentam que a formação continuada de professores tem como objetivo “o desenvolvimento de um profissional reflexivo, que constrói e reconstrói conhecimento sobre sua prática por meio de questionamentos”. Dessa maneira, acreditamos que o exercício da reflexão sobre a nossa própria prática, em última instância, reconfigura o nosso papel como professores e nos torna “agentes de transformação do contexto profissional” (CELANI, 2002, p. 24) e, conseqüentemente, multiplicadores de ações transformadoras (SILVA, 2014, p. 20).

Seguindo essa linha de pensamento, é possível perceber que o processo de reflexão e (re)construção da prática pedagógica demanda dos docentes o desenvolvimento de uma postura crítica e autônoma, que tenha como base as relações entre teoria e prática. Dessa maneira, as investigações desenvolvidas pelo grupo N.E.C.C.E buscam oferecer aos professores espaços de discussão e reflexão para que juntos possamos nos perceber como pesquisadores de nossas próprias práticas (MAGALHÃES, 2002, p. 42), a fim de atuarmos como agentes de transformação em nosso contexto profissional (CELANI, 2002, p. 24).

Apesar das dificuldades vivenciadas, principalmente em contextos públicos, acreditamos que os professores que procuram participar de pesquisas e programas de formação continuada estão em busca de mudanças em sua ação docente (MELLO; DUTRA, 2011, p. 81). Tais interesses refletem a responsabilidade e a autonomia que o professor tem para com sua prática (MELLO; DUTRA, 2011, p. 80).

Acreditamos que foi esse sentimento de autonomia que fez emergir nas professoras da CELL a busca por uma prática docente de caráter reflexivo-transformadora e, conseqüentemente, por uma educação de melhor qualidade para a sua escola. Já nos primeiros encontros na escola, as professoras propuseram o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar com foco em uma turma específica da escola, na qual as professoras vivenciavam dificuldades de participação e envolvimento por parte dos alunos. Assim, atividades pedagógicas interdisciplinares foram colaborativamente planejadas e produzidas em 2013, e, posteriormente, compiladas em um caderno didático (TICKS; SILVA; BRUM, 2013). Essas atividades foram aplicadas pelas professoras ao longo de 2014 e a produção dos alunos foi igualmente incluída no referido caderno. Dessa maneira, ao fazerem uso da autonomia e da responsabilidade ao refletirem sobre seu contexto de ensino, as professoras “tomaram as rédeas” de sua própria formação continuada, visando à transformação dos problemas vivenciados naquele momento na escola CELL.

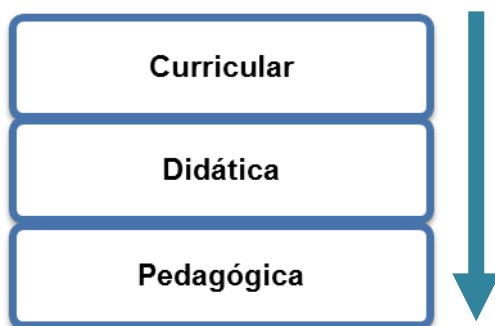
A perspectiva interdisciplinar

O conceito de interdisciplinaridade, mais atrelado ao contexto de ensino-aprendizagem, surge com o propósito de anunciar “a necessidade de

construção de novos paradigmas de ciência e conhecimento e a elaboração de novos projetos para a educação, a escola e a vida” (GODOY, 2006, p. 32).

Nesse sentido, acreditamos que essas relações entre educação, escola e vida devam acercar-se de um redimensionamento epistemológico e de (re)formulações das estruturas pedagógicas de ensino (GONÇALVES, 1994 *apud* GODOY, 2006, p. 36). Para tanto, levamos em consideração, ao construir o projeto interdisciplinar na CELL, o conjunto de três planos distintos que constituem a interdisciplinaridade escolar (Figura 1): o plano da interdisciplinaridade curricular, da interdisciplinaridade didática e da interdisciplinaridade pedagógica (LENOIR, 2008, p. 57).

Figura 1 – Três planos constituintes da interdisciplinaridade escolar



Fonte: LENOIR, 2008.

A interdisciplinaridade curricular, sendo o primeiro nível no sistema da interdisciplinaridade escolar, consiste na organização sistemática dos planos de estudos de todas as disciplinas da escola, mantendo cada disciplina uma função específica no currículo da escola (LENOIR, 2008, p. 57-58). Já a interdisciplinaridade didática, o segundo nível, é mediadora entre planos curriculares e pedagógicos, e tem por objetivo a articulação dos conhecimentos a serem ensinados e sua inserção em situações de aprendizagem (LENOIR, 2008). Por fim, a interdisciplinaridade pedagógica diz respeito à prática em sala de aula, ou seja, ao desenvolvimento das atividades didáticas (construí-

das no segundo plano e estabelecidas no primeiro) com os educandos. Sendo o terceiro nível da interdisciplinaridade escolar, o plano pedagógico assegura a concretização dos planejamentos interdisciplinares no contexto de aprendizagem em sala de aula (LENOIR, 2008, p. 58).

No contexto desta pesquisa, ao promovermos a organização do projeto interdisciplinar na CELL, estruturamos nossa dinâmica de colaboração e ação a partir dos planos interdisciplinares propostos por Lenoir (2008).

A Gramática Sistêmico-Funcional (GSF)

Na perspectiva da GSF, a linguagem é organizada em três estratos ou níveis: a semântica, a léxico-gramática e a fonologia (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). A semântica, ou o sistema de significados, é transformada em fraseado (estruturas gramaticais e itens lexicais), ou seja, a semântica é realizada pela léxico-gramática. A léxico-gramática, por sua vez, é realizada pela fonologia, pela organização dos sons em estruturas formais e sistemas (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Todos esses sistemas interdependentes realizam o contexto (FUZER; CABRAL; OLIONI, 2011).

Sendo a linguagem organizada funcionalmente, podemos perceber que tal organização se dá “em torno de redes relativamente independentes de escolhas” (GOUVEIA, 2009, p. 15) realizadas pelo falante. Essas escolhas materializam-se em três metafunções da linguagem: ideacional, interpessoal e textual.

A metafunção ideacional, que será nosso foco, compreende duas subfunções: a lógica e a experiencial. A metafunção experiencial, a qual é responsável pela construção de um modelo de representação de mundo (FUZER; CABRAL; OLIONI, 2011), tem sua unidade de análise na oração (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004). Ao analisarmos a oração, o sistema de transitividade é considerado, pois esse sistema dá conta da construção da experiência em termos de configuração de processos, participantes e circunstâncias (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004). Nesse sentido, Halliday e Matthiessen (2004, p. 169) também argumentam que, ao construirmos o mundo das experiências, estamos formando uma “figura”. Essa figura é constituída pelos participantes e processos, ou seja, por quem faz o quê, e eventualmente pelas circunstâncias de tempo, modo, causa, localização

e outras associadas aos processos (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004). O Quadro 1 traz um exemplo da constituição da figura da experiência.

Quadro 1 - Exemplo de participante, processo e circunstância materializados na oração

Durante a partilha da África pelos europeus,	a Nigéria	sucumbiu	para os britânicos.
Circunstância	Participante: Ator	Processo: material	Circunstância

Fonte:(HALLIDAY;MATTHIESSEN, 2014, p. 214).¹

Os processos construídos pelo sistema de transitividade foram classificados por Halliday (1994) em três grandes grupos: o material, o mental e o relacional. Além destes, o autor descreve outros três grupos que também são utilizados para representar nossas experiências: o verbal, o comportamental e o existencial (Quadro 2).

Já a subfunção lógica, segundo Halliday e Matthiessen (2004, p. 310), define complexos oracionais, isto é, uma combinação de palavras construídas com base em relações lógicas específicas. Esses autores ainda propõem dois sistemas básicos que determinam como uma oração se relaciona com a outra: interdependência ou táxis e relações lógico-semânticas.

Em relação ao sistema de interdependência, notam-se dois tipos de estrutura: a paratática e a hipotática. Na primeira, duas orações estão relacionadas entre si em estatutos iguais e, na segunda, os estatutos das duas orações são desiguais (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 374) (Quadro 3). Nessa dinâmica, as orações são independentes na parataxe, sem predominância de uma sobre a outra. Já a hipotaxe caracteriza-se por relações de dependência entre as orações e pela predominância formal de uma sobre a outra (SOARES, 2008, p. 21 com base em HALLIDAY, 1985, p. 195).

1 Tradução nossa. No original: "During the European scramble for Africa, Nigeria fell to the British".

Quadro 2 - Tipos de processos e participantes

TIPOS DE PROCESSO	SIGNIFICADO	PARTICIPANTES
MATERIAL CONCRETO	Fazer Acontecer Representar eventos físicos e concretos	Ator Meta Escopo Beneficiário Atributo
MATERIAL ABSTRATO	Envolver Combinar Representar ações e acontecimentos abstratos	
MENTAL	Perceber Pensar Sentir Desejar	Experenciador Fenômeno
RELACIONAL	Caracterizar Identificar	Portador Atributo Identificado Identificador
COMPORAMENTAL	Comportar-se	Comportante Comportamento
VERBAL	Dizer	Dizente Verbiagem Receptor Alvo
EXISTENCIAL	Existir	Existente

Fonte: Adaptado de Halliday e Matthiessen, 2004.

Quadro 3 – Exemplos de estruturas do sistema de Interdependência

Estrutura paratática	Kukul agachou-se até o chão e movimentou-se vagarosamente.
Estrutura hipotática	Com dor, Kukul arrancou a seta e dirigiu-se ao rio para lavar seu ferimento.

Fonte: (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 373).

O sistema das relações lógico-semânticas classifica três relações de expansão estabelecidas entre as orações, são elas: elaboração, extensão e intensificação (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Segundo os autores (2004), na *elaboração*, uma oração tem seu sentido elaborado por outra que a especifica ou descreve, reformulando-a ou exemplificando-a. Um dos exemplos de conector que elabora uma oração é “por exemplo”. Na relação de *extensão*, uma oração amplia o sentido de outra, acrescentando uma informação nova, apresentando uma exceção ou oferecendo uma alternativa. Isto geralmente acontece pelo uso de conjunções como “e” (adição), “mas” (adversidade) e “ou” (variação). No que tange à *intensificação*, uma oração realça o significado de outra, qualificando-a com traços circunstanciais de tempo ou espaço, modo, causa ou condição (Quadro 4).

Quadro 4 – Exemplos de estruturas do sistema das relações lógico-semânticas

Expansão por elaboração	John fugiu, o que surpreendeu a todos.
Expansão por extensão	John fugiu enquanto o Fred ficou para trás.
Expansão por intensidade	John fugiu porque ele estava assustado.

Fonte: (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 380).

Em resumo, ressaltamos que nossa análise leva em consideração o conceito de linguagem como uma rede de escolhas, construídas dentro de um

contexto específico, no nosso caso, o programa de forma continuada desenvolvido na CELL. Esse processo colaborativo teve como objetivo problematizar o conceito de interdisciplinaridade, com vistas a subsidiar uma formação crítica e socialmente situada.

METODOLOGIA

Nesta seção buscamos descrever o universo de estudo de nossa pesquisa (seção 3.1). Em seguida, descrevemos os procedimentos investigativos adotados na coleta do *corpus* (seção 3.2). Por fim, descrevemos os procedimentos e as categorias de análise dos dados (seção 3.3).

Contexto de pesquisa, participantes e procedimentos de coleta do *corpus*

A CELL é uma escola pública de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, localizada em uma comunidade de baixa renda do Município de Santa Maria, no Estado do Rio Grande do Sul, que reúne cerca de 350 alunos (SILVA, 2014), matriculados no Ensino Fundamental e na Escola de Jovens e Adultos (EJA). Nesse contexto, é importante salientar que ao iniciarmos a formação com foco na prática interdisciplinar (abril de 2013), contávamos com 17 professoras e finalizamos a formação (novembro de 2013) com 12 participantes (percentual de 18% de desistência).

Todas as professoras participantes da CELL possuem graduação na sua área de atuação e algumas atuam em diferentes níveis de ensino. Por exemplo, das 12 professoras que finalizaram a formação, duas delas, além de regentes no Ensino Fundamental, são regentes de turmas da EJA na mesma escola. Os encontros foram realizados a cada 15 dias, pelo período da manhã, durante todo o ano de 2013, a pedido da coordenação e professoras da escola. Ainda é importante salientar que no final de 2013, as professoras participantes receberam certificado de Formação Continuada de 40h, reconhecido pela 8ª Coordenadoria Regional de Educação, como curso anual de formação continuada.

Além das professoras da CELL, contamos com a participação de 2 professoras mediadoras da UFSM, autoras deste trabalho. As professoras mediadoras são oriundas do curso de Letras-Inglês da UFSM. A primeira autora deste trabalho tem formação em um curso Normal e é licenciada em Letras/

Inglês pela UFSM. A segunda autora leciona no curso de Graduação em Letras-Inglês e no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM. Ambas têm trabalhado em conjunto, há 4 anos, com temáticas relacionadas à formação de professores, concepções de aprendizagem e pesquisa colaborativa em contextos escolares públicos.

Procedimentos de coleta do *corpus*

O *corpus* desta investigação foi coletado por meio de um questionário semiestruturado, que reuniu duas perguntas: 1) Para você, o que é interdisciplinaridade? 2) De que maneira o conceito de interdisciplinaridade está presente em sua prática pedagógica?

Esse questionário foi respondido no início do programa de formação continuada por 17 professoras e, ao final da referida formação, por apenas 9 professoras, embora 12 participantes tenham finalizado o curso (três delas não entregaram o questionário final). Consideramos, na análise, todos os questionários recebidos, pois eles não estavam identificados, não sendo possível selecionar, por exemplo, os mesmos nove questionários produzidos no início e ao final do processo reflexivo. A análise comparativa das respostas das participantes contribuiu para que pudéssemos avaliar em que medida a formação continuada desenvolvida possibilitou a reconstrução/reconfiguração desses conceitos pelos participantes (ABRAHÃO, 2006, p. 222).

Para fins de organização dos dados para a análise dos questionários inicial (QI) e final (QF), cada pergunta está codificada como Q (Questão), seguido do número 1, para a questão 1 “Para você, o que é interdisciplinaridade” (Q#1) e seguido do número 2 para a questão 2 “De que maneira o conceito de interdisciplinaridade está presente em sua prática de sala de aula” (Q#2).

As respostas a QI e QF estão identificadas pela letra R (Resposta). Assim, a sigla R1 será usada para as respostas dadas à Q#1 e a sigla R2, às respostas dadas à Q#2. Também identificamos as professoras com a sigla P (Professora), numerando-as de 1 a 17 (P1, P2, P3... P17.) e, ainda, atrelamos essas participantes às suas respectivas respostas aos questionários (por exemplo, R1#P1).

Procedimentos de análise do corpus

A análise das respostas das professoras da CELL aos questionários inicial e final foi realizada com base nas categorias léxico-gramaticais que realizam a metafunção ideacional: experiencial e lógica, conforme Halliday e Matthiessen (2004). Para a identificação e análise das representações manifestadas nas respostas, levamos em consideração cada oração nos complexos oracionais, ou seja, segmentamos as orações de cada resposta e analisamos as funções léxico-gramaticais exercidas pelos elementos em cada oração. Nesse sentido, descrevemos os participantes, os processos e as circunstâncias.

Em alguns exemplos também fizemos uso do subsistema das relações lógico-semânticas, procurando identificar três tipos de relações de expansão estabelecidas entre as orações: elaboração, extensão e intensificação (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Por fim, analisamos e interpretamos as representações de interdisciplinaridade evidenciadas a partir dessa dinâmica de análise. A fim de demarcar os limites das orações, utilizamos o símbolo de barras duplas (| |) para separar as orações e as barras triplas (| | |) para identificar os limites dos complexos oracionais. O símbolo de colchetes duplos ([[]]) indica a incidência de uma oração encaixada².

Em relação à análise das respostas à Q#1, é importante salientar que optamos por iniciar a nossa análise sem considerar a construção “interdisciplinaridade é” nas respostas aos questionários. Essa estratégia foi adotada, pois, na maioria das orações analisadas, essa construção estava elíptica, dado que a pergunta proposta já fazia menção ao que deveria ser respondido (“Para você, o que é interdisciplinaridade?”). Além desse aspecto, para alcançar o objetivo desta investigação, o foco da análise não poderia iniciar na construção “interdisciplinaridade é”, pois o que queremos compreender são as representações que as professoras têm de interdisciplinaridade. Em estando elíptica a construção “Interdisciplinaridade é” e não a explicitando nos excertos, estamos assumindo que as representações feitas pelos sujeitos da pesquisa constituem Identificadores, uma vez que construções como “trabalhar/mostrar/

2 Entende-se por oração encaixada a oração que funciona como um grupo ou parte de um grupo, desempenhando funções de núcleo de um grupo nominal, de pós-modificadora num grupo nominal e de pós-modificadora num grupo adverbial (GOUVEIA, 2012 com base em HALLIDAY, 1994, p. 242).

trazer” ou “a relação entre várias disciplinas” funcionam como Identificadores do elemento Identificado “interdisciplinaridade”.

A análise dos questionários pelo viés da metafunção ideacional experiencial é relevante, pois “possibilita a verificação de quais experiências estão sendo representadas, como e por quem são representadas num dado texto” (FUZER; CABRAL; OLIONI, 2011, p. 189). Ao também considerarmos a subfunção lógica, pudemos verificar as relações lógico-semânticas existentes nas respostas das professoras da CELL e que dão base para as suas representações de interdisciplinaridade, principalmente na elaboração das respostas ao questionário final.

A partir da análise das respostas à Q#1 do QI, identificamos 4 (quatro) categorias semânticas para a representação de interdisciplinaridade e, em relação à Q#2, evidenciamos 3 (três) representações para a prática interdisciplinar. No QF, apoiamo-nos nas categorias semânticas encontradas nas respostas do questionário inicial e identificamos 3 (três) novas representações para a Q#1. Em relação à Q#2 do questionário final, identificamos 3 (três) representações para a prática interdisciplinar, sendo 2 (duas) categorias semânticas previamente identificadas no QI e 1 (uma) categoria encontrada no QF (Quadro5).

Quadro 5 – Categorias semânticas encontradas no QI e QF

	CATEGORIAS SEMÂNTICAS NO QI
Q#1: Interdisciplinaridade como	Integração de diferentes conteúdos/conhecimentos em uma mesma disciplina
	Interação/relação entre disciplinas diferentes
	Compreensão do contexto cotidiano
	Recurso para a aprendizagem
Q#2: Prática interdisciplinar das professoras	Nos conteúdos de outras áreas do conhecimento trabalhados em sala de aula
	No cotidiano da sala de aula
	No projeto da escola

	CATEGORIAS SEMÂNTICAS NO QF
Q#1: Interdisciplinaridade como	Interação/relação entre áreas do conhecimento
	Integração de diferentes disciplinas com o mesmo tema/assunto
	Afinidade entre professor-aluno
Q#2: Prática interdisciplinar das professoras	Nos textos/assuntos de outras áreas do conhecimento trabalhados em sala de aula
	No cotidiano da sala de aula
	No currículo da escola

Fonte: As autoras.

ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DE INTERDISCIPLINARIDADE

Dividimos nossa discussão em dois momentos. Inicialmente, problematizamos as representações de interdisciplinaridade (Seção 4.1) e as representações de prática pedagógica interdisciplinar (Seção 4.2), coletadas no início do programa de formação continuada. Posteriormente, apresentamos as representações de interdisciplinaridade (Seção 4.3) juntamente com as representações de prática pedagógica interdisciplinar (Seção 4.4), coletadas ao final do processo reflexivo.

As representações de interdisciplinaridade no início do processo reflexivo

Por meio da análise das escolhas léxico-gramaticais das professoras da CELL acerca do conceito de interdisciplinaridade, verificamos quais experiências estão sendo representadas, como e por quem foram representadas. Dessa maneira, pudemos evidenciar quatro representações de interdisciplinaridade referentes à Q#1 (Tabela 1).

Tabela 1 – Representações de interdisciplinaridade no início do processo reflexivo

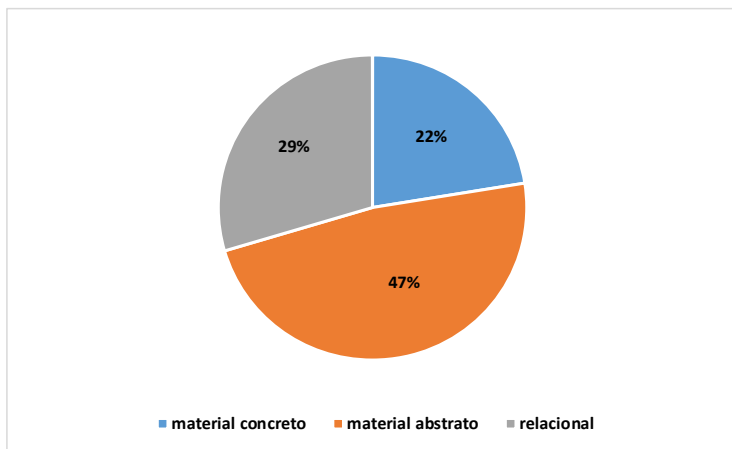
Representações – Q#1		Recorrência	
“Para você, o que é interdisciplinaridade?”			
1.	Integração de diferentes conteúdos/ conhecimentos em uma mesma disciplina	9	53%
2.	Interação/relação entre disciplinas diferentes	5	29%
3.	Compreensão do contexto cotidiano	2	12%
4.	Recurso para a aprendizagem	1	6%

Na representação mais recorrente, as professoras percebem a interdisciplinaridade a partir do ponto de contato entre conteúdos de diferentes disciplinas sendo agregados àquela que lecionam. Já na segunda representação, as professoras salientam a interação que deve existir entre diferentes disciplinas para que a interdisciplinaridade aconteça. Na terceira representação, as professoras argumentam que o contexto escolar já é, em si, permeado pela interdisciplinaridade. Na quarta e última representação do *corpus*, as professoras justificam a importância da interdisciplinaridade para a aprendizagem do aluno.

Em resumo, ao focalizarmos os processos nos excertos das respostas à Q#1, destacamos a realização de três tipos de processos: materiais abstratos, relacionais e materiais concretos (Figura 1).

Entre estes três tipos de processos, há maior recorrência de processos materiais abstratos (47%), como em “construir a aprendizagem como um todo”, os quais são tratados gramaticalmente como tipos de ações (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 196), porém, na natureza dos acontecimentos no mundo, têm caráter abstrato. Quanto aos processos relacionais (29%), como em “é a vida”, o processo estabelece uma relação de caracterização ou identificação entre duas entidades diferentes (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 210). Já os processos materiais concretos (22%) são usados para representar a experiência externa, pois constroem uma quantidade de mudança no fluxo de eventos provocada por um participante inerente ao processo (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 179) como o exemplo de “trabalhar as disciplinas integradas”.

Figura 1 – Frequência dos tipos de processos nas respostas da P#1



Fonte: As autoras.

Dada a recorrência de processos materiais abstratos, conforme destacado na Figura 1, podemos perceber que para quase metade das professoras, a interdisciplinaridade incita atividades, porém estas não são necessariamente colocadas em prática. Observando os processos relacionais, podemos inferir que algumas professoras veem que a interdisciplinaridade estabelece relações entre dois participantes, nesse caso, entre as diferentes disciplinas escolares. Já o uso de processos materiais concretos leva-nos a perceber que algumas participantes situam a interdisciplinaridade como ações do fazer e acontecer no contexto em que elas atuam. Devido à delimitação de espaço, discutimos, neste artigo, as três representações mais recorrentes descritas na Tabela 1.

Interdisciplinaridade como integração de diferentes conteúdos/conhecimentos em uma mesma disciplina

Na resposta de P4, no excerto 1, “os conteúdos de outra disciplina” são representados como independentes (Escopo-entidade) do processo de “trazer”, ou seja, os conteúdos já existem, mas para a interdisciplinaridade tomar forma é necessário “trazer” esses conteúdos para a disciplina do próprio professor.

Excerto 1 (R1#P4)

Trazer	conteúdos de outra disciplina.
Processo material abstrato	Escopo-entidade

Ainda no excerto 1, ao utilizar o processo material abstrato “trazer”, a professora P4 vê a interdisciplinaridade como uma ação de integração de conteúdos de outra disciplina em sua própria, porém o Escopo-entidade “conteúdos de outra disciplina” é uma abstração para P4. Nesse sentido, entendemos que P4 consegue perceber que deve haver uma integração entre os conteúdos de outras disciplinas para que a interdisciplinaridade aconteça, mas ela não consegue explicar o que fazer com esses conteúdos.

Podemos ainda observar que, no excerto 1, o Ator, participante responsável pelo *input* do desenrolar da mudança no fluxo das ações (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), está apagado. Mesmo com esse apagamento, podemos inferir que, possivelmente, a professora seria a própria responsável pela integração dos conteúdos/conhecimentos em sua disciplina. Esse apagamento ou omissão do agente ou da pessoa responsável pela ação de integrar e associar pode também evidenciar que as professoras da CELL não têm clareza sobre quem seria o agente responsável por “fazer/associar” e “trazer” a interdisciplinaridade.

Interdisciplinaridade como interação/relação entre disciplinas diferentes

No excerto 2, o participante “as disciplinas integradas” (Escopo-entidade) evidencia que a integração existe independentemente do processo “trabalhar”, ou seja, das ações do professor. Da mesma maneira, o participante Escopo indica o domínio sobre o qual o processo acontece (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) e, assim, podemos inferir que a interdisciplinaridade acontece quando o professor a coloca em prática trabalhando com a integração das disciplinas.

Excerto 2 (R1#P12)

[[Trabalhar	as disciplinas integradas]].
Processo material concreto	Escopo-entidade

Até esse ponto, a análise parece desvelar representações de interdisciplinaridade que ainda atrelam o conhecimento a sua perspectiva disciplinar, típica do contexto escolar, conforme discutem Fazenda (2005) e Godoy (2006).

Interdisciplinaridade como compreensão do contexto cotidiano

Na representação de interdisciplinaridade a partir da resposta de P15 (excerto 3), percebemos a preocupação dessa professora em construir e mostrar a interdisciplinaridade para os seus alunos (excerto 3), expandindo esse conceito para além do contexto escolar (“em sua “vida”). Nesse sentido, o aluno é quem se beneficiará (“para o aluno”) da prática interdisciplinar em sala de aula. Embora P15 utilize um processo material (“mostrar”), este torna-se uma abstração quando a participante o relaciona à Meta (“onde aquele conteúdo está em sua vida”), não apontando, na prática, como fará essa relação entre o conteúdo e a vida.

Excerto 3 (R1#P15)

Mostrar	para o aluno	[[onde aquele conteúdo está em sua vida]].
Processo material abstrato	Beneficiário-cliente	Meta
		Encaixamento

A partir da resposta de P15, podemos evidenciar que a interdisciplinaridade não pertence somente ao universo escolar, mas também se manifesta na relação entre o conhecimento trabalhado em sala de aula e a vida do alunado (RANGUETTI, 2014, p. 204).

Concluimos, até o momento, que a recorrência do apagamento do ator nas respostas à Q#1, no que se refere à representação de interdisciplinaridade, leva-nos a pensar que, em um primeiro momento da formação continuada, as professoras não tinham clareza dos seus papéis como responsáveis pela construção de uma prática interdisciplinar ou, ainda, não se percebiam como transformadoras e pesquisadoras de sua própria prática (CELANI, 2002, p. 24).

As representações de prática pedagógica interdisciplinar no início do processo reflexivo

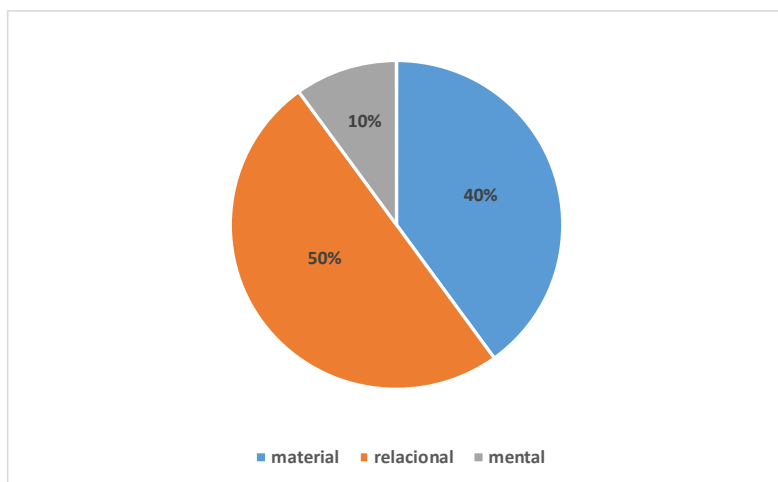
Em relação à análise das respostas à Q#2 (“De que maneira o conceito de interdisciplinaridade está presente em sua prática de sala de aula?”), evidenciamos três representações para as práticas interdisciplinares (Tabela 2).

Tabela 2 – Representação de práticas interdisciplinares no início do processo reflexivo

Representações – Q#2		Recorrência	
“De que maneira o conceito de interdisciplinaridade está presente em sua prática de sala de aula?”			
1.	Nos conteúdos de outras áreas do conhecimento trabalhados em sala de aula	10	59%
2.	No cotidiano da sala de aula	4	24%
3.	No projeto da escola	3	17%

Em relação aos tipos de processos encontrados nas respostas dadas à Q#2, observamos maior recorrência de processos relacionais (50%), em comparação aos materiais (40%) e mentais (10%) (Figura 2).

Figura 2 – Frequência dos tipos de processos nas respostas à P#2 do Q



Fonte: As autoras.

As orações relacionais salientaram-se, pois, como a pergunta realizada sugere, a maioria das professoras representou as práticas interdisciplinares a partir da noção de “ser e estar” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 211), ou seja, de que maneira a interdisciplinaridade se faz “presente” em sua sala de aula. Já as orações materiais foram utilizadas a fim de descrever quais atividades interdisciplinares já foram realizadas pelas professoras em sala de aula, tal como “quando utilizo conhecimentos de outras áreas para preparar as aulas”. A oração mental encontrada no *corpus*, “Acredito que o trabalho interdisciplinar acontece quando todos, no ambiente de trabalho, conseguem abordar uma mesma temática dentro de sua disciplina”, refere-se ao processo da própria consciência do falante (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 179).

Práticas interdisciplinares nos conteúdos de outras áreas do conhecimento trabalhados em sala de aula

A resposta da professora P16 (excerto 5) evidencia uma professora que pratica a interdisciplinaridade em suas aulas. Além disso, ao fazer uso do processo material “utilizar” em primeira pessoa, P16 expõe-se ao demonstrar seu envolvimento com a prática interdisciplinar.

Excerto 5 (R2#P16)

Quando	(eu)	utilizo	conhecimentos de outras áreas	para preparar aulas.
Conjunção temporal	(Ator)	Processo material	Escopo-entidade	
				Intensificação de causa: propósito

Ainda no excerto 5, podemos perceber que P16 expande sua concepção de prática interdisciplinar ao identificar um objetivo para a mesma: “para preparar aulas”. Assim, podemos dizer que P16 pratica a interdisciplinaridade no planejamento de suas aulas ao englobar mais de uma disciplina em suas atividades.

Práticas interdisciplinares no cotidiano da sala de aula

No excerto 6, a professora indica, por meio de circunstâncias, que a interdisciplinaridade já está “há muito tempo” presente em suas “práticas educativas”. Porém, a pergunta realizada solicita uma resposta a partir de uma circunstância de modo, “de que maneira?”, e P8 responde à questão com uma circunstância de localização no tempo, “há muito tempo”.

Excerto 6 (R2#P8)

há muito tempo	(está)	presente	nas minhas práticas educativas.	
Circunstância de tempo	(Processo relacional)	Atributo	Circunstância de lugar	

No excerto 7, a resposta de P12 também não explica como a professora desenvolve a interdisciplinaridade em sala de aula.

Excerto 7 (R2#P12)

Nas séries iniciais,	está	presente	diariamente.
Circunstância de lugar	Processo relacional	Atributo	Circunstância de frequência

Nesse sentido, podemos compreender, a partir das respostas a P8 e P12, que essas professoras afirmam praticar a interdisciplinaridade, porém não conseguem explicar de que maneira o fazem.

No projeto da escola

No excerto 8, ao utilizar a circunstância “no projeto da escola *Construindo uma cultura de paz e saúde*”, a professora indica que a interdisciplinaridade está presente na escola CELL. Apesar de P17 conseguir visualizar a interdisciplinaridade no projeto da CELL, evidenciada pelo uso de uma circunstância de lugar, a professora somente indica onde a interdisciplinaridade acontece, mas ainda não consegue precisar qual seria o seu papel nessa prática interdisciplinar por meio do projeto da escola.

Excerto 8 (R2#P17)

Está	presente	no projeto da escola “Construindo uma cultura de paz e saúde”.
Processo relacional	Atributo	Circunstância de lugar

Em resumo, a análise das respostas ao questionário inicial evidenciou que a maioria das professoras representou sua prática interdisciplinar como integrada “nos conteúdos de outras áreas do conhecimento” e que, em muitos excertos, houve um recorrente apagamento do participante Ator. Tal apagamento pode ser explicado pela possível insegurança das professoras frente ao seu papel no processo de encaminhamento dessa prática interdisciplinar (FAZENDA, 2005, p. 15).

As circunstâncias de lugar e tempo utilizadas para responder à Q#2 também foram recorrentes no QI. Nesse sentido, as professoras não responderam apropriadamente à questão 2, pois sinalizam quando e onde praticam a prática interdisciplinar em contraponto ao que é salientado na questão, a qual implica uma circunstância de modo, “De que maneira?”.

As representações de interdisciplinaridade no final do processo reflexivo

Ao final da formação continuada, pudemos evidenciar uma mudança na representação de interdisciplinaridade das participantes. Percebemos, em QF, uma maior incidência da concepção de interdisciplinaridade como “relação entre áreas do conhecimento” (Tabela 3). A mudança de foco para “áreas de conhecimento” (em oposição a disciplinas, em QI, Tabela 1) pode estar relacionada a uma percepção de interdisciplinaridade como prática pedagógica que, ao propor determinada atividade, precisa abarcar as áreas de conhecimento que essa atividade demanda.

Tabela 3 – Representações finais de interdisciplinaridade

Representações – Q#1		Recorrência	
“Para você, o que é interdisciplinaridade?”			
1.	Interação/relação entre áreas do conhecimento	5	56%
2.	Interação/relação entre disciplinas abordando um mesmo tema/assunto	3	33%
3.	Afinidade entre professor-aluno	1	11%

Interdisciplinaridade como interação/relação entre áreas do conhecimento

Percebemos que as professoras da CELL, ao final do processo reflexivo, rompem com “o entendimento compartimentalizado do saber” (GODOY, 2006, p. 33) (33%, Tabela 3), ou seja, desvinculam-se da construção de conhecimento calcada em bases disciplinares e passam a compreender a inter-

disciplinaridade de forma mais abrangente como interações entre as áreas do conhecimento (56%, Tabela 3).

No excerto 9, temos a identificação de interdisciplinaridade a partir de uma oração funcionando como Participante circunstancial de tempo. Nesse sentido, ao fazer uso da circunstância de tempo marcada pela conjunção “quando”, P1 define interdisciplinaridade a partir do momento em que esta acontece ao trabalhar um determinado conteúdo em duas áreas do conhecimento. Ao analisarmos a resposta de P1 em um nível abaixo, percebemos um apontamento aos possíveis agentes que fazem uso da interdisciplinaridade: as professoras. P1 ao utilizar o processo “trabalhamos”, posiciona-se, juntamente com suas colegas, como agentes promotoras do trabalho “abrangendo duas ou mais áreas do conhecimento”.

Excerto 9 (R1#P1)

quando trabalhamos abrangendo duas ou mais áreas do conhecimento, um determinado conteúdo.		
Circunstância de tempo		
(nós = professoras)	trabalhamos	abrangendo duas ou mais áreas do conhecimento, um determinado conteúdo
Ator	Processo material	Circunstância de Modo
Expansão por intensificação de modo		

Pelo viés da subfunção lógica, podemos reforçar a maneira como o trabalho interdisciplinar é conduzido por essa professora. Ao utilizar uma expansão por intensificação de modo, P1 argumenta que a interdisciplinaridade encontra-se na forma como a prática pedagógica é desenvolvida.

Para concluir, a mudança de representação de interdisciplinaridade no que se refere à visão de disciplinas estanques em áreas do conhecimento, do QI para o QF, mostra-nos que o processo de formação continuada desenvolvido na CELL, em última instância, pode ter agido como um “gatilho”, um despertar para o rompimento com modelos tradicionais de ensino e aprendizagem.

Interdisciplinaridade como integração de diferentes disciplinas com o mesmo tema/assunto

Na segunda categoria de maior recorrência, identificamos uma sutil expansão do conceito de interdisciplinaridade (excerto 10). No nível da subfunção lógica, essa expansão acontece por uma relação de causa: propósito, com a qual P16 argumenta que a explicação de um determinado tema ou conteúdo em sala de aula seria o objetivo da interdisciplinaridade.

Excerto 10 (R1#P16)

a relação entre várias disciplinas	para explicar determinado tema.
Identificador	
Expansão por intensificação de causa: propósito	

Interdisciplinaridade como afinidade entre professor-aluno

Por fim, na última representação de interdisciplinaridade, P7 (excerto 11) utiliza uma metáfora (“falar a mesma linguagem”) para evidenciar a proximidade entre os interesses de alunos e professores no processo de aprendizagem. Nesse sentido, P7 compreende a interdisciplinaridade como uma possibilidade para a participação de professores e alunos em prol de um trabalho conjunto (GODOY, 2006, p. 36).

Excerto 11 (R1#P7)

Conseguir tanto alunos como professores “falarem a mesma linguagem” quando não for possível // que pelo menos conhecesse e fizessem um “link” das disciplinas.
Identificador

tanto alunos como professores	“falarem	a mesma linguagem”
Dizente	Processo verbal	Verbiagem

(professores)	E	Fizessem	um “link” das disciplinas.
Ator	-	Processo material	Meta
Expansão por extensão de adição			

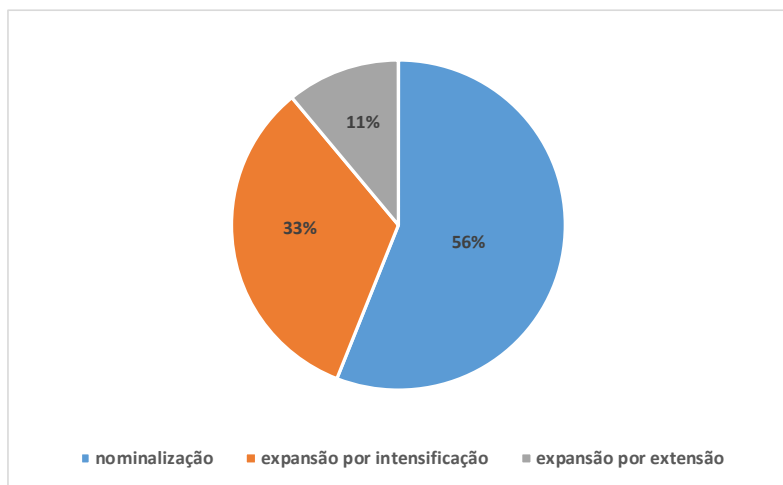
Nesse mesmo excerto, ao voltarmos a nossa análise para a segunda parte da oração, evidenciamos que P7 utiliza uma expansão por extensão de adição a partir da conjunção “e”, a qual nos indica que a professora está oferecendo uma alternativa para a interdisciplinaridade em sala de aula se o diálogo entre alunos e professores não for possível. Nesse sentido, ao mencionar “um “link” das disciplinas”, percebemos que para P7 o ideal da interdisciplinaridade seria a afinidade entre os interesses de docentes e discentes, porém, se isto não for possível, o aspecto básico da interdisciplinaridade seria a promoção de uma conexão entre disciplinas, o que nos remete à segunda representação de interdisciplinaridade evidenciada no QI, “interação/relação entre disciplinas diferentes”.

Ao finalizarmos a análise das representações de interdisciplinaridade ao final do processo reflexivo, observamos uma grande recorrência de nominalizações (Figura 3) para o QF, em contraponto com o uso de processos materiais e relacionais no QI.

A nominalização é recorrente nas respostas à representação de interdisciplinaridade (56%) (excerto 10, por exemplo). Para Halliday (1994, p. 341), na nominalização, um processo ou Atributo é construído como se fosse uma entidade. Fairclough (1992, p. 179) argumenta que tal recurso permite apagar o agente das orações, e, assim, quem está fazendo o que e com quem é deixado implícito (FAIRCLOUGH, 1992). Embora a pergunta Q#1 estimulasse uma resposta pessoal (“Para você, o que é interdisciplinaridade?”), as professoras, em sua maioria, fazem uso exclusivamente da construção “interdisciplinaridade é”. Tal construção tem uma base subjetiva implícita, assim, as professoras não deixam claro o ponto de vista representado. Em outras palavras, as professoras

estão projetando seu próprio ponto de vista como universal (FAIRCLOUGH, 2001, p. 200), como senso comum, o que parece evidenciar que essas participantes ainda não se sentem empoderadas para dizer que o conceito é seu.

Figura 3 – Frequência de tipos de participantes funcionando como Identificador nas respostas à Q#1 do QF



Fonte: As autoras.

A nominalização é recorrente nas respostas à representação de interdisciplinaridade (56%) (excerto 10, por exemplo). Para Halliday (1994, p. 341), na nominalização, um processo ou Atributo é construído como se fosse uma entidade. Fairclough (1992, p. 179) argumenta que tal recurso permite apagar o agente das orações, e, assim, quem está fazendo o que e com quem é deixado implícito (FAIRCLOUGH, 1992). Embora a pergunta Q#1 estimulasse uma resposta pessoal (“Para você, o que é interdisciplinaridade?”), as professoras, em sua maioria, fazem uso exclusivamente da construção “interdisciplinaridade é”. Tal construção tem uma base subjetiva implícita, assim, as professoras não deixam claro o ponto de vista representado. Em outras palavras, as professoras estão projetando seu próprio ponto de vista como universal (FAIRCLOUGH, 2001, p. 200), como senso comum, o que parece evidenciar que essas participantes ainda não se sentem empoderadas para dizer que o conceito é seu.

As representações de prática pedagógica interdisciplinar no final do processo reflexivo

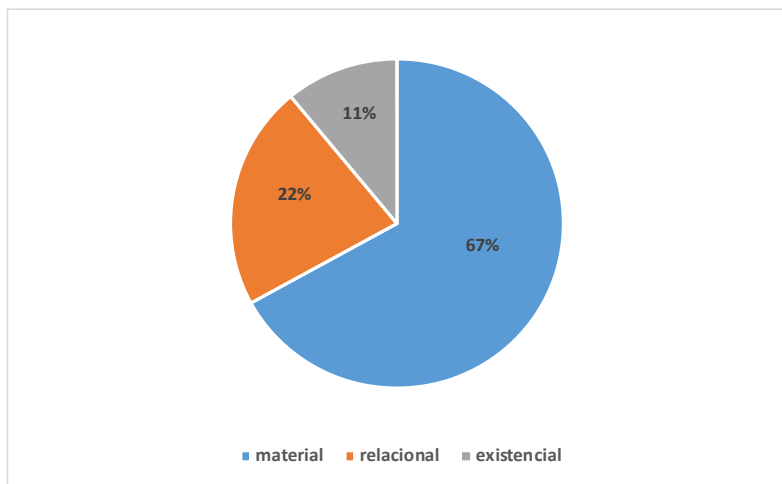
Nas respostas à Q#2 (Tabela 4), evidenciamos novamente maior incidência de uma representação de prática interdisciplinar como relação de diferentes áreas do conhecimento, concepção que também já havia sido identificada nas respostas à Q#2 do Questionário Inicial (Tabela 2).

Tabela 4 – Representações de práticas interdisciplinares no final do processo reflexivo

Representações – Q#2 “De que maneira o conceito de interdisciplinaridade está presente em sua prática de sala de aula?”		Recorrência	
1.	Nos textos/assuntos de outras áreas do conhecimento trabalhados em sala de aula	7	78%
2.	No cotidiano da sala de aula	1	11%
3.	No currículo da escola	1	11%

Na Tabela 4, percebemos a realização de três principais tipos de processos: material, relacional e existencial (Figura 4), com maior recorrência para os materiais (67%). Como as orações materiais representam acontecimentos (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 180), sua ocorrência nas respostas à Q#2 do QF pode estar relacionada à visão de que a interdisciplinaridade “pauta-se numa ação em movimento” (FAZENDA, 2011, p. 11) e também ao caráter concreto que as professoras dão à prática interdisciplinar. Já os relacionais são utilizados para construir definições de como essa prática acontece, e o uso dos existenciais (“onde haja o interesse dos alunos”) demonstra a necessidade do envolvimento dos alunos para que a interdisciplinaridade aconteça.

Figura 4 – Frequência dos tipos de processos nas respostas à Q#2 do QF



Fonte: As autoras.

Práticas interdisciplinares nos textos/assuntos de outras áreas do conhecimento trabalhados em sala de aula

O excerto 12 exemplifica essa especificação em relação ao material utilizado para praticar a interdisciplinaridade. Nesse excerto, ao fazer uso do processo material “aproveitando” no sentido de “utilizar”, a professora P12 especifica que o material utilizado por ela (Ator elíptico) em aula aborda textos de diferentes disciplinas.

Excerto 12 (R2#P12)

(eu = professor)	Aproveitando (=utilizando)	os textos de diferentes disciplinas.
Ator	Processo material	Meta

A professora P12 explica de que maneira a prática interdisciplinar acontece em suas aulas, “aproveitando textos”, o que não acontece quando representam a prática interdisciplinar no QI (excerto 7, por exemplo). Além

disso, em QI, as respostas não evidenciam o agente dessa prática interdisciplinar. Já no QF, P12 se percebe como promotora da interdisciplinaridade em suas aulas ao focalizar textos que abordem diferentes conhecimentos.

Práticas interdisciplinares no cotidiano da sala de aula

O excerto 13 evidencia a ocorrência de prática interdisciplinar como algo do dia a dia da sala de aula. Entretanto, não há um desenvolvimento em sua representação que possa explicar de que maneira isso acontece em sala de aula. Mesmo não desenvolvendo sua resposta no que tange a uma explicação sobre como a interdisciplinaridade permeia “todos os momentos” da prática docente, P1 expande sua fala utilizando uma intensificação hipotática de causa-razão a fim de tentar justificar por que a interdisciplinaridade está presente “em todos os momentos”. O que não podemos atestar é quem seria o agente responsável por trabalhar interdisciplinarmente “em todos os momentos”.

Excerto 13 (R2#P1)

Em todos os momentos desde o planejamento até a execução final,	porque	no mundo globalizado	a interdisciplinaridade	brotar	como suor na pele humana.
Circunstância de tempo	-	Circunstância de lugar	Existente	Processo existencial	Circunstância de modo - comparação
Expansão por intensificação de causa-razão					

Ao expandir sua resposta, P1 também faz uso de uma construção metafórica, “a interdisciplinaridade brota como suor da pele humana”, o que nos remete à ideia de que a prática interdisciplinar é algo natural à vida escolar, tanto como o suor é para a pele humana. Isto pode ser explicado pelo uso do processo existencial “brota” que ratifica o uso da circunstância de tempo “Em todos os momentos [...]”, pois salienta que a interdisciplinaridade é algo que já está posto no mundo do conhecimento, presente em todos os momentos.

Talvez por acreditar que essa característica seja “inerente” à prática pedagógica, P1 não especifique como explora a interdisciplinaridade em sua prática escolar. Ou ainda, P1 não consiga verbalizar, na prática, como dispõe do conceito.

Práticas interdisciplinares no currículo da escola

No excerto 14, P6 faz uso da circunstância “diariamente” para indicar quão frequente a interdisciplinaridade está presente na prática pedagógica. Contudo, essa frequência está atrelada ao “currículo por atividades” da escola CELL e não à ação de P6 em sala de aula, pois não há menção ao agente da prática interdisciplinar em sua resposta. Ademais, P6 justifica que a razão de a prática interdisciplinar apresentar um caráter diário se explica pelo fato de o currículo por atividades da escola já ser interdisciplinar.

Excerto 14 (R2#P6)

Diariamente,	pois	o currículo por atividades	é	interdisciplinar.
Circunstância de frequência	-	Portador	Processo relacional	Atributo
Expansão por intensificação de causa-razão				

Nesse sentido, podemos atrelar a representação da prática interdisciplinar de P6 ao conceito de plano curricular proposto por Lenoir (2008), o qual argumenta que a performance interdisciplinar sobre o plano curricular tem sentido na medida em que seja introduzido um trabalho didático, ele mesmo de caráter interdisciplinar, para que se tornem viáveis as práticas integradoras. Embora a interdisciplinaridade possa estar inserida no currículo da escola, é na prática pedagógica que ela se materializa.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao analisarmos comparativamente os questionários inicial e final, percebemos que no início da formação continuada as professoras da CELL

representaram interdisciplinaridade, em sua grande maioria, como uma interação entre disciplinas, o que remete ainda à perspectiva interdisciplinar de ensino, de aglutinação de conteúdos. Já no final da formação continuada, percebemos que essa interação entre as disciplinas expandiu-se ao representarem a interdisciplinaridade como uma prática socialmente situada a partir da interação entre áreas do conhecimento, focalizando um objetivo em comum dentro do contexto em questão. Dessa maneira, o discurso das participantes já apresenta algumas evidências de que os planos (curricular, didático e pedagógico) interdisciplinares de Lenoir (2008) começam a ser por elas problematizados.

Nas representações para a prática interdisciplinar no início da formação continuada, as professoras argumentaram em suas respostas que praticam a interdisciplinaridade a partir da utilização de conteúdos de outras áreas do conhecimento ou disciplinas. O que ficou evidente nessas representações foi a recorrência do apagamento do participante Ator, o que demonstra a possível insegurança das professoras no encaminhamento dessa prática interdisciplinar (FAZENDA, 2005, p. 15).

Já nas representações para a prática interdisciplinar identificadas ao final do processo colaborativo-reflexivo, as professoras parecem elaborar uma resposta mais específica para exemplificar o seu trabalho em sala de aula. Nesse sentido, seu discurso sobre sua prática parece mais empoderado (FAIRCLOUGH, 2001, p. 200), quando comparado às representações coletadas no início do processo reflexivo, uma vez que as participantes mostraram-se capazes de expandir suas definições para a prática interdisciplinar, que começaram a ser desenvolvidas/vivenciadas em sala de aula. Esse “empoderamento” em relação a sua prática interdisciplinar ao final da formação pode ter sido ocasionado pelas diversas leituras que fizemos sobre interdisciplinaridade, pelas discussões durante as sessões reflexivas e pela construção conjunta da unidade didática interdisciplinar. Por fim, argumentamos que as respostas ao QF desvelam, mesmo que sutilmente, um discurso mais elaborado (BERNSTEIN, 1996, p.159), com maior apropriação conceitual, na construção discursiva do agir pedagógico a partir de uma perspectiva interdisciplinar.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. V. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, p. 219-231, 2006.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Vozes: Petrópolis, 1996.

BRUM, M. H. **Representações de interdisciplinaridade por professores da rede pública ao longo de uma formação continuada**. 2015. 148f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2015.

CASTRO, S.T.R. Fatores da construção de conhecimentos de futuros professores de inglês em uma situação de aprendizagem e língua em um curso de letras. **Signum**, v. 10, n. 1, p. 51-72, 2007.

CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: CELANI, M. A, A. (Org.) **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas: Mercado de Letras, p. 19-35, 2002.

CELANI, M. A. A., MAGALHÃES, M. C. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P. da., BASTOS, L. C. (Orgs.). **Identidades: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UnB, 2001.

_____. **Discourse and Social Change**. Polity Press, Cambridge, 1992.

FAZENDA, I. (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. 9.ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

_____. Desafios e perspectivas do trabalho interdisciplinar no Ensino Fundamental: contribuições das pesquisas sobre interdisciplinaridade no Brasil: o reconhecimento de um percurso. **Revista Interdisciplinaridade**, São Paulo, v.1, n. 1, p. 10-23, out. 2011.

FUZER, C; CABRAL S.R. S; OLIONI, R.C. A seleção brasileira de futebol a serviço da cerveja: análise multifuncional de texto na perspectiva da gramática sistêmico-funcional. **Revista Calidoscópio**, Vol. 9, n. 3, 2011.

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: Contribuições da linguística aplicada. In: FREIRE, M. M.; ABRAÃO, M. H. V. & BARCELOS, A. M. F. **Linguística aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: Pontes Editores, p. 183-201, 2005.

GIMENEZ, T; ARRUDA, N.; LUVUZARI, L. Procedimentos reflexivos na formação de professores: Uma análise de propostas recentes. **Intercâmbio**, v. 13, p.1-5, 2004.

GODOY, A. C. S. A interdisciplinaridade na formação docente. **Revista de Educação**, v. 9, n. 9, 2006. Disponível em: <<http://sare.anhanguera.com/index.php/reduc/article/viewArticle/194>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

GOUVEIA, C. Texto e gramática: uma introdução a linguística sistêmico-funcional. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, p. 13-47, 2009.

_____. Aspectos do uso de orações encaixadas num *corpus* de desenvolvimento da escrita no Ensino Básico. In.: COSTA, M. A.; D, I. (Eds.) **Nada na linguagem lhe é estranho**: Homenagem a Isabel Hub Faria. Porto: Edições Afrontamento, p, 197-213, 2012.

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

HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar**. 4th ed. London, Arnold, 2014.

_____. **Halliday's introduction to functional grammar**. 3rd. ed. London, Arnold, 2004.

LENOIR, Y. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, I. C. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 13. edição. Campinas: Papirus, 2008.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

_____. Cadeia Criativa: uma possibilidade para a formação crítica na perspectiva da teoria da atividade-sócio-histórico-cultural. In.: MAGALHÃES, M.C.C.; FIDALGO, S.S. (Orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

_____. Formação crítica de educadores: questões fundamentais. **Coleção**: novas perspectivas em linguística aplicada. 2. ed, v. 8. Campinas: Pontes Editores, 2012.

MAGALHÃES, M. C. C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, p. 39-58, 2002.

_____. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**: Linguagem e reflexão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

_____. Reflective Sessions: a tool for teachers to critically understand classroom actions. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). **Pesquisa crítica de colaboração**: um percurso na formação docente. São Paulo: Ductor, p. 185-215, 2007.

MELLO, M.; DUTRA, D. A colaboração crítica na formação contínua de professores. In: MAGALHÃES, M.; FIDALGO, S. (Org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. São Paulo: Mercado de Letras, p. 77-118, 2011.

MOTTA-ROTH. Competências comunicativas interculturais no ensino de inglês como língua estrangeira. In: MOTTA-ROTH, D.; BARROS, N. C.;

RICHTER, M. G. (Orgs.). **Linguagem, cultura e sociedade**. Santa Maria, RS: PPGL Editores/UFSM. p. 191-201, 2006.

RANGHETTI, D. S. Relação Pedagógica. In.: FAZENDA, I. C. A.; GODOY, H. P. (Orgs.). **Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir**. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, E. A. **Representações de letramento no contexto escolar: A construção de um conceito socialmente situado em um programa de formação de professores**. 2014. 141f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

SOARES, J. P. **Estudo sistêmico-funcional da estrutura lógica de artigos de revista em inglês**. 2008. 119f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Estudos da Linguagem) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

TICKS, L. K. Atividades colaborativas educacionais em contextos escolares. **Projeto de pesquisa** –Registro GAP/CAL n. 030502, 2012.

TICKS, L. K.; SILVA, E. A.; BRUM, M. H. A pesquisa colaborativa socialmente situada no contexto escolar: processos dialógicos possíveis. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão: SC, v. 13, n. 1, p. 117-156, 2013.

CAPÍTULO 3

REPRESENTAÇÕES EM FÁBULAS DE ESOPHO E MILLÔR FERNANDES

Gessélida Somavilla FARENCENA

Cristiane FUZER

INTRODUÇÃO

A fábula, de acordo com Smolka (1995), seria originária da Ásia Menor e, posteriormente, teria se espalhado pelas ilhas gregas, até chegar ao continente helênico. A primeira fábula grega conhecida, já como narrativa breve imbuída de um preceito de conduta, conforme Sousa (2003), é *O rouxinol e o falcão*, de autoria de Hesíodo, que teria vivido no século VIII a.C. Contudo, o surgimento da fábula não é atribuído à Ásia nem a Hesíodo, mas à Grécia e a Esopo, a quem se atribui o título de “pai da fábula”. Originalmente uma estória oral, a fábula refere situações protagonizadas principalmente por animais, mas que fazem referência a situações humanas, “com o objetivo de explicar comportamentos e situações da vida prática cotidiana, chegando mesmo a sugerir soluções, principalmente no campo da convivência social” (SOUSA, 2003, p. 30).

No caso da fábula contemporânea brasileira, conforme Vilela (2002), o caráter lúdico é reforçado e o traço didático-pedagógico é atenuado, conferindo, em contrapartida, mais ênfase ao humor, à crítica e à desnaturalização de verdades instauradas. Dito de outro modo, não visa a educar seus leitores, mas levá-los a refletir ao mesmo tempo em que os diverte. Esse pode ser considerado o propósito das fábulas produzidas pelo brasileiro Millôr Fernandes, também autor de livros, colunas e artigos. Algumas das fábulas de Millôr Fernandes são releituras de fábulas esopianas¹, como exemplifica o

1 Além de “O escularápio”, outras seis fábulas de Millôr Fernandes são releituras de fábulas de

par de fábulas analisado, neste trabalho, na perspectiva sistêmico-funcional da linguagem.

Nessa abordagem teórica, escolhas léxico-gramaticais realizam relações sociais (significados interpessoais) e representações de experiências (significados ideacionais). A organização desses significados dá-se em forma de textos, que são instâncias do sistema linguístico (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Como e quais representações são construídas e manifestadas pela linguagem em diferentes textos foi o objetivo de trabalhos que, a partir de análises do sistema de transitividade em correlação com o contexto social, verificaram representações para adolescentes em editoriais de revista feminina (OLMOS, 2011), para homossexuais idosos (SILVA, 2012), para mulheres e homens em texto bíblico (ROSSI; FUZER, 2012), para participantes de *reality shows* em artigos de opinião (FUZER, 2012) e para personagens em fábulas (FARENCENA; FUZER, 2011, 2010).

Apresentar uma análise do funcionamento da língua portuguesa usada para manifestar representações em fábulas é o objetivo deste capítulo. Os textos selecionados são “A velha e o médico”, de Esopo, extraída de *Esopo: fábulas completas* (SMOLKA, 1995), e “O escularápido”, de Millôr Fernandes, extraída de *Novas Fábulas Fabulosas* (FERNANDES, 2007). Para a análise, utilizam-se categorias do sistema de transitividade da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), de Halliday e Matthiessen (2004; 2014), e do sistema de avaliatividade, de Martin e White (2005), especificamente os subsistemas de atitude e gradação, focalizando marcas linguísticas que corroboram a construção das representações construídas para os personagens.

TRANSITIVIDADE E AVALIATIVIDADE

Para evidenciar como as representações de experiências se realizam no estrato léxico-gramatical, é preciso analisar a relação entre processos, participantes e circunstâncias, componentes do sistema de transitividade, que

Esopo, quais sejam: “O miserável e a morte”, “O macaco e o corvo”, “A raposa e o frango”, “O socorro”, “O velho e a morte”, “O corvo e a raposa”, “O cão, o galo e a raposa” e “O astrônomo”, além das versões homônimas “O lobo e o cordeiro” e “A galinha dos ovos de ouro”. Uma análise sistêmico-funcional dessas fábulas encontra-se no trabalho de Farençena (2011), vinculado ao projeto “Gramática Sistêmico-Funcional da Língua Portuguesa para análise de representações sociais”, de Fuzer (2009).

realiza a metafunção ideacional, na sua variante experiencial. Essa metafunção é responsável pela construção e explicitação de experiências do e pelo falante/escritor, já que está ligada ao uso da linguagem como representação, manifestação linguística acerca do mundo. Por isso, segundo Halliday (1989), é a função da aprendizagem e do pensamento e, por meio dela, é possível compreender a relação entre um processo e outro ou entre um participante e outro no texto. A partir da escolha de um grupo verbal que realiza determinado tipo de processo, são identificadas as funções desempenhadas pelos participantes, realizados tipicamente por grupos nominais (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014). A existência de seis tipos de processos (material, mental, relacional, verbal, comportamental e existencial) assegura, conseqüentemente, a nomeação de diferentes participantes.

Toda manifestação linguística, por sua vez, envolve o estabelecimento de relações entre falante/escritor e seu ouvinte/leitor. Essas relações são realizadas, no estrato léxico-gramatical, pelos sistemas de MODO (que organiza o evento comunicativo e interativo), polaridade (que envolve a oposição positivo e negativo) e modalidade (que manifesta graus de probabilidade e obrigatoriedade), os quais realizam a metafunção interpessoal da linguagem (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014).

Esses sistemas léxico-gramaticais estão presentes no sistema de avaliatividade, proposto por Martin e White (2005). Focalizando significados interpessoais da linguagem e situado no estrato semântico-discursivo da linguagem, interessa-se pelas funções sociais dos recursos linguísticos utilizados por falantes/escritores (WHITE, 2004). Vistos não apenas como formas de expressar sentimentos e opiniões, os recursos linguísticos são entendidos “como meios que permitem que os indivíduos adotem posições de valor determinadas socialmente, e assim se filiem, ou se distanciem, das comunidades de interesse associadas ao contexto comunicacional em questão” (WHITE, 2004, p. 177).

Voltada a avaliações subordinadas a valores sociais e morais, a julgamentos e manifestações subjetivas de afeto, a avaliatividade, de acordo com Martin e White (2005), preocupa-se 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. Dedicam-se, ainda, a como os textos são construídos, aos mecanismos linguísticos utilizados para compartilhar sentimentos, valores, emoções, gostos e opiniões e como escritores/falantes constroem sua identidade ou *persona* autoral e também sua audiência intencional ou ideal.

Esses significados avaliativos podem ser verificados linguisticamente e envolvem diferentes categorias semânticas. Para este trabalho, importam os subsistemas atitude e gradação, que podem contribuir mais diretamente no processo de construção de representações no discurso.

O subsistema de atitude, na classificação de Martin e White (2005), é composto por três categorias semânticas: afeto, julgamento e apreciação. O afeto envolve emoções tanto do falante/escritor quanto de terceiros e é expresso, tipicamente, por Atributos (epítetos, nomes, grupos adverbiais e posicionais com função circunstancial), processos (grupos verbais), Adjuntos de comentário e nominalizações.

O julgamento é o campo de significados por meio dos quais se constroem posições de aprovação ou condenação do comportamento humano, com base em um sistema específico de aceitabilidade e de normas sociais, que configuram, respectivamente, julgamentos de sanção social (relacionados com atitudes que podem constituir crimes ou pecados) e de estima social (relacionados com possíveis deslizes que não implicariam punições institucionalizadas). Os julgamentos de sanção social dizem respeito à veracidade (quão verdadeiro alguém é) e à propriedade (quão ético, correto alguém é). Os julgamentos de estima social estão ligados à normalidade (quão normal uma pessoa é), à capacidade (quão capaz uma pessoa é) e à tenacidade (quão decidido, confiável alguém é).

A apreciação, terceira categoria do subsistema atitude, corresponde ao campo dos significados utilizados para atribuir valores positivos ou negativos acerca de pessoas, animais, fenômenos e produtos do trabalho humano. Pode-se apreciar o modo como os indivíduos reagem às coisas (chamam a atenção? agradam?) à sua composição (equilíbrio e complexidade) e aos seus valores (inovadoras, eficazes, importantes).

No subsistema de gradação, atenta-se para a classificação de fenômenos em que sentimentos são reforçados e categorias são atenuadas por meio de recursos que indicam dois eixos de escalaridade: para intensificação (força) e

para ajuste (foco), ambos associados aos graus de modulação (obrigação ou inclinação) dos significados. A força, conforme Martin e White (2005), corresponde à gradação relativa, à intensidade e à quantidade de categorias que envolvem avaliações essencialmente escalares em termos de positivo ou negativo ou avaliações relacionadas a tamanho, vigor, à extensão e proximidade, por exemplo.

Dado o exposto, o sistema de avaliatividade e seus subsistemas permitem construir e manifestar avaliações em diferentes níveis e, com isso, gerenciar relações interpessoais. Por conseguinte, a partir desses recursos semântico-discursivos aliados aos recursos léxico-gramaticais da transitividade, diferentes representações podem ser construídas e verificadas linguisticamente nos textos.

ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES A PARTIR DOS RECURSOS LINGÜÍSTICOS DE TRANSITIVIDADE E DE AVALIATIVIDADE

Na análise linguística das fábulas “A velha e o médico”, de Esopo, e “O escularápio”, de Millôr Fernandes, parte-se da descrição dos sistemas de transitividade e de avaliatividade em busca de evidências linguísticas de representações construídas para os personagens principais, considerando alguns aspectos do contexto em que as fábulas foram produzidas. Ao longo da análise, os excertos são numerados sequencialmente, e as orações que os compõem são numeradas individualmente. Essa numeração, que inicia em (01) em ambas as fábulas, é utilizada para fazer referência às orações sobre as quais discorrem as discussões.

Análise da fábula “A velha e o médico”, de Esopo

Esopo tem sua existência envolta por muitos mistérios, visto que não se tem nada de concreto e exato sobre ele. Conforme Salem (1970), teria nascido na Trácia, Lídia ou Frígia, regiões da Ásia Menor, e teria vivido entre o final do século VII a.C e o princípio do VI a.C. Nessa época, a sociedade era regida por batalhas para conquista de territórios, escravos e poder. Segundo Smolka (1995), foi justamente na condição de escravo que Esopo teria sido levado até a Grécia, onde ficou bastante conhecido devido às fábulas que criava e contava à população.

“A velha e o médico” é uma dessas fábulas; aborda as temáticas da ganância, da desonestidade e da falta de ética e caráter, valores negativos que são aflorados no *médico* diante de uma situação de fragilidade de sua paciente, a *velha*, como pode ser verificado na leitura da fábula trazida a seguir.

A VELHA E O MÉDICO

Uma velha, doente dos olhos, mandou chamar um médico mediante pagamento. Ele veio e, enquanto lhe fazia compressas, estando ela de olhos fechados, ele roubava um a um os seus móveis. Depois que ele roubou tudo, e estando ela curada, ele pediu o pagamento combinado. E, como ela não quisesse pagá-lo, ele a levou aos juízes. Ela disse que havia prometido um pagamento se ele curasse sua visão, mas, que agora, seu estado, depois de curada por ele, era pior do que antes: “Pois então eu via”, disse, “e agora nada mais posso ver”.

MORAL: Assim, os homens maus, por sua cobiça, se esquecem de não deixar pistas contra eles.

A fábula inicia com uma oração verbal (1) em que *uma velha* direciona um comando (*mandou*) a alguém (não explicitado), encarregado de *chamar um médico*. Para que a solicitação seja atendida, é estabelecida uma condição, realizada pela circunstância de contingência *mediante pagamento*. Essa circunstância deixa claro que um acordo foi estabelecido de antemão entre os personagens, tendo em vista a ação afirmativa do *médico* quanto ao chamado, representada pela oração (2) do excerto que introduz o texto:

01	(1) Uma velha, doente dos olhos, mandou chamar um médico mediante pagamento. (2) Ele veio (3) e enquanto [o médico] lhe fazia compressas, (4) estando ela de olhos fechados, (5) ele roubava um a um os seus móveis.
----	--

A nomeação dada à personagem expressa uma apreciação negativa (*velha*) que, juntamente com o Atributo *doente dos olhos*, em (1), indica um julgamento quanto à sua incapacidade, sendo representada como frágil e debilitada fisicamente. O *médico*, por sua vez, tendo em vista a nomeação em referência à sua profissão e o processo material (*fazia compressas*) que beneficia

a *velha* (retomada por *lhe*), tem sua representação sinalizada como prestativo e cuidadoso com relação ao exercício de sua profissão, o que remete a julgamentos positivos de capacidade e tenacidade, presentes na oração (3).

A partir da oração (5), entretanto, concorre com a representação de profissional competente uma representação relacionada com o modo como o *médico* procedia nas visitas à casa da *velha*, evidenciada pela oração material *roubava um a um os seus móveis*, em (5). Assim, como Ator de *veio* em (2) e *fazia compressas* em (3), o *médico* é representado, por um lado, como profissional cujas ações beneficiam positivamente a *velha*. Por outro lado, quando realiza um processo não condizente com seu papel social (aproveitar-se da condição da *velha* para *roubar* seus móveis), o *médico* é representado como oportunista e ladrão.

Essas construções léxico-gramaticais evidenciam, portanto, as representações para cada personagem no início do texto: a *velha*, além de frágil e debilitada quanto à sua capacidade de visão, é vítima de roubos praticados pelo *médico*; este, por sua vez, diante da fragilidade de sua paciente, é representado como insensível, desonesto e criminoso (ladrão).

Ao longo da estória, os personagens são representados com propósitos e posicionamentos divergentes quanto ao serviço prestado pelo médico:

02	(6) Depois que ele roubou tudo, (7) e estando ela curada, (8) ele pediu o pagamento combinado. (9) E, como ela não quisesse pagá-lo, (10) ele a levou aos juízes.
----	---

A *velha* (retomada pelo pronome *ela*), como Portador em (7), é caracterizada como *curada*, o que funciona como argumento, aparentemente justo, para que o *médico*, como Dizente, em (8), tenha seu pedido (*opagamento*) atendido. Entretanto, a *velha* experiência o desejo de não cumprir a promessa feita no momento em que mandou chamar o médico (*mediante pagamento*), como evidencia a polarização negativa que acompanha o processo mental desiderativo *não quisesse* em (9).

Essas escolhas léxico-gramaticais evidenciam uma inversão das representações iniciais de cada personagem: a *velha* passa a ser a desonesta, e o *médico*, a vítima de calote. Sob o ponto de vista do *médico*, ele cumpriu sua parte (curou a paciente), ao passo que a *velha*, ao contrário, não o fez (não quis

pagar pelos serviços). Essas representações tornam a *velha* digna de sanção social, o que é construído léxico-gramaticalmente pela oração (10), em que a personagem desonesta é Meta de *levou aos juízes*. Perante o juiz, a *velha* justifica sua atitude de não pagar o médico com o prognóstico de sua capacidade visual depois do serviço prestado pelo *médico*:

03	(11) Ela disse (12) que havia prometido um pagamento (13) se ele curasse sua visão, (14) mas que agora, seu estado, (15) depois de curada por ele, (14) era pior do que antes: (16) “Pois então eu via (17) e agora nada mais posso ver”, (18) [a velha] disse.
----	---

A *velha*, como Dizente do relato constituído de um complexo oracional (12 a 15), confirma a promessa feita ao *médico* no momento de contratar seu serviço, mas avalia negativamente seu estado depois da cura ao escolher o Atributo *pior* para caracterizar *sua visão*. Na sequência, a *velha* verbaliza experiências que, na Citação constituída das orações (16) e (17), indicam o porquê de tal avaliação: antes de ser tratada pelo *médico*, a *velha* conseguia realizar o processo mental perceptivo (*Pois então eu via*), mas depois da cura não pôde mais vivenciar a mesma experiência. A ausência de Fenômeno em (16) e a polaridade negativa (*nada mais*) no Fenômeno em (17) engendram o argumento em defesa da *velha*, que, habilmente, permite inferir que o Fenômeno não mais experienciado são seus móveis, os quais, antes das visitas do *médico*, ela podia ver, e depois não mais, pois foram roubados, *um a um*, pelo *médico* (conforme exemplo 2). Essa aparente contradição dá ao texto um tom irônico, pois a *velha* está, sim, curada, como explicitado em (15); ocorre que não há mais o que ser visto, já que seus móveis não estão mais em sua casa.

Assim, a representação do *médico* como vítima é anulada, enquanto as representações construídas inicialmente pelo narrador para ambos os personagens são, em partes, retomadas. A *velha*, embora continue, em tese, frágil e vulnerável (por ser *velha*), não mais é representada como doente e debilitada fisicamente (já que *está curada*), ao passo que sua representação como vítima de roubo é ratificada (*agora nada mais posso ver*). Pelo mesmo motivo, porém em posição oposta, o *médico* tem sua representação como criminoso confirmada (já que roubou, *um a um*, os móveis da casa da *velha*). Seu crime, ainda que tenha sido cometido frente a *uma velha doente dos olhos*, foi percebido, pois deixou pistas: a ausência dos móveis.

Ao final do texto, essas representações construídas para o *médico* e para seu crime são explicitadas e destacadas, como se verifica na Moral:

04	(19) Moral: Assim, os homens maus, por sua cobiça, se esquecem de não deixar pistas contra eles.
----	--

Os itens lexicais *maus* e *cobiça* indicam julgamentos de propriedade, revelando valores como maldade, ganância e corrupção. A circunstância *por sua cobiça* tem um papel importante na representação dos *homens maus*: é o que os motiva a experienciarem o processo mental cognitivo com polaridade negativa (*se esquecem*) cujo Fenômeno (*não deixar pistas contra eles*) os salvaguardaria de uma punição. Esse Fenômeno, na perspectiva da avaliatividade, atribui aos *homens maus* julgamentos por capacidade e tenacidade, representando-os como descuidados e impetuosos.

Reportando-se ao contexto social em que supostamente Esopo tenha vivido à provável época de produção dessa fábula, podemos relacionar as representações construídas no decorrer do texto à posição social dos poderosos (os *homens maus*) que se aproveitavam dos escravos e desfavorecidos para adquirirem bens e poder (o que aparece, nessa fábula, simbolizado pelos *móveis* da idosa). Conforme Sousa (2009), a exploração sofrida pelos escravos e marginalizados socialmente, embora, por vezes, fosse encoberta, era conhecida pelos explorados, entre os quais Esopo se incluía. Mesmo que muitos escravos ocupassem posições de algum destaque, acrescenta o autor, eram sujeitos a duras punições, caso desagradassem a seus senhores, e não tinham praticamente nenhuma liberdade, nem mesmo de expressão. Além disso, enquanto alguns tinham uma vida menos sofrida, destaca Sousa (2009), outros eram submetidos a severas condições de trabalho.

O fato de terem seu direito de expressão negado revela, justamente, a consciência dessa classe explorada e oprimida em relação aos desmandos e injustiças de que eram vítimas. Entretanto, caso ousassem se manifestar sobre sua condição e sobre a maldade praticada contra eles pelos poderosos ou mesmo criticar o próprio povo, seus argumentos e críticas poderiam ser revertidos contra si mesmos. Ao retratar a realidade por meio de fábulas, era possível criticá-la de maneira encoberta, fantástica, esquivando-se de punições (FEDRO apud SOUSA, 2003), como habilmente fazia Esopo.

Análise da fábula “O esclaráprio”, de Millôr Fernandes

Millôr Fernandes iniciou sua carreira de escritor muito cedo. Já no início de 1938, com apenas 14 anos, começou a escrever para jornais e revistas. Grande parte de sua vida, dedicada à escrita, transcorreu em um período democrático, livre e relativamente pacífico, um pouco diferente do período e das condições sócio-históricas vivenciadas por Esopo. Em contrapartida, Fernandes também conviveu em um período conturbado e de repressão da história do Brasil: o da ditadura militar (1964-1985). Nesse período, conforme Sousa (2009b), foram criados mecanismos de ação capazes de desarticular qualquer manifestação oposicionista, dentre os quais estão a tortura, as prisões arbitrárias, a perseguição e o denunciamento. Além disso, reporta o autor, foi criada a Lei de Imprensa, que proibia expressamente toda e qualquer publicação de conteúdo que incitasse, de algum modo, a desordem social ou criticasse as autoridades instituídas. Nesse contexto, em 1973, durante o governo Médici (1969-1974), considerado o auge do sistema repressor ditatorial, a obra “Fábulas Fabulosas” de Millôr Fernandes é reeditada e, dentre as fábulas que a compõem, está “O esclaráprio”.

“O esclaráprio” mantém as temáticas presentes na fábula esopiana, com o diferencial de trazê-las de forma mais explícita, por meio de epítetos (*desonesto*, por exemplo), e mais irônica, por meio, principalmente, de marcas de afeto (*querido amigo*, por exemplo). Millôr Fernandes consegue atribuir um tom mais divertido à sua leitura, que pode ser feita em seguida.

O ESCULARÁPIO

Um esclaráprio foi chamado para tratar de uma rica senhora que sofria de catarata. Sendo, porém, desonesto, o nosso querido amigo, sempre que ia visitar a rica velha, furtava-lhe um objeto precioso. Quando acabaram os objetos preciosos, ele começou, despudoradamente, a levar-lhe também os móveis, um a um. Afinal, certo dia, não tendo mais o que roubar, deixou de visitar a velha. Mas, não contente com isso, sapecou-lhe em cima uma conta terrível, capaz de abalar mesmo a fortuna do mais rico catarático. A velha protestou, dizendo que não pagava, e a coisa foi parar no tribunal. E foi no tribunal que a velha declarou o motivo de sua recusa em pagar. Disse: “Não posso pagar a conta do senhor esclaráprio, doutor médico,

porque eu estou com a vista muito pior do que quando ele começou a me tratar. No início do tratamento, eu ainda via alguma coisa. Mas agora, não consigo enxergar nem os móveis lá da sala”.

MORAL: A extrema desonestidade acaba visível mesmo para um cego.

Diferentemente do que se verifica no início da fábula de Esopo, em que a nomeação da personagem *velha* indicava uma avaliação negativa, na versão de Millôr Fernandes a avaliação negativa está na nomeação dada ao médico – *escularápio*. A expressão *a rica senhora* é usada para referir a solitante da visita do médico. Além disso, na fábula de Esopo, o Dizente do chamado atua sob as ordens da *velha* (que *mandou chamar*), ao passo que, na fábula de Millôr, não se sabe se foi a idosa que o chamou ou mandou alguém chamar, haja vista o pagamento do Dizente na oração que inicia a estória:

05	(1) Um escularápio foi chamado (2) para [um escularápio] tratar de uma rica senhora [[que sofria de catarata]]. 1
----	---

Escularápio é um neologismo criado pelo fabulista advindo de duas outras palavras de significados distintos: *esculápio* (médico) e *larápio* (ladrão) (PÂNDU, 1987). Dessa forma, a representação do médico como desonesto é previamente indicada pela própria denominação que recebe desde o início do texto (diferentemente da fábula de Esopo, em que a desonestidade do médico não é revelada por sua denominação, mas por suas ações – *roubava*).

A segunda personagem, por sua vez, é referida, em (2), por um tratamento cortês dispensado à mulher idosa, o que contribui para representar essa personagem em uma posição social que merece respeito. O Epíteto *rica* indica a condição econômica da *senhora*, enquanto a oração encaixada *que sofria de catarata* caracteriza-a como debilitada em sua capacidade de visão, razão pela qual desempenha a função de Beneficiário Cliente do tratamento dispensado pelo médico em (2). Envolvida em tais condições, a *senhora* é representada como vulnerável à ação de um *escularápio*.

Outro aspecto a se destacar na versão de Millôr é a inexistência de acordo quanto ao pagamento, ou seja, a *rica senhora* não havia prometido pagar pelos serviços a ela prestados pelo médico. Se não houvesse de imediato a caracterização desse profissional como *escularápio*, sua atitude poderia ser

interpretada como uma boa ação, um ato de primazia aos deveres da profissão, sem pensar na recompensa financeira. Porém, justamente por ser um *escularápio*, sua atitude de visitar a velha sem a necessidade de acertar o pagamento previamente reforça a sua representação como desonesto, pois, como se tratava de uma *rica senhora*, o pagamento não se mostrou uma condição para o atendimento, a qual está presente na fábula de Esopo.

Na sequência do texto, são representadas ações que demonstram não só a irrelevância da combinação do pagamento previamente ao atendimento, como os benefícios que ela trouxe ao *escularápio*, o qual é agente de processos dos quais a *senhora* continua sendo Beneficiário Cliente, porém no sentido negativo, como evidenciam, no exemplo a seguir, as orações (5) e (7).

06	(3) Sendo, porém, [um <i>escularápio</i>] desonesto, o nosso querido amigo, (4) sempre que [o <i>escularápio</i>] ia visitar a rica velha, (5) [o <i>escularápio</i>] furtava-lhe um objeto precioso. (6) Quando acabaram os objetos preciosos, (7) ele começou a levar-lhe também os móveis, despidoradamente, um a um.
----	---

A representação negativa do *escularápio* é explicitada também por meio de outros elementos linguísticos. Os julgamentos negativos de propriedade expressos pelo Atributo *desonesto* em (3), pelos processos materiais *furtava* em (5) e *começou a levar* em (7), dos quais é Ator, e pela circunstância de modo *despidoradamente* em (7), ratificam e explicitam a representação do personagem *escularápio* construída desde o princípio do texto – desonesto, ladrão. Além disso, o *escularápio* é representado como ambicioso, haja vista a continuação de sua ação criminosa mesmo após terem acabado os objetos preciosos. A Meta do furto então passa a ser *os móveis*, que são levados *despidoradamente, um a um*, sem que fosse considerada a possibilidade de sua ausência ser mais facilmente notada do que a dos objetos preciosos.

A referência ao personagem com uma marca de afeto (*querido amigo*) evidencia o sarcasmo que, de acordo com Theodoro (2006), é uma característica da linguagem de Millôr Fernandes. A personagem *rica senhora* também tem sua representação inicial reafirmada: beneficiada pelos serviços médicos prestados, mas vulnerável e vítima de furtos efetuados pelo seu próprio médico, que, mesmo tendo levado *os objetos preciosos e os móveis*, não se dá por satisfeito e aplica-lhe novo golpe:

07	(8) Afinal, certo dia, não tendo mais o que roubar, (9) deixou de visitar a velha. (10) Mas, não contente com isso, sapecou-lhe em cima uma conta terrível.
----	---

Nessa passagem, ao *escularápio* são atribuídos julgamentos de propriedade, realizados pelo processo *roubar* em (8) e pela função de Ator do processo *sapecar* de que *a velha* (retomada pelo pronome *lhe*) é Beneficiário Cliente (em sentido negativo), que contribuem para representá-lo como ganancioso, ambicioso e avarento. A *velha*, outra vez, é representada como vítima da desonestidade e ganância do *médico*. O Atributo *terrível*, em (10), que tem infundada uma ocorrência de força, caracteriza e intensifica *conta*, reforçando essas representações.

Em contrapartida, as construções léxico-gramaticais que seguem, sugerem a inversão dessas representações, tal como se verificou na fábula esopiana, em que os personagens eram representados ora como vítimas, ora como criminosos.

08	(11) A velha protestou, (12) [a velha] dizendo que não pagava, (13) e a coisa foi parar no tribunal.
----	--

Na oração 13, a circunstância de localização *no tribunal* aviva a representação que se tem de ações e participantes no contexto jurídico: julgamento, delito, crime, criminoso. A *velha*, na função de Dizente dos processos *protestou* em (11) e *dizendo* em (12), verbaliza sua discordância perante a cobrança do médico e a condição de não pagadora. Assim, a *velha* é, momentaneamente, representada como desonesta e caloteira, portanto, criminosa. O *escularápio*, como consequência, agora é vítima de calote.

Por outro lado, se considerado que a *velha* não havia requerido as visitas do médico e não havia sido combinado pagamento entre as partes, conforme permite inferir a estrutura léxico-gramatical no exemplo 05, a representação da *velha* deixa de ser de caloteira e passa a ser de injustiçada e explorada, já que estava sendo cobrada por um serviço não solicitado e sobre o qual não estava ciente do valor ou de que teria de pagar por ele.

Na sequência do texto, a *velha* busca anular a representação que lhe é sugerida no exemplo 08 – caloteira –, apresentando argumentos textualizados no exemplo 09.

09	(14) [a velha] Disse: (15) “Não posso pagar a conta do senhor escularápio, doutor médico, (16) porque eu estou com a vista muito pior (17) do que quando ele começou a me tratar. (18) No início do tratamento eu ainda via alguma coisa. (19) Mas agora, não consigo enxergar nem os móveis lá da sala”.
----	---

A *velha*, na função de Dizente, verbaliza, em uma Citação, o motivo pelo qual não pode pagar *o escularápio, reconhecido como doutor médico*. Tal motivo é representado por meio de orações em que a *velha* participa como Portador de processos que a caracterizam – *estou com a vista muito pior*, em (16) – e Experienciador que percebe as coisas ao seu redor – *ainda via alguma coisa* em (18) e *não consigo enxergar* em (19). A apreciação realizada pelo Atributo *pior*, intensificado por *muito*, evidencia dois momentos e estados distintos: no primeiro momento, anterior ao tratamento, *a velha*, como Experienciador, *ainda via alguma coisa* (18); no segundo momento, posterior ao tratamento, a incapacidade de perceber visualmente as coisas é evidenciada pela polaridade negativa em *não consigo enxergar* (19).

Em resumo, a *velha* reassume sua representação como frágil e prejudicada. O *escularápio*, por seu turno, tem sua representação como incompetente, uma vez que não curou sua paciente, ao contrário, deixou-a com a visão ainda mais debilitada. Contudo, por detrás dessas representações, o Fenômeno *nem os móveis lá da sala* revela, ironicamente, não a incompetência do *médico*, mas sim seu comportamento antiético. O problema, na verdade, não é a deficiência visual da paciente, mas, sim, a ausência física dos móveis que foram furtados.

Esse julgamento atribuído ao médico, especialmente quanto à desonestidade, é destacado na Moral da fábula:

10	(20) Moral: A extrema desonestidade acaba visível mesmo para um cego.
----	---

Na Moral, ao relacionar à *extrema desonestidade* o Atributo *visível mesmo para um cego*, o narrador atenta para o fato de que, um dia, de alguma forma, as atitudes indecorosas, realizadas obscuramente, serão desveladas. No caso da fábula, a percepção da desonestidade do médico, o *escularápio*, não veio apenas da ausência dos móveis, mas também da atitude tomada por ele, já representada no exemplo 07: não havendo *mais o que roubar* e, portanto, não havendo mais nada que lhe interessasse, o *escularápio* interrompe suas visitas à casa da *velha*, como evidencia o processo material *deixar de visitar*, polarizado negativamente.

Essas representações, evidenciadas e confirmadas pela análise léxico-gramatical ao longo da fábula, podem, de certa forma, ser associadas simbolicamente a atitudes vistas no contexto da ditadura militar no Brasil, na década de 1970. Conforme reporta Sousa (2009b), o uso abusivo de Atos Institucionais dava aos militares o direito de tomar decisões e criar leis sem conhecimento prévio e aprovação do Congresso Nacional. No entanto, embora essas decisões fossem feitas à revelia do povo, as consequências eram percebidas por ele. Na fábula, podemos associar a tentativa do *escularápio* de incriminar a *velha* e, com isso, inverter as representações ao modo de agir dos ditadores. Ao tentarem esboçar reação verbal ou física aos desmandos do regime militar, de acordo com Coleone (2008), as pessoas eram castigadas, torturadas, aprisionadas, exiladas e até mortas, porque eram acusadas pelos militares de tê-los desacatado e desrespeitado, ou seja, eles passavam a ser as vítimas, enquanto aqueles que se opunham ao sistema eram considerados fora da lei e, por isso, passíveis de punição.

Assim, a *velha* ter conseguido retomar sua representação de inocente parece simbolizar a vitória dos fracos sobre os fortes, os poderosos. Essa vitória do bem sobre o mal e do fraco sobre o mais forte reflete o desejo de grande parte da população da época e do próprio Millôr Fernandes. Juntamente com outros escritores inconformados com a tirania ditatorial, criou o semanário *O Pasquim*, periódico cujo objetivo era o exercício de uma crítica geral e democrática a tudo e a todos, principalmente aos poderosos (FERNANDES, 1973b). Por essa razão, Millôr Fernandes e demais colaboradores do semanário sofreram coação física, perseguições e o exílio (FERNANDES, 1973b).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas com base nas categorias léxico-gramaticais do sistema de transitividade de Halliday e Matthiessen (2004; 2014) e semântico-discursivas do sistema de avaliatividade de Martin e White (2005) evidenciaram que funções os personagens desempenham na oração, que avaliações são manifestadas e como tais avaliações contribuem na construção das representações em ambas as fábulas.

Com relação às categorias léxico-gramaticais, pode-se dizer que, em alguns momentos, as posições de agente e paciente se invertem entre os personagens – ora a *velha* é Beneficiário e Meta, ora é Portador, Experienciador e Dizente. De modo semelhante, o *médico* ou *escularápico*, ora é Receptor e Portador, ora é Ator e Dizente. Essas funções léxico-gramaticais desempenhadas pelos personagens realizam avaliações e representações.

Em ambas as fábulas, inicialmente a *velha* é avaliada, por meio de julgamentos de capacidade, como doente, frágil, o que corrobora sua representação como beneficiada pela assistência prestada pelo *médico* e, simultaneamente, prejudicada por esse mesmo personagem que rouba seus pertences. Julgamentos negativos, como desonesto e ladrão, contribuem para representar o *médico* como aquele que prejudica a cliente. Essa representação é desfeita pelo *médico*, que tenta incriminar a *velha* como caloteira, colocando-se na posição de vítima. Entretanto, como artifício de defesa, a *velha*, na função de Dizente, verbaliza suas razões para não fazer o pagamento, retomando e consolidando sua representação inicial: a frágil e, portanto, a verdadeira vítima do *médico* ou *escularápico*, o ladrão e, portanto, o criminoso.

Nesse sentido, destaca-se também o uso que os personagens fazem da linguagem para alcançar seus propósitos. Além de utilizar a palavra para dizer os motivos que a levavam a não querer pagar o *médico*, a *velha* protestou, declarando em juízo suas razões. Com perspicácia, suas palavras foram eficientes para tornar evidentes as ações penumbrosas e desonestas do *médico*; por isso, nas duas fábulas, é representada como vitoriosa. Em resumo, o personagem naturalmente mais frágil (a *velha*) se sobressaiu ao mais forte (o *médico* ou *escularápico*) graças ao uso eficiente da linguagem.

Levadas para o contexto de produção das fábulas, considera-se que essas representações exemplificam o poder da linguagem na construção da

realidade e no estabelecimento de relações de poder (ou na luta para modificá-las), mesmo em sociedades distantes no tempo – como a clássica de Esopo e a contemporânea de Millôr Fernandes.

No cenário de repressão vivido por Millôr Fernandes, de acordo com Coleone (2008), a fábula, texto fantástico e alegórico, pode ser considerada uma alternativa inteligente e bem-humorada encontrada pelo escritor para manifestar-se contra as injustiças. Dialogando com o período de abuso do poder vivido pelo país e com o ceticismo característico do pensamento pós-moderno, como apontam Oliveira e Lucena (2006), suas fábulas fabulosas têm promovido a crítica a verdades institucionalizadas e parecem se propor a disseminar outras.

No contexto escravocrata de Esopo, segundo Agatias (1916, apud SOUSA, 2003), o uso da força era privilegiado se comparado ao da persuasão das palavras. No entanto, Esopo, empregando conceitos oportunos nas suas engenhosas fábulas e brincando com seriedade, busca persuadir seus ouvintes a agirem com sensatez. Em uma sociedade em que a áspera exortação devia ser evitada, a doçura de cada fábula esopiana constitui um belo e efetivo instrumento de crítica e denúncia social.

REFERÊNCIAS

COELHO, N. N. **A literatura infantil**: história, teoria, análise. 3. ed. São Paulo: Quíron, 1984.

COLEONE, E. **Millôr Fernandes**: análise do estilo de um escritor sem estilo através de suas fabulosas fábulas. 2008. 63 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

FARENCENA, G. S. **Análise de fábulas**: linguagem, contexto e representação. 2011. 191 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

FARENCENA, G. S.; FUZER, C. Recursos de transitividade e avaliatividade na construção de representações nas fábulas O velho e a morte, de Esopo, e O miserável e a morte, de Millôr Fernandes. **Desenredo** (PPGL/UPF), v. 7, 2011, p. 233-252.

_____. A representação dos personagens Lobo e Cordeiro nas fábulas de Esopo e Millôr Fernandes. **Calidoscópio** (UNISINOS), v. 8, 2010, p. 138-146.

FERNANDES, M. **Novas Fábulas fabulosas**. v. 1. Rio de Janeiro: Desiderata, 2007.

_____. **Fábulas fabulosas**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1973a.

_____. **Réquiem para um jornal humorístico**. 1973b. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/millor/millorpasquim/requiem.htm>. Acesso em: 30 nov. 2010.

FUZER, C. **Gramática sistêmico-funcional da língua portuguesa para análise de representações sociais**. Projeto de Pesquisa – registro GAP/CAL 025406. Santa Maria: UFSM, 2009.

_____. Vítimas e vilões em reality shows no Brasil: representações e avaliações com base em evidências léxico-gramaticais. **Alfa: Revista de Linguística** (UNESP. Online), v. 56, 2012, p. 403-425.

HALLIDAY, M. A. K. 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.

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

_____. **Halliday's introduction to functional grammar**. 4th. ed. New York: Routledge, 2014.

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

OLIVEIRA, M. A.; LUCENA, I. T. de. Fábulas Fabulosas: denúncia, história e memória **Revista de Letras**, v. 1/2, n. 28, jan/dez, 2006, p. 28-32.

OLMOS, O. M. Q. **Adolescentes nos editoriais da revista Capri-cho: linguagem, contexto e representação**. 2011. 125 p. 223. (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

PÂNDU, P. **Dicionário global da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Renovada Livros Culturais, 1987.

ROSSI, A. M.; FUZER, C. Representações para homens e mulheres em um texto bíblico. **Revista Querubim**, v. 1, 2012, p. 10-23.

SALEM, N. **História da literatura infantil**. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

SMOLKA, N. **Fábulas completas**: Esopo. São Paulo: Moderna, 1995.

SILVA, T. S. **Irenes**: representações sobre homossexuais idosos no contexto midiático sob a perspectiva sistêmico-funcional. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

SOUSA, M. A. **Interpretando algumas fábulas de Esopo**. Rio de Janeiro: Thex Ed, 2003.

SOUSA, R. **A escravidão na antiguidade clássica**. 2009a. Disponível em: <http://www.mundoeducacao.com.br/historiageral/escravida-na-antiguidade-classica.htm>. Acesso em: 05 jan. 2011.

_____. **As bases do Estado autoritário**. 2009b. Disponível em: <http://www.mundoeducacao.com.br/historiadobrasil/as-bases-estado-autoritario.htm>. Acesso em: 05 jan. 2011.

THEODORO, E. C. **Fábulas**. Projetos. 2006. Disponível em: http://www.rainhadapaz.g12.br/projetos/portugues/generos_textuais/fabulas/home.htm. Acesso em 09 jan. 2010.

VILELA, E. M. P. Fábula de Millôr Fernandes: o dismantelamento de uma ideologia. CONGRESSO NACIONAL DE LINGUAGEM E FILOSOFIA, 7, 2002, **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2002. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno03-07.html>. Acesso em: 10 jan. 2011.

WHITE, P. 2004. Valoração: A linguagem da avaliação e da perspectiva. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, v. 4, n. esp., p. 178-205.

CAPÍTULO 4

LA REPRESENTACIÓN DEL MUNDO MEDIANTE LOS PROCESOS DEL HACER Y SUCEDER

Jorge MIZUNO
Norma BARLETTA
Diana CHAMORRO

INTRODUCCIÓN

En este capítulo nos proponemos, desde la Lingüística Sistémico Funcional, familiarizar a los lectores y lectoras con la forma como la gramática construye el mundo de la experiencia, es decir, cómo realiza la función experiencial mediante el sistema de la transitividad. Específicamente nos ocuparemos de analizar cuáles son los significados que construyen las cláusulas materiales, describiendo y ejemplificando la configuración de los procesos y participantes asociados a este tipo de cláusula. Igualmente, analizaremos e interpretaremos las cláusulas materiales desde el modelo ergativo, con el cual se subraya la representación de la causalidad y la agencialidad en las cláusulas medias (no-ergativas) y las efectivas (ergativas). Los ejemplos que utilizamos para ilustrar estas explicaciones son tomados de un *corpus*, recogido a lo largo de veinte años de investigación (BARLETTA; CHAMORRO, 2011) en torno al lenguaje presente en los manuales de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales utilizados en los colegios colombianos. Asimismo, discutiremos las implicaciones de las escogencias de estos procesos para la representación de los hechos históricos y naturales, así como de la presencia y la forma de realización de los participantes en estas cláusulas.

Una de las funciones del lenguaje es la de representar el mundo, la experiencia, los sentimientos, los pensamientos, lo que nos rodea y lo que nos imaginamos. Esta representación se logra mediante una serie de escogencias

lexicogramaticales a lo largo de un texto. Para comprender mejor cómo funcionan estas escogencias, la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) considera la cláusula como unidad de análisis.

Analicemos las escogencias de un ejemplo tomado de un texto de Ciencias Sociales en el capítulo que desarrolla el tema de la Revolución Industrial:

- (1) Esta explosión demográfica representó un aumento en la demanda de alimentos.

Esta misma realidad se podría representar de otra manera, así:

- (2) Muchas más personas nacieron, vivieron más tiempo y por lo tanto necesitaban consumir más alimentos.

En la versión (1), la escogencia del verbo “representó” sugiere que la explosión demográfica es “la imagen o símbolo de algo” (según definición de la Real Academia de la Lengua). En este caso lo representado sería “un aumento en la demanda de alimentos”. Sin embargo, la lógica nos indica que en realidad hay una relación de causa (explosión demográfica) y efecto (aumento en la demanda de alimentos) expresada de forma metafórica.

En la versión (2), la misma realidad se describe de otra manera: unos seres animados (personas) realizan acciones (‘nacieron’ y ‘vivieron’) y actúan sobre el mundo (‘necesitan consumir alimentos’).

Entonces, en (1) no aparecen seres animados, sino que participan dos fenómenos del mundo (‘explosión demográfica’ y ‘aumento en la demanda de alimentos’) y una relación entre ellos (expresada mediante el verbo ‘representó’). En (2) participan seres animados que realizan acciones. En cada versión se representa una dinámica distinta de la realidad histórica.

Según la LSF, una cláusula “es una estructura de palabras y grupos de palabras que construyen una actividad que involucra personas y cosas” (MARTIN; ROSE, 2007). La actividad constituye procesos que se expresa mediante verbos. Las personas y cosas funcionan como participantes en la cláusula. En la cláusula también puede haber cualidades, momentos, lugares u otros elementos circunstanciales.

El tipo de proceso (verbos) y el tipo de participante (personas o cosas) definen la configuración del mundo tanto social como natural y como tales son los elementos nucleares de la cláusula. Por su parte, los elementos circunstanciales (circunstancias) tienden a ser más periféricos y pueden estar incluidos o no.

En el presente capítulo analizaremos cómo la gramática, vista desde la LSF, representa los fenómenos y eventos que ocurren en el mundo, y de qué manera se relacionan entre ellos. En otras palabras, exploraremos una parte de lo que Halliday denomina metafunción experiencial¹, es decir, la forma como el lenguaje representa y construye la experiencia humana.

DOS MODELOS DE REPRESENTACIÓN

La metafunción experiencial en la Lingüística Sistémico-Funcional identifica dos sistemas o dos modelos de representación: el modelo transitivo y el ergativo. El primero trata de diferenciar entre los diferentes tipos de procesos que dan forma a la realidad y la configuración de participantes asociados a cada uno. Así, el modelo transitivo reconoce procesos y cláusulas materiales, mentales, relacionales, verbales, conductuales y existenciales. En los ejemplos (3), (4) y (5) presentamos las cláusulas que Halliday (2004) considera esenciales: materiales, mentales y relacionales, con sus respectivos participantes.

Ejemplo (3)

La burguesía mercantil	derrocó	al rey Jacobo II.
Papel del participante: Actor	Proceso material	Papel del participante: Meta

(Hipertexto sociales 8, 13.1)

En el ejemplo, la burguesía mercantil actúa sobre el otro participante, “el rey Jacobo II”, efectuando un cambio sobre él. Es decir, el proceso es de tipo material: hacer, suceder.

1 La LSF reconoce además la metafunción interpersonal, mediante la cual el lenguaje construye la interacción con otros y otras, y la metafunción textual, que consiste en organizar el discurso, crear cohesión y continuidad entre las cláusulas; sin embargo, no son objeto de discusión en el presente capítulo.

Ejemplo (4)

La revolución industrial	se divide	en dos grandes fases.
Papel del participante: Portador	Proceso relacional	Papel del participante: Atributo

(Hipertexto sociales 8, 16.1)

En este caso, mediante una relación de ‘tener’, a la revolución industrial se le asigna un Atributo (dos grandes fases), por lo tanto, es una cláusula relacional. Los procesos relacionales expresan relaciones del tipo tener, ser, estar.

Ejemplo (5)

Los trabajadores	tomaron consciencia	de que eran una clase social independiente
Papel del participante: Perceptor	Proceso mental	Papel del participante: Fenómeno

(Hipertexto sociales 8, 27.1)

En las cláusulas mentales, el verbo expresa un proceso asociado con el pensar y el sentir. Siempre hay un participante animado que experimenta un fenómeno.

El modelo ergativo, por su parte, se refiere a la expresión de la agencialidad, es decir, reconoce si la cláusula explicita un agente externo que hace posible el proceso, o por el contrario, si presenta el evento sin causa externa.

En este capítulo abordaremos en detalle las cláusulas materiales desde el modelo transitivo y el ergativo.

LAS CLÁUSULAS MATERIALES

Las cláusulas materiales representan procesos de actuar y suceder. Funcionan como procesos materiales verbos como hacer, construir, destruir, caminar, jugar, entre otros. En las cláusulas materiales un participante actúa, realizando cambios en el mundo. El participante que actúa puede ser animado, inanimado o abstracto. En los ejemplos (6), (7) y (8) hemos subrayado los participantes y resaltado en negrilla los procesos.

Participante animado

(6) (...) miles de hombres, mujeres y niños **trabajaban** desesperanzados y hambrientos.

(Hipertexto sociales 8, 11.1)

Participante inanimado

(7) la mule de 1780 (...) **funcionaba** con vapor.

(Hipertexto sociales 8, 16.5)

Participante abstracto

(8) Una sociedad **inició** una constante y rápida producción masiva de manufacturas a un bajo costo.

(Hipertexto sociales 8, 12.2)

En este último ejemplo, también podemos apreciar cómo la acción (iniciar) puede extenderse, afectando a otro participante ('constante y rápida producción masiva de manufacturas'). La entidad que actúa se denomina Actor y la afectada Meta. En algunas cláusulas, existe otro participante, llamado Beneficiario, como es el caso de 'a las mujeres, niños y niñas' en el ejemplo (9): "Los dueños de las fábricas ofrecían bajos salarios a las mujeres, niños y niñas".

Ejemplo (9)

Los dueños de las fábricas	ofrecían	bajos salarios	a las mujeres, niños y niñas
Actor	Proceso material	Meta	Beneficiario

(Milenio 8, 39.1)

La Meta es el participante sobre el que se extiende o trasciende el proceso, es decir, sobre el que impacta dicho proceso. El Beneficiario, por su parte, es el participante a quien se dirige o para quien se realiza el proceso. En el ejemplo (9), ‘Los dueños de las fábricas’ ejecutan un proceso material (‘ofrecían’), acción que se despliega en la Meta (‘bajos salarios’, que es lo ofrecido), y que tiene un impacto en el Beneficiario (‘las mujeres, niños y niñas’).

A continuación, ilustramos el análisis de un complejo de tres cláusulas materiales.

(10) En este sistema, un comerciante distribuía materias primas como lana en bruto e hilo, y en ocasiones equipos y herramientas, para que unos artesanos rurales especializados, las trabajaran y le entregaran luego los productos elaborados.

(Hipertexto sociales 8, 12.3)

Para realizar este análisis, inicialmente identificamos las cláusulas que componen el complejo y luego se analiza cada cláusula por separado.

Un comerciante	distribuía	materias primas como lana en bruto e hilo y (...) equipos y herramientas
Actor	Proceso material	Meta

(para que) unos artesanos rurales especializados	las [materias primas]	trabajaran
Actor	Meta	Proceso material

(y) le [al comerciante]	entregaran	los productos elaborados
Beneficiario	Proceso material	Meta

Es importante tener en cuenta que los elementos utilizados en este análisis (Actor, Meta, Beneficiario, Proceso material) se refieren a funciones semánticas y no a categorías sintácticas. Como se trata de representar la experiencia percibida, los nombres indican el papel que cumple cada entidad en el mundo. El Actor es la entidad que actúa y la Meta la entidad afectada, sin importar que sean sujeto u objeto gramatical de la oración. Esto se aprecia claramente en cláusulas en voz pasiva donde la Meta es sujeto gramatical de la oración y el Actor aparece como complemento circunstancial o simplemente no se menciona (ejemplos 11 y 12).

Ejemplo (11)

(Para el siglo 17), Gran Bretaña	era gobernada	por una monarquía absolutista
Meta	Proceso material	Actor

(Hipertexto sociales 8, 13.1)

Ejemplo (12)

(Además) muchos campesinos	fueron expulsados (de sus tierras)
Meta	Proceso material

(Hipertexto sociales 8, 13.2)

Es importante anotar que, en el proceso de análisis, el punto de partida consiste en la identificación del tipo de proceso de cada cláusula, y luego establecer el o los tipos de participantes y, si fuera el caso, las circunstancias. Para identificar los procesos materiales, pueden resultar pertinentes algunas consideraciones. Los procesos materiales, por lo general, implican un cambio o una transformación en el actor, en la meta, o en ambos. Estos procesos representan cambios en el mundo físico (13).

(13) Las transformaciones técnicas en la agricultura, y la utilización de mejores abonos, **originan** una alta productividad agrícola y **desarrollan** una agricultura de exportación.

(Milenio 8, 37.5)

Para identificar el tipo de proceso nos preguntamos si ‘originar’ y ‘desarrollar’ implican algún tipo de transformación. En el caso de ‘originar’, el cambio consiste en una creación, mientras que en ‘desarrollan’ parece ser una modificación en la agricultura que había en ese momento. Luego, identificamos los participantes, preguntándonos quién hace qué y a quién/qué.

En el ejemplo (14), las preguntas serían: ¿Quién origina y qué origina? ¿quién desarrolla y qué desarrolla? Las preguntas por ‘quién’ señalan el Actor. Y las preguntas por ‘qué’, apuntan a la Meta. Así, tenemos el siguiente análisis:

Ejemplo (14)

Quién Actor	Proceso	Qué Meta
Las transformaciones técnicas en la agricultura, y la utilización de mejores abonos	Originan	una alta productividad agrícola
	Desarrollan	una agricultura de exportación

Vale la pena resaltar que el Actor de estos dos procesos no incluye seres animados, lo cual, como veremos más adelante, es frecuente en los textos escolares de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

Como ya hemos mencionado, es posible analizar las cláusulas desde el modelo ergativo, el cual enfatiza el aspecto de la agencialidad o causalidad. En este tipo de análisis es conveniente diferenciar entre procesos del tipo ‘hacer’, y los del tipo ‘suceder’. En el primer caso, el proceso tiene un causante externo, que en la LSF se denomina Agente. También tenemos un Medio en el cual el proceso tiene lugar. Ver ejemplos (15) y (16).

Ejemplo (15)

Algunas industrias	vierten	aguas residuales cargadas de sangre, pelos y sustancias químicas
Agente	Proceso	Medio

(Inteligencia Científica 8, 132.2)

Ejemplo (16)

Grandes masas de obreros o trabajadores	fueron explotadas	por los dueños de las fábricas
Medio	Proceso	Agente

(Milenio 8, 39.1)

En el caso de los procesos materiales del tipo ‘suceder’, solo hay Proceso y Medio. Aquí la acción parece que fuera auto-engendrada puesto que no hay Agente externo que lo cause.

Ejemplo (17)

En algunas partes del mundo	el agua	está escaseando
	su calidad	se está degradando.
Circunstancia	Medio	Proceso

(Inteligencia Científica 8, 131.4)

En las cláusulas se expresa que el agua escasea y que su calidad se degrada, pero no dice quién o qué hace que esto suceda. Desde el punto de vista del modelo ergativo, las cláusulas de los ejemplos (15) y (16) se consideran *efectivas (ergativa)* ya que tienen un agente y medio, mientras que la cláusula del ejemplo (17) se denomina *media (no-ergativa)*, es decir no tiene Agente.

LOS PROCESOS MATERIALES EN LOS TEXTOS ESCOLARES

En esta sección describiremos la forma como se expresan los diversos participantes en las cláusulas materiales y las implicaciones pedagógicas e ideológicas de estas escogencias.

Los análisis desde el modelo transitivo nos muestran que los procesos materiales son muy frecuentes en los textos escolares de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, lo cual es comprensible ya que ayudan a reconstruir el mundo de la experiencia, tanto social como natural. Sin embargo, pueden convertirse en fuente de dificultad para los estudiantes sobre todo en lo que tiene que ver con la escogencia de los participantes.

Como habíamos mencionado, los participantes en una cláusula material pueden ser seres animados, seres inanimados o abstracciones.

Se esperaría que la escogencia de seres animados como Actores, no representara dificultades en la comprensión de la cláusula. Así, en (18) es posible construir una representación mental de personas que tienen ideas y que las ponen en práctica agrupándose en comunidades.

Ejemplo (18)

Algunos de estos socialistas	llevaron a la práctica	sus ideas
	creando	pequeñas comunidades obreras
Rol del participante: Actor	Proceso	Rol del participante: Meta

(Hipertexto sociales 8, 23.2)

En ocasiones, cuando los actores son seres inanimados, se pueden crear tensiones en la comprensión de los textos. Veamos el ejemplo (19):

Ejemplo (19)

Los ferrocarriles	emplearon	muchos obreros asalariados
	absorbieron	capitales
	transformaron	la concepción sobre las distancias y la comunicación
Rol del participante: Actor	Proceso	Rol del participante: Meta

(Hipertexto sociales 8, 17.3)

De acuerdo con lo que expresa el texto, los ferrocarriles, en su rol de Actor, son personificados para ejecutar los procesos de ‘emplear’, ‘absorber’ y ‘transformar’. En realidad, estos procesos solo pueden ser realizados por seres animados, en este caso los administradores, los propietarios y la sociedad en general. Para un lector experto es evidente; para un lector inexperto (el estudiante) esto puede convertirse en una dificultad para la comprensión o la fuente de una visión ingenua de la historia, en la que no se ven los seres humanos participando como actores en los eventos sociales. Por ejemplo, en la cláusula ‘los ferrocarriles absorbieron capitales’ podríamos preguntarnos: ¿quiénes en realidad absorbieron los capitales? ¿qué hicieron con ellos? Es evidente que la respuesta no es ‘los ferrocarriles’ sino una persona que desapareció del texto. Igualmente, podríamos preguntarnos: ¿quién emplea obreros asalariados? Sin embargo, para un lector inexperto este tipo de pregunta no surgiría ya que la cláusula afirma que lo hacen los ferrocarriles.

Los participantes expresados en forma de abstracciones también pueden originar dificultades de comprensión. Veamos varios ejemplos.

Ejemplo (20)

Esta industria (la industria del algodón)	fue reemplazando	al lino y a la lana.
Rol del participante: Actor	Proceso	Rol del participante: Meta

(Hipertexto sociales 8, 16.3)

Ejemplo (21)

Las potencias continentales	buscaron reducir	la ventaja económica británica.
Rol del participante: Actor	Proceso	Rol del participante: Meta

(Hipertexto sociales 8, 18.2)

En las cláusulas de los ejemplos (20) y (21), los actores de los procesos son abstracciones de la realidad. En el ejemplo (20), industria es la sumatoria de las fábricas, propietarios, obreros, las relaciones laborales y procesos

productivos involucrados en trabajar el algodón. Igualmente, ‘las potencias continentales’ se refieren a un conjunto de países que tienen características especiales comunes como ejército y economía fuertes, fuerza laboral suficiente para llevar a cabo procesos industriales, poder sobre otros países y regiones. Como puede observarse, es posible que todas estas consideraciones no hagan parte de la red conceptual de los estudiantes a quienes va dirigido el texto de sociales. En ambos casos, ambas abstracciones esconden detrás de ellas actores humanos que toman decisiones.

También podemos incluir como participantes abstractos a las nominalizaciones. Las nominalizaciones son sustantivos que expresan cualidades o procesos, que se podrían expresar también mediante adjetivos o verbos. De acuerdo con los postulados de la Lingüística Sistémico Funcional, en una cláusula los participantes se expresan mediante grupos nominales; los procesos, mediante grupos verbales y las circunstancias, por medio de frases preposicionales. Esta forma de representación es, aparentemente, “la más sencilla, natural o congruente para expresar los elementos funcionales” (COFFIN; KONOUE; NORTH, 2009, p. 290). Sin embargo, en el lenguaje académico, técnico y especializado hay “una tendencia a representar los eventos, cualidades de objetos y eventos y conexiones lógicas, no en su forma congruente, como verbos, adjetivos, adverbios y conjunciones, sino como sustantivos” (p.422). En otras palabras, mediante nominalizaciones, que constituyen una clase de ‘metáforas gramaticales’. Utilizar un sustantivo en lugar de un verbo o un adjetivo es metafórico porque implica usar una forma lingüística para significar algo, normalmente (o de manera congruente), expresado por otra forma lingüística. Veamos un ejemplo de nominalización.

Ejemplo (22)

La exposición repetida a estos contaminantes de la atmósfera	puede dañar	el tejido pulmonar del ser humano.
Rol del participante: Actor	Proceso	Rol de participante: Meta

(Inteligencia Científica 8, 136.3)

La cláusula del ejemplo (22) podría expresarse de manera congruente así:

(22a) Cuando los seres humanos se exponen repetidamente a estos contaminantes de la atmósfera su tejido pulmonar puede ser dañado.

En el caso de este ejemplo, la reconstrucción de la forma congruente es relativamente sencilla puesto que la misma cláusula da las claves para su interpretación. Sin embargo, esto no siempre ocurre y en muchas ocasiones resulta difícil la reconstrucción de una forma congruente por la cantidad de información que se deja de decir al utilizar una nominalización. Esto se ilustra en el ejemplo (23)

Ejemplo (23)

El proceso de tecnificación agrícola	desplazó	una gran cantidad de mano de obra campesina	a las ciudades.
Rol del participante: Actor	Proceso	Rol del participante: Beneficiario	Circunstancia

(Milenio 8, 37.6)

En este caso, el Actor en la cláusula es una nominalización compleja² (proceso de tecnificación), lo cual puede resultar difícil de procesar por parte del estudiante, pues tendría que desempacar³ dicha nominalización, convirtiéndola en algo así: “a medida que se introducían técnicas más eficientes en la agricultura, una gran cantidad de campesinos tuvo que irse hacia las ciudades.” O mejor aún: “los inventores aplicaban las nuevas tecnologías a la agricultura, lo que la hacía más productiva y trajo como consecuencia que muchos campesinos fueran reemplazados y tuvieran que desplazarse hacia las ciudades”. En el primer desempaque, todavía falta mucha información que no permite una comprensión mayor de lo que sucedió. En el segundo desempaque, aparece el ser humano como desencadenante de todo el proceso; además se deja entrever que la causa de que

2 Grupo nominal que contiene dos o más nominalizaciones.

3 En la LSF, se denomina desempaque al proceso de revertir la nominalización, es decir, convertir el sustantivo en verbo o adjetivo. Durante el desempaque, es necesario añadir algunos elementos que se pierden durante la nominalización (Actores, circunstancias, Beneficiarios).

los campesinos tuvieran que marcharse del campo era la utilización de nuevas y mejores herramientas que necesitaban menos gente para manejarlas. Como puede observarse, este procedimiento tal vez no sea sencillo para el aprendiz, con lo cual la comprensión del texto resultaría fallida.

Otra complicación relacionada con las nominalizaciones radica en su utilización masiva en un grupo nominal, especialmente como punto de partida de la cláusula, tal y como ocurre en el ejemplo (24).

(24) Pero los excesos posteriores de la revolución como las ejecuciones masivas en la guillotina y los actos para descristianizar a Francia, cambiaron las simpatías por la desconfianza y el rechazo.

(Civilización 8, 22.4)

En el ejemplo, se han subrayado las nominalizaciones, las cuales relacionamos enseguida con su respectiva forma congruente:

Nominalización	Forma congruente
Excesos	Excederse
Ejecuciones	Ejecutar
Actos	Actuar
Simpatías	Simpático
Desconfianza	Desconfiar
Rechazo	Rechazar

Esta manera de representar la realidad a través de nominalizaciones implica una pérdida de información en términos de participantes y circunstancias, proceso que se denomina ‘empaquetado’. Los lectores inexpertos (los estudiantes) para comprender este tipo de texto deben realizar el proceso inverso, ‘desempaquetado’, colocando la información no explicitada. En este ejemplo (24), una de las posibles formas congruentes (desempaquetada) sería:

Como el Comité de Salvación Pública del gobierno de los jacobinos, con Robespierre a la cabeza, se excedió castigando severamente a los que no estaban de acuerdo con sus ideas, entre los que estaban los ultraderechistas y los jacobinos moderados, ejecutó a muchas personas en la guillotina, destruyó iglesias, obligó a sacerdotes a casarse, a las personas a trabajar los domingos y, por eso, quienes antes los apoyaban, terminaron por desconfiar y rechazar a los gobernantes.

A continuación discutiremos algunas implicaciones ideológicas de las escogencias lingüísticas en la representación de la experiencia mediante los procesos materiales.

En nuestros análisis encontramos un número significativo de cláusulas no-ergativas, es decir, cláusulas en las cuales no se expresa un Agente. Esto es particularmente preocupante en las Ciencias Sociales, puesto que se describen los procesos y no se tienen en cuenta quién los origina. En los textos escolares, este fenómeno se puede expresar de varias formas.

(25) El campo veía [...] migrar gran parte de sus pobladores,

(26) las ciudades crecían

(27) La riqueza aumentaba y se acumulaba

(Hipertexto sociales 8, 11.1)

En los ejemplos (25), (26) y (27), los procesos subrayados se presentan como si se generaran ellos mismos, sin ninguna intervención externa. La gramática de estas cláusulas no permite intuir la existencia de un Agente. Por ejemplo, en el caso de 'la riqueza aumentaba y se acumulaba', la cláusula sugiere que el aumento y la acumulación de la riqueza ocurrían espontáneamente, como si fuera un fenómeno natural y ocasionado por la riqueza misma. En español, esta representación de los fenómenos se suele construir mediante el uso del 'se' impersonal (Ejemplo 27)

Otras veces, la gramática de la cláusula permite intuir la existencia del Agente, aunque el autor haya decidido no expresarlo. Esto puede ocurrir a través del uso de la voz pasiva cuando se omite la expresión del Agente y a través del uso de procesos que admiten la expresión del Actor, pero este no se menciona.

(28) Los intereses crecientes de los manufactureros **fueron impulsados**

(Hipertexto sociales 8, 14.4)

(29) Las mujeres y los niños **fueron empleados** masivamente en las fábricas y en las minas de carbón

(Hipertexto, 15.psm)

(30) Los primeros avances técnicos fueron sencillos y baratos, **aplicando** los conocimientos científicos y las fuentes de energía que ya se conocían, como la hidráulica y el vapor

(Hipertexto, 15.1)

(31) La explotación se manifestaba en **permitir que trabajaran** menores de edad

(Milenio 8, 39.1)

En los ejemplos (28) y (29), el uso de la voz pasiva nos lleva a pensar que hay un agente causante del proceso, sin embargo no es explicitado por el autor de la cláusula. No sabemos, entonces, qué o quién impulsó los intereses de los manufactureros, ni quién empleó masivamente a las mujeres y a los niños.

En los ejemplos (30) y (31), si bien se puede inferir que alguien aplica los conocimientos científicos o que alguien permitía que los menores de edad trabajaran, la cláusula no lo explicita.

La nominalización también implica muchas veces la pérdida de información con respecto a la agencia.

Ejemplo (32)

(El término revolución se refiere a) una serie de cambios profundos	que ocurren	en un corto periodo de tiempo.
Rol del participante: Actor	Proceso	Circunstancia

(Hipertexto sociales 8, 12.1)

Aquí el actor del proceso es una abstracción (serie) modificada por una nominalización (cambios). Al utilizar la abstracción y la nominalización para definir revolución, el ser humano desaparece de la cláusula y da la impresión de que los cambios ocurren per se, lo cual implica una visión determinista de la Historia, en donde los eventos ocurren sin intervención del ser humano, y suceden como algo que está por fuera de nuestro control.

Otra consecuencia de la ausencia de agentes humanos en la descripción de los fenómenos naturales y sociales es la formación de ciudadanos que no participan activamente en el desarrollo de la sociedad y el bienestar de todos, puesto que no comprenden que los seres humanos tienen gran parte de responsabilidad en la mayoría de los fenómenos ambientales y sociales. Esto se puede apreciar en los textos escolares de Ciencias Naturales. Veamos un ejemplo:

Problemática del recurso hídrico:

1. Escasez de agua
2. Demasiada agua
3. Contaminación del agua potable

Alternativas de solución:

- Prácticas de conservación (manejar racionalmente el agua, evitar el desperdicio)
- Construcción de embalses y represas (Inteligencia Científica 8, 133.1)

En esta representación no hay agentes responsables de lo que está sucediendo, no se dice quién es responsable de que haya poca agua, o de que haya inundaciones, o de que el agua no sea apta para el consumo humano. Igualmente, en la sección de 'Alternativas de solución', no se le plantea su posible nivel de participación en cada una de las propuestas. Por ejemplo, no dice directamente al lector, que es su responsabilidad dar y exigir un mejor manejo al agua. Tampoco se le brinda espacio para pensar en qué consiste su responsabilidad en la construcción de embalses y represas.

En estos casos, parte de la labor del docente consiste en analizar cómo se representan los fenómenos sociales y naturales en los textos esco-

lares. La identificación de las cláusulas materiales y la forma como están representados los participantes le permite intuir las posibles dificultades que tendrán los estudiantes y valorar la ideología que porta el texto. A partir de esta exploración puede tomar decisiones mejor informadas acerca de cómo realizar la mediación del texto.

REFERENCIAS

BARLETTA, N.; CHAMORRO, D. **El texto escolar y el aprendizaje: enredos y desenredos**. Barranquilla: Ediciones Uninorte, 2011.

COFFIN, C.; KONOUE, J.; NORTH, S. **Exploring English grammar**. From formal to functional. Londres: Routledge, 2009.

HALLIDAY, M.A.K. **An introduction to functional grammar** (revised by Christian Matthiessen). Londres: Hodder Arnold, 2004.

MARTIN, J.R.; ROSE, D. **Working with discourse**. London: Continuum, 2007.

TEXTOS ESCOLARES

CABALLERO, B, *et al.* **Hipertexto sociales 8**. Bogotá: Santillana, 2010.

MONTENEGRO GONZALES, A. *et al.* **Civilización 8**. Bogotá: Norma, 1991.

RAMOS, C.; ESPINOSA, O. **Milenio 8: Historia y geografía**. Bogotá: Norma, 1997.

SALAMANCA, M. **Inteligencia científica 8**. Bogotá: Voluntad, 2003.

CAPÍTULO 5

PROCESSOS MENTAIS EM PORTFÓLIOS DE PROFESSORES DE INGLÊS EM FORMAÇÃO INICIAL

Orlando VIAN JR.

Heryzânya Alves RAMALHO

CONTEXTO E OBJETIVO DA PESQUISA

Ter acesso ao discurso de professores de língua inglesa em formação inicial fornece subsídios bastante significativos tanto para que se possa compreender o modo como tais futuros profissionais concebem sua formação e a língua que irão ensinar, quanto para formadores de professores que podem usar os resultados de tais análises em suas práticas de formação. Este cenário de formação inicial de professores funciona como pano de fundo para os dados aqui apresentados, discutidos e analisados, provenientes de textos reflexivos de alunos de um curso de Letras/Inglês sobre determinados aspectos de sua formação acadêmica e de sua educação linguística.

Como base teórica, utilizamos a Gramática Sistemico-Funcional (GSF) desenvolvida por Halliday (1985; 1994) e seguidores (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; EGGINS, 2004; THOMPSON, 2004; BLOOR; BLOOR, 2004), além de estudos desenvolvidos em língua portuguesa sob a mesma perspectiva (IKEDA; VIAN JR, 2006; CUNHA; SOUZA, 2011; FIGUEREDO, 2011). A partir dos significados ideacionais realizados no estrato léxico-gramatical pelo sistema de Transitividade, é possível observar de que forma as representações de mundo no nível oracional são construídas, partindo, portanto, do grupo verbal para a relação que este estabelece com os outros elementos da oração. Dentre os seis possíveis tipos de processos (materiais, relacionais, mentais, existenciais, verbais e comportamentais), nossa análise

enfoca os processos mentais presentes nos textos, por meio dos quais serão observadas as concepções construídas sobre o ensino de inglês e sobre a gramática da língua.

Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo principal evidenciar os processos mentais utilizados por alunos em portfólios sobre sua formação, desvelando o processo reflexivo pelo qual passaram na produção de seus textos e dos sentidos que emergem dessa experiência. Portanto, para essa finalidade, a partir dos aportes teóricos acima indicados, apresentamos, primeiramente, a fundamentação teórica a partir da GSF, focando no sistema de Transitividade e, mais especificamente, nos processos mentais, além de tecermos breves considerações sobre portfólios. Em seguida, tratamos dos aspectos metodológicos da pesquisa: seus instrumentos e seus participantes, bem como os aspectos relacionados à análise dos dados. Com base nessa análise, são apresentados os resultados da pesquisa em relação às ocorrências dos processos mentais: seus tipos (cognitivos, perceptivos, afetivos e desiderativos), como estes se caracterizam no *corpus* e o que revelam sobre as concepções dos professores. Por fim, apresentamos nossas considerações finais.

TRANSITIVIDADE E PROCESSOS MENTAIS EM PORTFÓLIOS

Além de conceber a língua como objeto das práticas sociais, a Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF) adota uma metodologia que consiste na “descrição detalhada e sistemática dos padrões linguísticos” (IKEDA; VIAN JR., 2006, p. 37), pois parte-se do pressuposto de que todas as escolhas léxico-gramaticais feitas pelos produtores dos textos estão associadas a um contexto situacional e cultural.

O contexto cultural de uma língua, como indicam Cunha e Souza (2011, p. 25), abrange todos os significados possíveis dentro de uma cultura específica, em que os usuários utilizam convenções linguísticas para certas finalidades, constituindo-se, assim, em gêneros daquela cultura (IKEDA; VIAN JR., 2006). Além do gênero, tem-se ainda o registro, relacionado ao contexto situacional, organizado a partir de três variáveis: Campo, Relações e Modo. O Campo está relacionado ao conteúdo da mensagem; as Relações dizem respeito à interação entre os participantes e seus papéis nela desempenhados. O Modo está ligado ao meio pelo qual a mensagem está sendo transmitida e

também ao papel da linguagem naquela troca específica. Esses parâmetros, ainda, estão relacionados às três metafunções da língua: ideacional, interpessoal e textual, uma vez que são esses mesmos parâmetros que irão determinar as escolhas feitas pelos usuários nos textos que produzem.

A metafunção ideacional consiste na construção de sentidos para expressar nossa percepção do mundo externo e também do nosso próprio mundo, isto é, do mundo interno na nossa mente, conforme Thompson (2004, p. 28). A metafunção interpessoal, por seu turno, está relacionada à interação estabelecida entre os interactantes para o uso da linguagem em suas trocas de informação e de bens e serviços, bem como em suas relações de poder, em seu envolvimento afetivo e na frequência dos contatos (EGGINS, 2004, p. 64). Por fim, a metafunção textual refere-se à maneira como são organizados os textos produzidos. Desse modo, as três metafunções constroem sentidos simultâneos nas orações que compõem os textos, uma vez que, a cada interação, expressamos ideias (significado ideacional), interagimos com nossos interlocutores (significado interpessoal) e estruturamos nossos textos por meio de orações (significado textual).

No caso da metafunção ideacional, a observação da construção dos significados da oração a partir dessas escolhas é possibilitada pelo Sistema de Transitividade (HALLIDAY, 1994; THOMPSON, 2004; EGGINS, 2004), cujos aspectos são discutidos no próximo item.

Transitividade

Conforme indicado por Halliday (1994) e corroborado por diferentes estudiosos no campo da GSF no exterior e no Brasil, tais como Thompson (2004), Eggins (2004), Lima-Lopes (2001), Cunha e Souza (2011), dentre outros, a transitividade está relacionada à oração como um todo e não somente ao verbo e ao seu objeto, pois “[...] é compreendida pela LSF como a gramática da oração [...]. É a base da organização semântica” (CUNHA; SOUZA, 2011, p. 68). Entretanto, o foco da transitividade continua no grupo verbal pela razão de que o tipo de processo é o determinante dos papéis dos participantes na oração (THOMPSON, 2004, p. 78). Temos, desse modo, os três elementos que compõem o Sistema de Transitividade: os participantes, os processos e as circunstâncias. Os participantes são elementos do grupo nominal envolvidos na atividade de modo que ou eles

a realizam ou são afetados por ela; os processos são elementos do grupo verbal que indicam a atividade em si; já as circunstâncias, que fazem parte do grupo adverbial ou são representadas por grupos preposicionais, oferecem mais detalhes sobre o processo na oração (HALLIDAY, 1994).

Os processos da transitividade, como indicado no item 1, são classificados em seis tipos: materiais, mentais, relacionais, verbais, comportamentais e existenciais. Cada tipo de processo determina participantes específicos e apresentam configurações diferentes. Tendo em vista o escopo deste trabalho e as limitações de espaço, serão apresentados brevemente os processos materiais e relacionais, para posterior foco nos processos mentais. Embora Halliday (1994) explique que nenhum processo tem prioridade sobre o outro, os processos mais recorrentes são os materiais, os mentais e os relacionais (HALLIDAY, 1994; LIMA-LOPES, 2001; GOUVEIA, 2009; CUNHA; SOUZA, 2011). Os processos materiais são aqueles que representam ação e são realizados por um participante denominado Ator. Eles geralmente estão ligados a verbos que representam ações concretas observáveis no mundo material. Nesse sentido, o processo material pode ser direcionado do Ator para outro, nesse caso, a Meta.

Por sua vez, os processos relacionais “estabelecem uma conexão entre entidades, identificando-as ou classificando-as, na medida em que associam um fragmento da experiência a outro” (CUNHA; SOUZA, 2011, p.73-74). Essa conexão pode ser: de intensidade, quando há a atribuição de uma qualidade a uma entidade; circunstância, que relaciona uma entidade a uma determinada circunstância; de possessividade, quando há uma relação de posse. (HALLIDAY, 1994; CUNHA; SOUZA, 2011).

Os processos mentais, por seu turno, estão relacionados aos “estados da mente ou eventos psicológicos” (BLOOR; BLOOR, 2004, p. 116). Em seu estudo sobre os processos mentais, Figueredo (2011, p. 252) sinaliza que “o trabalho dos processos mentais é justamente indicar como se dá a experiência de as ideias serem produzidas a partir da experiência de consciência dos participantes”.

Ao contrário dos processos materiais, os processos mentais estão relacionados ao mundo abstrato e interno da mente humana, de forma que não é mais adequado classificá-los como ações em si. Por essa razão, Halliday (1994) e Thompson (2004) argumentam que Ator e Meta não são denominações apropriadas para esse tipo de processo. Desse modo, os papéis possíveis

no processo mental são: o Experienciador, participante cuja mente realiza o evento psicológico, e o Fenômeno, que é o elemento que pode ser sentido ou percebido pelo Experienciador.

Nos processos mentais, o Experienciador deve ser dotado de consciência, sendo, geralmente, um ser humano. Contudo, existem vários exemplos de animais ou coisas (principalmente na literatura) que são “humanizados” a ponto de experienciarem sensações e terem pensamentos (HALLIDAY, 1994). Já no caso do Fenômeno, este não tem a capacidade de fazer nada por si só e também não pode ser afetado por ninguém (HALLIDAY, 1994, p. 115). Ambos os participantes (Experienciador e Fenômeno) são obrigatórios na oração de processo mental.

Ainda em relação à distinção entre os processos materiais e mentais, ao discutir os processos mentais e seguindo o raciocínio de Halliday (1994), Eggins (2004) apresenta seis maneiras de diferenciá-los, pautadas pelos seguintes elementos:

1. Escolha do tempo presente simples como tempo não marcado para os processos mentais, ao passo que o tempo não marcado para os processos materiais é o presente progressivo;
2. Número de participantes, pois os processos materiais podem ter apenas um participante e os processos mentais requerem dois;
3. Natureza do participante ativo, geralmente humano, uma vez que somente um humano consciente pode desempenhar processos mentais. Conforme enfatiza Figueredo (2011, p. 251), “é tipicamente concebido como um ser humano, ou algum outro ser ao qual se atribua uma consciência humanizada”;
4. Natureza do participante não ativo, ou seja, o Fenômeno, aquilo que é pensado, sentido ou percebido;
5. Reversibilidade dos processos mentais, não possível para os processos materiais;

6. Projeção, ou seja, as orações mentais podem produzir uma oração, ou um conjunto delas, como o conteúdo do pensamento (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 199).

Os processos mentais podem ser classificados em quatro sub-tipos: cognitivos, afetivos, perceptivos e desiderativos (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 209, FIGUEREDO, 2011). Os processos de cognição estão relacionados aos atos de pensar, saber, entender e outros do campo semântico relacionados à cognição. Os processos de afeição estão associados a verbos de gostar/não gostar, odiar e outros relacionados. Os processos de percepção, por seu turno, relacionam-se a atos de perceber, ver e ouvir. Finalmente, os processos desiderativos estão relacionados a atos de desejo e vontade. Figueredo (2011, p. 301) apresenta uma extensa lista de verbos em língua portuguesa que operam como processos mentais, além de advertir para o fato de que os elementos apresentados têm a intenção de funcionar como um guia, com base na frequência de tais verbos no *corpus* pesquisado pelo autor. Ainda como advertido pelo autor (FIGUEREDO, 2011, p. 300), “um mesmo verbo pode operar como mais de um tipo de Processo, como ‘ver’ que pode ser tanto Perceptivo quanto Cognitivo; ou ‘sonhar’, que pode ser tanto Cognitivo quanto Desiderativo”.

Uma vez que o objetivo da pesquisa aqui relatada foi verificar a ocorrência desses processos mentais em textos produzidos por professores em formação inicial, apresentamos sucintamente, no item 2.2 a seguir, algumas características dos portfólios, bem como seus possíveis usos no ensino.

Portfólios

O portfólio, instrumento usado nas avaliações do curso focado neste trabalho (cf. item 3.1 a seguir) e, conseqüentemente, o meio utilizado para geração dos dados analisados, valoriza a subjetividade do indivíduo, como preceituam Andrade e Gonçalves (2013):

Trata-se de uma ferramenta pedagógica que permite a utilização de uma metodologia diferenciada e diversificada de monitorização e avaliação do processo educativo, não descurando a atenção ao rela-

cionamento humano. O carácter compreensivo desta ferramenta, de registo longitudinal, permite detectar dificuldades e intervir em tempo útil no processo de aprendizagem, ajudando o aprendiz. (ANDRADE; GONÇALVES, 2013, p. 4)

A partir do que expõem as autoras, pode-se conceber o portfólio como um instrumento de trabalho que auxilia não somente no processo de aprendizagem do aluno como também no processo de ensino do professor, que pode rever, assim, a eficiência das abordagens, do conteúdo e da metodologia utilizados em sala de aula. Vale ressaltar ainda que o portfólio consiste em um meio pelo qual o aluno é incentivado a manter um “registro das suas reflexões e impressões sobre a disciplina, opiniões, dúvidas, dificuldades, reações aos conteúdos e aos textos discutidos [...]” (MEDEIROS JR., s/d, p. 2). Por isso, a observação de portfólios deve partir de uma “perspectiva dialógica” (MEDEIROS JR., s/d, p. 2), isto é, que considere as conexões entre o assunto abordado, a experiência e o conhecimento do aluno.

Ainda nesse sentido, Gonçalves (2013) aponta que o portfólio baseia-se em alguns princípios que compreendem: a nova perspectiva da aprendizagem, que foca no aluno em sua produção; o processo de desenvolvimento, ocorrendo com uma observação mais constante (por parte do professor) num prazo de tempo longo; a análise do desempenho e da aprendizagem, cuja ênfase é o processo de aprendizagem; a autoavaliação, isto é, o *feedback* daquilo que foi aprendido; a seleção e reflexão sobre o trabalho, que se configura na autonomia do aluno de argumentar criticamente sobre a qualidade do trabalho desenvolvido; por fim, o papel facilitador do professor, que promove a discussão acerca dos assuntos tratados e promover o desenvolvimento da autonomia no aluno. Esses princípios mostram os aspectos mais vantajosos de se trabalhar com uma ferramenta pedagógica como o portfólio.

METODOLOGIA: TIPO DE PESQUISA, PARTICIPANTES E INSTRUMENTOS

Adotamos uma abordagem metodológica qualiquantitativa, pois a pesquisa envolve tanto o procedimento do tratamento quantitativo dos dados, com base em um programa computacional, quanto a sua análise qualita-

tiva. Segundo Dörnyei (2007), uma pesquisa com métodos mistos “envolve diferentes combinações entre a pesquisa qualitativa e a quantitativa, seja na coleta de dados ou nos níveis de análise” (DÖRNYEI, 2007, p. 24).

O autor ratifica ainda o fato de o método quantitativo estar diretamente associado a dados numéricos e estatísticos, ao passo que o método qualitativo vai além dos números: procura-se, a partir dele, observar as perspectivas dos participantes, sem interferir ou distorcer os dados da análise, como também indicam Seliger e Shohamy (1989). O método qualitativo, portanto, torna-se essencial para as pesquisas sobre linguagem, pois não se pode ignorar o valor semântico e subjetivo dos textos sob análise quando eles são imprescindíveis para as discussões e para os resultados da pesquisa. Dörnyei (2007) ainda reforça que a utilização de ambos os métodos diminui as desvantagens que existiriam se só um deles fosse utilizado, o que acaba por tornar multinível a análise dos dados e incrementa a validade da pesquisa. Dessa maneira, o método quantitativo auxiliará, ainda, na observação das frequências dos processos mentais nos textos, ao passo que o método qualitativo estará presente na análise da construção lexical e semântica desses processos.

A pesquisa aqui relatada caracteriza-se como um estudo de caso que foi realizado a partir da análise de textos gerados em uma turma de licenciatura em Letras/Inglês, conforme descrito nos itens 3.1 e 3.2 a seguir. Segundo Nunan (1992, p. 77), “o pesquisador do estudo de caso observa tipicamente as características de uma unidade individual – uma criança, um determinado grupo de pessoas, uma turma, uma escola, uma comunidade [...]”. Além disso, ele ainda considera que, para analisar o estudo de caso, pode-se utilizar não somente a abordagem qualitativa de pesquisa como também a quantitativa (NUNAN, 1992, p. 75).

Por outro lado, em um estudo de caso, “...o próprio pesquisador deve se envolver com o fenômeno e o ambiente pesquisado, ou seja, desempenhar o papel de um observador participante” (MARTINS, 2008, p. 24). Do mesmo modo, o autor afirma que “em um Estudo de Caso buscam-se condições para explicar, demonstrar uma teoria específica sobre o caso a partir dos resulta

Os participantes da pesquisa

O *corpus*¹ constitui-se de textos produzidos por alunos de uma turma do curso de Letras, com habilitação em Inglês, conforme indicado anteriormente, como uma das atividades avaliativas da disciplina Aspectos Morfosintáticos da Língua Inglesa. Essa disciplina obrigatória do curso de Letras/Inglês foi ministrada no segundo semestre de 2012 a alunos ingressantes no primeiro período de 2011.

A turma era composta inicialmente por 16 alunos, porém apenas 15 participaram das atividades com o portfólio. Os estudantes estavam na faixa etária entre 19 e 49 anos, sendo oito deles do sexo feminino e sete do sexo masculino. Alguns dos alunos já haviam terminado outras graduações: Desenho (um aluno), História (um aluno), Geografia (um aluno), Publicidade e Propaganda (um aluno), sendo que 11 alunos estavam cursando sua primeira graduação e todos já haviam tido alguma experiência como professores de inglês.

O portfólio se constitui como “um instrumento que revela a qualidade do ensino-aprendizagem e que desafia os aprendizes a superarem os seus limites de produção textual na língua estrangeira” (SANTOS, 2011, p. 33). Partindo dessa perspectiva, o professor sugeria uma atividade de frequência quinzenal com perguntas reflexivas que relacionavam os assuntos abordados na disciplina à experiência pessoal de aprendizado e de ensino. Dessa forma, cada estudante deveria executar as atividades e adicioná-las ao seu próprio portfólio, totalizando, assim, nove registros de atividades.

Os portfólios de cada aluno eram acessados e editados por meio do serviço *online DropBox* que possibilita o compartilhamento de arquivos e pastas para grupos determinados pelos usuários. Para esse fim, uma pasta foi criada e compartilhada com o nome da disciplina. Dentro desse diretório, cada aluno tinha sua própria pasta, onde eram inseridos os textos que podiam ser acessados por qualquer membro do grupo, permitindo, assim, que os alunos partilhassem suas experiências por meio do acesso aos textos de seus colegas. Dessa maneira, foi possível recolher e analisar, posteriormente, todas as entradas produzidas pelos alunos e inseridas em suas pastas no *DropBox*.

1 Os dados gerados para a pesquisa aqui relatada foram armazenados e organizados com o auxílio da ferramenta computacional *Wordsmith Tools* pela aluna Heryzânia Alves Ramalho como parte de sua pesquisa de Iniciação Científica com bolsa Reuni sob a orientação do professor Dr. Orlando Vian Jr.

Instrumento de geração e análise de dados

O instrumento de análise de dados utilizado nesta pesquisa foi o programa computacional WordSmith Tools (WST) versão 5.0 (SCOTT, 2009), que é um pacote de ferramentas que facilita a localização de padrões em textos. A utilização dos aplicativos desse pacote serviu tanto para a organização de dados quanto para a sua análise, uma vez que a pesquisa tinha a intenção de estudar os processos mentais evidenciados por certas marcas linguísticas nas produções textuais de estudantes.

Os textos produzidos pelos alunos foram, posteriormente, agrupados da seguinte maneira: cada aluno recebeu um código com a inicial A, de Aluno, e um número sequencial distinto, de A1 a A15 e, em seguida, cada uma de suas entradas no portfólio recebeu, concatenado ao código do aluno, o código com o número da entrada para facilitar a organização e o reconhecimento dos arquivos ao utilizar o pacote WST. Assim, A1E3, por exemplo, refere-se ao aluno 1 e a entrada 3 e assim sucessivamente.

O WST possui três ferramentas: *Wordlist*, *Keywords* e *Concord*. A fim de verificar o número e o tipo de ocorrências de processos mentais nos dados, utilizou-se a ferramenta *Wordlist*, que cria uma lista com todas as palavras do *corpus* organizadas hierarquicamente pelo seu número de ocorrência. Para observar a construção dos processos mentais, utilizou-se a ferramenta *Concord*, que cria uma lista a partir de determinada palavra-chave, mostrando assim todas as ocorrências da palavra em seu contexto mais imediato.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Sinalizamos no item 2.1 que os processos mais utilizados são os materiais, os mentais e os relacionais, embora isso dependa principalmente do assunto que está sendo tratado. Essa afirmação é constatada no *corpus* em análise: os processos mais recorrentes são os relacionais, os materiais e os mentais, respectivamente, conforme Quadro 1, obtido a partir da ferramenta *Wordlist* do programa WST 5.0:

Quadro 1: Frequência dos processos no *corpus*

Ordem	Processo	Tipo	Ocorrências
1	<i>is</i>	relacional	291
2	<i>was</i>	relacional	229
3	<i>had</i>	relacional	123
4	<i>are</i>	relacional	121
5	<i>have</i>	relacional	119
6	<i>do</i>	material	75
7	<i>learning</i>	mental	75
8	<i>used</i>	material	69
9	<i>were</i>	relacional	69
10	<i>think</i>	mental	64

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir dos dados do Quadro 1, pode-se observar que os processos relacionais tiveram uma frequência significativa nos textos dos alunos. Contudo, é necessário fazer algumas ressalvas. Em primeiro lugar, verbos como *to be* e *to have* aparecem junto a outros verbos, formando um grupo, diminuindo, assim, o número de ocorrências de processos relacionais, como nos excertos (1) a (4)²:

(1) To me, verb **is** a word that could represent an action, a state and also a natural phenomenon (A3E4).

(2) I partially agree with what **is said** in the quotation (A10E9).

(3) In the seventh grade, I **had** a teacher who was really tender with us (A7E1).

(4) Of course we **had seen** present perfect, present progressive and so on, but we didn't recognize them the way we recognize now (A3E8).

² Os dados estão apresentados sem edições, como foram produzidos pelos alunos.

Tanto no primeiro quanto no terceiro caso, temos os verbos *to be* e *to have* como principais da oração, os quais seriam classificados como relacionais. Já no segundo e no quarto casos, esses mesmos verbos figuram juntamente a outros da oração que são *said* e *seen*. Sendo assim, nos exemplos (2) e (4), os processos podem ser classificados como verbal e mental, respectivamente.

Em segundo lugar, os processos materiais *do* e *used* também podem ser utilizados como auxiliares a verbos principais, diminuindo, assim, a ocorrência de orações materiais com eles, como por exemplo nos casos seguir:

(5) I **do not** usually dedicate myself in memorize the verbs and in consequence of that I have not made good grades (A15E1).

(6) I **used to** spend time at home **doing** my book exercises (A1E1).

No exemplo (5), o *do not* ocorre junto ao verbo principal *dedicate*, que pode ser classificado como um processo mental, nessa ocorrência. Na primeira oração do exemplo (6), pode-se observar que *used to* acompanha a expressão *spend time*, sendo que a oração continua sendo material por causa de seu sentido. Já na segunda oração, *doing* é o verbo principal, constituindo, dessa forma, outra oração material.

É importante apontar também que os processos mentais costumam desempenhar o papel principal no grupo verbal das orações. Contudo, esse tipo de processo, assim como a maior parte dos outros, não pode ser definido apenas em relação ao verbo em si, mas à oração como um todo, pois a transitividade é um aspecto oracional e não somente verbal (THOMPSON, 2004; CUNHA; SOUZA, 2011).

Os tipos de processos mentais e suas frequências no corpus

Com relação à frequência dos processos mentais presentes nos textos analisados, apresentamos os onze mais recorrentes no Quadro 2.

Quadro 2: Frequência dos processos mentais no *corpus*

Ordem	Processo	Tipo de processo mental	Ocorrências
1	<i>learning</i>	cognitivo	75
2	<i>think</i>	cognitivo	64
3	<i>know</i>	cognitivo	59
4	<i>remember</i>	cognitivo	47
5	<i>learn</i>	cognitivo	44
6	<i>like</i>	afetivo	41
7	<i>understand</i>	cognitivo	37
8	<i>believe</i>	cognitivo	27
9	<i>see</i>	perceptivo	20
10	<i>learned</i>	cognitivo	15
11	<i>feel</i>	perceptivo	14

Fonte: Dados da pesquisa.

Do total de onze processos mentais no Quadro 2, oito são de cognição, dois são de percepção e um é de afeição. No caso dos processos mentais desiderativos, estes não aparecem nessa lista dos mais frequentes, porque ocorreram em menor número. Em termos percentuais, os tipos de processos mentais ficam distribuídos da seguinte forma: mentais de cognição: 72,7%; mentais de percepção: 18,2%; mentais de afeição: 9,1% e nenhuma ocorrência de processos mentais desiderativos, totalizando 100%.

Devemos, ainda, fazer algumas observações com relação às ocorrências de *learning* e *like*, pois ambas podem ocorrer como verbos, mas *learning* pode funcionar também como substantivo, enquanto *like* pode ser usado como conjunção ou em outras funções. Isso diminuiria o número de ocorrências das palavras como processos. Abaixo, encontram-se dois exemplos de empregos distintos de ambas que não os de verbos:

(7) My education was traditional; I cannot remember to participate in any experiential **learning** (A1E5).

(8) If I analyze some English sentences to be compare with Portuguese there will be probably escape of their real meaning. **Like** in these cases: [...] (A13E4).

Vale ressaltar, entretanto, que tais exceções não interferem nos resultados de nossa análise; pelo contrário, evidenciam a riqueza da língua em uso e também mostram que os alunos se apropriaram desse conhecimento e utilizaram essa variedade proporcionada pela linguagem na construção de seus enunciados.

Análise dos processos mentais por tipos

Os processos mentais, como já indicado, podem ser classificados em quatro categorias distintas: de cognição, de percepção, de afeição e de desejo. Dessa forma, serão analisadas algumas ocorrências de cada tipo de processo separadamente, a fim de que se torne mais evidente o porquê da escolha de cada processo na construção dos significados nos textos.

Os processos mentais cognitivos

Em relação ao verbo *think*, percebe-se que, na maioria das ocorrências, é utilizado para expressar opiniões pessoais que são evidenciadas pelo uso recorrente do participante *I* junto a esse tipo de verbo, como ilustram os exemplos de (9) a (11):

(9) I **think** once students understand that some expressions cannot be considered by their parts but as a whole, for example, they are more likely to understand that language is a social act and, therefore, it cannot be apart from their routines (A8E7).

(10) I **don't think** I had, or have, a favorite approach. I **think** I didn't even have this conception well defined in mind (A9E5).

(11) To conclude, I **think** that memorize a list of verbs is not the best way to acquire vocabulary but I **think** if I had spent more time in learning verbs I would have a better vocabulary today (A15E1).

No exemplo (9), o aluno estabelece uma relação entre as expressões em inglês e o entendimento da língua como ato social. Essa compreensão pode sugerir que o aluno se opõe à concepção tradicional da gramática, a qual prioriza a função sintática das partes sem considerar o todo.

No exemplo (10), o verbo *think* é utilizado juntamente com o pronome *I* para demonstrar uma reflexão interna que está relacionada aos tipos de abordagens que podem ser utilizados na sala de aula. É interessante perceber, ainda, que, em ambas as ocorrências do processo, o pronome *I* antecede e sucede o verbo, marcando ainda mais o comprometimento do aluno com o que está sendo dito.

Por fim, no exemplo (11), percebe-se novamente que o aluno reflete sobre sua experiência educativa (segunda ocorrência) e também expressando sua opinião (primeira ocorrência). Primeiramente, ele faz um julgamento sobre a memorização de listas de verbos, mas depois reformula seu pensamento ao dizer que o estudo de uma lista como essa poderia ter melhorado seu vocabulário.

Já com relação ao verbo *learn*, percebe-se que geralmente está relacionado à aprendizagem do aluno, seja em relação a aprender inglês ou a aprender a gramática em si, como na ocorrência (12):

(12) When we **learn** how to speak English in a more similar way to a native speaker, we are acquiring knowledge not only about phonology and intonation but also about syntactic constructions and morphology (A7E3).

No exemplo (12), observa-se que o aluno valoriza a ideia de aprender a falar inglês como o nativo fala pelo fato de que isso, supostamente, acarretará seu aperfeiçoamento em vários aspectos linguísticos. Pode-se subentender que o aluno está tratando a linguagem como fenômeno social, uma vez que enfatiza que é importante primeiramente se aproximar da língua usada pelos nativos do inglês, pois é provável que se adquira mais conhecimento em termos fonológicos e gramaticais como efeito disso. Embora não seja o foco deste texto, sinalizamos também a questão da idealização do falante nativo como modelo.

Os processos mentais perceptivos

Com relação ao verbo *feel*, pode-se observar que ele geralmente apresenta como participante *I* ou *they*, o que demonstra que o Experienciador desse processo perceptivo é, por vezes, o próprio aluno, mas ele também se coloca no lugar de outros no processo reflexivo, como se pode notar nos casos a seguir:

(13) Sometimes I do not know how to make my classes more experiential; sometimes I **feel** that my students do not study enough at home to have this experiential moment (A1E5).

(14) Last year, I started **feeling** nervous every time I had to prepare the classes and then I started **feeling** nervous every time I had to enter the classroom. When I realized it was making me **feel** really bad I decided to run away, and started creating stories not to teach anymore(A2E6).

Em (13), o discente utiliza o processo perceptivo para relatar suas impressões com relação aos seus próprios alunos no que diz respeito à questão de fazer aulas mais experienciais. Por outro lado, em (14), o aluno acrescenta uma intensificação ao usar *really bad* para reforçar o efeito provocado por essa percepção. É interessante notar que, nesse caso, tanto em *I started feeling* quanto em *making me feel*, o aluno acrescenta um adjetivo que corresponde à emoção que foi sentida naquele momento, o que denota um tom mais emotivo.

Com relação ao uso de *see*, pode-se perceber que o Experienciador principal nessa oração cognitiva são os participantes *I* ou *We*. Isso pode ser explicado pelo fato de que os alunos, ao produzirem seus portfólios, costumam relatar suas visões de mundo por meio do uso do processo reflexivo, conforme ilustrados a seguir:

(15) I remember having “traditional” classes, with the teacher teaching us on the board how to use the past, the present, the future, but this time I could actually **see** the applications for it (A8E1).

No exemplo (15), percebe-se que um equivalente para *see*, nesse contexto, seria *perceive*. O aluno estabelece, nesse trecho, uma diferença entre as aulas “tradicionais” que teve num passado mais distante e as aulas que teve

na disciplina. Segundo ele, a metodologia tradicional de ensinar os *verb tenses* não foi tão efetiva quanto a usada na disciplina, o que mostra a desvalorização desse tipo tradicional de abordagem linguística.

Os processos mentais afetivos

O verbo *like*, diferentemente dos outros processos, possui em sua maioria de ocorrências no *corpus* o Experienciador na terceira pessoa do plural, como ilustram os exemplos (16) e (17):

(16) I think they [the other students] **like** to mix teachers' knowledge and experiential way. They show they need a teacher to help them to be independent but some of them should take more risks (A1E5).

(17) The students seem to prefer different and experimental ways of learning. They don't **like** the talking without a different purpose of teaching (A11E5).

Tanto em (16) como em (17), os estudantes estão se posicionando como professores e se referem aos seus próprios alunos. Eles refletem sobre a sua preferência por certos métodos de ensino e de aprendizagem da língua estrangeira, utilizando, assim, um processo mental afetivo para expressar sua afeição ou preferência, bem como se posicionar em relação a esses métodos.

Os processos mentais desiderativos

Foi indicado no Quadro 2 que, dos onze processos mentais mais frequentes no *corpus*, não havia processos desiderativos. No entanto, esse tipo de processo teve algumas ocorrências nos textos produzidos pelos alunos: houve ocorrências do verbo *want* e apenas uma do verbo *wish*. Em relação ao verbo *want*, este apresenta o Experienciador na primeira pessoa do singular em quase todas as ocorrências, como por exemplo:

(18) Since I was a child I **wanted** to learn how to sing the songs and to understand the movies. (A2E1)

(19) I tried to taught in a different way because the times were changed and thing were more audiovisual (like today) and I **wanted** to do something different, something more didactic. (A5E5)

Percebeu-se também que o processo *wanted* encontrava-se principalmente no passado simples nessas ocorrências, o que indica que os alunos utilizam o desiderativo principalmente para falar de suas intenções em situações passadas ao passo em que refletem sobre elas. Além disso, *want* não aparece sozinho nas ocorrências, mas sim num grupo verbal que por vezes coincide com outro processo mental, como no exemplo (18).

No caso do verbo *wish*, a ocorrência única desse processo foi realizada com o Experienciador *I*, de modo que o processo foi colocado como sendo integrante de um grupo verbal:

(20) Because I'm really shy, and I **wish** don't be like that, but unfortunately I am." (A14E6)

Sobre essa ocorrência, pode-se notar que o aluno utilizou o processo desiderativo para falar de um desejo que vai um pouco além da experiência educacional, sugerindo, assim, uma abertura mais emocional e íntima do processo reflexivo, o que faz com que o texto adquira um tom confessional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos processos mentais apresentados neste texto e utilizados pelos alunos em seus portfólios, pode-se inferir que essas marcas linguísticas evidenciam o processo de reflexão pelo qual passaram os alunos ao produzir seus textos e ao construir significados a partir de suas experiências. Os processos mentais são empregados para expressar o que pensam e avaliar o ensino de inglês e as práticas de sala de aula, bem como seu papel como (futuro) professor. Dessa forma, pôde-se perceber, primeiramente, que usaram, principalmente, processos mentais cognitivos para falar de suas concepções quanto à sua experiência de aprendizado e ensino.

Em segundo lugar, em relação às representações construídas sobre a gramática, observa-se que os alunos, em sua maioria, consideram a gra-

mática como parte fundamental do aprendizado de língua inglesa. Contudo, vale ressaltar que criticam o ensino da gramática que foca somente na estrutura das orações, sem levar em conta o seu significado e o contexto em que se apresenta.

Finalmente, no caso da caracterização linguística dos processos mentais, pode-se dizer que os principais Experienciadores, para as ocorrências no *corpus* analisado, são *I* e *We* e que os processos mentais mais utilizados são os cognitivos, como *learn* e *think*. No caso dos Fenômenos, estes tratam principalmente da gramática e também da experiência de aprender e ensinar inglês.

As evidências aqui apresentadas em relação às ocorrências de processos materiais em portfólios produzidos por professores de inglês em formação inicial indicam duas possibilidades para encaminhamentos e estudos futuros.

Primeiramente, há que se considerar a relevante contribuição da gramática sistêmico-funcional na compreensão da materialidade linguística de textos reflexivos, uma vez que a GSF proporciona um entendimento mais amplo sobre a forma com que os profissionais em formação inicial constroem suas experiências sobre o ensino-aprendizagem da língua inglesa. Já relatamos, em estudo anterior (VIAN JR. et al, 2013), outros aspectos relacionados às escolhas linguísticas nos processos reflexivos de professores em diferentes contextos, apontando para o fato de quão significativas os estudos sistêmico-funcionais podem ser para o campo de formação de professores. Deve ser levado em consideração, ainda, o fato de que tais contribuições podem ser utilizadas por formadores de professores em cursos de formação inicial e continuada, assim como em cursos de desenvolvimento de professores de línguas, como modo de compreender o que e como pensam futuros professores de inglês.

Em sua introdução à gramática funcional em sua segunda edição, Halliday (1994, p. xiii), afirmou que “uma gramática funcional é essencialmente uma gramática ‘natural’, no sentido de que tudo nela pode ser explicado, em última análise, por referência a como a língua é usada”. Nesse sentido, uma das aplicações dessa gramática, ainda segundo o autor (HALLIDAY, 1994, p. xxix) é “entender como a língua varia, de acordo com o usuário e de acordo com as funções para as quais está sendo usada”.

Tendo em vista essas ponderações, é possível afirmar que a análise dos processos mentais em textos reflexivos é uma ferramenta que auxilia não somente na observação do desenvolvimento da escrita em língua inglesa dos professores em formação, como também possibilita uma reflexão sobre suas concepções em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. I.; GONÇALVES, M. de L. Plurilinguismo e Portfólio: um desafio curricular de articulação de saberes. **Atas do VII Colóquio sobre questões curriculares** (III Colóquio Luso-Brasileiro), 2006. Braga: Universidade de Minho. Disponível em: http://portfolio.alfarod.net/doc/artigos/7.Plurilinguismo_e_Portfolio_2006.pdf. Acesso em 12 dez. 2013.

BLOOR, T.; BLOOR, M. **The functional analysis of English: a Hallidayan approach**. London: Arnold, 2004.

CUNHA, M. A. F. da; SOUZA, M. M. **Transitividade e seus contextos de uso**. São Paulo: Cortez, 2011.

DÖRNYEI, Z. **Research methods in applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

EGGINS, S. **An introduction to systemic functional linguistics**. 2nd. ed. London e New York: Continuum, 2004.

FIGUEREDO, G. **Introdução ao perfil metafuncional do português brasileiro**: contribuições para os estudos multilíngues. 2011. 383 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2011. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais

GONÇALVES, M. de L. S. **Portfólio**: uma ferramenta pedagógica. Disponível em: <<http://portfolio.alfarod.net/doc/apresentacoes/6.PortfolioLurdes.pdf>>. Acesso em 17 dez 2014.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. **Matraga**, Rio de Janeiro, v.16, n.24, p. 13-47, 2009.

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

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

IKEDA, S. N.; VIAN JR., O. A análise do discurso pela perspectiva sistêmico-funcional. In LEFFA, V.J. (org). **Pesquisa em linguística aplicada** – temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006. p. 37-75.

LIMA-LOPES, R. E. de. **Estudos de transitividade em língua portuguesa: o perfil do gênero cartas de venda**. 2001. 194 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada aos Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

MARTINS, G. de A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

MEDEIROS JR., A. de. **Aprendizagem significativa e avaliação emancipatória: o portfólio como procedimento de avaliação**. Material de apoio da atividade de educação SACI - Saúde e Cidadania. Departamento de Saúde Pública da UFRN, s/d.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

SANTOS, C. M. dos. **O portfólio na formação inicial do professor reflexivo de inglês como língua estrangeira: uma análise sistêmico-funcional**. 2011. 261 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada; Literatura Comparada) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

SCOTT, M. **Wordsmith Tools** (versão 5.0). Lexical analysis software. Liverpool, 2009.

SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. **Second language research methods**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

THOMPSON, G. **Introducing functional grammar**. London: Arnold, 2004.

VIAN JR, O. et al. A gramática da reflexão: (re)pensar a prática a partir de contribuições sistêmico-funcionais. In: SZUNDY, P. T. C.; BARBARA, L. (org). **Maria Antonieta Alba Celani e a Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

CAPÍTULO 6

PROCESSOS VERBAIS E MODALIZAÇÃO NA ESCRITA ACADÊMICA

Maria Medianeira de SOUZA

Wellington Vieira MENDES

Rebeca Fernandes PENHA

INTRODUÇÃO

A vivência da academia traz consigo vários desafios, entre os quais permanece o da escrita, uma vez que, para escrever um texto acadêmico, há sempre a necessidade de adequação a uma série de questões que tornam o texto peculiar e característico deste espaço de construção de conhecimento. O desafio da escrita traz consigo a imperiosidade de os autores “orquestrarem” diferentes vozes em seu texto, mantendo a sintonia com a sua própria na formulação dos argumentos.

A condição de apresentar, em um texto, diferentes vozes exige um processo de seleção do que pode ser elencado e do que não se adequa ao texto que está sendo escrito. Cabe ao seu autor identificar quem ou que conteúdo pode ter sua voz exibida no texto. A escolha desses dizeres alheios traz consigo sentidos que mostram a intenção do autor do texto. Cada dizer selecionado é uma forma de o escritor mostrar e defender seus pontos de vista.

Foi pensando nesses aspectos que nos propomos a compreender como os autores de dissertações de mestrado apresentam esses “dizeres alheios” (e os seus próprios) no trabalho que finaliza o mestrado – a dissertação – e como fazem uso da Modalidade na apresentação desses dizeres. Para chegar às diversas vozes que se encontram presentes no gênero dissertação, selecionamos dois Processos Verbais que funcionam como porta de entrada: os Processos *dizer* e *afirmar*, os quais, quando utilizados na dissertação e em outros gêneros acadê-

micos, atuam como principal sustentador de argumentos, uma vez que confirmam, esclarecem e explicam fatos e pontos de vistas defendidos.

Assim sendo, neste artigo, temos como objetivo fazer uma análise das Modalidades que ocorreram em dissertações de mestrado da área de Linguística. Sendo recorrente, nesses textos, a circulação de diferentes vozes, analisamos as formas de Modalidades que acompanham os Processos Verbais *dizer* e *afirmar*, compreendendo-os como meios de dar acesso a essas vozes que contribuem para a construção de uma dissertação. Para alcance desse propósito, respaldamo-nos na Linguística Sistemico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), doravante LSF, tomando como ponto de partida a concepção de língua dessa abordagem: um componente sociosemiótico, cujas escolhas linguísticas realizadas pelos usuários geram significados que somente são compreendidos se forem associados a um contexto de produção.

O *corpus* constitutivo da pesquisa é formado por orações pertencentes às dissertações de Linguística, publicadas no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (PPGL/UFPE), no período de 1985 a 2004, somando-se 21 textos. Essas dissertações foram digitalizadas, uma vez que sua primeira publicação foi feita de modo impresso e publicadas no *website* do Projeto Letras Digitais: < <http://letrasdigitaisufpe.blogspot.com.br/> > (DIONÍSIO, 2009). Para obtenção dos dados para análise, utilizamos a ferramenta *Concord* do pacote computacional *WordSmith Tools* (SCOTT, 2008). Essa aplicação “permite [ao usuário] fazer análises baseadas na frequência e na coocorrência de palavras em corpora” (BERBER SARDINHA, 2009, p. 8). A ferramenta utilizada permite a geração de um relatório sob a forma de uma lista de todas as ocorrências dos Processos pesquisados dentro de um texto, pois, pela inserção do radical de um Processo, é possível obter a lista todas as ocorrências em que tal raiz tenha ocorrência. Seguindo princípios funcionalistas, o da análise contextual, observamos a função de cada elemento modalizador, bem como o significado da *performance* desses mecanismos no texto da dissertação em sua totalidade.

A apresentação desta empreitada teórico-metodológica encontra-se exposta na sequência, iniciando-se com um sumário da teoria de base, seguido dos aspectos metodológicos e dos resultados (ilustrados pelas análises realizadas) e, por último, considerações de teor conclusivo, mas não definitivo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como já afirmado, adotamos como base teórica os fundamentos desenvolvidos na LSF. Essa abordagem funda-se no pressuposto de que não se deve olhar apenas para o sistema da língua, mas é importante que se vincule esse sistema ao modo pelo qual seus falantes o utilizam, ou seja, a função que cada item cumpre quando utilizado nas comunicações do dia-a-dia. Por isso, para a LSF, a língua é compreendida como um sistema sociosemiótico, entre tantos outros desenvolvidos em sociedade. A compreensão de por que a língua varia em função das diferentes práticas sociais decorre de uma análise linguística que se utiliza dados da língua em uso. Dessa forma, a LSF também se apresenta como uma teoria de descrição gramatical que delinea o sistema linguístico baseando-se em seu uso. De acordo com Gouveia (1999, p. 18), “estamos perante uma teoria de descrição gramatical que se preocupa fundamentalmente com o desenvolvimento dos sistemas gramaticais enquanto meios para as pessoas interagirem umas com as outras”.

Toda situação comunicativa é permeada por contextos que permitem aos significados serem gerados e compreendidos. Por este ponto de vista, dois contextos dão suporte às interações, um mais abrangente que o outro. Temos, então, um Contexto de Cultura, que dá conta dos significados mais amplos que permeiam a interação, e um Contexto de Situação, o cenário em que se desenrolam nossas interações. Dentro do Contexto de Situação, temos as variáveis de registro da língua: Campo, Relação e Modo, responsáveis por distinguir diferentes gêneros utilizados pelos usuários. A primeira pode ser compreendida como a temática, o assunto tratado em um texto, aquilo sobre o que se fala; a segunda variável corresponde às relações que estabelecemos entre os indivíduos envolvidos na comunicação e como atribuímos os papéis por eles assumidos, e destes com o que está sendo realizado. Por fim, a terceira dá conta da maneira como esse texto será elaborado e de sua natureza, oral ou escrito, narrativo ou descritivo, entre outros. De acordo com a proposta da LSF, a linguagem cumpre três funções fundamentais que estão relacionadas a estas variáveis de registro, de modo que a variável Campo se relaciona à Metafunção Ideacional; a variável Relação vincula-se à Interpessoal; e o Modo, por sua vez, associa-se à Textual.

A Metafunção Ideacional corresponde ao modo como codificamos nossas experiências do mundo, este pode ser o mundo real, exterior a nós mesmos, como também o mundo imaginário, o de nossas consciências. Ela se codifica na língua através do Sistema de Transitividade e pode ser compreendida de duas maneiras: uma, pela forma como observamos e vivenciamos a realidade – Subfunção Experiencial; a outra – a Subfunção Lógica – pela forma como relacionamos essas experiências, como estabelecemos um elo entre nossas experiências vividas, “corresponde à organização lógica dos conteúdos, ao modo como estruturamos a nossa experiência do mundo” (GOUVEIA, 1999, p. 16).

A Transitividade é a categoria da lexicogramática que representa as ideias de nossas experiências humanas e, como elemento principal de um dos sistemas da língua, organiza a oração mediante a combinação de três elementos: Processos, Participantes e Circunstâncias. A maneira pela qual cada um desses elementos é disposto e relacionado numa sentença mostra a forma como organizamos nossas experiências vividas, nosso modo de ver o mundo. “Isso porque a experiência humana é, geralmente, entendida como um fluxo de eventos ou acontecimentos, atos ligados a agir, dizer, sentir, ser e ter, sendo a transitividade a responsável pela materialização desse conjunto de atividades”. (FURTADO DA CUNHA; SOUZA, 2007, p. 53). Cada Processo que compõe o Sistema de Transitividade contém uma possibilidade de significações e cumpre ou realiza, em uso, uma determinada função. Pode exprimir ações e acontecimentos, estabelecer relações, demonstrar sentimentos, expressar existência e comportamentos e construir dizeres. Os Participantes estão envolvidos com os Processos na atribuição de papéis semânticos e são inerentes a eles, de forma que cada Processo terá pelo menos um elemento dessa natureza. As Circunstâncias situam os Processos e estão a eles associados, não sendo obrigatória a sua presença na oração em termos léxico-gramaticais, mas relevantes a depender do conteúdo a ser exposto e do texto/gênero em tela.

Esse Sistema de Transitividade comporta, então, uma rede de seis Processos, cada um com Participantes específicos, os quais organizam nossas concepções de mundo: (i) materializam linguisticamente ocorrências, eventos, e mudanças de um mundo real ou imaginário, ou seja, exterior ou interior

- Processos Materiais; (ii) exprimem sentimentos, percepções, afetos, ou seja, atividades do mundo interior - Processos Mentais; (iii) apresentam relações diversas entre duas entidades - Processos Relacionais; (iv) registram a existência de algo - Processos existenciais; (v) representam as atividades do comportamento psicológico e fisiológico humano - Processos Comportamentais. Finalizando a sequência, temos (vi) os Processos Verbais, nosso objeto de investigação, que são, como já mencionado, os Processos do *dizer, do comunicar, do apontar algo*, podem associar-se a três participantes: Dizente, aquele que diz alguma coisa; Verbiagem/Locução, aquilo que é dito sob a forma de grupo nominal ou oração projetada, respectivamente; e Receptor, Participante opcional para qual o Processo se dirige.

A língua também realiza e se organiza em torno de significados interpessoais que são construídos a partir das interações que estabelecemos uns com outros. Essa significação é obtida através dos componentes da Metafunção Interpessoal. De acordo com Ghio e Fernández (2008), tal Metafunção expressa nossa participação na situação comunicativa em que estamos envolvidos, assim como os papéis que assumimos e atribuímos às pessoas com as quais estamos interagindo e, dessa forma, serve para estabelecermos e mantermos interações sociais, mediante o Sistema de Modo e o Sistema de Modalidade. Ao utilizarmos a linguagem para comunicar e atuar através dos seus significados interpessoais, damos-nos conta de que, a todo momento, estamos oferecendo ou pedindo algo, ou seja, podemos estar dando uma informação ou pedindo que alguém abra a janela, siga um conselho etc. Esses dois elementos, dar e oferecer, compreendem o que Halliday e Matthiessen (2014) chamam de *bens e serviços e informações*.

Relacionadas a *bens e serviços* temos *ofertas e ordens*. Associadas às *informações* temos *afirmações e perguntas*. Quando utilizamos a linguagem a fim de trocarmos ofertas ou ordens, a oração se apresenta na forma de uma *proposição* e, quando corresponde à troca de afirmações e perguntas, apresenta-se sob a forma de uma *proposta*. É importante lembrarmos que nem sempre as proposições são confirmadas e/ou as propostas aceitas pelos falantes. Podemos, por exemplo, desacreditar de uma informação ou não aceitarmos uma ordem e, em vez de atuarmos entre categorias estanques de *sim* e *não*, estabelecermos uma zona de incerteza.

Halliday e Matthiessen (2014) afirmam que o Sistema de Modalidade se manifesta numa área imprecisa sobre o que o falante diz. Nem sempre apresentamos nossas afirmações como verdades absolutas, mas podemos, através do uso de modalizadores, atuarmos entre o *sim* e o *não*. É nessa área de incerteza que se estabelece o Sistema de Modalidade, responsável pela noção de verdade exposta nas proposições e nas propostas, apresentado de duas formas, variando entre as propostas e as proposições. Assim, trata-se de um recurso cuja finalidade é indicar certa validade sobre o dito e que vai ao encontro do que pensam Aquino e Souza (2011, p. 108), quando indicam que esse Sistema “carrega o valor de verdade da mensagem escrita e a responsabilidade do escritor sobre o que está materializado”.

Na LSF, a Modalidade é não apenas um recurso significativo para a oração em sua totalidade, para a definição de papéis entre os usuários, mas também um recurso relacionado aos Participantes do Sistema de Transitividade, entre eles, o foco de nosso interesse, o Dizente, uma vez que se codifica também como um avaliador sobre o dito. Como preconizado pela teoria que nos embasa, a Modalidade se efetiva de duas maneiras: a Modalização e a Modulação. A primeira relaciona-se com a troca de proposições: o que recebe destaque nesse item é a noção de verdade de uma proposição (possivelmente, provavelmente, certamente) e a frequência com que ela ocorre (às vezes, geralmente, sempre). A segunda “se realiza por meio da obrigação e disposição (inclinação e habilidade). Quando falamos em Modulação, referimo-nos às propostas para pedir ou oferecer bens e serviços” (AQUINO; SOUZA, 2011, p. 109).

Halliday e Matthiessen (2014) sugerem que o uso da Modalidade não se materializa, apenas, através dos modalizadores canônicos, como *poder* e *dever*. Da mesma forma, as Propostas e Proposições nem sempre são modalizadas de forma direta, isto é, nem sempre são executadas em frases como ‘ele deve fazer isso’ ou “*pode-se* afirmar que a argumentação é um tipo discursivo forte”. Entretanto, pedidos, ofertas e afirmativas podem ser modalizadas a partir de expressões como ‘*Eu acredito* que ele fará isso’ ou “é possível afirmar que a argumentação é um tipo discursivo forte”. Assim sendo, a Modalidade presente nessas orações são realizadas por um Processo Mental e por um Processo Relacional, respectivamente, que se configuram ou funcionam como

um adjunto modal, indicando possibilidade, assim como funcionaria *provavelmente*. Essa realização de Modalidade é chamada de Metáfora Interpessoal.

Essas são, para Halliday e Matthiessen (2014), construções incongruentes realizadas entre a léxico-gramática e a semântica. Eles argumentam que o domínio semântico da Modalidade é realizado por mais de um elemento da léxico-gramática. Por exemplo, podemos ter orações em que a Modalidade “reside” em orações Mentais, como ‘eu suponho’, em orações Relacionais, como ‘É possível’, em grupos verbais modalizadores como ‘poder’ e em grupos adverbiais atuando como advérbios modais, como ‘talvez’. As Metáforas Interpessoais, de alguma maneira, deixam o sentido usualmente utilizado e ganham novas configurações semânticas. As orações que não recebem alterações em seu sentido original são chamadas de congruentes.

Uma característica das Metáforas Interpessoais é que elas, além de atuarem como modalizadoras, projetam novas orações. De acordo com Halliday e Matthiessen (2014), a principal estratégia dessas metáforas é a ocorrência de um *upgrade* na maneira como a modalidade é expressa que passa do nível de Grupo para Orações, isto é, de grupos adverbiais ou frases preposicionadas – servindo como simples orações – para orações atuando como projeções. Um exemplo está na oração “*Eu acredito que ele fará isso*”.

Para concluir esta sumarização teórica, trataremos, ainda que de forma abreviada, da terceira Metafunção da linguagem, a Textual. Mediante as duas funções anteriormente expostas, em que a Ideacional é uma forma de compreender cognitivamente os processos linguísticos e a Interpessoal é uma forma de *atuarmos* através da linguagem, a Metafunção Textual organiza essas duas funções, expressando informações em um todo linear e coerente por meio do Sistema Temático e do Sistema de Informação, dos quais o usuário escolhe entre os componentes Tema/Rema para organização do conteúdo. Para Halliday e Matthiessen (2014), todo texto tem um destinatário e um assunto que necessitam ser organizados e construídos de forma coesa em um texto. Logo, para que os significados presentes em um texto sejam compreendidos, eles precisam ser materializados dentro de um contexto sobre o qual se desenvolverá a situação comunicativa a que o texto pertence.

Destacados os preceitos teóricos basilares da LSF, consideramos relevante, ainda, expor alguns comentários sobre o gênero dissertação, artefato

fonte de nossos dados. A dissertação apresentada como requisito final dos cursos de mestrado acadêmico traz como uma de suas principais características um alto teor argumentativo, via exposição e interpretação de resultados de pesquisa, empreendida em determinado campo de saber e em determinada especificidade dentro deste campo. No texto dissertativo, os autores utilizam uma série de argumentos, a fim de persuadir o leitor a acatar as ideias desenvolvidas ao longo do trabalho e as conclusões obtidas ao cabo da análise. Afinal, como afirma Souza (2003, p. 172), “o plano discursivo da dissertação é fundamentado pelo elemento argumentativo, uma vez que o propósito comunicativo desse gênero é a obtenção da adesão do leitor a um determinado juízo de valor por intermédio da persuasão”.

Temos ainda que a dissertação se constitui como o gênero acadêmico produzido como exigência final para a obtenção do grau acadêmico de mestre. Nessa produção, dialogam o mestrando (e os autores que leu para poder escrever) com o orientador e com a banca examinadora, no momento de avaliação final do trabalho, denominado defesa de dissertação. A relação do escrevente com as demais pessoas que compõem o eixo dialógico da produção da dissertação, a exposição das concepções de mundo desse autor, os Contextos que serviram de base para a elaboração desse texto, todos materializados em um texto de caráter argumentativo, escrito na modalidade formal da língua, como exigido pela academia, no qual é apresentado e discutido o tema investigado na dissertação.

Depois que a dissertação é publicada ou depositada, impressa e/ou virtualmente, em bibliotecas e bancos de dados de trabalhos acadêmicos, é possível ter o acréscimo de um outro elemento nessa dialogia, qual seja, o leitor que manifeste algum interesse pelo tema. Todos esses elementos envolvidos nessa situação comunicativa contribuem para a produção/compreensão do texto, pois acabam por exercer influência sobre o processo de escrita da dissertação, como integrantes dos contextos de Cultura e de Situação em que ela é produzida e divulgada.

Essas considerações no que dizem respeito à LSF e ao gênero dissertação nos guiaram, primeiramente, na hipótese do uso do Sistema de Modalidade como um recurso argumentativo a mais, bem como, e conseqüentemente, em toda a investigação, conforme demonstraremos a seguir.

A MODALIDADE NOS PROCESSOS “DIZER” E “AFIRMAR”

Nas dissertações selecionadas encontramos diferentes Processos de dizer responsáveis pela apresentação de várias vozes que, num todo coerente, contribuem para o objetivo pretendido. Nesta pesquisa, privamos pela análise apenas dos Processos *dizer* e *afirmar*, uma vez que, correntemente, podemos compreendê-los como processos prototípicos do dizer, o primeiro da modalidade oral e o segundo da modalidade escrita da língua.

Antes de discorrermos sobre as análises das Modalidades, consideramos ser relevante ilustrar os Processos Verbais e seu participante Dizente, que se prestam à introdução das diversas “vozes autorais” que perpassam a dissertação, ora conferindo-lhe autoridade mais evidente através de *afirmou*, *afirma*, *afirmamos*, ora aproximando relativamente do discurso oral, por formas verbais como *disse*, *diz*, *dissemos*. Desse modo, demonstramos como diferentes vozes circulam e contribuem para a produção de sentido num texto, conforme pode ser visto nos exemplos abaixo:

(1)	Bakhtin (1988) diz que é no plano da palavra que se realiza o processo de integração da sociedade na ideologia e que é no próprio modo de expressão que se delinea uma construção social, se informa e se forma a opinião pública. [93.7]
(2)	Ele [Francisco Castilho, identificado como porteiro do edifício Minghelli] afirma que os seguranças de Collor começaram tudo. [94.3]

Antes de mais nada, é curioso observarmos que, nos exemplos que selecionamos para esta ilustração, a autoridade linguística está associada ao Processo *dizer* e a voz de uma não autoridade ao Processo *afirmar*; há pois, um cruzamento significativamente profícuo: Bakhtin, por ser quem é, pode *dizer*; o desconhecido, o não retomado pode *afirmar*; há uma dosagem, uma busca de equilíbrio, não necessariamente consciente, mas obtida pela mescla de Dizentes e Processos.

Nas dissertações, não diferentemente dos demais gêneros acadêmicos como monografias, artigos e teses, é bastante recorrente o uso de *vozes* de autores consagrados, introduzidas pelos processos em análise neste artigo, assim como por outros Processos Verbais, como *questionar, apontar, observar, asseverar*, uma vez que servem de suporte ao que é argumentado no texto, como podemos observar na amostra (1).

Além disso, é possível percebermos que esses textos também apresentam *vozes* diversificadas, de figuras não reconhecidas, como na amostra (2), em que temos o recorte da fala de um porteiro, presente na oração no Participante Dizente. Assim como em (2), podemos encontrar dizeres de pessoas entrevistadas, de conversas analisadas, de textos estudados, e assim por diante. O fato é que todas elas se configuram em discursos de autoridade que referendam as análises, as observações do mestrando na elaboração de sua dissertação.

Nos exemplos (1) e (2), temos representados dois tipos de Dizente: o primeiro é representado por um Grupo Nominal, enquanto que o segundo por um Grupo Pronominal, que introduz no texto o referente da situação interativa, *o porteiro do edifício Minghelli*. Mas encontramos, em nossas análises, além desses casos, Dizentes representativos do próprio autor da dissertação, expondo a *sua voz*; são os casos dos Dizentes dos tipos Indeterminado – amostra (3), e Desinencial – amostra (4), que exemplificamos a seguir.

(3)	De acordo com o conceito de acesso desenvolvido por Van Dijk (1991, 1994), <i>pode-se afirmar</i> que as relações discursivas de dominação estão preferencialmente atreladas ao gênero, e não ao tipo textual. [03.25]
-----	--

(4)	<i>Podemos dizer</i> que o tipo dissertativo surge mais frequentemente em sessões como Comportamento, Esportes e Ciência. [93.03]
-----	---

No caso dos Dizentes representados por um Grupo Desinencial, como o próprio nome já indica, a identificação do Dizente é realizada a partir da desinência verbal. Muitas vezes, essa desinência indica a presença do próprio autor da dissertação, a partir da primeira pessoa do plural. Quanto aos casos com o Sujeito Indeterminado, mais uma vez ficaram em evidência

os pronunciamentos do mestrando em sua dissertação. Esse Dizente, por sua vez, é marcado no processo pela partícula *se*, que a tradição gramatical classifica como índice de indeterminação do sujeito.

Como nos Dizentes Desinenciais e no Sujeito Indeterminado, na maioria das vezes, encontramos a representação dos autores das dissertações e como, frequentemente, essas vozes eram acompanhadas de modalizadores, passamos a observar como a Modalidade contribuía para o desenvolvimento da argumentação pretendida na dissertação. A noção de Modalidade aqui assumida é o meio pelo qual podemos nos expressar sem fazer com que nossa atuação se localize nas categorias estanques do *sim* e do *não*, mas, ao contrário, podendo estabelecer as comunicações entre esses dois polos, atuando no nível *do possível, do provável, do permitido*. É o que acontece com muitas das orações com os Processos *dizer* e *afirmar*. Nelas, em vez de simplesmente asseverar algo, os mestrandos recorrem ao recurso da Modalidade para *ponderar, proteger* seus ditos e afirmações.

Essa atitude confirma o que foi dito por Hoffnagel (2010, p. 219): “o discurso científico é bastante modalizado, especialmente quando o autor não deseja incorrer em afirmações absolutas. Trata-se, talvez, de uma cautela metodológica”. A maioria das Modalidades que analisamos nas orações pode ser classificada como Modalização, uma vez que atuam sobre verdades ditas, ou seja, sobre as proposições assumidas pelos mestrandos. Nas orações, o elemento modal mais utilizado foi o *poder*, prototípico dessa categoria, seja na terceira pessoa do singular – *pode-se*, seja na primeira pessoal do plural – *podemos*.

Com o uso da Modalidade, nos dados em análise, os mestrandos atenuam o *afirmar* ou o *dizer*, na reinserção de um já dito ou já afirmado, ou algo anteriormente informado, o que tanto podia ser um conceito específico, quanto à dissertação como um todo, ou, até mesmo, a apresentação de um tema ou assunto. É o que veremos nas amostras que seguem.

(5)	Assim, o texto científico tem cânones que não coincidem com os do texto jornalístico de divulgação científica. Da mesma forma, há diferenças entre a entrevista concedida pelo cientista e seu próprio texto escrito. <i>Seguindo esse raciocínio</i> , podemos dizer que a entrevista realizada com pesquisadores é o ponto intermediário entre o texto científico e o jornalístico. [95.08]
-----	--

(6)	<p>Por isso numa perspectiva sociointeracionista, poder-se afirmar que a leitura favorece a apropriação de enunciados dos outros para que o enunciado de cada um torne-se um elo da cadeia de enunciados de que se constitui a linguagem verbal. [03.24]</p>
-----	---

Nas amostras, notamos diferentes Orações Circunstancias em posição de Temas que antecedem a presença do modal *poder* junto com os Processos *dizer* e *afirmar*. Em (5), o Tema escolhido para introduzir a oração é o responsável por correlacionar o que “pode ser dito” com o que vinha sendo discorrido no texto. Nessa amostra, vemos que a expressão “Seguindo esse raciocínio” informa, antecipadamente, o conteúdo a ser dito, ao mesmo tempo em que ratifica o que já vem sendo apresentado. Em (6), vemos que o mestrando adota uma posição teórica – “numa perspectiva sociointeracionista” – e, baseado nela, apresenta a sua compreensão sobre fenômeno da leitura, de forma modalizada; mesmo seguindo um saber estabelecido e reconhecido, ele marca sua *cautela metodológica* (HOFFNAGEL, 2010, p. 219). No texto acadêmico, tal recurso é fundamental em sua construção, uma vez que não só *relembra* ao leitor a fundamentação teórica assumida, como revela o seu saber, porém, com ponderação.

Percebermos ainda que as vozes dos próprios mestrandos, quando enunciam, argumentando a seu favor, ocorrem em diferentes momentos no gênero. É possível localizá-las na fundamentação teórica, quando o autor re-sonha a teoria desenvolvida por estudiosos de renome e a partir dela constrói argumentos, mas os apresentam de maneira modalizada, como demonstrado nas amostras (5) e (6). Nelas, os mestrandos ora correlacionam “o texto científico e o jornalístico”, como em (5), ora comentam sobre “a leitura”, como em (6), e, na construção desses conceitos, o uso da Modalização protege a forma como constrói sua interpretação.

Já nos casos (7), (8) e (9), a seguir, a modalização se realizara em momentos distintos da dissertação. A amostra (7) localiza-se na introdução e apresenta o posicionamento do mestrando quanto à concepção de “discurso” assumida. A (8) descreve etapas da pesquisa, que corresponde à metodologia; (9) comporta análises do mestrando sobre a carta do leitor, apoiando-se mais uma vez, como já chamamos a atenção, em uma asseveração anterior, no caso, as “considerações de Melo (1999)”.

(7)	Assim, podemos afirmar que os discursos se organizam em atos comunicativos tipificados, como lembra Miller (1984), e que estes são legitimados em sociedade a partir das relações sociais dos seus usuários. [03.19]
(8)	Levando em conta as tentativas de antecipação observadas no <i>corpus</i> , inclusive as malsucedidas, podemos dizer que identificamos três padrões entoacionais básicos nos segmentos sugeridos. [98.13]
(9)	Ainda seguindo as considerações de Melo (1999), podemos afirmar que a carta do leitor representa um posicionamento público do sujeito (os leitores), uma forma de ação linguística das pessoas que, geralmente, não têm acesso ao discurso da imprensa. [03.14]

Esses usos ratificam a concepção de que a Modalização não se restringe a um único momento da dissertação, mas que se distribui por toda ela, permitindo que os posicionamentos assumidos, por seus autores, sejam resguardados e seus *ditos* atenuados. Refletindo esse pensamento, as dissertações aqui analisadas apresentam modalizadores como proteção de seus argumentos, mesmo quando esses argumentos são baseados em teorias estudadas ou resultados de análises. E, dessa forma, a Modalização atua como proteção da face dos mestrands frente às suas próprias afirmativas, sinalizando que a Modalidade pode ser compreendida como constitutiva também do gênero dissertação.

Retomamos Halliday e Matthiessen (2014), para quem a Modalidade se encontra no eixo da Metafunção Interpessoal da linguagem. Isso permite, ou possibilita, que, de acordo com a interação em que os falantes então envolvidos, eles possam utilizar Modalizações ou Modulações. O gênero textual que permeia ou constitui a interação pode ser um dos aspectos importantes na definição do uso de cada uma dessas Modalidades, assim como o contexto em que ela se localiza. Nas dissertações, foi predominante o uso das Modalizações, realizadas através do modal *poder*; tal fato pode ter explicação no gênero em quadro que não pertence ao campo do discurso injuntivo.

Entretanto, com menos ocorrências, encontramos também casos de Metáforas Interpessoais, tornando explícitas as várias formas que a língua por-

tuguesa dispõe para marcar a opinião, o pensamento do autor. Nelas, encontramos casos de Modulações, em suas duas categorias, Obrigação e Inclinação, e de Modalização apenas na subcategoria de Probabilidade, sem ocorrências de Frequência. Cada uma dessas subcategorias expressa a intenção do escritor sobre o que há de ser dito ou afirmado. Vejamos alguns desses casos:

(10)	A partir dessas considerações, podemos identificar mais claramente o ponto central da teoria social do discurso defendida por de Fairclough (2001). <i>É possível</i> , por exemplo, afirmar que as práticas discursivas são constitutivas a partir de processos convencionais e criativos, ou seja, reforçam a formação da sociedade tal qual está estabelecida, como também contribui para transformá-la. [03.10]
------	--

(11)	<i>Preciso</i> afirmar que começa a se manifestar uma mudança quanto ao aspecto pragmático da prosa burocrática, sobretudo no tocante aos manuais de usuários atuais que, se comparados aos anteriores, revelam uma melhor organização, uma maior preocupação. [85.01]
------	---

(12)	Com isto <i>queremos</i> dizer que a profissão, a idade, assim como os demais elementos são categorias importantes e naturalizadas na construção de identidades sociais dos atores, refletidas na produção das notícias e reportagens. Contudo, apesar de vítimas e criminosos serem nomeados e categorizados, basicamente do mesmo modo, algumas dessas categorias trazem um efeito de sentido diferente se atribuídas a um ou ao outro. [04.02]
------	--

Interpretamos a amostra (10) como Probabilidade, uma vez que modaliza o que está sendo afirmado com a Metáfora Gramatical Interpessoal é possível. Nesse caso, a “possibilidade” expressa recai sobre uma explicação de um ponto da teoria “defendida por de Fairclough (2001)”. No caso de (11), o uso de “preciso afirmar”, como Obrigação, enfatiza o ponto de vista expresso pelo autor, uma vez que ele “sente necessidade” de expressar “que começa a se manifestar uma mudança quanto ao aspecto pragmático da prosa buro-

crática”. E, em (12) a “disposição” em querer dizer algo nos fez entender essa oração como uma Inclinação.

Halliday e Matthiessen (2014) asseguram que aos usuários estão potencialmente disponíveis diversas maneiras de expressão para suas opiniões ou de dissimulação para o fato de estarem expressando suas opiniões. Neste estudo não foi diferente: encontramos várias maneiras dos autores modalizarem *seus ditos*, sem o uso do *poder*. Além das contidas nas amostras (10), (11) e (12) encontramos os seguintes casos: é preciso que se diga, é admissível afirmar, *não seria/sendo exagero afirmar*, *permite afirmar*, *isto nos leva a afirmar*, é possível dizer, é licito dizer, é conveniente dizer, é necessário/ *torna-se necessário dizer*, é importante dizer, *não será redundante dizer*, *parece obvio dizer*, *parece correto dizer*, *parece-nos oportuno dizer*, *procede dizer*, *cabe dizer*, *quero dizer*, *interessamos dizer*. A maioria desses casos registrou apenas uma ou duas ocorrências e, juntamente com os casos com o Processo modal *poder*, constitui os resultados quantitativos visualizados nas Figuras 1 e 2 que seguem. É válido ressaltar que os quantitativos deram suporte à investigação empreendida.

Figura 1 – Modalidades -
Processo *afirmar*

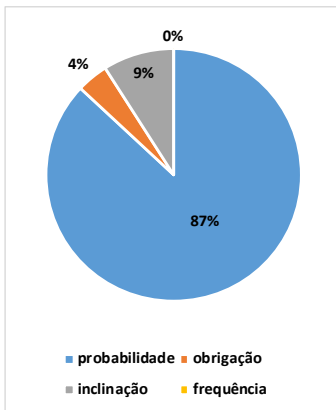
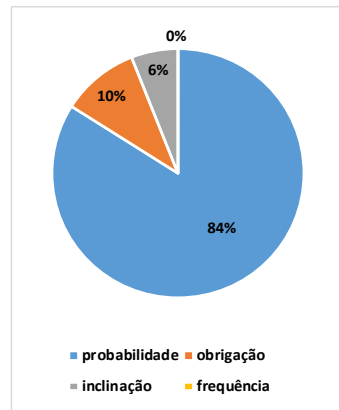


Figura 2 – Modalidades -
Processo *dizer*



Fonte: Os autores.

Ambas as Figuras contêm o percentual de Modalidades em cada um dos Processos estudados; eles nos permitem apontar que, tanto o Processo *dizer*, quanto o *afirmar* encontram-se significativamente modalizados nas orações

que organizam: (i) *dizer* teve um percentual de 33% orações modalizadas, ou seja, das 323 orações selecionadas com esse Processo, 107 continham um elemento do sistema de Modalidade; (ii) *afirmar*, por sua vez, apresentou um percentual menor, 23%, de modo que 45 orações, de um total de 193 organizadas com este processo estavam modalizadas. A soma de todas as ocorrências totaliza, então, 152 orações modalizadas. Levando-se em conta o total das orações introdutoras de vozes *outras*, com os Processos *dizer* e *afirmar*, temos que, das 516 amostras, um percentual de 29% delas são casos de orações modalizadas.

A Figuras 1 e 2 ilustram ainda que nos dois tipos de Processo há a predominância de ocorrências que indicam Probabilidade, através da recorrência da forma *poder*. Em relação às categorias da Modulação, vemos que poucos casos foram registrados. Em orações classificadas como Obrigação, tivemos um total de 10% com o Processo *dizer* e 4% com o *afirmar*. Quanto às orações com Inclinação, tivemos um percentual de 6% com o *dizer* e 9 % com o *afirmar*.

A partir da predominância da Modalização sobre Modulação, podemos compreender que o contexto em que se dá uma interação, os papéis assumidos pelos interactantes e ainda o meio pelo qual se ocorre a interação são responsáveis pela forma como ela se desenvolverá. Na dissertação de mestrado, texto predominantemente argumentativo que circula no universo acadêmico, é fundamental que pontos de vistas sejam defendidos. Todavia, eles precisam ser negociados, já que é importante não os apresentar como verdades absolutas. Nessa negociação entram as Modalizações, apresentando os argumentos como probabilidades e menos Modulações. A explicitação de um “dever” ainda parece não fazer parte do discurso autoral dissertativo, talvez nem deva mesmo; a ciência não pretende ser injuntiva, mas propositiva.

Entretanto, mesmo em menor número de ocorrências, as Modulações nos mostram que, quando apresentam *seus ditos* e refletem sobre eles, os mestrados entendem que algumas informações devem ser apresentadas ao leitor, como é o caso das Obrigações, ao mesmo tempo em que pretendem evidenciar seus desejos em suas enunciações, fato representado nas orações com Inclinações.

Percebemos, então, que os Processos Verbais *dizer* e *afirmar*, na Probabilidade Possibilidade ou nas Obrigação e Inclinação, desempenham função semântico-discursiva imprescindível na construção de sentidos nas disser-

tações de Linguística analisadas para este artigo, por possibilitar que seus autores enunciem-se sob o manto da “proteção de face”; tratando-se de textos que lidam com verdades relativas e com o desenvolvimento do conhecimento, nada mais apropriado àquele que se inicia no *métier* científico. É consenso atualmente que as *verdades* obtidas pela ciência não devem ser expostas como estanques ou definitivas, mas como processuais e que estas podem ser completadas, modificadas e até negadas, uma vez que, geralmente, são pensadas e repensadas no decorrer do tempo próprio ao desenvolvimento científico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos nos permitem dizer que o uso da Modalidade, em dissertações da área de Linguística, é uma forma de o mestrando apresentar suas afirmações, não de forma direta, mas sob atenuações, de modo a assegurar, a garantir uma *proteção de face* que lhe resguarda de possíveis questionamentos a respeito de seus pontos de vista. A Modalidade presta-se ainda a funcionar como estratégia argumentativa, ao passo que pondera, que atenua as enunciações ou até mesmo, ao que é apresentado por uma voz de autoridade para balizar o dito.

A Modalidade se deu de forma mais recorrente quando expressava Probabilidade, ou seja, em vez de muitas Modulações, observamos muitas Modalizações, sendo que o principal elemento utilizado foi o Processo modal *poder*. Em decorrência do grande uso desse recurso nas orações em que os mestrandos se expressavam, entendemos que, ao enunciar algo que foi “pensando” e produzido por aquele que é responsável pela escrita da dissertação, faz-se necessária a presença de um modalizador que assegure que o que esteja sendo dito seja compreendido como possibilidade. Com isso, os mestrandos possibilitam aos leitores interpretarem os seus ditos como verdades que foram construídas a partir das condições de como cada dissertação foi elaborada, ou seja, em concordância com o que os dados das análises, com a teoria escolhida, com o *corpus* selecionado, entre outros aspectos.

Relacionadas ainda à Modalidade, analisamos as Metáforas Interpessoais e a partir dela percebemos que, além de *poder*, outras expressões também funcionam como modalizadores, já que evidenciam o ponto de vista autoral sobre as suas afirmativas e os seus dizeres. Tais Metáforas,

além de indicar Possibilidade, também expuseram casos com as categorias Obrigação e Inclinação. E, desse modo, ficou patente que a Modalidade também ocorre no campo da Inclinação e da Obrigação, porém de forma bastante reduzida no *corpus* em pauta.

Os resultados, ainda que de um *corpus* considerado como pequeno pela literatura específica da área, deixaram evidente que a maneira como a Modalidade é utilizada pode refletir as características do gênero. Em virtude disso, acreditamos que esta pesquisa contribuiu para a reflexão acerca da Modalidade, enquanto conceito teórico e, ao mesmo tempo para a compreensão da escrita acadêmica à medida que favorece as práticas de letramento.

À guisa de conclusão, compreendemos que, na escrita dos mestrandos, os Processos Verbais *dizer* e *afirmar*, vinculados aos modalizadores, constituem uma ferramenta de apoio e de relevante papel na significação global do gênero dissertação de mestrado, contribuindo para a argumentação que lhe é intrínseca, vez que permite a todos os sujeitos envolvidos a construção/ressignificação dos sentidos pretendidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, L. D.; SOUZA, M. M. O estudo de mecanismos verbais de interação na língua portuguesa: contribuições Sistêmico-Funcionais. **Gláuks**. 11: 93-123, 2011.

DIONÍSIO, A. **Relatório de pesquisa letras digitais: 30 anos de Teses e Dissertações**. UFPE, Pernambuco, 2009.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; SOUZA, M. M. de. **Transitividade e seus contextos de uso**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

GHIO, E.; FERNANDEZ, M. D. **Linguística sistêmico-funcional: aplicaciones a la Lengua Espanola**. Santa Fé: Wladhurter Editores, 2008.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e gramática: uma introdução a Linguística Sistêmico-Funcional. **Matraga**. 16: 13-47, 2009.

HOFFNAGEL, J. C. Modalidade em língua portuguesa. In: **Temas em antropologia e linguística**. Recife: Bagaço, 2010.

HALLIDAY, M. A. K.; MARTTHIESSEM, C. M. I. M. **Introduction to functional grammar**. London: Arnold, 2014.

SARDINHA, T. B. **Pesquisa em linguística de corpus com Wordsmith tools**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

SCOTT, M. **WordSmith Tools**. Oxford: Oxford Univesity Press, 2008.

SOUZA, E. G. Dissertação: gênero ou tipo textual?. In.: Dionisio, A.; Beserra, N. (org.). **Tecendo textos, construindo experiências**. Editora Lucerna, Rio de Janeiro, 2003.

CAPÍTULO 7

UM ESTUDO TIPOLÓGICO DOS PROCESSOS VERBAIS EM UM MESMO GÊNERO: DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS ENTRE PORTUGUÊS E INGLÊS

Norma Lirio de Leão JOSEPH

Leila BARBARA

INTRODUÇÃO

Pesquisas tipológicas em linguística sistêmico-funcional (CAFFAREL; MARTIN; MATHIESSEN, 2004) realizam trabalhos descritivos que incorporam sistemas de diversas línguas como francês, alemão, japonês, tagalog, chinês, vietnamês, telugu e pitjantjatjara. Esse interesse coaduna com os interesses acadêmicos do grupo SAL-Brasil (Systemics Across Languages) liderado pela Professora Leila Barbara (PUC-SP/CNPq), que realiza investigações em processos verbais em suas distintas funções e gêneros. Esses estudos seminais são geradores em potencial da discussão que emerge aqui, neste capítulo, sobre processos verbais em artigos científicos tanto em português brasileiro quanto em inglês.

Trabalhos anteriores encarregaram-se de descrever processos verbais em língua portuguesa. Cabral e Barbara (2012) investigaram o comportamento de processos verbais no discurso jornalístico e evidenciaram os cinco verbos mais frequentes que introduzem o discurso de outrem. Penha (2012) analisou os processos verbais em artigos científicos publicados na revista *Ao pé da Letra* e observou o comportamento desses processos em relação aos participantes da oração e sua importância na construção da argumentação do artigo científico. Medianeira (2012), através da análise dos processos relacionais e seus participantes, investigou as relações estabelecidas no texto para examinar o modo como as opiniões são representadas no editorial. O trabalho de Fuzer (2012), em textos científicos da área de engenharia civil, apontou processos verbais de semiose do tipo comando

como característica desse discurso científico. Macêdo e Barbara (2011) revelaram padrões de realização de orações verbais em textos acadêmicos das mais diversas áreas como agricultura, linguística aplicada, saúde, educação e sociedade. Motta-Roth e Lovato (2011) evidenciaram, através de processos com função verbal, a construção de envolvimento, de distância e de autoridade nas notícias pertencentes ao âmbito científico, por meio da análise das vozes recontextualizadas.

A ciência como discurso científico destaca-se devido às coletâneas de estudos seminais realizados no final dos anos noventa (HALLIDAY, 1988; 1993; BAZERMAN, 1998; LEMKE, 1990; HALLIDAY, 2004; HALLIDAY; MARTIN, 2005; MARTIN; VEEL, 2005), sob a ótica da investigação na linguística sistêmico-funcional (doravante, LSF). Esses autores pontuam que esse discurso possui amplas e distintas funções tanto na sociedade quanto em estruturas gramaticais e textuais, características essas que conciliam com os princípios da LSF em descrever as relações entre a linguagem e o contexto social. Pesquisa-se, portanto, como a “gramática da oração molda o discurso científico para reconstruir a experiência humana como conhecimento técnico” (HALLIDAY; MARTIN 2005, p. 9). Ademais, a LSF propõe-se a descrever a relação entre as formas de linguagem usadas na ciência e as formas de conhecimento construídas por essa linguagem e tem devotado, também, esforços para mapear o significado potencial do discurso científico e como esse discurso específico varia quanto comparado a outras formas de linguagem, i.e., de especialistas ou não especialistas. Martin e Veel (2005, p. 181) explicitam, ao abordarem a linguagem da ciência, que os linguistas reconhecem a existência de uma linguagem científica; dessa forma, é viável, através das teorias e métodos da linguística, descrever suas características primordiais. Através da linguagem da ciência, o discurso teórico é construído e suas características especiais revelam-se ou concretizam-se por meio de um sistema linguístico de significados relacionados. Uma teoria científica é, portanto, forma, uma construção linguística da experiência humana: a experiência humana transformada em significado através da linguagem (HALLIDAY; MARTIN 2005).

Esta pesquisa tem como objetivo identificar o sistema de transitividade, categoria gramatical relacionada à metafunção ideacional da LSF, que

se refere à representação de ideias da experiência humana, do mundo real. O significado ideacional enfoca no conteúdo do discurso, nas atividades que são “realizadas”, como os participantes são classificados e de que se compõem. A metafunção ideacional visa analisar como a experiência da “realidade” (material e simbólica) é construída no discurso (MARTIN; ROSE, 2003, p. 66). Os autores complementam, esclarecendo que essa função não traduz uma realidade “pré-existente” em palavras; ao contrário, escritores e falantes constroem a experiência da realidade na estrutura linguística, mais precisamente nas suas escolhas em nível gramatical, ou seja, no nível da transitividade.

Esse sistema permite-nos verificar as ações e atividades humanas que estão sendo expressas no discurso. Concentramo-nos, assim, na descrição dos processos verbais, nos dois corpora em estudo e, após a utilização do software WordSmith Tools (SCOTT, TRIBBLE, 2006), ficou evidente a presença dos 07 processos verbais mais frequentes nos artigos científicos. Com o uso desse suporte tecnológico, foi possível realizar o mapeamento e análise do contexto linguístico em que esses 07 processos verbais ocorrem em ambas as línguas, e estudá-los em três aspectos: (i) a caracterização do Dizente; (ii) padrões e organização da mensagem em termos do uso de Citações, Relatos e Verbiagens; (iii) elementos principais circunstanciais presentes na organização oracional do processo verbal.

GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL: SISTEMA DE TRANSITIVIDADE E PROCESSOS VERBAIS

Esta pesquisa desenvolveu-se com base na Gramática Sistêmico-Funcional (doravante, GSF) de Halliday (1994 [1985]; 1989) e Halliday e Matthiessen (2004; 2014), cuja introdução em seu livro de 1994 [1985] revela que a gramática é funcional porque tem como base a linguagem em uso que deve ser interpretada como um sistema de significados, acompanhada de formas através das quais os significados são realizados. Nessa obra, Halliday apresenta uma gramática funcional essencialmente “natural”, no sentido de que tudo nela pode ser explicado com referência ao seu uso linguístico, já que são os usos da língua que, “através das gerações, têm moldado o sistema” (1994 [1985], p. xiii).

Na visão funcionalista, como esclarece Halliday (1994 [1985]; 29), a noção de “função” não se refere aos papéis que desempenham as classes de palavras ou os sintagmas dentro da estrutura das unidades maiores, mas ao papel que a linguagem desempenha na vida dos indivíduos através de estratégias semânticas. A gramática, portanto, sob a perspectiva funcional, é “semanticamente motivada ou natural” e desenvolve modelos com base em significados que são estabelecidos, produzidos ou expandidos em relações sociais, tendo a linguagem como instrumento de interação e comunicação (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2006 [1999], p. 3 - 7). Halliday (1994[1985]) declara¹:

O rótulo *funcional* proporciona um meio de interpretar a estrutura gramatical, em um dado momento, em relação ao sistema da língua como um todo. Os rótulos não são designados aleatoriamente a cada estrutura como pode parecer. Eles são o resultado de uma *interpretação da linguagem* em relação a seus sistemas e estruturas em qualquer nível.

Tanto Halliday quanto Dik (NEVES, 2006) os funcionalistas da corrente inglesa e holandesa, respectivamente, com a Escola Linguística de Praga, entendem que os itens que se estruturam nos enunciados são multifuncionais, no entanto, não se deve descrever uma estrutura, limitando-se a funções gramaticais. Deve-se, sim, construir a teoria no interior do próprio sistema, o que revela uma consideração funcional da própria organização interna da linguagem, tendo como base o contexto sociocultural em que ocorrem. Concentra-se, desta forma, a investigação no uso da linguagem em condições reais de ocorrência (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014, 2004; HALLIDAY, 1994 [1985]).

Halliday, em todas as suas obras, faz uma proposição de funções, ou seja, de metafunções da linguagem que são as manifestações no sistema linguístico dos propósitos que fundamentam todos *os usos da linguagem*, ou seja, todas as possíveis estruturas linguísticas usadas para expressarem

1 The purpose of functional labelling is to provide a means of interpreting grammatical structure, in such a way as to relate any given instance to the system of the language as a whole. The labels are not assigns in random fashion to each structure, as it happens to appear; they are the outcome of an interpretation of the language in terms of its systems and structures at any level.

algum significado na língua. A língua, compreendida como um sistema semântico, está ligada aos distintos usos/funções à disposição dos falantes/escritores, em forma de escolhas linguísticas. É necessário pontuar que as escolhas de constituintes gramaticais em qualquer nível levam-nos à descrição por referência à *sua função no sistema linguístico total*. (HALLIDAY, 1989, p. 14-17; EGGINS, 1994, p. 3). Ademais, Halliday define um texto oral ou escrito como “um exemplo de significado social em um específico contexto de situação (...), produto de um processo *continuum* de escolhas no significado que nós podemos representar como múltiplos caminhos através das redes que constituem o sistema linguístico”.

As metafunções linguísticas que organizam os planos comunicativos da linguagem e o contexto social são referidas como metafunção ideacional, interpessoal e textual. Concentramo-nos na metafunção ideacional por ser essa metafunção priorizada ao estudo proposto. Essa metafunção possui duas funções: a “experencial” e a “lógica”. Na função experencial, é o sistema gramatical de transitividade que constrói significados experenciais, resultantes de eventos, acontecimentos, emoções, atitudes, atos relacionados ao agir, dizer, ser, ter e a representação de ideias, da experiência humana tanto do mundo exterior quanto do mundo interior, da consciência humana. Essas representações materializam-se, na língua, por meio de processos (verbos) que dão vida aos distintos tipos existentes. O significado experencial entende as formas léxico-gramaticais da língua como um meio para refletir: “língua como reflexão” (HALLIDAY, 1989, p. 20).

Na função lógica, as relações tecidas na língua são aquelas construídas e expressas, na estrutura linguística, nas formas da léxicogramática: parataxe e hipotaxe (HALLIDAY, 1994 [1985], p. 221; 1989, p. 21). As construções oracionais paratáticas são as que possuem status semelhante (independentes), já as hipotáticas são as de status diferentes (dependente) dentro de um mesmo complexo oracional.

Este estudo aborda, portanto, a questão segundo a teoria da gramática sistêmico-funcional, proposta por Halliday (1994 [1985]) e Halliday e Matthiessen (2004; 2014), considerando que a língua como sistema se abre ao falante em recursos à sua escolha e, simultaneamente, sofre mudanças, que são reflexos de seleções individuais, sociais e, discursivamente motivadas.

Ao analisar a oração como conteúdo ideacional, Halliday e Matthiessen (2014, p. 220-224; 2004, p. 178; 1994 [1985], p. 107) apresentam três elementos que correspondem às categorias semânticas das orações, associando descrições funcionais dos constituintes às características estruturais da oração: (i) o processo; (ii) os participantes envolvidos no processo; (iii) as circunstâncias associadas ao processo verbal. Ademais, esclarecem que o reconhecimento dessas estruturas e suas funções específicas resultam do tipo de processo envolvido na construção oracional.

O processo verbal do qual se ocupa esta pesquisa, é o processo que expressa o dizer, o comunicar, o falar algo. Ele apresenta quatro participantes:

(i) Dizente (aquele que diz alguma coisa), como *Chen e Aviad* em “*Chen e Aviad* (1990) relataram resultados semelhantes aos nossos achados em um estudo anterior sobre os efeitos das substâncias húmicas sobre o crescimento da planta”;

(ii) Recebedor (participante opcional: para quem o processo se dirige), como em “[trabalhos *propunham* benefício intraespecífico, interespecífico e *para a produção animal*]), onde *para a produção animal* exerce a função de Recebedor;

(iii) Verbiagem (aquilo que é dito), como podemos observar em “Todos os genótipos avaliados revelaram *redução* no crescimento radicular nas soluções de tratamento”, em que *redução* é a Verbiagem;

(iv) Alvo: quem é atingido pelo ato de fala. O excerto “A presidente Dilma acusou *Obama* de espionagem” tem em *Obama* o Alvo da acusação.

O processo verbal exerce contribuições importantes em relação às práticas discursivas:

(i) o sintagma nominal, o Dizente, pode apresentar-se como um “processo simbólico”, advindo de uma fonte simbólica, não humana, ou seja, o ato de dizer revela uma troca simbólica de significado. Um exemplo é “*Esses resultados* sugerem que os genótipos mais adaptados (mais produtivos) às condições de solo corrigido e com irrigação ...” em que *Esses resultados* tem a função de participante *Dizente*;

(ii) é muito produtivo na criação de narrativas, proporcionando estabelecer passagens dialógicas; Citações (discurso direto (e.g. João disse: “*Cristiano é verdadeiro*”) e Relatos (discurso indireto (e.g. Santos et al. (2008) explicam *que nos trópicos, a produção de ruminantes é afetada...*);

(iii) a representação hipotática de um evento verbal (discurso indireto) reduz a voz autoral e o material relatado já está em potencial distante do que foi realmente dito (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014, p. 519-529). Podemos exemplificar com “*Já a comissão de ética do Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo-IBUSP- relatou valores de 0,44 em 2007, 1 em 2006...*”). Aqui há o distanciamento da voz autoral e dá-se, portanto, a construção discursiva da voz autoral através das vozes reportadas.

O processo verbal, o cerne da nossa questão, encontra-se situado entre o processo mental e relacional e aparece em orações estruturadas na forma de projeção, por meio de uma “fala direta ou indireta” (relações paratáticas ou hipotáticas) ou, ainda, por meio de um sintagma nominal: Verbiagem. Neste sentido, a projeção se configura ou por uma oração projetada com processo verbal (e.g. Os próprios entrevistados relataram *que os agricultores familiares da RSMG são muito acomodados...*) em que a segunda oração é a projetada, ou por uma Verbiagem (e.g. SINIGAGLIA et al. (2001) relataram *aumentos nos teores de NH₄, Mn, Cu e Fe...*), onde *aumentos* é a Verbiagem. A oração projetada pode fazer parte de (i) uma proposição (e.g. BOPPENMAIER et al. (1993) sugerem *que a utilização de marcadores associados significativamente com o caráter (QTLs) podem ser mais eficientes..*). ou de uma (ii) proposta: (e.g. Os resultados sugerem *investigar a possibilidade da ocorrência de novo(s) patotipo(s) de P. syringae pv. garcae no Paraná*).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os corpora em análise constituem-se de 150 artigos científicos em português brasileiro (doravante, PB) e inglês, retirados da base de dados Scielo Brasil (www.scielo.org) e Science Direct (www.sciencedirect.com) e processados pela ferramenta computacional WordSmith Tools 6.0, disponi-

bilizando, através da lista de palavras, os processos verbais mais frequentes em ambos os corpora (Quadros 1 e 2). Verificaram-se no *corpus* em português 2404 ocorrências (0,34%) e no *corpus* em inglês 3410 ocorrências (0,48%), respectivamente. Esse percentual é em relação ao total de palavras nos corpora.

Quadro 1 - Informação estatística do *corpus* em português

Textos em Ciências Agrárias em Português	150
Types (palavras distintas)	28288
Tokens (ocorrências)	495759

Fonte: As autoras.

Quadro 2 - Informação estatística do *corpus* em inglês

Textos em Ciências Agrárias em Inglês	150
Types (palavras distintas)	24394
Tokens (ocorrências)	707596

Fonte: As autoras.

Como é possível observar nos Quadros 3 e 4, os corpora de Ciências Agrárias em Português e Inglês são de tamanhos diferentes. Para torná-los proporcionais entre si, utilizou-se um índice de proporcionalidade obtido a partir do *corpus* em Português. Como o *corpus* em inglês é 1,43 vezes maior do que o *corpus* em Português, as frequências obtidas neste último foram multiplicadas pelo índice de proporcionalidade 1,43, o que torna os corpora proporcionais entre si. A partir daí, obtiveram-se os Quadros 3 e 4.

Quadro 3 - *Corpus* em português brasileiro

VERBOS	OCORRÊNCIAS	%	VERBOS	OCORRÊNCIAS	%
relatar	194	8,09%	reforçar	21	0,89%
sugerir	174	7,26%	admitir	20	0,83%
revelar	164	6,84%	ênfatisar	20	0,83%
recomendar	137	5,71%	chamar	20	0,83%
propor	126	5,23%	demandar	20	0,83%
explicar	122	5,06%	repetir	19	0,77%
expressar	122	5,06%	acrescentar	19	0,77%
citar	117	4,88%	informar	17	0,71%
indicar	113	4,70%	esclarecer	17	0,71%
ressaltar	106	4,40%	comentar	16	0,65%
referir	104	4,3%4	pronunciar	16	0,65%
concluir	87	3,63%	preconizar	14	0,59%
afirmar	76	3,15%	ponderar	11	0,47%
refletir	76	3,15%	detalhar	11	0,47%
mencionar	51	2,14%	chamar	8	0,30%
evidenciar	46	1,90%	determinar	7	0,29%
responder	44	1,84%	falar	7	0,29%
corroborar	44	1,84%	argumentar	4	0,17%
denominar	41	1,72%	perguntar	4	0,17%
apontar	39	1,60%	reafirmar	4	0,17%
descrever	37	1,54%	abordar	3	0,11%
discutir	33	1,36%	declarar	3	0,11%
exigir	29	1,18%	convencer	0	0%
dizer	23	0,95%	especificar	0	0%
reportar	23	0,95%	TOTAL	2.404	100%

Fonte: As autoras.

Em seguida, deu-se prosseguimento à descrição e análise dos processos verbais, contemplando as etapas: (i) identificação das características comportamentais dos corpora de estudo em ciências agrárias em português brasileiro e inglês com relação a esses processos através das linhas de concordância; (ii) análise do escopo de suas significações em contexto de uso em ambas as línguas.

Quadro 4 - *Corpus* em inglês

VERBOS	OCORRÊNCIAS	%
report	530	15,64%
suggest	466	13,75%
require	406	11,98%
describe	345	10,18%
define	164	4,84%
express	163	4,81%
explain	148	4,36%
reflect	125	3,69%
confirm	118	3,48%
focus	114	3,36%
propose	108	3,18%
highlight	98	2,89%
reveal	95	2,80%
discuss	79	2,33%
refer	72	2,12%
call	50	1,47%
mention	33	0,97%
emphasize	32	0,94%
argue	25	0,73%
specify	20	0,58%
depict	19	0,56%
formulate	16	0,47%
categorize	15	0,44%
inform	15	0,44%
elucidate	14	0,41%
debate	13	0,38%
notice	13	0,38%
answer	12	0,35%
ask	11	0,32%
demand	7	0,20%
advise	7	0,20%

VERBOS	OCORRÊNCIAS	%
dictate	7	0,20%
threaten	7	0,20%
declare	6	0,17%
delineate	6	0,17%
detail	5	0,14%
advocate	4	0,11%
recommend	4	0,11%
say	4	0,11%
promise	4	0,11%
request	3	0,08%
exemplify	3	0,08%
tell	3	0,08%
tackle	3	0,08%
elicit	2	0,05%
point out	2	0,05%
comment	2	0,05%
question	2	0,05%
convince	1	0,02%
affirm	1	0,02%
disagree	1	0,02%
demand	1	0,02%
admit	1	0,02%
reaffirm	1	0,02%
order	1	0,02%
command	1	0,02%
promise	1	0,02%
speak	0	0,02%
talk	0	0,02%
announce	0	0,02%
TOTAL	3.410	100%

Fonte: As autoras.

Halliday e Martin (2005, p. 29) esclarecem que ‘um determinado texto oferece somente uma perspectiva parcial da prática social da ciência’. Eles explicam que uma análise linguística de uma representatividade pequena descreve apenas pequenas partes do cenário/quadro total. No entanto, percebemos que é percorrendo entre a linguagem e o contexto social (os planos da ciência como textos e a ciência como instituição) que poderemos iniciar esse processo de mapeamento através de uma interpretação significativa do discurso da ciência.

Portanto, após o mapeamento dos artigos científicos descrito anteriormente, os 07 processos verbais mais recorrentes nos dois corpora (Quadros 5 e 6) seguem para a análise e discussão propostas para esse estudo.

Quadro 5 – Os sete processos verbais mais frequentes em português

VERBOS	OCORRÊNCIAS	%
relatar	194	8,09%
sugerir	174	7,26%
revelar	164	6,84%
recomendar	137	5,71%
propor	126	5,23%
explicar	122	5,06%
expressar	122	5,06%

Fonte: As autoras.

Quadro 6 – Os sete processos verbais mais frequentes em inglês

VERBOS	OCORRÊNCIAS	%
report	530	15.64%
suggest	466	13.75%
require	406	11.98%
describe	345	10.18%
define	164	4.84%
express	163	4.81%
explain	148	4.36%

Fonte: As autoras.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como já dito, o objetivo deste capítulo é discutir a representação da experiência em artigos científicos da comunidade científica em ciências agrárias. Nessa perspectiva, a seção está organizada em três aspectos: (i) caracterização do Dizente; (ii) padrões e organização da mensagem em termos de uso de Citações, Relatos e Verbiagens; (iii) elementos principais circunstanciais presentes na organização oracional do processo verbal.

Caracterização do Participante: Dizente

A análise do Dizente nos dois corpora representa o perfil do profissional de Ciências Agrárias que é: (i) exigir que cuidados especiais sejam realizados durante as etapas de produção para que a qualidade final do produto não seja comprometida, evitando prejuízos econômicos ao produtor de sementes e ao agricultor; (ii) elaborar normas e documentação técnica, procedimentos e especificações técnicas, normas de avaliação de desempenho técnico e operacional, normas de ensaio de campo e de laboratório, dentre outras atividades (CONFEA, 1973)².

Ademais, os resultados de pesquisas científicas corroboram para que: (i) evoluam as técnicas e forneçam subsídios para a elaboração e atualização das normas de agricultura; (ii) surja a voz de pesquisadores que têm seus achados publicados (o que é típico no discurso científico de várias áreas); (iii) apareçam as normas técnicas como uma fonte externa, exercendo a função de autoridade em Ciências Agrárias.

Percebemos, também, a característica predominante do discurso científico das ciências agrárias a frequência de processos verbais de semiose de indicação (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, 2004, 1994 [1985]) para se referirem a representações atribuídas a vozes externas, principalmente de pesquisadores que publicaram seus achados, como fontes de proposições e propostas de alguma maneira relevantes à construção do trabalho científico. A frequência de processos verbais de semiose de indicação em português é de 78.5%, enquanto em inglês é de 83%. Há maior ocorrência de processos verbais de semiose de indicação em ambos corpora.

2 CONFEA - Conselho Federal de Engenharia e Agronomia

Observemos os exemplos do Quadro 7.

Quadro 7 – Exemplos de Dizentes

	Em português	Na média geral [...] nos trabalhos de melhoramento genético, como [recomendam] <i>Bartholo e Chebabi</i> (1985). [CA12]
Outros pesquisadores	<i>Zobiole et al.</i> , (2009) [require] higher levels of Mn to achieve nutrient sufficiency and comparable productivity as their non-genetically modified isolines (Reichenberger, 2007). [CA 4]	
Em inglês		
	Em português	Embora <i>as Regras para Análise de Sementes (BRASIL, 1992)</i> [recomendam] a utilização de escarificação com ácido sulfúrico concentrado nas sementes de <i>Brachiaria</i> , Macedo et al. (1994) concluíram que o efeito do tratamento, em <i>Brachiaria</i> humidicola, é prejudicial à germinação. [CA 11]
<i>categorias funcionais</i>		
Em inglês	<i>Organic Farming Research Foundation</i> (1998) [requires] a focus on maintaining crop protection in minimum tillage systems while reducing reliance on herbicide use. [CA 2]	

<i>Instituições</i>	A introdução de variedades e ou populações híbridas [...] têm sido testadas pelo IAC1; esses genótipos em alguns casos após processo de seleção nas condições do Estado de São Paulo passam a ser [recomendados] [pelo IAC] para o cultivo nessa região. [CA98]	
<i>Normas técnicas</i>	Em português	Em todas as fases de desenvolvimento, a faixa de coeficiente de cultura foi superior à [recomendada] [pela FAO]2, exceto para a fase inicial. [CA02]
	Em inglês	Crop models that are designed for application at a single location generally require the user to specify the planting and harvesting dates there (e.g. [the EPIC3 model]; Sharpley & Williams, 1990). [CA 12]

Fonte: As autoras.

Caracterização do Participante: Receptor

O Quadro 7 mostra que, dentre os verbos em estudo, *relatar, recomendar e explicar e report, require e describe* tanto em PB quanto em inglês não possuem alguém a quem a mensagem seja dirigida, um *Recebedor*. Certamente, as revelações, recomendações, explicações relatos, pedidos e descrições pressupõem a existência de um *receptor*, mesmo que não esteja explícito no texto.

Os sete verbos nos dois corpora *sugerir, revelar, propor, expressar e suggest, define, express e explain*, em PB e em inglês respectivamente, apresentam características dialógicas já que pressupõem a importância do *Recebedor* (participante) explícito. O Quadro 8 apresenta alguns exemplos.

Quadro 8 – Exemplos de *Recebedor*

<i>Em português</i>	Além disso, foi estudado o beneficiário do avanço no conhecimento, buscando saber quantos trabalhos <i>propunham</i> benefício intraespecífico, interespecífico [para a produção animal]; informações obtidas a partir da análise dos objetivos e ou da seção de introdução dos projetos. [CA 85]
---------------------	---

<i>Em inglês</i>	Latitude and longitude were also used to derive soil texture (e.g., sand, silt, and clay) and to assign a land capability class, as <i>defined</i> by the USDA Natural Resources Conservation Service, [to each of the field sites]. [CA 10]
------------------	--

Fonte: As autoras.

No que concerne à função da fala projetada (Quadros 9 e 10), os verbos *relatar, expressar, explicar* em PB e *express, explain* em inglês projetam proposições. Por outro lado, os verbos *sugerir, revelar, recomendar e expressar* em PB e *suggest, require, describe, define* podem projetar tanto proposições quanto propostas. Observemos os exemplos do Quadro 9.

Quadro 9 – Exemplos de fala projetada

<i>proposições</i>	Em português	Os profissionais de ciências agrárias relatam [que os produtores familiares resistem às práticas associativistas] e [que a organização só faz sentido para eles se houver benefícios imediatos que envolvam retornos financeiros]. [CA 31]
	Em inglês	[Prevention of loss below this zone requires] that NO ₃ - consumption by plant roots and microbes (immobilization and denitrification) equals or exceeds nitrification. [CA 406]
<i>propostas</i>	Em português	Para aumentar a eficácia do processo, alguns autores sugerem [manter o solo constantemente umedecido durante o processo de solarização]. [CA 40]
	Em inglês	This ion has been reported [to alleviate effects from deleterious (toxicity) Na ⁺ uptake (Rengel, 1992)] by maintaining or improving the selective K ⁺ uptake by plants (Epstein, 1998). [CA 256]

Fonte: As autoras.

A seguir, o Quadro 10 explicita a função dos participantes, as características dialógicas e a função da fala projetada por processos em português.

Quadro 10 - Função dos participantes, características dialógicas e função da fala projetada em português

Processos Verbais	Participantes	Características Dialógicas	Função da Fala Projetada
Relatar	Dizente	- Caract. Dialógica	Proposição
Sugerir	Dizente + Receptor	+ Caract. Dialógica	Proposição^Proposta
Revelar	Dizente + Receptor	+ Caract. Dialógica	Proposição^Proposta
Recomendar	Dizente	- Caract. Dialógica	Proposição^Proposta
Propor	Dizente + Receptor	+ Caract. Dialógica	Proposição^Proposta
Expressar	Dizente + Receptor	- Caract. Dialógica	Proposição
Explicar	Dizente	+ Caract. Dialógica	Proposição

Fonte: As autoras.

O Quadro 11, por sua vez, apresenta a função dos participantes, características dialógicas e função da fala projetada em inglês.

Quadro 11- Função dos participantes, características dialógicas e função da fala projetada em inglês

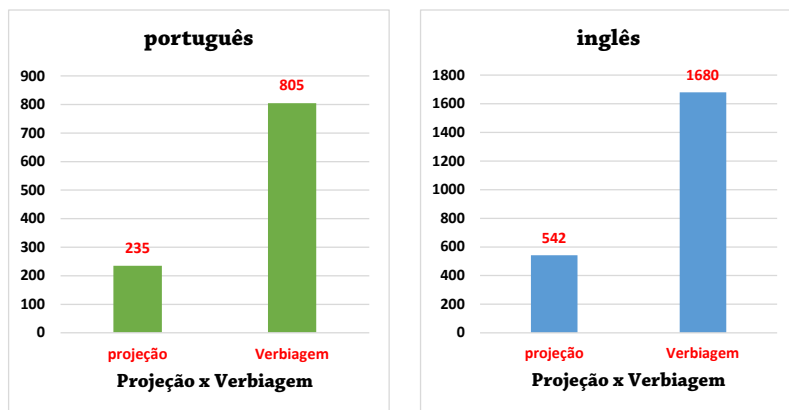
Processos Verbais	Participantes	Características Dialógicas	Função da Fala Projetada
Report	Dizente	- Caract. Dialógica	Proposição^Proposta
Suggest	Dizente + Receptor	+ Caract. Dialógica	Proposição^Proposta
Require	Dizente	- Caract. Dialógica	Proposição^Proposta
Describe	Dizente	- Caract. Dialógica	Proposição^Proposta
Define	Dizente + Receptor	+ Caract. Dialógica	Proposição^Proposta
Express	Dizente + Receptor	+ Caract. Dialógica	Proposição
Explain	Dizente + Receptor	- + Caract. Dialógica	Proposição

Fonte: As autoras.

Padrões e Organização da Mensagem

Em sequência, foram feitas concordâncias em busca dos padrões de realização das mensagens. Com base nas observações no potencial semântico dos corpora, constatamos que a Verbiagem é dominante nos dois corpora. Esse fato sinaliza o discurso científico elaborado já que os artigos foram escritos por doutores especialistas na área de ciências agrárias (Figura 1).

Figura 1 - Tipos de mensagens em PB e em inglês



Fonte: As autoras.

Na Figura 1, a alta ocorrência de *Verbiagens*, que acentuam o reconhecimento da preferência por nominalizações no discurso elaborado, ocorre principalmente, com os verbos *recomendar*, *propor* e *expressar* em PB e *require*, *describe* e *report* em inglês respectivamente, como pode ser atestado no Quadro 12.

Quadro 12 – Exemplos de Verbiagens

<i>Verbiagem em português</i>	No Estado de São Paulo, para a produção de uva 'Itália' na Região Noroeste, Terra (1997) <i>recomenda</i> [a proteção dos cachos] por meio da colocação de papel manteiga, principalmente durante a época da colheita, que coincide com a ocorrência das chuvas, aumentando a probabilidade do excesso de água danificar os cachos por rachadura das bagas e por podridões. [CA 7]
<i>Verbiagem em inglês</i>	Environmental Protection Agency <i>required</i> [a minimum refuge area] of 5% of the area of each Bt cotton field planted by farmers for the management of resistance (Carrière et al. 2005b). External refuges at 0.75km or less from Bt cotton consistently act as sources of moths and have the greatest potential to delay the evolution of resistance (Carrière et al. 2004b). [CA 7]

Fonte: As autoras.

Também observamos que as construções oracionais paratáticas são inexistentes nos dois corpora: a parataxe não é a escolha discursiva dessa comunidade científica já que não houve nenhuma ocorrência; no entanto, as construções oracionais hipotáticas estão presentes com 235 ocorrências em PB e 542 em inglês. Entretanto o uso da hipotaxe é predominante nos corpora, revelando que a voz autoral aponta para a informação relatada (discurso indireto) como verdadeira do ponto de vista de outra voz: a voz citada. A prevalência das construções hipotáticas nos dois corpora (PB e inglês) dá indícios da preferência de uma mensagem ordenada em: *oração projetante + oração projetada*. O Relato (discurso indireto) é introduzido pelo elemento conjuntivo ‘que’.

Observemos os exemplos em ambas as línguas (Quadros 13 e 14)

Quadro 13 – Exemplos de Relatos em português

Estrutura das mensagens em português	Esses modelos <i>sugerem</i> [que o consumo hídrico seja expresso pela razão entre a evapotranspiração real (ET _r) e a evapotranspiração potencial (ET _p)] ocorridos nos diferentes estádios fenológicos da cultura, quantificando assim o efeito da água disponível no solo sobre o decréscimo da produtividade final. [CA 55]
	Van Soest (1994) <i>relata</i> [que a utilização de volumosos junto ao concentrado na forma de ração completa], tem sido difundida como estratégia de melhorar a ingestão e regular a composição da dieta. [CA 12]

Fonte: As autoras.

Quadro 14 – Exemplos de Relatos em inglês

Estrutura das mensagens em inglês	Kessel and Hartley (2000) <i>suggest</i> [that under zero tillage, a reduction in available N and an increase in soil moisture] have the potential to increase the biological fixation of N ₂ . [CA 23]
	Evans et al. (1984) <i>reported</i> [that rice yield difference between traditional and modern varieties was due to difference in harvest index]. [CA 15]

Fonte: As autoras.

Os Quadros 15 e 16 apresentam um apanhado das estruturas das mensagens em português e em inglês respectivamente.

Quadro 15 - Estruturas das mensagens em português

	Report	Suggest	Require	Describe	Define	Express	Explain
Citação	0	0	0	0	0	0	0
Relato	213	319	8	1	0	0	1
Projeção Total	542						
Verbiagem	317	147	398	344	164	163	147
Verbiagem Total	1680						

Fonte: As autoras.

Quadro 16 - Estruturas das mensagens em inglês

	Relatar	Sugerir	Revelar	Recomendar	Propor	Explicar	Expressar
Citação	0	0	0	0	0	0	0
Relato	86	94	50	0	2	4	0
Projeção Total	235						
Verbiagem	108	80	114	137	124	118	122
Verbiagem Total	805						

Fonte: As autoras.

Circunstâncias de ângulo e assunto

As circunstâncias de ângulo e assunto, presentes nos dois corpora, evidenciam um participante indireto na oração. Halliday e Mathiessen (2014, p. 327) denominam circunstância de projeção as circunstâncias que projetam o dizente da oração (circunstância de ângulo) ou a verbiagem (circunstância de assunto).

As *circunstâncias de ângulo* estão relacionadas ao *Dizente* da oração com processo verbal, i.e., à *fonte* de informação que representa. As circunstâncias de ângulo, *de acordo com*, *segundo* em PB e *according to* e *in accordance*

with em inglês associados aos 07 verbos analisados ressaltam as vozes reportadas e o distanciamento da voz autoral. Os elementos léxico-gramaticais (e.g, *segundo, conforme, according to, in accordance with*) favorecem o distanciamento da voz autoral da proposição e contribuem para a não responsabilização do autor pela proposição relatada. Vejamos os exemplos do Quadro 17

Quadro 17 – Exemplos de circunstâncias de ângulo nos dois corpora

<i>Em português</i>	Esse fato está coerente com a hipótese de que há uma comunicação química entre a raiz e a parte aérea, provocando o movimento estomático, [<i>conforme</i>] <i>sugerem</i> vários autores (Schurr et al., 1992; Tardieu et al., 1992). [CA 49]
	O déficit de pressão de vapor do ar (DPVar) do local onde foi realizado o experimento foi calculado, [<i>segundo a equação</i>] <i>proposta</i> por (JONES, 1992): em que t é calculado pela equação (...). [CA 74]
	Diante desse contexto, observa-se no Brasil um sistema político decorrente da forte tradição patrimonialista, que se impõe como condicionante da nossa histórica não-cidadania ou [<i>nas palavras de Carvalho (2007)</i>] “estadania” pelo fato de constatar no longo percurso da história da cidadania brasileira ...as práticas de concessão...[CA 2].
	Essa restrição é a única diferença entre os modelos CCR e BCC. Portanto, [<i>de acordo com Coelli et al. (1998)</i>], o modelo com retornos variáveis à escala (BCC) pode ser representado da seguinte forma:...[CA 62]
<i>Em inglês</i>	[<i>According to Dr. Richard Harwood</i> (Director, Organic Gardening and Farming Research Center, Rodale Press, Inc., Kutztown, Pennsylvania, personal communication, 1981)], a truly integrated and comprehensive organic farming system consists of a number of interrelated ideological and structural variables. [CA 3]
	In the wettest year (2003–2004), the higher RL values are [<i>in accordance with Fordham (1969)</i>], who <i>reported</i> that the root system is longer when water is not a limiting factor. [CA 4]

Fonte: As autoras.

As *circunstâncias de assunto* estão relacionadas a processos verbais e é equivalente à Verbiagem ; o que é dito, descrito, narrado e é expresso por pre-

posições em português (e.g. *sobre, a respeito de, com referência a*) e em inglês (e.g. *about, concerning, with reference to*), o que pode ser observado no Quadro 18.

Quadro 18 – Exemplos de circunstâncias de assunto nos dois corpora

<i>Em português</i>	...com boa capacidade preditiva, cujo coeficiente de determinação explica o efeito das doses de P recomendadas pela CMAP, [sobre a variável analisada] (0,97, 0,95, 0,98, 0,95, 0,99 e 0,99%), respectivamente,...[CA 99]
<i>Em inglês</i>	Contrasting results have been reported [about the effect of splitting N rate in one or several applications] through the development cycle of a wheat crop. [CA 283]
	Crop rotation models such as ROTOR or ROTAT have been developed mainly for research issues [concerning farm innovations ([Dogliotti et al., 2003] and [Bachinger and Zander, 2007])]. [CA 4]

Fonte: As autoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo visou discutir o processo verbal à luz da Linguística Sistêmico-Funcional para que se pudesse descrever o comportamento linguístico do participante Dizente, dos padrões das mensagens e das circunstâncias associadas a esse processo verbal dentro do complexo oracional no gênero acadêmico: artigos científicos em ciências agrárias.

Apresentamos, inicialmente, o construto teórico que viria a dar suporte a toda discussão a ser desenvolvida no artigo. Nesse sentido, com o embasamento teórico, avançamos à aplicação dos procedimentos metodológicos por meio da ferramenta computacional WordSmith Tools 6.0 que nos alicerçou na investigação da representatividade dos corpora em estudo (português brasileiro e inglês). O que se objetivava, nesse processo, era atingir um mapeamento linguístico a fim de seguir para a descrição e a análise dos processos verbais nas etapas delineadas, obtendo, dessa forma, as características semânticas do discurso científico nesse campo disciplinar: Ciências Agrárias.

Os resultados indicam que tanto as escolhas léxico-gramaticais quanto a voz autoral oferecem equivalências entre as escolhas léxico-gramaticais, no padrão organizacional das mensagens, a esse campo da ciência nos

corpora. As vozes dos cientistas e instituições científicas constituem a marca de autoridade, contribuindo, portanto, para que houvesse predominância da *recontextualização* no discurso, ou seja, há o distanciamento da voz autoral, confirmada pelo uso das *construções oracionais hipotáticas* (Relatos/discurso indireto) [com zero ocorrências de Citações e 777 ocorrências de Relatos em ambos corpora]. Há a demonstração de preferência de uma mensagem ordenada em: *oração projetante + oração projetada*.

As circunstâncias de ângulo, expressivamente, presentes, na análise, nas estruturas linguísticas *segundo, conforme e according to e in accordance with*, tanto em português brasileiro quanto em inglês, evidenciaram características do processo verbal ao introduzirem um participante indireto na oração.

REFERÊNCIAS

BARBARA, L.; MACÊDO, C. Processos verbais em artigos acadêmicos: padrões de realização da mensagem. In BARBARA, L.; MOYANO, E. (Org.). **Textos e linguagem acadêmica**: explorações sistêmicas funcionais em espanhol e português. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

BAZERMAN, C. Emerging perspectives on the many dimensions of scientific discourse. In: **Reading Science**: critical and functional perspectives on discourses of science. Routledge. London. 1998. p. 15-28.

CABRAL, S. R. S.; BARBARA, L. Processos verbais no discurso jornalístico: frequência e organização da mensagem. **D.E.L.T.A.** v. 28, Especial, 2012, p. 581-603.

CAFFAREL, A.; MARTIN, J.; MATTHIESSEN, C. Introduction: systemic functional typology. In CAFFAREL, A.; MARTIN, J.; MATTHIESSEN, C. (Org.). **Language typology**: a functional perspective. Amsterdam: John Benjamins, 2004.

EGGINS, S. **An introduction to systemic functional linguistics**. London: Frances Pinter Publishers Ltd., 1994.

FUZER, C. Realização de processos verbais em textos científicos da área de engenharia civil. **D.E.L.T.A.** 28/ Especial: 1-12.

HALLIDAY, M. A. K. **Halliday's introduction to functional grammar**. New York: Routledge, 2014.

_____. **Introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1994. [1985].

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context and text: a social semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 2004.

_____. **Construing experience through meaning: a language-based approach to cognition**. London: Continuum, 2006 [1999].

HALLIDAY, M. A. K.; MARTIN, J. **Writing science: Literacy and Persuasive Power**. London: The Falmer Press, 2005..

HALLIDAY, M. A. K.; WEBSTER, J. **Language of Science**. Great Britain: Continuum, 2004.

MARTIN, J. Things and relations: regrammaticising experience as technical-knowledge. In: MARTIN, J. R.; VEEL, R. (Eds). **Reading science: critical and functional perspectives on discourses of science**. London/New York: Routledge, 1998, p. 185-235.

MARTIN, J.; VEEL, R. **Reading science: critical and functional perspectives on discourse of sciences**. London: Routledge, 2005.

MARTIN, J.; ROSE, D. **Working with discourse: meaning beyond the clause**. London: Continuum, 2005. [2003].

MOTTA ROTH, D.; LOVATO, C. O poder hegemônico da ciência no discurso de popularização científica. **Calidoscópico**. Vol.9 n.3, 2011, p. 251-268.

NEVES, M. H. de M. **Texto e gramática**. São Paulo. Editora Contexto, 2006.

PENHA, R. F. A transitividade dos processos verbais dizer e afirmar em artigos científicos de graduandos em Letras. **Revista Ao Pé da Letra**. Vol.15, 2012, p. 115-134.

SCOTT, M; TRIBBLE. C. **Studies in Corpus Linguistics: Textual Patterns**. Amsterdam/Philadelphia. John Benjamins Publishing Co. 2006.

CAPÍTULO 8

O CLÍTICO *SE* EM CONSTRUÇÕES MENTAIS COM DESFOCAMENTO DE PARTICIPANTES

Fernanda Beatriz Caricari de MORAIS¹

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta a análise dos processos mentais utilizados com o clítico *se* em construções com desfocamento de participante (Experenciador) em um *corpus* formado por artigos científicos de diversas áreas do conhecimento.

O termo *desfocamento de participante* é utilizado, neste trabalho, para descrever as situações em que o clítico *se* é visto pela gramática tradicional como indeterminação e voz passiva. Esse termo foi proposto por Shibatani (1985, p. 832) como função primária e não uma mera consequência da promoção do objeto/paciente. O autor prefere esse termo por cobrir além da demissão do Agente, supressão do Agente e Agente em segundo plano, a ausência de menção do Agente, menção do Agente sem ranhura sintática e indefinição da identidade do Agente por uso de formas plurais ou referências indiretas.

Embora não tenha estudado a língua portuguesa, Shibatani estudou as formas de *desfocamento de Agente* em muitas línguas como ainu, chamorro, turco, quéchua, espanhol, francês e japonês, e discutiu a falta de atenção com as funções do *desfocamento*. Dessa forma, este trabalho pretende contribuir para a descrição desse fenômeno em língua portuguesa com base na proposta de Moraes (2013), para quem há diferentes graus de desfocamento de participantes. Esse desfocamento é um fenômeno frequente na linguagem científica

1 Trabalho realizado com incentivo do CNPq/PUC-SP.

que prima em ser sintética e com foco nas ações, isto é, nos processos que envolvem uma pesquisa e não quem as fez (pesquisadores). Isto explica a relação de modéstia em que o autor se coloca no texto, exigência do gênero e da linguagem. O desfocamento também ocorre quando não é importante mencionar pesquisadores da área, o que não prejudica a compreensão do texto.

Sabe-se que muitos dos estudos sobre o clítico *se* em língua portuguesa estão ligados às discussões sobre a diferenciação entre índice de indeterminação do sujeito e partícula apassivadora. Segundo as gramáticas tradicionais da língua portuguesa, o *se* deve ser classificado como partícula apassivadora, quando acompanhado de verbo transitivo direto, tendo sujeito definido simples, que deve concordar com o verbo que se encontra na voz passiva sintética, ou índice de indeterminação do sujeito, quando acompanhado de verbos intransitivos, transitivos diretos ou de ligação, que devem ser empregados na terceira pessoa do singular.

Por se tratar de uma análise puramente formal, não possui explicações funcionais que levem em consideração questões semânticas. Construções como *Vende/compra-se casas* são consideradas incorretas gramaticalmente, segundo livros didáticos e gramáticas tradicionais. Estudiosos como Nunes (1991), Monteiro (1994), Bagno (2000), Camacho (2002, 2003) constataram que elas ocorrem com frequência tanto em linguagem popular como culta.

Em outras línguas, espanhol, italiano e francês, há muitas discussões sobre impessoalidade e passividade. No espanhol, Suñer (2002, p. 211) discute que as construções com *se* impessoal acarretam a interpretação de um predicado como se aplicando a um conjunto não específico de seres humanos, representado pelo *se*. No italiano, Cinque (1988) analisa o papel do *si* impessoal, propondo variantes ligadas a seu uso como um sujeito genérico. Ruwet (1972) estudou a língua francesa, classificando alguns tipos de orações sem Agente como neutras.

Os estudos citados, bem como outros, são detalhados mais adiante e, também, são utilizados como base para a discussão e análise dos dados que tem como foco a descrição das particularidades que envolvem o uso de processos mentais com o clítico *se* e como eles são utilizados nas seções dos artigos científicos. Para isso, este trabalho conta com o *corpus* do projeto SAL (*Systemics Across Languages*) formado por 1225 artigos científicos, escritos

em língua portuguesa, selecionados aleatoriamente da plataforma digital *scielo.br* (*Scientific Electronic Library Online*).

Esse *corpus* foi submetido ao tratamento computacional possibilitado pelo programa *WordSmith Tools 5.0* (SCOTT, 2008) e suas ferramentas, entre as quais a mais usada é o Concordanciador, que organiza os dados a partir de um termo selecionado, permitindo o estudo sistemático dos diferentes contextos em que o clítico *se* ocorre. As ocorrências das listas de concordância, agrupadas pelos padrões de uso encontrados em Morais (2013), foram analisadas com base nos pressupostos da Linguística Sistemico-Funcional proposta por Halliday (1985; 1994; 2004) e seus seguidores, que têm como foco a língua em uso, permitindo analisar as escolhas gramaticais feitas pelo autor em um texto (escrito ou falado) com base no ambiente situacional e cultural. Essa teoria possibilita analisar a linguagem dos textos através de fatores que dão forma a uma situação de comunicação definida por três variáveis: *campo* (atividade social envolvida), *relações* (natureza da conexão entre os participantes) e *modo* (forma de transmissão da mensagem), realizadas pelas metafunções ideacional, interpessoal e textual, respectivamente.

As análises quantitativas foram realizadas com base nas duas primeiras metafunções, buscando descrever como os processos mentais são utilizados em construções com desfocamento de participante, relacionando seus usos com as diferentes seções que compõem o gênero artigo de pesquisa.

Este capítulo apresentada, primeiramente, as particularidades dos processos mentais que são utilizados para representar o mundo interior, seguido das discussões sobre o uso do clítico *se* em língua portuguesa e seus equivalentes em línguas latinas, com ênfase no estudo de Morais (2013). Em seguida, as ocorrências encontradas são analisadas de acordo com os usos nos artigos científicos.

PROCESSOS MENTAIS – A REPRESENTAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS INTERNAS

A forma prototípica da experiência humana externa é a das ações e eventos; as coisas acontecem, as pessoas ou outros Agentes fazem coisas ou as fazem acontecer. Por outro lado, a experiência interna é mais difícil de entender; por ser uma reprodução da externa, é uma consciência dos nossos

estados de ser. As experiências interna e externa são bem distintas na gramática – processos do mundo exterior (materiais) e processos da consciência (mentais).

Os processos mentais estão relacionados à representação do mundo interior; são os processos do sentir. São processos como *imaginar, pensar, gostar, querer, etc.* O participante, ao contrário dos processos materiais, não está agindo realmente ou agindo diretamente em alguma coisa, por isso rotulou-se Experienciador e Fenômeno.

Mary	gostou	do presente ¹ .
Experienciador	Processo	Fenômeno

Os processos mentais podem projetar ideias, a oração projetante é uma oração de processo mental, enquanto a projetada representa um significado em lugar de um fraseado, isto em uma idéia em lugar de uma locução, conforme exemplo:

(Nós)	Acreditamos	que o fator intervalo de aquisição não foi determinante nos resultados encontrados.(25403) ² .
Experienciador	Processo mental	Projeção

Esses processos são divididos em mentais de cognição (ex.: *saber, entender, decidir*), mentais de percepção (ex.: *perceber e notar*), mentais de afeição (ex.: *gostar, temer, odiar*) e mentais de desejo (ex.: *querer, desejar*).

ESTUDOS SOBRE O CLÍTICO SE

O clítico se em língua portuguesa e em línguas latinas

Este trabalho também se apoia em estudos realizados sobre aspectos do clítico *se* em diversas áreas da Linguística, como Ikeda (1977), Camacho (2002; 2003), Nunes (1990; 1991; 1995), Monteiro (1994) e Bagno (2000) e outros. A primeira pesquisadora, que analisa as funções do *se* como índice de in-

determinação do sujeito e como partícula apassivadora, aponta os entraves no ensino e no emprego desta partícula e propõe que o *se*, no português brasileiro (PB), constitua sempre indeterminação, não importando a predicação do verbo.

Camacho (2002) estuda os tipos de construção de voz no PB, que, segundo o pesquisador, preenchem uma diversidade de valores semântico-oracionais e pragmático-discursivos, codificados na sintaxe por diferentes tipos de configurações estruturais. Em sua pesquisa, ele discute os tipos de voz com a partícula *se*, como a passiva, a impessoal, a reflexiva, a reflexiva-recíproca e a média, demonstrando a instável distinção entre essas construções. Em seu trabalho seguinte, Camacho (2003) trata, em maiores detalhes, a voz média, recurso disponível na língua portuguesa (doravante LP), formalmente identificados pelo uso das referências anafóricas através do uso do *se*.

Seguindo a linha de pesquisa proposta por Tarallo e Kato (1989), Nunes (1990; 1991; 1995) procura rastrear o percurso diacrônico do *se* apassivador no PB. Nunes, assim como Monteiro (1994), constata o que Naro (1976) observa: o *se* passivo precede o *se* indeterminador, que é relativamente recente. Nunes compara o PB ao Português Europeu (PE) ao observar que em relação às construções com verbos transitivos, o PE falado praticamente se mantém estável em relação à variação provocada pelo surgimento do *se* indeterminador, tendo, assim, no PE moderno, uma preferência pela construção com o *se* apassivador, diferentemente do PB, que se distingue por oposição a essa tendência. Cada vez mais, o PB mostra a sua preferência pelas construções inovadoras, afastando-se do PE.

A concordância em construções com o *se* reflete mais um aspecto da modalidade escrita da língua do que propriamente algo do domínio nacional. Nunes (1991, 1995) hipotetiza que o surgimento do *se* indeterminador foi desencadeado por um processo de reanálise sintática da antiga construção com *se* apassivador. Estudando exemplos do NURC, *corpus* do Projeto de Estudo da Norma Urbana Culta, Monteiro (1994) discute que o *se* em enunciados como “*morre-se de fome*”, “*aluga-se esta casa*”, dentre outros, não pode ser considerado apassivador, pois a partícula sugere na consciência de qualquer falante que alguém morre ou aluga. O pesquisador argumenta que, para muitos estudiosos, a partícula deve ser interpretada como um recurso de que a língua dispõe para marcar a indeterminação.

A interpretação passiva das construções com *se*, conforme discute Monteiro (1994), parece ter sido mais um equívoco da tradição gramatical. Da mesma forma, Bagno (2000) propõe que as construções tradicionalmente chamadas de passivas sintéticas não sejam passivas e discute os equívocos e preconceitos da análise tradicional feita pelo que ele chama de “comandos paragramaticais”, propondo uma nova postura a ser adotada pelos professores de LP em relação a essas particularidades. O autor destaca o caráter nominativo do *se*, atribuindo seu apagamento nas orações em que o sujeito (-animado) pratica uma ação que incide sobre si mesmo, como em “*a porta se fechou*” e “*o vaso se quebrou*”.

No italiano, Cinque (1988) analisa o papel do *si* impessoal, equivalente ao *se* do português e do espanhol, propondo que há variantes ligadas ao seu uso. Para a autora, o *si* impessoal ocorre com verbos que permitem papel temático externo (transitivos e não-ergativos). Desse modo, o *si* recebe o papel temático externo e absorve o caso nominativo e a posição de sujeito é ocupada por um *pro* pleonástico não referencial e identificado pela concordância. Há um *si* que ocorre com todos os tipos de verbo que, segundo a autora, é uma mera marca sintática que ajuda a concordância a identificar o sujeito (genérico). Não há especificação de qual é o verdadeiro argumento, e sua distribuição está limitada às orações finitas. Suñer (2002) observa essa distribuição também na língua espanhola.

Rizzi (1976) analisa de forma detalhada as estruturas com *si*, no italiano, discutindo que há orações com referência temporal genérica, em que as referências parecem equivaler ao tempo presente. Por outro lado, Mandikoetxea (2002) propõe um olhar mais semântico às construções impessoais, argumentando que muitos estudos em espanhol são baseados nas propriedades sintáticas, dando interpretações imprecisas e vagas. Com um olhar mais semântico, baseado nos usos do clítico *se* em contexto real, o estudo de Moraes (2013) é apresentado a seguir.

O clítico se de Moraes (2013)

O arcabouço teórico e metodológico da Linguística Sistêmico-Funcional permitiu descrever e analisar os usos do *se* em artigos científicos produzidos em situação real de comunicação, no caso os artigos de pesquisa

que compõem o *corpus* do projeto SAL. O ambiente situacional e o cultural foram levados em conta na análise das escolhas gramaticais feitas nos textos. As metafunções ideacional e interpessoal permitiram discutir os significados gerados quando tipos de verbos se ligam ao clítico, bem como investigar a distinção dos tipos de desfocamento de participantes e a ausência de participante agente nos textos.

Foram encontrados três padrões de uso desse clítico que ocorrem em três tipos diferentes de construções: *médias*, *com desfocamento de participante* e *agnatas*.

Nas *construções médias* não se pressupõe um participante explícito; a oração parece ocorrer sozinha, sem um participante com caráter de Agente. São utilizadas para apresentar o objetivo da pesquisa, introduzir um conceito teórico, descrever aspectos metodológicos ou, ainda, descrever resultados obtidos, como no exemplo: *A sociologia estética se divide em três capítulos...* (25289)

As construções com *participante desfocado*, por sua vez, podem ser subdivididas em:

- *desfocamento de alto grau*: em orações em que todos os participantes estão desfocados, ou seja, um tipo de desfocamento mais geral e, portanto, mais genérico. Apesar de não haver ocorrências deste tipo no *corpus* de estudo, sabe-se que, em outros contextos, podem ocorrer, como por exemplo: *Quando **se trabalha** muito duro, para valer, os resultados aparecem.* (Folha de Pernambuco, 31 de outubro de 2012)².
- *desfocamento de médio grau*: em orações em que a comunidade acadêmica está desfocada, supondo-se que o autor e o leitor, por fazerem parte dessa comunidade, também estão desfocados, por exemplo: ***Sabe-se** que *A. stenosperma* é de ciclo perene e possui 20 cromossomos...* (25884)
- *desfocamento de baixo grau*: em orações em que a participação do autor do artigo ou de um pesquisador citado é pressuposta pelo contexto, por exemplo: ***Compara-se** neste artigo um conjunto de*

² Apesar de não encontrar ocorrências deste tipo no *corpus* de estudo, sabe-se que, em outros gêneros, o desfocamento pode englobar qualquer pessoa.

Essas construções com participante desfocado são utilizadas para discutir conceitos teóricos, muitas vezes, partilhados pela comunidade acadêmica, descrever ações que fazem parte da pesquisa, resultados obtidos, aspectos metodológicos e, especialmente, reflexões do pesquisador. São construções que, geralmente, começam por verbos que acompanham o clítico *se* e as circunstâncias são fundamentais para definir o tipo de desfocamento, bem como o contexto de ocorrência.

O alto grau de desfocamento é responsável pela maior imprecisão, quando todas as pessoas podem estar envolvidas. Apesar de essa pesquisa não ter analisado esse tipo de ocorrência no *corpus* de estudo, sabe-se que, em outros contextos, tais construções ocorrem com frequência. O grau médio ocorre quando o desfocamento cobre um grupo, em geral, pesquisadores da área. Pode-se pensar que o leitor, sendo da mesma comunidade científica, está envolvido. Já o baixo grau de desfocamento se dá quando a oração restringe apenas o envolvimento do autor do artigo ou de um antecessor não mencionado, muitas vezes, apenas colocado fora da oração em parênteses. O tempo verbal, as circunstâncias e, principalmente, o contexto de ocorrência contribuem para essa restrição. Esses elementos permitem pressupor o envolvimento do autor, revelando resquícios de sua participação.

Nos artigos, o desfocamento de médio grau foi utilizado como um recurso que contribui para a argumentação do autor, pois representa um conhecimento partilhado pela comunidade científica, dando maior credibilidade a sua proposição.

As *construções agnatas* são realizadas por processos materiais (verbos do *fazer*) que, ocorrendo em contextos com o clítico *se*, possuem significados diferentes de contextos sem *se* funcionando como processos relacionais (verbos *ser*) e/ou existenciais (verbos *haver*), como por exemplo: *O monitoramento dos sensores dá-se por meio de comparação*. Neste exemplo *dar*, não significa *doar*, mas *ser*, ou ainda, *ocorrer*. Neste *corpus*, são utilizadas para justificar a pesquisa, definir aspectos teóricos ou metodológicos, avaliando-os, bem como resultados obtidos e novas possibilidades de estudo.

A análise apresentada neste capítulo leva em conta os achados da pesquisa citada, em especial, a categoria *desfocamento de participantes*, um dos padrões de uso encontrados.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Através da ferramenta Concordanciador (*Concord*), foi possível observar os processos mentais que ocorrem com o clítico *se*, concentrando-se nas posições à direita e à esquerda desse clítico. Os processos mais utilizados, nas construções com desfocamento de participante, estão organizados no quadro abaixo: a coluna *-se* corresponde às ocorrências com esse clítico, a *-do* às ocorrências de passivas (a dita passiva analítica) e a coluna *outras* se refere às demais construções (primeira pessoa do singular/plural, por exemplo):

Quadro 1: Processos utilizados em construções com desfocamento de participante

Processos	Tipos de ocorrências			
	- se	- do	outras	Total
Considerar	908	2774	2383	6065
Notar	457	95	16	568
Ver	293	2859	1469	4621
Saber	233	0	845	1078
Perceber	226	276	488	990
Esperar	184	441	315	940
Entender	133	207	898	1238
Sentir	128	20	184	332
Estimar	123	472	505	1100
Pensar	110	213	1042	1365
Acreditar	104	0	446	550
TOTAL	14258	39337	37286	90881

Fonte: A autora.

No *corpus* de estudo, os processos mentais introduzem reflexões sobre hipóteses e percepções sobre etapas do trabalho, teoria ou metodologia empregada. No quadro 1, pode-se observar que alguns processos ocorrem muito na chamada passiva analítica (com verbo *ser*), como registrado na terceira coluna (-do), enquanto com outros a forma preferida é com *se* ou com outras formas (1ª pessoa do singular ou plural, por exemplo), como *acreditar*, *saber*, *pensar*, *sentir*, dentre outros. Note-se que alguns deles ocorrem em número pequeno na passiva (*sentir*, por exemplo) e outros não ocorreram nenhuma vez na passiva, como o processo *acreditar*.

Para compreender os usos do clítico *se* é preciso atentar para as escolhas léxico-gramaticais e, principalmente para o contexto em que ocorrem, para assim compreender o significado do *se* que pode permitir diferentes graus de desfocamento de participante– do autor/pesquisador ou de pesquisadores da área ou, ainda, de pessoas de modo geral. Os mentais que ocorrem no *corpus* são do tipo cognitivo, segundo a categorização de Halliday (2004, p. 210). Pode-se fazer um teste, rephraseando para a primeira pessoa do plural, porém não se obtém exatamente o mesmo significado da construção com *se*, pois o uso de *nós* parece impreciso, podendo se referir às pessoas de maneira geral, aos pesquisadores da área ou, até mesmo, ao autor ou aos autores do artigo.

Uma determinada escolha pode acarretar nos significados na interação com leitor do artigo científico. Com base nos significados interpessoais, a inclusão ou exclusão do escritor e do leitor é um aspecto importante para a análise. Ikeda (1980) e Neves (2000) tratam da possibilidade de inclusão de pessoas no discurso. A primeira pesquisadora sugere que a construção com *se* pode incluir qualquer pessoa, da mesma forma que *a gente*, porém essa equivalência não é exata, pois essa forma inclui obrigatoriamente a primeira e a segunda pessoa, enquanto a construção com *se* apresenta a possibilidade, mas não a obrigatoriedade dessa inclusão. Neves (2000, p. 463) discute que as construções com *se* fazem parte de um conjunto de construções tipicamente genéricas, isto é, de sujeitos maximamente indeterminados, visto que todas as pessoas do discurso foram abrangidas. Para Naro (1976), as construções em que todas as pessoas foram incluídas possuem o traço *grupo*, nomenclatura utilizada pelo autor para orações com referências genéricas e imprecisas.

Ao observar as ocorrências dos verbos mentais, pensou-se, inicialmente, que eles poderiam indicar representações mais pessoais, como expectativas e observações do próprio autor. Porém, ao observar as ocorrências em seu contexto de uso, percebeu-se que há tanto o uso mais genérico ligado ao médio grau de desfocamento (como as de conhecimentos partilhados entre a comunidade acadêmica) como o mais pessoal (baixo grau de desfocamento). O contexto e a seção do artigo em que as ocorrências se encontram tornam possível a sua interpretação.

Na ferramenta *Concord*, do programa *WordSmith Tools* (SCOTT, 2008), há um recurso chamado *plot* que faz marcações de acordo com o local em que uma ocorrência ocorre dentro do texto. Por exemplo, se determinada ocorrência ocorre no início do texto, na coluna *plot* estará uma marcação - um traço logo no início da coluna, indicando assim o início do texto. Esse recurso permite checar onde as ocorrências estão no texto, não sendo necessário checar os textos um a um. Com base na observação das ocorrências do *corpus*, constatou-se que a maioria das construções com esses processos mentais é utilizada para representar informações partilhadas entre a comunidade acadêmica, como em (1), (2) e (3).

- (1) **Sabe-se** que acima de 90,00% de frutos normais é considerado satisfatório pelos melhoristas durante a avaliação e seleção de cafeeiros em programa de melhoramento... e é por isso que grande parte das cultivares comerciais tem porcentagem de frutos normais próximo a 90,00% (25627).
- (2) Há muitos anos, o cafeeiro vem apresentando problemas de atrofia e seca dos ramos, atribuídos a um esgotamento nutricional devido às altas taxas de produção. Entretanto, hoje **sabe-se** que esse problema é causado pela presença da bactéria *Xylella fastidiosa*... (25744).
- (3) Quando **se pensa** em gestão de resíduos deve-se sempre prevalecer o bom senso, já que tratamento puramente matemático é bastante difícil. (meioamb22).

Como se pode observar, o uso do *saber e pensar* com *se* introduz um conhecimento compartilhado trazido pela projeção. Apresentar o conhecimento como sendo algo partilhado é um recurso importante na estratégia de

envolvimento que pode conferir maior peso ao ponto de vista do autor, pois não é ele sozinho que *sabe* ou *pensa*, mas sim ele e mais alguém e/ou pessoas da área de estudo. Pode-se pensar que, pelo fato de não haver referências a trabalhos e/ou pesquisadores, a proposição apresente um conhecimento compartilhado que parece ser estabelecido na área, podendo incluir, além do autor, o leitor (médio grau de desfocamento). Porém, também, pode-se pensar que esse não compartilha do conhecimento, estando, portanto, excluído. É importante observar que parece não haver obrigatoriedade de inclusão do leitor. Destaca-se, em (2), o uso de *entretanto* que é usado para contrastar a proposição inicial. Recurso como esses, em artigos científicos, permitem envolver o leitor ao trazer uma informação que é dada como verdadeira e compartilhada pela comunidade, para contrastar ou justificar, dando maior veracidade à argumentação defendida pelo autor.

Uma diferença entre os usos de *saber* e *pensar* são as ocorrências com *saber* em que a proposição introduzida possui referência a trabalhos de antecessores (4, 5 e 6).

- (4) O vírus causador dessa doença não foi ainda isolado em sua forma pura e identificado. No entanto, **sabe-se** que sua transmissão é realizada pelo afídeo *Aphis gossypii* Glover, 1877, sendo essa transmissão do tipo persistente (Costa et al., 1997). (25802).
- (5) Tal resultado não era esperado, pois **sabe-se** que a aplicação de fungicida tende a diminuir as discrepâncias entre os genótipos de aveia, em função de diminuir o efeito danoso causado ao desempenho das cultivares pela ferrugem da folha da aveia (BENIN et al., 2003a). (25646).
- (6) **Sabe-se** que *A. stenosperma* é de ciclo perene e possui 20 cromossomos, incluindo um par denominado par "A" (FERNANDEZ e KRAPOVICKAS, 1994; LAVIA, 1996) diferenciado dos demais da mesma célula por sua condensação na prometáfase... (25884).

Nesses casos, pode-se entender que a proposição pode apresentar um pressuposto compartilhado por pessoas da área, como nas ocorrências anteriores, visto que esses trabalhos de pesquisadores sucessores foram citados apenas nesses momentos. É possível pressupor que o leitor já tenha

conhecimento desses trabalhos, portanto compartilha da informação com o autor. Esses exemplos de médio grau de desfocamento colaboram com a imprecisão da inclusão ou não do leitor.

Embora haja ocorrências em que não são utilizadas referências a trabalhos de antecessores, a imprecisão da inclusão ou não do leitor está presente nas ocorrências (7) e (8).

- (7) O que raramente **se considera** é que esse processo opera pela “construção” sistemática das representações sociais que os agentes sociais presentes nas organizações elaboram sobre o trabalho, a empresa, as relações de trabalho, as transformações organizacionais e as inovações tecnológicas (organizacionais e de produção). (25918).
- (8) Por incrível que possa parecer, **nota-se**, historicamente no Brasil, que diante de um considerável acontecimento – geralmente de natureza externa ao país – surgem algumas poucas brechas para expansão tanto das atividades econômicas como de medidas de proteção social. (econ42).
- (9) Na música popular, **percebe-se**, internacionalmente, também, cada vez mais, a interpenetração de línguas. Isso é principalmente notado no rap global, que é parte dos fluxos culturais que hibridizam o mundo. (Idg014).

Essas ocorrências, ao representarem as informações de forma partilhada, fornecem maior veracidade na seção em que são utilizadas - resenha teórica.

Ainda nessa seção do artigo, encontram-se muitos usos de *estimar* (10 e 11) e *entender* (12).

(10) No país **estima-se** que a área degradada de pastagens esteja na ordem de 60.000.000 ha (OLIVEIRA, 2001) e que, com a recuperação mediante esse sistema venha a ser acrescida a qualidade dos atributos físicos, químicos e biológicos de solo. (25537).

(11) **Estima-se** que durante os últimos 40 anos cerca de 1/3 do total das terras aráveis do mundo foi permanentemente

danificado pela erosão e continua sendo, embora a uma razão de 10 x 106 ha ano-1 (Pimental et al., 1995). (c.agra11).

(12) **Entende-se** como dormência o estado fisiológico em que uma semente viável não germina quando colocada em condições de ambiente admitidas como adequadas (ROBERTS, 1972)... (25784).

As ocorrências acima apresentam a definição de um conceito ou um dado obtido através da pesquisa de outro investigador, utilizando para dar maior credibilidade. É importante observar que os pesquisadores antecessores estão no mesmo parágrafo, entre parênteses, o que parece mostrar que, em algumas áreas, nos artigos científicos, evita-se colocar pessoas em posição de Experienciador, sejam elas estudiosos antecessores ou até mesmo o (s) pesquisador (es) do artigo. Dessa maneira, acredita-se que o desfocamento nessas ocorrências é de baixo grau – apenas um participante envolvido (os pesquisadores citados em parênteses).

Ainda nessa seção do artigo e também na seção discussão dos resultados, observa-se que o uso das circunstâncias restringe o desfocamento para baixo grau, conforme ocorrências (13), (14) e (15).

(13) **Entende-se** aqui “nativos do local” os moradores que nasceram nas próprias comunidades. Apesar de não nascida na praia de Naufragados, a maioria de seus moradores veio de outras localidades que também sofreram influência da cultura açoriana. (bio10).

(14) O que **se entende** é que a teoria aqui adotada (Nespor & Vogel, 1986) não obriga a atribuição de acento à palavra fonológica, apenas restringe esse acento a não mais do que um, o que permite não se atribuir acento nenhum. (Idg057).

(15) Neste trabalho **considerou-se** que o valor médio do parâmetro EPA menor que 3% já representa um bom ajuste entre as curvas medidas e estimadas. (eng.amb16).

Em casos como os acima, as circunstâncias de lugar *aqui* e *neste trabalho* permitem pensar que a informação que está sendo representada não é

compartilhada, mas é do autor, definindo termos usados nos artigos. Mesmo sem o uso de circunstâncias de lugar, as ocorrências (16) e (17) podem ser consideradas de baixo grau.

(16) Não **se notou** diferença nos valores de temperatura-base obtidos pelos diferentes métodos utilizados, ou seja, o da menor variabilidade e o do desenvolvimento relativo. (25751)

(17) Sendo a referência quase sempre a mesma, **esperou-se** encontrar exemplos do que **se chamou** aqui de “sinonímia textual”, isto é, diferentes formas nominalizadas que compartilhariam a mesma referência em um determinado texto. (Idg063).

As ocorrências acima foram encontradas nas seções discussão dos resultados e conclusão, representando ações que, pelo contexto, foram realizadas pelo autor do artigo. Nas ocorrências, tem-se a reflexão do autor, sua impressão e ação durante o processo de pesquisa.

O uso do verbo *acreditar* assemelha-se ao de *esperar*, por ser também ser utilizado nas representações das expectativas do autor (18, 19 e 20).

(18) **Espera-se**, igualmente, que o estudo possa representar um primeiro passo para uma maior eficiência na resolução de referências anafóricas em sistemas de processamento de linguagens naturais. (Idg065).

(19) Com estes procedimentos, **acredita-se** que não ocorreram perdas por infiltração lateral nas taipas proporcionando condições semelhantes para todos os sistemas de cultivo, refletindo-se assim na economia de água. (meioamb50).

(20) Portanto, **acredita-se** que este estudo oferecerá subsídios a outros projetos vinculados ao PESB, como a elaboração do Plano de Manejo do Parque ao qual está vinculado o programa de proteção contra incêndios florestais. (meioamb07).

As ocorrências acima foram encontradas nas seções considerações finais/conclusão, mostrando o momento em que o autor, com base na teoria descrita e nos procedimentos adotados, faz suas observações sobre a pesqui-

sa, tais como limitações, possibilidades de estudo futuro, implicações do estudo, entre outras.

Apesar de terem parte de seus usos ligados ao desfocamento do autor (baixo grau), a maioria das ocorrências dos verbos *esperar*, *acreditar* e *ver* está ligada à representação do conhecimento partilhado (médio grau de desfocamento), como se pode observar nas ocorrências (21), (22) e (23).

(21) Atualmente **acredita-se** ser derivado de hibridação entre *C. congensis* e *C. canephora*. Como enxerto, empregaram-se duas cultivares de *C. arabica* L. - Catuaí Vermelho IAC 81 e Mundo Novo IAC 515-20. (25531).

(22) Normalmente, **vê-se** nesta afirmação de Adorno o sintoma de uma filosofia que persiste em pensar a relação do sujeito ao mundo exclusivamente como confrontação entre sujeito e objeto.... (25473).

(23) A bactéria *Xylella fastidiosa* Wells et al. foi detectada pela primeira vez em cafeeiro no Brasil, em 1995, entretanto **acredita-se** que a cultura foi infectada por essa bactéria há muitos anos, embora os sintomas fossem atribuídos a um estresse nutricional. (25700).

Os exemplos representam uma opinião da comunidade científica, e os usos das circunstâncias *atualmente* e *normalmente*, nas duas primeiras ocorrências, contribuem para esse significado.

Há também processos mentais em construções não finitas, como nos excertos (24), (25) e (26).

(24) **Considerando-se** que a sementeira foi bastante tardia (março), com pouca e má distribuição de chuvas durante o experimento, a produtividade média de 821 kg de sementes.ha-1 foi satisfatória. (25879).

(25) Destacam-se entre as maiores parcelas, as mulheres nas faixas etárias de 25 a 34 anos (37%) e de 45 a 54 anos (40%), **notando-se** uma diminuição entre as duas. (econ.19).

(26) Hoje, das diversas comunidades/praias da Ilha, apenas a de Provetá vive da pesca, **sabendo-se** que os donos de barcos também se dedicam ao trabalho com traslado de turistas nas épocas propícias. (mamb.45).

Em (24), apesar de não constarem circunstâncias como nas anteriores, está representada uma crença dos pesquisadores da área. Casos com verbos no gerúndio ou no infinitivo acompanhados de *se* são responsáveis pela imprecisão em que não se sabe se o autor está envolvido. A seguir, as construções não-finitas com processos mentais apresentam o mesmo tipo de desfocamento – médio grau (27, 28 e 29).

(27) É importante **considerar-se** também que justamente as regiões mais densas, onde reside parte da população com menor renda, apresentam precariedade em alguns indicadores, como a ausência de pavimentação asfáltica das vias e esgotamento sanitário através de rede.... (m.amb65).

(28) Do mesmo modo, há que **se notar** a parcela, ainda que modesta, de proposições alocadas em certas especialidades que, na época, eram consideradas “emergentes”.... (25246).

(29) Seria adequado interpretar como “miséria” em uma sociedade a suspensão das atividades produtivas exatamente no ponto em que a estabilidade social está garantida? Parece impossível fazê-lo. No entanto, esta não é a fórmula completa para **se entender** a economia Guarani. (econ.35).

É importante frisar que muitos desses processos mentais não podem ser usados em construções com a passiva com o auxiliar *ser* e, por isso, a única maneira de indeterminar, desfocar o participante, é por meio de uma construção com *se*.

Conforme discutido acima, o que define o grau de desfocamento é o contexto da ocorrência, a seção do artigo e também os elementos da transitividade como o uso de determinadas circunstâncias que podem restringir esse desfocamento ao autor apenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados analisados permitem dizer que as construções mentais com desfocamento de baixo grau restringem apenas o envolvimento do autor do artigo ou de um antecessor não mencionado, colocado fora da oração em parênteses. O tempo verbal, as circunstâncias e, principalmente, o contexto de ocorrência contribuem para essa restrição, permitindo pressupor o envolvimento do autor do artigo ou do antecessor, revelando resquícios de sua participação.

Já as construções com desfocamento de médio grau foram utilizadas para contribuir com a argumentação do autor, pois apresentam um conhecimento partilhado pela comunidade científica, dando maior credibilidade a sua proposição.

De acordo com Shibatani (1985), ficou demonstrado, neste capítulo, que a função primária das construções chamadas indeterminadas e passivas não é a promoção do objeto a sujeito, mas sim a desfocalização do Agente (participante, em termos sistêmico-funcionais) que permite diferentes graus de desfocamento, conforme proposta de Morais (2013). Como já propunha Said Ali (1908), essas construções com *se* são formas destinadas a calar o Agente.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Dramática da Língua Portuguesa**: tradição gramatical, mídia e exclusão social. São Paulo: Loyola. 2000.

BERBER SARDINHA, T. **Linguística de Corpus**. Barueri-SP: Manole. 2004.

CAMACHO, R. G. Construções de voz. In ABAURRE, M. B.; RODRIGUES, S. C. A. (org). **Gramática do português falado**. v. 8, p. 227-316. Campinas: Editora Unicamp. 2002.

CAMACHO, R. G. Em defesa da categoria de voz média no Português. **D.E.L.T.A.**, v. 19.1, 2003, p. 91-122.

CINQUE, G. On si constructions and the theory of Arb. **Linguistics inquiry**. v. 19, 4. 1988, p. 521-581.

HALLIDAY, M.A.K. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold. 1985.

_____. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold. 1994.

_____. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold. Third Edition. 2004.

IKEDA, S. N. **O pronome SE**. 1977. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP, 1977.

MANDIKOETXEA, A. La semántica de la impersonalidad. In LOPES, C. S. 2002. **Las construcciones com se**. Madri: Visor Libros, 2002.

MONTEIRO, J. L. A questão do se. In MONTEIRO, J. L. **Pronomes pessoais**: subsídios para uma gramática do português do Brasil. Fortaleza, EUFC. 1994.

MORAIS, F. B. C. **Entre alhos e bugalhos** – os usos do clítico SE na escrita acadêmica. 2013. 173f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

NARO, A. J. The genesis of the reflexive impersonal in Brazilian Portuguese: a study in syntactic change as a surface phenomenon. **Language** 52, v. 4, 1976, p. 779-810.

NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora UNESP. 2000.

NUNES, J. **O famigerado se**: uma análise sincrônica e diacrônica das construções com SE apassivador e indeterminador. 1990. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Campinas, Campinas, SP, 1990.

_____. Se apassivador e se indeterminador: o percurso diacrônico no português brasileiro. **Caderno de Estudos Linguísticos**, v. 20, 1991, p. 33-59.

____. Ainda o famigerado se. **D.E.L.T.A.**, v. 11, n. 2, 1995, p. 201-240.

RIZZI, L. La montée du sujet, le si impersonnel et une regle de restructuración dans la syntaxe italienne. In **Recherches Linguistiques** v. 4, Paris Vincennes, 1976. p. 158-184.

RUWET, N. **Les constructions pronominales neutres et moyennes** - théorie syntaxique et syntaxe du français. Paris: Seuil. 1972.

SAID ALI, M. **Gramática histórica da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos. 1908.

SCOTT, M. R. **Wordsmith Tools v. 5**. Software for text analysis. Oxford: Oxford University Press. 2008.

SHIBATANI, M. Passives and related constructions: a prototype analysis. **Language**, 61, n. 1985, 4. p. 821-848.

SUÑER, M. Las passives con se impessoal y la legitimación de las categorías vacías. In LOPES, C. S. **Las construcciones com se**. Madri: Visor libros. 2002.

TARALLO; KATO, M. Harmonia trans-sistêmica: variação inter e intra linguística. **Predição**, v. 6, 1989, p. 1-41.

CAPÍTULO 9

ESTUDOS DE TRADUÇÃO: TRANSITIVIDADE NA CONFIGURAÇÃO DE PERSONAGENS NO ROMANCE HARRY POTTER AND THE CHAMBER OF SECRETS E SUA TRADUÇÃO PARA O PORTUGUÊS BRASILEIRO

Osilene Maria de Sá e Silva da CRUZ

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é parte de um estudo mais amplo abordado na dissertação de mestrado, realizado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Busco trazer uma contribuição relevante para os Estudos Linguísticos, em especial, para os estudos da Linguística Sistemico-Funcional (doravante LSF) e os Estudos de Tradução, no sentido de refletir sobre as escolhas verbais de uma autora e de uma tradutora, associadas à metafunção ideacional, mais especificamente aos processos no sistema da transitividade, que introduzem projeções paratáticas, ou seja, discurso direto.

A motivação para a escolha do *corpus* desta pesquisa, os romances *Harry Potter and the chamber of secrets*¹, escrito por J. K. Rowling, e sua tradução para o português do Brasil, *Harry Potter e a câmara secreta*, traduzido por Lya Willer, justifica-se, primeiramente, pelo sucesso de vendas e consumo do livro no Brasil. Soma-se a isto o fato de a referida série ser considerada um *best seller* mundial, sendo traduzida para o mundo todo, proporcionando trocas de informações linguísticas e culturais. Trata-se de um exemplo da importância do papel da tradução como veículo de conhecimento, fonte de leitura e entretenimento para um público infanto-juvenil e adulto.

1 Cumpre destacar que a versão original do romance, publicada na Grã-Bretanha, sofreu algumas adaptações na versão para o inglês americano, publicada pela editora Scholastic, em 1999. Esta pesquisa toma como base a versão americana, por ser esta a que serviu de versão para a tradução para o português brasileiro (Informação obtida através da editora Rocco, que publicou o romance no Brasil).

O foco da análise, os processos/verbos de elocução, deve-se à significativa presença de diálogos no romance e ao fato de haver poucas pesquisas comparadas, sobretudo no par linguístico inglês-português do Brasil, envolvendo estudo dos processos no sistema da transitividade. Uma análise preliminar do *corpus* desta pesquisa revelou significativa presença de discurso direto ou projeção paratática, especificamente, do processo verbal *say*, na forma “**disse**” no texto fonte (doravante TF), apresentando um número total aproximado de 1.100 ocorrências. No texto traduzido (doravante TT), as formas verbais análogas *disse/disseram* não foram utilizados com a mesma frequência, perfazendo um total aproximado de 700 ocorrências.

Este fato provocou algumas questões acerca das escolhas da autora e da tradutora, incentivando a análise dos processos utilizados no TF e no TT, no sentido de verificar que outras formas verbais análogas estariam presentes nos romances, assim como omissões dos processos. O intuito deste trabalho, portanto, consiste em observar mudanças de processos realizadas pela tradutora, que podem ser investigadas como motivadas pelas representações da língua de chegada, ou uma tentativa de se evitar a repetição excessiva de verbos de elocução como *dizer*, ou, ainda, pelas escolhas da própria tradutora.

Como subsídio teórico-metodológico para identificar e classificar os verbos de elocução recorri, principalmente, à Gramática Sistemática Funcional (HALLIDAY, 1994) e à *Collins Cobuild English Grammar* (SINCLAIR, 1990). Outras fontes foram utilizadas como o dicionário *Collins Cobuild English Dictionary for Advanced Learners* (SINCLAIR, 2001) e o livro *Collins Cobuild English Guides 5: reporting* (THOMPSON, 1996) para categorizar os verbos encontrados nos romances.

Este artigo está estruturado em três seções, além da Introdução e das Considerações Finais. Na primeira seção, apresento o arcabouço teórico da pesquisa, detalhando conceitos-chave para a análise dos verbos de elocução e os processos do sistema da transitividade na metafunção ideacional, em seu sistema experiencial (HALLIDAY, 1994). Na segunda seção, trato dos procedimentos metodológicos, destacando a preparação do *corpus* para a análise dos dados, realizada também pelo programa WordSmith Tools, (SCOTT, 2007). Na terceira seção, apresento a análise e discussão dos dados obtidos.

Nas Considerações Finais, sintetizo os achados da pesquisa em relação a alguns padrões recorrentes no texto fonte e no texto traduzido, sinalizo pesquisas futuras e algumas limitações encontradas. Finalmente, apresento as referências bibliográficas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Abordagem sistêmico funcional

A LSF é uma teoria que fornece subsídios para a análise de dados léxico-gramaticais, que podem servir de base para a conexão a dados contextuais, evidenciando questões sociais, culturais e políticas. Michael A. K. Halliday, um dos principais idealizadores dessa teoria, reuniu na Gramática Sistêmico-Funcional, em inglês, *An Introduction to Functional Grammar* (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004) pressupostos para estudos linguísticos, levando-se em consideração o texto e o contexto no qual está inserido. Halliday segue os pressupostos de Malinowski (1923) e Firth (1950), que consideram o contexto como precedente ao texto. O significado é visto como uma escolha de opções por parte do falante no sistema linguístico. A partir desse entendimento, a escolha do falante ou do comunicante desencadeia relações no discurso, ou seja, a escolha léxico-gramatical constrói significados socioculturais e ideológicos.

O antropólogo Malinowski (1923) propõe que a linguagem é inteiramente dependente do seu contexto (contexto de situação), desempenhando papel multifuncional. O linguísta britânico Firth, inspirado pelas ideias de Malinowski, aceita a relação entre linguagem e sociedade e define o significado como uma função no contexto. A contribuição de Firth e Malinowski para os estudos hallidianos, portanto, refere-se, entre outras, ao contexto, dividido em dois planos: contexto de situação e contexto de cultura. Conforme Halliday e Hasan (1989, p.46), o contexto de situação refere-se ao contexto no qual um texto é escrito, trata-se do ambiente imediato no qual o texto está exercendo uma função. O contexto de cultura é mais amplo, em nível socio-cultural, e se refere à história cultural dos participantes, ao tipo de práticas em que eles estão engajados.

Dessa forma, a produção linguística encontra-se inserida em um contexto (contexto de situação), que também está inserido em outro contex-

to (contexto de cultura). O contexto de situação compreende três variáveis de registro que ocorrem simultaneamente, tanto nos textos orais quanto escritos: campo (*Field*), relações (*Tenor*) e modo (*Mode*). Essas variáveis são apresentadas pela teoria de registro, a qual “descreve o impacto de dimensão do contexto de situação imediato de um evento linguístico no modo como a língua é utilizada” (EGGINS, 1994, p. 9). Em linhas gerais, *campo* refere-se ao assunto do texto, *relações* refere-se às relações de poder e solidariedade entre escritor/leitor e falante/ouvinte, e *modo* refere-se à organização e retórica do texto.

De acordo com Halliday (1994), a Gramática Sistemico-Funcional possibilita a explicação de como a língua é usada. Na visão do autor, a evolução da língua não é arbitrária, pois deriva das necessidades humanas e das escolhas e concepções geradas na sociedade. Daí a funcionalidade da teoria, já que ela estuda os componentes fundamentais do sentido e do modo como os elementos da estrutura linguística integram as configurações da atividade linguístico-discursiva. A funcionalidade é abordada pelo estudioso como preocupação com a interpretação dos textos, com o sistema e com os elementos das estruturas linguísticas. Sintetizando, a justificativa de Halliday é a de que essa teoria consiste em investigar a função comunicativa, ou seja, “como a língua é usada” (HALLIDAY, 1994, p. xiii) ou de que modo “os significados são realizados” (HALLIDAY, 1994, p. xiv). Assim, depreende-se que, para a teoria, o contexto é importante, porque todo texto (escrito ou falado) faz parte de um contexto de uso.

O conceito de registro (HALLIDAY, 1989), com suas variáveis *campo*, *relações* e *modo*, é utilizado pelo autor como o ambiente social e, por sua vez, influencia a semântica textual, que está relacionada às três funções do texto: ideacional (transitividade), interpessoal (modo e modalidade) e textual (organização de Tema/Rema e coesão textual). As referidas funções são construídas através das escolhas léxico-gramaticais.

A *metafunção ideacional*, que é o enfoque deste trabalho, destaca significados relativos à experiência de mundo, conhecimentos e crenças. Pode ser analisada sob dois aspectos: *experencial*, no qual a língua é apresentada como um sistema modelador, construindo o fluxo de consciência através da transitividade, e *lógico*, que proporciona os recursos para a configuração das relações lógicas na estruturação dos grupos ou complexos. A ênfase nas esco-

lhas focaliza os processos, os participantes e as circunstâncias, podendo-se analisar as relações sintático-semânticas, ou seja, o tipo de processo e respectivos participantes. No nível da oração, a análise é realizada pela transitividade.

A transitividade compreende seis tipos de processos, o que apresento a seguir, com alguns exemplos.

- *Processo material* - evento ou ação pertencente ao mundo exterior do indivíduo. As participantes são Ator e Meta. Ex. *make/fazer, play/jogar, tocar, paint/pintar*.

- *Processo mental* - fenômeno, por meio de verbos que sinalizam percepção, cognição e afeição. Os participantes são denominados Experienciador e Fenômeno. Ex. *see/ver, forget/esquecer, like/gostar*.

- *Processo relacional* – construção do ser de modos diferentes, variando entre o modo Atributivo (atributo ou qualidade) e o modo Identificador (de identidade). Os participantes são Portador/Atributo (Atributivo) e Característica/Valor (Identificador). Segundo Halliday (1994, p. 122), uma das principais formas de se diferenciar o modo Atributivo do modo Identificador é pelo deslocamento dos elementos da oração. Assim, no exemplo *Sara is wise*, não é possível deslocar os termos – *Wise is Sarah*, mantendo o sentido da mesma. No caso do modo Identificador, *Tom is the leader*, pode-se inverter os elementos – *The leader is Tom*, sem prejudicar o sentido.

- *Processo comportamental* - entre os processos mental e material, com características mistas. Representa comportamento tipicamente humano e possui, segundo Halliday (1994, p. 139), as características menos distintas de todos os processos, sendo o mais difícil de se identificar, porque o limite entre este processo e os outros é muito tênue. Trata-se de uma ação cujo participante é um ser consciente. Na ficção, normalmente, este tipo de processo pode introduzir uma elocução, como uma forma de associar o comportamento ao processo da fala. O participante é chamado Comportante. Ex. *smell/cheirar, watch/assistir, blink/piscar*.

- *Processo verbal* - representado não só por verbos de fala (*say/dizer, offer/oferecer*), mas também por verbos que introduzem uma elocução. O participante é o Dizente. Ex.: *indicate/indicar, show/mostrar*.

• *Processo existencial* - representado, em inglês, pelo verbo *there to be/haver*; entre os processos relacional e material, sendo as ações referentes ao ser, existir e acontecer. Frequentemente está acompanhado por uma circunstância de tempo ou lugar. O participante é denominado Existente. Ex. “*There is a picture on the wall*” (HALLIDAY, 1994, p. 142).

Com relação às circunstâncias, segundo Halliday e Matthiessen (2004, p. 259), os elementos circunstanciais ocorrem tipicamente em todos os tipos de processos, embora haja algumas combinações mais típicas, como por exemplo as circunstâncias de modo, que são mais comuns em orações com processos mentais e verbais. Os autores propõem a análise dos elementos circunstanciais a partir de três perspectivas²:

- a. estão associados aos processos para expressar ideias de “quando, onde, como e por que” alguma coisa acontece;
- b. realizam papel de adjuntos;
- c. são expressos como grupos adverbiais ou preposicionados e não como grupos nominais.

A metafunção *interpessoal* mostra a oração como interação, nas relações sociais, no papel de quem fala/escreve com quem escuta/lê, nas questões de poder envolvidas no discurso. A ênfase de análise ocorre no nível do modo e da modalidade, podendo-se investigar o sujeito e de que tipo de frase se trata – declarativa, interrogativa ou diretiva.

A metafunção *textual* concentra nos significados relativos à apresentação da mensagem. Observam-se as escolhas relativas à distribuição da informação, ou seja, à elaboração do texto, que se dá através da organização tema/remã e da coesão textual.

Interface entre Gramática Sistêmico-Funcional e Estudos de Tradução

Com relação à articulação entre a Gramática Sistêmico-Funcional e os Estudos de Tradução, Vasconcellos (1997) destaca que Halliday, antes de elaborar a referida gramática, já se preocupava com o estudo da tradução, enfatizando as escolhas na língua-alvo, considerando, sobretudo, o significado contextual. A LSF constitui-se como uma oportunidade para os estudiosos da

2 Por não fazer parte do escopo de análise desta pesquisa, não apresento maiores detalhes sobre elementos circunstanciais.

tradução de recorrerem a uma ferramenta apropriada, no que se refere à análise do discurso. Por esta razão, ela tem sido utilizada por pesquisadores da tradução, ao oferecer explicações das escolhas lexicais realizadas pelos tradutores, pois a partir da análise micro ou lexical dos significados, podem-se estabelecer conclusões acerca de relações de poder, hegemonia e diferenças culturais. Sobre a possibilidade do estudo da transitividade, foco desta pesquisa, Vasconcellos (1998, p. 218) assim destaca: “Através do sistema da transitividade, falantes/escritores organizam as realidades cognitivas da experiência e codificam em linguagem seu retrato mental destas realidades. A forma como a transitividade expressa a função ideacional é através dos processos.

Apesar de os Estudos da Tradução serem novos no campo da Linguística, cada vez mais estudiosos têm se preocupado em pesquisar tanto os processos tradutórios como seus produtos. Além disso, verifica-se que a ênfase nas análises caracteriza-se como descritiva e não mais prescritiva, como ocorria em décadas anteriores. A seguir, alguns estudiosos preocupados na interface entre estudos sistêmico-funcionais e estudos de tradução.

Newmark (1988) analisa a coesão, construções metafóricas e variação gramatical; Baker (1992), por sua vez, propõe análise de equivalência nos níveis da palavra, de unidades lexicais maiores, da estrutura temática, da coesão, com destaque para a metafunção textual. Em resumos científicos, elaborados em inglês e português brasileiro, compara nominalizações e formas verbais em posições temáticas. Dourado, Gil e Vasconcellos (1995) analisaram as três metafunções – ideacional, interpessoal e textual - na retextualização do conto de Ernest Hemingway, *A very short story*, para o português do Brasil, *Um conto bem curto*. Dourado deteve-se na metafunção textual; Gil, na metafunção ideacional e Vasconcellos investigou a metafunção interpessoal. Por sua vez, House (1997), reformulando seu modelo de 1977, propôs a comparação entre textos-fonte e traduzidos para avaliar a qualidade da tradução, nas variáveis *campo, relações e modo*.

Hatim e Mason (1997), destacando as metafunções ideacional e interpessoal, incorporam ao seu modelo um nível semiótico do discurso. No romance francês *L'étranger*, traduzido para o inglês, os pesquisadores observaram que mudanças na estrutura da transitividade alteraram a configuração do personagem principal, Meursault. Embora não tenham analisado o par linguístico

inglês-português, Bárbara e Gouveia (2005) analisaram estruturas temáticas do primeiro capítulo do romance *Harry Potter and the prisoner of Azkaban*, originalmente escrito em inglês e traduzido para o português brasileiro e europeu. Gouveia analisou a versão europeia e Barbara estudou a versão brasileira.

Hanes (2011) analisou todos os enunciados em primeira pessoa do singular do personagem Ulysses Everett McGill e os padrões emergentes do filme *O Brother, Where Art Thou*, traduzido para o português brasileiro como *E Ai Meu Irmão, Cadê Você?*. Jesus (2012) apresenta um mapeamento sobre a interface entre abordagens sistêmico-funcionais e ET, classificando-a como produtiva dada a abrangência da LSF e a possibilidade de análises textuais em comparação entre duas línguas.

Apresentado o panorama teórico, serão abordados a seguir os verbos de elocução.

Interface entre Gramática Sistêmico-Funcional e Collins Cobuild English Grammar - aspectos discursivos dos verbos de elocução

Com relação à abordagem sobre verbos de elocução, conforme já informado, recorri à gramática *Collins Cobuild English Grammar* (SINCLAIR, 1990), devido ao detalhamento da categorização dos verbos de elocução, como veremos a seguir.

- Verbos *neutros*, não acrescentam nenhuma informação, representados por *say/dizer* e *ask/perguntar*.
- Verbos que sinalizam o *propósito da fala*, significado ou interpretação implícitos, como *answer³/responder*, *complain/reclamar*, *explain/explicar*.
- Verbos que sinalizam *pensamento ou processos mentais*, como por exemplo, *agree/concordar*, *remember/lembrar*, *think/pensar*, *wonder/imaginar*.
- Verbos indicativos de *aprendizagem e percepção*, como *hear/escutar*, *read/ler*, *see/ver*.

3 Aparentemente, o *Collins Cobuild English Grammar* considera que “ask” é neutro, pois ele é utilizado para apresentar uma pergunta, a qual tem sinalização textual própria (o sinal de interrogação), independentemente do verbo que a introduz. Já “answer” apresenta um enunciado como tendo um propósito específico, qual seja, o de ser interpretado como resposta a uma pergunta.

- Verbos que sinalizam o *modo da fala*, evidenciadores de emoções do falante, tais como, *cry/gritar, mumble/murmurar, shout/gritar, whisper/sussurrar*.
- Verbos que representam *sons particulares de animais*, como *bark/latir, snarl/rosnar, sniff/fungar*.
- Verbos que demonstram a *expressão facial do falante*, como *smile/sorrir, grin/sorrir mostrando os dentes*.

Fazendo uma analogia entre a classificação dos processos propostos na Gramática Sistemico-Funcional e a Collins Cobuild English Grammar (SINCLAIR, 1990), pode-se perceber a evidente possibilidade de articulação entre as duas propostas, uma vez que as categorias de verbos *neutros*, verbos sinalizadores do *propósito da fala* e do *modo da fala* podem ser associados aos *processos verbais*; verbos que sinalizam *pensamento ou processos mentais* podem ser associados aos *processos mentais*; assim como verbos que sinalizam *aprendizagem e percepção* e *expressão facial do falante* podem ser análogos aos *processos comportamentais*.

A seguir, os procedimentos para a análise, empregados neste trabalho.

PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE

Instrumento computacional

- Como instrumento de análise, recorri às ferramentas *Word List, Concord* e *Aligner*, do programa Word Smith Tools (SCOTT, 2007), sintetizadas a seguir.
- *Word Lists*/Listas de palavras – apresentação de listas de palavras do *corpus* – por ordem de frequência e alfabética.
- *Concord*/Concordância – visão dos elementos lexicais selecionados no *corpus*, possibilitando delimitação de ocorrências à direita e à esquerda desses itens, com uma visão ampla e contextualizada.
- *Aligner*/Alinhamento – apresentação dos textos em linhas alternadas – TF e e TT.

Etapas da pesquisa

Os arquivos foram digitalizados e formatados em “txt” para leitura eletrônica pelo software WordSmith Tools (SCOTT, 2007). O uso da ferra-

menta Word List mostrou o número total de palavras, confirmando a hipótese anterior referente à considerável presença de verbos de elocução e de diálogos. Em seguida, as ferramentas *Aligner* e *Concord* possibilitaram a identificação e análise dos processos no TF e no TT, concomitantemente.

As formas verbais encontradas foram contadas, categorizadas na forma de infinitivo do verbo, e classificadas tendo como base as categorias propostas na *Collins Cobuild English Grammar* (SINCLAIR, 1990) e a classificação dos processos pela *Gramática Sistemico-Funcional*. Após classificação dos verbos e conferência, iniciou-se a tabulação para o cálculo dos dados quantitativos e, posteriormente, a análise qualitativa. Nesta etapa, os dados foram tabulados e transferidos para tabelas⁴ separadas, para posterior análise qualitativa. Essas tabelas serviram para sintetizar os resultados e promover análise qualitativa dos padrões recorrentes no TF e no TT, assim como levantar hipóteses sobre as escolhas feitas pela autora e pela tradutora.

A seguir, apresento uma síntese do *corpus* desta pesquisa.

O corpus da pesquisa

O *corpus* da presente pesquisa é composto pelo romance *Harry Potter and the chamber of secrets*, de J. K. Rowling e sua tradução para o português do Brasil *Harry Potter e a câmara secreta*. É o segundo livro da série e conta a saga de um garoto bruxo, órfão de pais e hostilizado pelos tios. Aos doze anos, foi estudar na Escola de Magia de Hogwarts, onde protagoniza várias aventuras, até enfrentar seu inimigo mortal – Lord Voldemort.

A primeira versão do romance foi escrita em inglês britânico em 1998. Devido ao grande sucesso da obra, foram realizadas algumas alterações para a publicação em inglês norte-americano, pela editora Scholastic, em 1999. A versão americana serviu de fonte para a tradução para o português brasileiro, *Harry Potter e a câmara secreta*, realizada por Lia Wyler e publicada pela editora Rocco, no Brasil, em 2000.

4 Por uma questão de limitação de espaço, as tabelas não serão divulgadas. Maiores detalhes pelo e-mail osileneacruz@bol.com.br.

ANÁLISE DOS DADOS - OS PROCESSOS E A CONFIGURAÇÃO DOS PERSONAGENS

Conforme apontado na Introdução, este artigo faz parte de um trabalho mais amplo, o que implica a síntese da análise geral e, consequentemente, a impossibilidade de apresentar a configuração dos personagens individualmente, devido à limitação de espaço. Diante disso, inicio esta discussão a partir dos dados gerais da análise, os quais revelam maior uso de verbos de elocução no TF do que no TT, sendo a diferença de 99 verbos de elocução a mais para o TF. Esse dado pode ser o primeiro indicativo das escolhas da autora e da tradutora, ou seja, de que os personagens do texto de partida são apresentados como mais Dizentes do que os do TT, exceto no caso do personagem Hagrid, em que a tradutora usa mais processos que a autora do TF.

Verificamos as diferentes escolhas por parte da autora e da tradutora, pois, no TF, predominam os processos comportamentais e, no texto traduzido, os processos verbais. Esse dado nos permite depreender as características dos participantes no TF, a partir de comportamentos físicos e psicológicos, os quais apontam para Comportantes conscientes, racionais, sabedores das atitudes, mais sensíveis emocionalmente e conscientes de suas falas. Por outro lado, no TT, o uso predominante de processos verbais torna os personagens como Dizentes, não intrinsecamente conscientes, sem focalização específica de comportamentos físicos ou psicológicos.

No TF, as processos verbais mais aparentes são as que evidenciam o *modo da fala* (*tell, add, begin...*) e no TT, a categoria dos verbos que sinalizam o *propósito da fala* (*sugerir, mandar, pedir...*). Essa análise nos leva a pensar que as diferentes escolhas da autora e da tradutora configuram o mesmo personagem de formas distintas, uma vez que no TF, ao usar mais verbos que sinalizam o *modo da fala*, o personagem é configurado como mais emotivo, pois suas emoções estão também evidentes na forma como ele se comunica. Por outro lado, no TT, os verbos sinalizadores do *propósito da fala* configuram o personagem dotado de elocuições com sentidos mais implícitos, não tão evidentes.

Os resultados revelam também predomínio em ambos os romances de processos verbais *say/dizer* e *ask/perguntar*, classificados pela *Collins Cobuild English Grammar* (SINCLAIR, 1990) como verbos *neutros*, aqueles que

não possuem significado. Tal dado é importante, uma vez que se trata de discurso direto ou parataxe. Entretanto, a proposta desta pesquisa é, também, valorizar as escolhas da autora e da tradutora no sentido de identificar os tipos de processos utilizados em termos de variedade verbal, que possam ter caracterizado diferenças na configuração dos personagens analisados.

No TF, o predomínio de ocorrências de verbos de elocução concentra-se no processo verbal *say*, independente do tipo de elocução utilizada: pergunta, afirmação, exclamação ou interpelação. Em contrapartida, no TT, ocorre a escolha da tradutora por outros processos e categorias para lidar com a significativa frequência do verbo *say* no TF. Para isso, a tradutora utiliza o processo verbal *perguntar*, numa tentativa de especificar o ato de fala dos personagens. Os dados também mostram que o processo neutro *say* é mais utilizado em inglês do que o análogo *dizer* em português. Quanto ao processo *ask*, a tradutora utiliza mais verbos neutros do tipo *perguntar* do que no TF. Esse dado é um indício da intenção da tradutora em explicitar perguntas, quando no TF *say* é o introdutor das mesmas. Tal estratégia pode ser também uma tentativa de evitar o verbo neutro *dizer* quando se refere a perguntas.

Nos exemplos abaixo, extraídos por meio da ferramenta *Aligner*, podemos verificar a escolha da tradutora pelo verbo *perguntar* para ocorrência de *say* no original.

<!--L1, S 123-->”The right what?” said Harry nervously as the fire roared and whipped George out of sight, too.

<!--L2, S 123--> Na o quê certa? - perguntou Harry nervoso enquanto as chamas rugiam e arrebatavam Jorge de vista.

Podemos ver a intenção da tradutora em especificar o ato de fala, quando, no exemplo, trata-se de uma pergunta. Além do processo *perguntou*, a tradutora, ao recorrer ao elemento lexical *nervoso*, em vez de *de forma nervosa*, especifica a característica do personagem, fazendo desta um dado a mais na configuração do personagem. O elemento circunstancial *nervously* não denota o mesmo significado no TF, pois parece mostrar uma circunstância de modo, que pode ser passageira.

Ainda considerando o alto índice de ocorrências do verbo *say* no TF, os dados mostram outra opção da tradutora, ao substituí-lo por verbos não análogos em português, destacando a fala do personagem, como alguém que *responde, fala, acrescenta, continua, comenta, explica, retruca*, entre outros. No exemplo abaixo, o processo verbal *said* foi traduzido por *retrucou*, comprovando uma recorrência no *corpus* analisado.

<!--L1, S 160-->Malfoy, who had reached for the glass eye, said, "I thought you were going to buy me a present."

<!--L2, S 160--> Malfoy, que esticara a mão para o olho de vidro, retrucou: "Pensei que você ia me comprar um presente."

O exemplo mostra que o processo *retrucou* traduz um significado a mais ao personagem Malfoy, como uma pessoa que retruca, argumenta, ou seja, que incute mais significado à fala.

Além do processo verbal *say*, a autora utiliza um número maior de processos que sinalizam *som particular de animal* e *expressão facial do falante*. Tais escolhas resultam na configuração de determinados personagens como animalizados e sinalizam suas emoções no uso desses processos. Por outro lado, no TT, os traços que tornariam os personagens dotados de características animais são reduzidos. Tal dado pôde ser observado graças ao número consideravelmente inferior de processos que sinalizam *som particular de animal* na tradução.

Quanto ao resultado anterior, é relevante destacar que o TF apresenta 26 ocorrências a mais do que o TT de sons emitidos por animais, sendo os mais frequentes no TF *roar, growl, croak/ coachar, grunt, snarl e squeal/ guinchar*. No TT, são os verbos *rosnar, rugir e guinchar*, revelando, portanto, variedade inferior desse tipo de processo. Evidenciam-se também diferenças relacionadas à frequência de uso e à variedade verbal, pois as ocorrências não são correspondentes. Por exemplo, *roar* é o mais incidente no TF e, no TT, o verbo com significado mais aproximado, *rugir*, é o segundo mais incidente. O verbo *rosnar*, no TT, representa dois verbos distintos no TF – *growl* e *snarl*.

Nos exemplos abaixo, temos excertos com os verbos “snarl” e “growl” e sua representação no texto traduzido, através de “rosnar”.

<!--L1, S 409-->”Out of the way, there,” he snarled at Ron, moving back to get a better shot.

<!--L2, S 409--> Saia do caminho, você aí - rosou ele para Rony, recuando para se posicionar em um ângulo melhor.

<!--L1, S 42-->”Let me at him,” Ron growled as Harry and Dean hung onto his arms.

<!--L2, S 42--> Me deixe agarrar ele - rosou Rony, enquanto Harry e Dino o seguravam pelos braços.

Processos como *croak* (*coaxar*, *crucitar*, no caso do corvo), *bark* (*latir*), *cackle* (*cacarejar*) não foram identificados no TT, como se podem ver nos exemplos.

<!--L1, S 270-->”Hagrid! Harry croaked in relief.

<!--L2, S 270--> “Hagrid!” - exclamou Harry revelando alívio na voz rouca.

<!--L1, S 332-->”What are you talking about, Weasley?” barked Professor McGonagall.

<!--L2, S 332--> “De que é que está falando, Weasley?” - vociferou a Prof^a. McGonagall.

<!--L1, S 413-->”Why, it’s potty wee Potter!” cackled Peeves, knocking Harry’s glasses askew as he bounced past him.

<!--L2, S 413--> “Ora, é o Potter Pirado!” - zombou ele, entortando os óculos de Harry ao passar por ele.

Podemos deduzir que a tradutora realizou escolhas lexicais relativas a campos semânticos consideravelmente diferentes daqueles associados a animais, destituindo esses personagens de características orais animais. Considerando-se o público de chegada, no caso, o brasileiro, talvez essa escolha da tradutora mascare ou disfarce a intenção da autora do romance de justamente revelar, também nas falas, características marcantes dos personagens dizentes.

O processo *guinchar* no TT possui três formas equivalentes no TF: *squeal*, *squeak* e *screech*. Os verbos *grunhir* e *uivar* possuem um número maior de ocorrências no TF, assim como *grunt* e *howl*. Os exemplos abaixo ilustram ocorrências de dois verbos diferentes no TF traduzidos por uma única escolha no TT.

<!--L1, S 151-->”Do you think he’s all right?” she squealed through her fingers.

<!--L2, S 151--> “Vocês acham que ele está bem?” - guinchou tampando a boca com a mão.

<!--L1, S 118-->”No, no, no,” squeaked Dobby, shaking his head so hard his ears flapped.

<!--L2, S 118--> Não, não, não - guinchou Dobby, sacudindo a cabeça com tanta força que as orelhas esvoaçaram.

Esses exemplos revelam a opção da tradutora quanto à restrita variedade verbal, quando se trata de processos reveladores de *som particular de animal*, pois no TF, os processos *squealed* e *squeaked*, que desvelam traduções variadas, mantiveram o mesmo equivalente em português. Podemos especular questões linguísticas nesse caso, pois, talvez, o sistema linguístico brasileiro não ofereça maiores possibilidades lexicais com o mesmo significado de *squealed* e *squeaked*.

Dentre outras particularidades encontradas na configuração de personagens, destaca-se a personagem Hermione Granger, melhor amiga do protagonista. No TF, os tipos de processos utilizados variam entre processos que sinalizam o *modo da fala* (*whisper*, *murmur*, *scream*, *snap*, *stammer*). Além disso, a autora opta por verbos que sinalizam tons extremos de voz mais fortes ou suaves, por meio de processos como *whisper*, *gasp*, *howl*, *scream*, entre

outros. Outrossim, no TF, encontramos também processos sinalizadores de *som particular de animal squeal (som típico de porcos) e squeak (som típico de camundongos)*. A associação dessas ocorrências no TF compõe uma personagem dotada de maior vivacidade. Soma-se a isso tudo o predomínio de processos comportamentais, podendo ser indicativo de uma personagem consciente, com comportamentos físicos e sociais, característicos desse tipo de processo.

No TT, por outro lado, a maioria das categorias empregadas consiste em processos que sinalizam o *propósito da fala*, como *responder, falar, anunciar, continuar, pedir, acrescentar, comentar, completar, confirmar e interromper*. Esses processos são característicos de um Dizente que não altera a voz. Portanto, a personagem é apresentada de forma mais sutil, com somente um processo que sinaliza *som particular de animal – guinchar*. As características verbais da personagem são mais suavizadas no TT do que no TF, pois neste, embora o uso do verbo *say* ser menor, optando a tradutora por utilizar verbos de outras categorias ou omissões, a personagem é apresentada como uma pessoa que, normalmente, não altera a voz – *responder, exclamar, falar, anunciar, continuar, lembrar, acrescentar, comentar, completar, concordar, confirmar*, entre outros.

Chamamos a atenção para outro personagem do romance que apresenta peculiaridades com relação à sua configuração no TF e no TT. O personagem Rubeus Hagrid é um dos amigos de Harry Potter, apresentado no TF com características gigantescas e sotaque diferente. Guardião das chaves e das terras de Hogwarts, também guarda-caça e professor do Trato de Criaturas Mágicas, no romance “original”, é apresentado como um homem desajeitado, grandalhão, grotesco e rude, com o tamanho três vezes maior do que o tamanho normal de um ser humano. Apesar do aspecto físico grotesco, é classificado como pertencente ao “grupo do bem”.

Na tradução, suas elocuições, diferentemente do TF, são amenizadas, com uso de processos que sinalizam o *modo da fala* ou o *propósito da fala*, enquanto no TF, além de se expressar em um inglês representado com características de oralidade muito particulares. Nas falas do personagem, são utilizados mais processos que sinalizam *som particular de animal*. Vejamos os exemplos.

<!--L1, S 284-->”An’ how many did yeh have ter threaten “An’ bla-ckmail before they agreed, Malfoy, eh?” he roared.

<!--L2, S 284--> *E quantos você precisou ameaçar e chantagear para concordarem hein, Malfoy?* - vociferou.

<!--L1, S 253--> "Not Azkaban?" croaked Hagrid.

<!--L2, S 253--> Não para Azkaban? - lamentou Hagrid, rouco.

Como se pode ver na retextualização acima (S 284), além do processo verbal ser humanizado, a própria verbiagem é apresentada de forma distinta no TT, inclusive sem a fonte em negrito que aparece no TF, como uma forma de destaque para sua fala, mostrando uma fala padrão, sem características marcantes de oralidade reproduzidas na escrita do TF. Esse fenômeno ocorre em quase todas as elocuições do personagem Hagrid, tornando-o visivelmente distinto da apresentação no texto de partida.

O outro exemplo (S253) mostra o personagem no TF como alguém que emite um som animal (*croak/coaxar*), destituído de sentimento e característico de ser irracional. No TT, por outro lado, o processo *lamentar* transfere ao personagem característica humana e emocional. Como se pode ver nesses exemplos, o sotaque do personagem não é reelaborado no texto traduzido.

Este aspecto é relevante para a construção por parte do leitor brasileiro, pois os processos foram um dos aspectos que contribuíram para que o Dizente, no TT, não fosse apresentado com características físicas diferenciadas. Enquanto no TF temos a nítida impressão de sua aparência grotesca, animalésca e rude, no TT, o referido personagem não apresenta características que o configurem da mesma forma, pois as elocuições foram normalizadas e apresentadas num português padrão, sem traços de oralidade ou idiossincrasias de pronúncia.

Apresentadas algumas discussões sobre textualização e retextualização no *corpus* analisado, parto para as considerações finais deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da transitividade, proposta neste artigo, possibilitou identificar dados acerca da função ideacional, ou seja, como estão presentes questões sobre experiência de mundo, conhecimentos e crenças nos textos fonte e de chega-

da. Especificamente, a análise dos processos que a autora e a tradutora utilizaram nos personagens é reveladora de diferentes representações dos mesmos.

Provavelmente, a simples leitura dos romances, ou sua comparação a partir de outros critérios, não necessariamente evidenciaríamos aspectos da construção textual como foi possível fazê-lo neste estudo, envolvendo análise textual e discursiva, por meio de ferramenta computacional eficiente (Programa WSTools), e sobremaneira pelas abordagens apresentadas na Gramática Sistemico-Funcional e na *Collins Cobuild English Grammar* (SINCLAIR, 1990).

É bem verdade que outras conclusões poderiam ser extraídas, diante do rico *corpus* e do extenso levantamento de dados. Outros resultados, mesmo no âmbito da função ideacional da linguagem ou das metafunções interpessoal e textual, também poderiam ser buscados para mostrar os padrões de textualização no TF e de retextualização no TT. Esses e outros elementos excedem o escopo deste trabalho, que é um recorte de uma pesquisa mais ampla, na qual foi possível mostrar com mais riqueza de detalhes a configuração individual dos personagens analisados.

Apesar dessa limitação, tenho a expectativa de que este trabalho possa auxiliar outros pesquisadores, novatos e experientes, no âmbito dos estudos discursivos, especialmente na LSF, no sentido de comprovar a realização de análise de línguas pares para obter resultados, associados à transitividade, à modalização, à estruturação e/ ou à organização de informações no texto, de forma a valorizar o estudo das metafunções ideacional, interpessoal e textual.

REFERÊNCIAS

BAKER, M. **In other words: a coursebook on translation.** London: Routledge, 1992.

DOURADO, M. R.; GIL, G.; VASCONCELOS, M. L. Contributions of systemic linguistics of Translation Studies. In ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DA LÍNGUA INGLESA – ENPULI, 13º, 1995, Rio de Janeiro. **Anais ...** Rio de Janeiro: Editora da PUC. p. 200-240.

EGGINS, S. **An introduction to systemic functional Linguistics.** London: Continuum, 1994.

FIRTH, J. R. Personality and language in society. In FIRTH, J. R. **Papers in Linguistics** (1934-1951). Oxford: Oxford University Press : 1950 [1957], p. 177-189.

BARBARA, L.; GOUVEIA, C. A. Tema e Estrutura Temática em PE e PB: Um Estudo Contrastivo das Traduções Portuguesa e Brasileira de um Original Inglês. In: OLIVEIRA, M. do C. L. de; HEMAIS, B.; GUNNARSON, B. L. (Org.). **Comunicação, Cultura e Interação em Contextos Organizacionais**. Rio de Janeiro: Papel Virtual Editora, 2005, p. 435-457.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to functional grammar**. 2nd ed. London: Edward Arnold. 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, H. **Language, context and text: aspects of language in social semiotics perspectives**. Oxford: Oxford University Press, 1989. p. 2-49.

HALLIDAY, M. K. A.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar**. 3rd ed. London: Hodder Education, 2004.

HANES, V. L. L. *Um estudo com base na Linguística Sistemico-Funcional: a transitividade na representação do personagem Ulysses Everett McGill no filme "O brother, where art tsis hou/ E aí meu irmão cadê você?"*. **Revista Prolingua**, v. 6, n. 2, jan-jun 2011. p. 110-125.

HATIM, B.; MASON, I. **The translator as communicator**. London: Routledge, 1997

HOUSE, J. **Translation quality assessment: a model revisited**. Tübingen: Niemeyer, 1997.

JESUS, S. M. de. Estudos sistêmico-funcionais da tradução. **Domínios de Lingu@gem**. v. 6, n. 1, 2012.

MALINOWSKI, B. The problem of meaning in primitive languages. In Ogden,

C. K.; RICHARDS, I. A. **The meaning of meaning**. A study of the influence of language upon thought and of the science of symbolism. Supplement I. London: Kegan Paul, Trench, Trubner, 1923, p. 296-336.

NEWMARK, P. The use of systemic linguistic in translation and criticism. In: STEELE, R.; THREADGOLD, T. (Ed.). **Language topics essays in honour of M. A K. Halliday**. Amsterdam: John Benjamins, 1988.

ROWLING, J. K. **Harry Potter and the chamber of secrets**. USA: Scholastic Inc, 1999. 341p.

_____. **Harry Potter e a câmara secreta**. Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2000. 287 p. (Título original: *Harry Potter and the chamber of secrets*).

SCOTT, M. **Word Smiths Tools**. Version 5. Oxford: Oxford University Press, 2007.

SINCLAIR, J. **Collins Cobuild English Dictionary for Advanced Learners**. 4th. ed. London: Collins ELT, 2001.

_____. **Collins Cobuild English Grammar**. London: Collins, 1990.

THOMPSON, G. **Collins Cobuild English guides 5: reporting**. 3rd ed. London: HarperCollins Publishers, 1996. p.1-49.

VASCONCELLOS, M. L. **Retextualizing Dubliners: a systemic functional approach to translation quality assessment**. 1997. 318 f. Tese (Doutorado em Inglês/Programa de Pós-Graduação em Inglês e Literatura Correspondente) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 1997.

_____. 'Araby' and Meaning Production in the Source and Translated texts: a Systemic Functional View of Translation Quality Assessment. **Cadernos de Tradução**. Florianópolis: EDUFSC, vol. 3, p. 215-254, 1998.

CAPÍTULO 10

A PRÁTICA TRADUTÓRIA A PARTIR DAS NOÇÕES DE GÊNERO E REGISTRO

Lucia ROTTAVA

Larissa Schmitz HAINZENREDER

INTRODUÇÃO

Quando Michael Halliday esboçou seu modelo sistêmico-funcional da linguagem, não pensava contribuir para uma teoria da tradução; mesmo nas descrições gramaticais do modelo, o linguista não reserva lugar especial a esse processo tão particular de produção de texto que é a prática tradutória. Contudo, imaginar que Halliday não se ocupou da tradução é cair em equívoco. Mesmo antes de publicar os princípios basilares do que hoje temos por Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF), entre meados da década de 50 e início da década de 60, o autor tratou de refletir sobre os problemas da tradução automática (TA). Em seus estudos, Halliday (1956/1962) defende que a TA deve ser investigada por um viés linguístico por envolver comparação e descrição sistemática entre línguas. Segundo o autor, a TA consiste, em si, um problema de linguística aplicada.

Nesses trabalhos, Halliday pouco considerou o processo de formação de sentido resultante da prática tradutória como um fato social; a TA implicava, antes, a aplicação de um método de análise dentro dos moldes da linguística comparativa e descritiva. Não é senão no início da década de 90 – com a publicação do texto *Language theory and Translation practice* (1992) – que Halliday atenta para o problema das teorias de tradução vigentes na época. Nesse texto, o autor afirma que é preciso compreender que o tradutor instaura uma teoria do traduzir voltada para os métodos de tradução de modo a requerer uma normatização pela qual se possa avaliar o trabalho do tradutor; trata-se, pois, de delimitar maneiras de se atingir uma boa tradução. Já à linguística cabe ocupar-se do jogo que se estabelece quando se traduz; trata-se, nesse sentido, de descrever e explicar o que acontece no processo tradutório. Segundo o autor, não é o caso de

definir uma teoria da equivalência semântica entre as línguas, mas, antes, uma teoria do contexto tradutório. Nesse momento, Halliday relaciona as escolhas do tradutor às já conhecidas metafunções da linguagem descritas em seus trabalhos anteriores. Segundo o autor, “se o significado é uma função contextual, como Firth costumava dizer, então equivalência de significado é o mesmo que equivalência de função contextual” (HALLIDAY, 1992, p. 16).¹

É na relevância que Halliday cede à noção de contexto para o estudo da tradução que este estudo se assenta. O processo tradutório, à medida que produz textos, também se configura como discurso, isto é, uma troca social de sentidos. A tradução responde àquilo que se conhece por retextualização (TRAVAGLIA, 2003) e, logo, caracteriza, também, uma recontextualização à medida que texto e contexto são inseparáveis. Isso significa dizer que o texto da tradução movimenta outros padrões semânticos associados a outro *contexto de situação* (FIRTH, 1935; HALLIDAY, 1978) diferente daquele sob o qual se estabelece o texto-fonte. Em parte, isso se dá por uma forte imposição do fator cultural. Sendo a língua um dos sistemas semióticos que constituem uma cultura, reescrever um texto nas bases de outro sistema linguístico significa, antes de qualquer coisa, inseri-lo em outro *contexto de cultura* (MALINOWSKI, 1923).

Por essa razão, a reflexão que propomos a seguir busca posicionar a tradução e o processo tradutório nos termos da teoria funcional, a fim de estabelecer pontos de contato entre os Estudos da Tradução e a LSF de modo a auxiliar nas pesquisas desenvolvidas em ambas as áreas de investigação. Pensamos, com isso, poder indicar uma metodologia para a análise de textos traduzidos que visa desde a avaliação do trabalho realizado pelo tradutor ao estudo comparativo entre traduções.

Falar de tradução é propor-se a contemplar o objeto texto pela sua natureza discursiva, a qual, por sua vez, coloca a prática tradutória nas condições do diálogo. O texto-alvo – isto é, o texto da tradução – é, nesse sentido, resultado de uma interação social particular. Por conseguinte, abordaremos a seguir a noção sistêmica de texto a fim de refletir acerca do fenômeno tradutório nos termos que Halliday (1985) denomina *produto e processo*.

De acordo com o autor, abordar o texto do ponto de vista do produto é considerá-lo como “um *output*, algo que possa ser [...] estudado, possuindo certa construção que pode ser representada em termos sistêmicos” ao passo

1 Todas as citações de bibliografia de língua estrangeira são traduções nossas.

que abordá-lo do ponto de vista do processo é considerá-lo como um “processo contínuo de escolha semântica, um movimento através da rede de potencial de significado, onde cada conjunto de opções constitui o ambiente para um novo conjunto” (HALLIDAY, 1985, p. 10).

Isso posto, propomos, de um lado, considerar o texto-alvo como produto com a intenção de analisar seu padrão semântico, a fim de identificar o que esse texto que é uma tradução *faz* na sua condição de linguagem em uso – qual a natureza da prática social que realiza, da conexão entre os participantes da troca de significados que estabelece, e do meio de comunicação da mensagem que transmite; nesse momento, aproximaremos a tradução à noção hallidayana de *registro* (HALLIDAY, 1978). Por outro lado, propomos considerar o texto da tradução como processo a partir da sua condição de diálogo, cujos sentidos são construídos intersubjetivamente entre os membros de uma cultura, isto é, “uma instância de significado social” (HALLIDAY, 1985, p. 11) que o caracterize em relação à linguagem como um todo; nesse momento, aproximaremos a tradução à noção hallidayana (1977) de *gênero discursivo*.

Para tanto, contextualizamos as noções de gênero e registro na teoria sistêmico-funcional de modo a apontar elementos que permitem uma abordagem do objeto tradução que dê conta da função social por trás de toda prática tradutória. Após, relacionamos essas noções à tradução tomada como processo discursivo e como produto de um processo discursivo.

À luz de exemplos, nossa hipótese é a de que a constituição do que chamaremos de “registro da tradução” pode classificar as escolhas do tradutor à medida que preenche o contexto situacional no qual a tradução se insere, possibilitando, assim, acesso às funções sociais que esse texto desempenha através da linguagem utilizada pelo tradutor. Desse modo, o registro da tradução pode compor uma importante ferramenta para o estudo comparativo entre traduções.

De maneira semelhante, a partir de nossa experiência como tradutoras, oferecemos uma definição da prática tradutória que dialogue com os princípios da LSF. Assim, a partir da elaboração de um quadro global de referência da tradução como produto, propomos uma imagem da estrutura potencial que a tradução constitui como gênero discursivo. Adotamos, nesse ponto, a hipótese de que a tradução é, em si, um gênero do discurso que estabelece uma estrutura particular que a configura como tal. Essa estrutura aponta para as “fases” da tradução como um processo sociocultural de formação de sentido.

Objetivamos, com isso, oferecer subsídios para o estudo da tradução enquanto meio de troca de significados regidos pelo contexto cultural, o qual delimita o que é e o que não é uma tradução, além de mapear as variáveis que a contextualizam, auxiliando, assim, na análise do texto como processo social.

Para satisfazer nossos objetivos, este artigo está organizado em três seções. Na primeira, apresentamos as reflexões hallidayanas (1978/1985) acerca das noções de gênero e registro, posicionando-as uma em relação à outra e em relação aos contextos de situação e de cultura de modo a não definir outra coisa que não suas relações com o texto. Na segunda, desenvolvemos uma reflexão acerca da possibilidade de se abordar o texto da tradução em relação ao seu contexto de situação. Em seguida, já na terceira seção, propomos um quadro de referência para a tradução como registro; por fim, consideramos o registro da tradução para a elaboração de uma estrutura genérica para o processo tradutório de modo a caracterizar a tradução como gênero discursivo.

RELAÇÕES ENTRE REGISTRO E GÊNERO DISCURSIVO

A LSF tem como ponto de partida a premissa saussuriana de que a linguagem é um fato social, isto é, pela perspectiva do sujeito falante a linguagem se dá exclusivamente mediante o intercâmbio de sentidos entre os indivíduos. Desse modo, a linguagem é definida como um potencial de significados (HALLIDAY, 1978, p. 109) que se configura na forma de textos, os quais podem ser orais ou escritos, uma vez que, para os propósitos da LSF, a noção de texto refere-se a qualquer instância de uso da língua que ofereça significado.

Nesse sentido, o texto é, antes de qualquer coisa, uma unidade semântica (HALLIDAY, 1985, p. 10); à medida que significa através da linguagem, o texto cumpre seu papel social. Uma unidade semântica é o reflexo da configuração da língua em discurso num determinado contexto. A relação entre texto e contexto se faz, então, paradoxal: o segundo pressupõe o primeiro na mesma medida em que este caracteriza aquele. Todo texto nasce num contexto social, numa situação, a qual, por sua vez, revela-se na análise textual.

Por conseguinte, o contexto de situação desempenha um papel primordial na teoria funcional, porque se apresenta como fator determinante do texto que é seu objeto. Os sentidos trocados através do texto são emergentes do contexto situacional no qual a linguagem integra os indivíduos, cada qual desempenhan-

do um papel social particular. Assim, em última instância, dizemos que o texto é em si uma troca social de significados (HALLIDAY, 1985, p. 11).

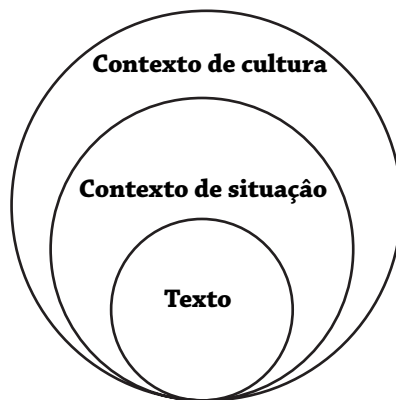
Se subjacente ao texto há sempre um contexto, isto é, uma situação, o que subjaz ao contexto? De acordo com Halliday (1985, p. 6), a indicação está na cultura:

[...] em qualquer tipo de interação linguística, em qualquer tipo de troca verbal, não estão apenas envolvidos os sinais e sons que lhe são circundantes, mas também toda a história cultural por trás dos participantes e por trás do modelo de práticas nas quais os participantes estão engajados [...] Tudo isso desempenha um papel na interpretação do sentido.

Na citação acima, Halliday refere-se ao que Malinowski chamou de contexto de cultura. A cultura representa a realidade social, isto é, um construto semiótico ao qual a linguagem se integra. Dessa maneira, abordar a linguagem como semiótica social nada mais é do que interpretá-la a partir de um contexto sociocultural.

Isto posto, temos o texto – ou seja, uma unidade de interpretação – atrelado a um contexto de situação particular que representa o seu ambiente; todo contexto de situação está inserido em um conceito mais amplo denominado contexto de cultura, conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1 – Relações entre texto (linguagem) e contexto



Fonte: Adaptado de Richardson, 1994, p. 124.

Dessa perspectiva, o contexto de situação se caracteriza pela noção de *registro* e o contexto de cultura está relacionado à noção de *gênero discursivo* (EGGINS; MARTIN, 1997). O registro é uma configuração semântica determinada de acordo com o uso da linguagem, ou seja, diz respeito ao que Halliday (1978, p. 111) chamou de “potencial de significado disponível em um dado contexto social”. O autor acrescenta que o conceito de registro está relacionado às funções que a linguagem desempenha através do sistema semântico – nesse sentido, o termo “função” pode ser substituído por “uso” – representadas no texto por três variáveis que influenciam diretamente a sua construção. São elas:

- a) o *campo*, que designa o tema e o tipo de atividade social que o texto realiza e, para tal, seleciona os significados da ordem do ideacional nele contidos;
- b) as *relações*, que se refere aos participantes do ato enunciativo e as relações entre eles, selecionando os significados interpessoais;
- c) o *modo*, que designa o meio ou o canal de comunicação através do qual a linguagem se organiza de tal modo a desempenhar um papel particular e que está relacionado aos significados textuais.

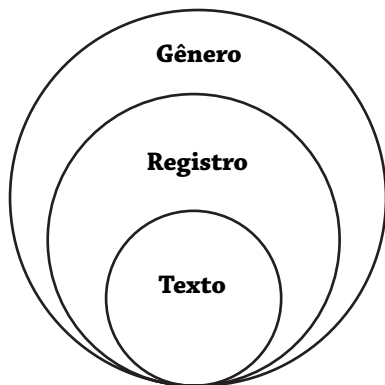
Halliday (1978) explica que a combinação entre essas três variáveis resulta em diferentes tipos de registro; os três tipos de significados cada qual referido por uma dessas variáveis apresenta um segundo nível de análise do texto, que não se dá mais no plano situacional, mas no plano semântico por meio das metafunções *ideacional*, *interpessoal* e *textual* ligadas às variáveis de campo, relações e modo, respectivamente.

Dessa maneira, o registro funciona como um conceito mediador que possibilita estabelecer uma continuidade entre o texto e seu ambiente sociosemântico à medida que se apresenta como a “variedade semântica da qual um texto em particular é uma instância” (HALLIDAY, 1978, p. 110).

Assim como o contexto de situação se insere num contexto cultural, o registro relaciona-se a uma estrutura genérica particular que, dentre outros fatores, caracteriza um texto como tal. De acordo com Halliday (1978), ao passo que

o registro representa o conjunto de funções *semânticas* particulares a um texto, o gênero representa as funções *semióticas* específicas que determinam o valor social que um texto denota na cultura. Nesse sentido, o gênero é um conceito extralinguístico à medida que se projeta em uma estrutura semiótica de nível superior (HALLIDAY, 1977); ao mesmo tempo em que todo contexto situacional se enquadra em uma estrutura cultural, todo discurso se enquadra em uma estrutura de gênero. Por essa razão, gênero e registro são tratados pela LSF como conceitos interligados que se relacionam ao texto conforme ilustrado na Figura 2.

Figura 2 – Relações entre texto (linguagem), registro e gênero



Fonte: Adaptado de Martin, 2001, p. 156.

A TRADUÇÃO À LUZ DA NOÇÃO DE REGISTRO

Conforme explicitado, a tradução – como qualquer texto na concepção da LSF – é, antes de tudo, linguagem em contexto. De acordo com Matthiessen (2001, p. 111), a tradução pode ser pensada a partir de uma série de ambientes que podem variar do mais global ao mais local; tais ambientes integram o objeto da prática tradutória: “a linguagem-em-contexto que serve como ‘fonte’, e a linguagem-em-contexto que serve como ‘alvo’”.

Além disso, o autor aponta para o fato de que o que deve ser entendido por tradução intersemiótica entre sistemas linguísticos é que “traduzimos *textos* de uma língua para textos em outra língua; mas não traduzimos uma *língua* para outra língua” (MATTHIESSEN, 2001, p. 87, grifos do autor). Isso significa

dizer que o objeto real da tradução não é a língua, mas o discurso; em outras palavras, é a *fala* o que se traduz, uma construção semântica intersubjetiva relacionada a um contexto situacional particular. Para Matthiessen (2001, p. 91), esse contexto apresenta padrões linguísticos contextualizados cuja significação “pode ser caracterizada em relação às variáveis de campo, relações e modo” – é o que chamamos anteriormente de “potencial de significado disponível” e o que Matthiessen (2001) chama de “subpotencial” ou, finalmente, “registro”.

Matthiessen sugere pensar para a prática tradutória o registro como um quadro de referência (*frame of reference*) à medida que o registro

(...) disponibiliza informações relevantes para o processo tradutório ao reduzir significativamente o espaço [rede de opções] que deve ser pesquisado para uma tradução adequada, e ao oferecer uma ‘compilação’ das estratégias semânticas apropriadas ao contexto da tarefa em questão (MATTHIESSEN, 2001, p. 93).

Por exemplo, se a tarefa é traduzir um informativo da área da saúde do inglês para o português, tomando o registro como referência, o tradutor pode selecionar suas escolhas a partir de uma rede de opções limitada aos subsistemas relevantes para o contexto de situação (isto é, os subsistemas de informativo de saúde em inglês e em português). Para ilustrar, tomamos como exemplo o informativo de um medicamento de uso comum para dores simples como a de cabeça, onde se lê, no exemplar que serve de texto-fonte, o seguinte: *It does not affect kidney function the way that non-steroidal anti-inflammatory drugs like aspirin and ibuprofen can.*² Nesse caso, a variável campo – informativo de remédio – e a variável relações – relação hierárquica: médico ou empresa de remédio (especialista) e paciente (leigo) – direcionam o tradutor à escolha de palavras como “medicamentos” ou “remédios” como o equivalente português do emprego de “drugs”; se a variável campo fosse “artigo/ensaio de biomedicina”, a variável relações exprimiria uma relação não hierárquica entre especialistas, possibilitando, por exemplo, a escolha do tradutor para o equivalente “drogas” sem risco de estranhamento.

2 Fonte: Adaptado de <http://www.tylenol.com/safety-dosing/health-conditions/kidney-disease>, acessado em 22 de junho de 2015.

Do mesmo modo, também é possível que uma tradução corresponda a um registro distinto do original. Nas palavras de Matthiessen (2001, p. 94), “registros aparentemente similares podem apresentar valores contextuais distintos em diferentes línguas e, nesse sentido, desenrolar estratégias semânticas diferentes”. Considere, a exemplo, um palestrante que conclui sua palestra com a frase: *You are a great audience*. Se o tradutor-intérprete opta por traduzir o pronome de tratamento “you” para “os senhores”, pode exprimir certo distanciamento entre o palestrante e os ouvintes, o que não ocorre na escolha da tradução para o pronome pessoal “vocês”. Nesse caso, fica claro que as possibilidades “os senhores” e “vocês” não exprimem equivalência de valor semântico.

Pela mesma razão, traduções diferentes de um mesmo texto para a mesma língua podem resultar em registros distintos devido à variação semântica existente entre as diferentes orientações de codificação dentro de uma mesma língua, como resultado, por exemplo, do uso de estratégias semânticas particulares que resultam em efeitos de sentido diversos (HASAN, 1996). A escolha tradutória de “you” para “os senhores”, por exemplo, expande os elementos da frase ao acrescentar o artigo “os” o qual, por sua vez, orienta para a definição do gênero masculino no emprego do tratamento “senhores” – o que não ocorre em “vocês” – causando alteração no conteúdo semântico ao partir de um sentido mais genérico a um mais específico. Chesterman (1997) define a expansão de elementos na frase e a mudança de conteúdo através das estratégias tradutórias de “modificação na distribuição” e “hiponímia”, respectivamente.

Portanto, o uso diferenciado de estratégias de tradução pode reorganizar a relação hierárquica da variável papel entre os participantes, gerando um registro particular. Não obstante, o que permite que um texto seja ainda reconhecido como uma tradução não é somente uma análise a nível situacional, mas também semântico. Via de regra, a metafunção ideacional do texto-fonte, isto é, o significado relacionado ao conteúdo da mensagem, deve estar presente no texto-alvo, ou seja, o que se espera primordialmente de uma tradução é que mantenha correspondência com o tema e o tipo de atividade social que o seu texto-fonte realiza. De acordo com Halliday (2001, p. 16), a equivalência entre o texto original e a tradução é definida nos seguintes termos: “se um texto não condiz ideacionalmente com seu texto-fonte, não se qualifica como uma tradução”.

Em contrapartida, não raro o que ocorre é não perceber na análise da tradução equivalência entre os significados interpessoais e textuais de seu texto-

-fonte. Comumente, há conflito entre os agentes que participam da construção de sentido no texto-alvo e no texto-fonte e, conseqüentemente, a linguagem envolvida em ambas as situações desempenha em cada uma delas um papel próprio. A crítica, nesse caso, exige do tradutor o que Halliday (2001, p. 16) chamou de “função equivalente ao original no contexto de situação”.

Dessa maneira, as escolhas do tradutor que constituem o registro da tradução são o resultado de uma recontextualização cultural, atividade que é inerente ao processo tradutório e pressupõe a recontextualização situacional. Possivelmente, essa é a razão pela qual as variáveis semânticas de papel e modo se alteram no caminho do texto-fonte ao texto-alvo. Assim, tomar a tradução como produto nos termos da LSF é tomá-la como produto de um ambiente que lhe é particular e que reflete um processo contínuo de escolhas semânticas que trespassam as redes de opções que constituem o sistema semiótico da língua.

Por esse motivo, acreditamos que uma análise comparativa entre traduções possa se servir amplamente da noção de registro. Através das variáveis de campo, relações e modo, a LSF pode evidenciar em que pontos traduções distintas de um mesmo texto se aproximam e se distanciam do texto-fonte e entre si. O contexto de situação particular a cada tradução categoriza as escolhas do tradutor em relação à função social que o texto desempenha através da linguagem, oferecendo subsídios para estudar de que forma o tradutor se relaciona com o seu interlocutor, o que também fornece bases para analisar a construção intersubjetiva de sentido no processo tradutório do qual cada tradução é o produto.

A TRADUÇÃO À LUZ DA NOÇÃO DE GÊNERO DISCURSIVO

Segundo Halliday (1977), a estrutura genérica de um texto é a forma que o texto adquire enquanto um exemplar do gênero no qual se insere. De acordo com Hasan (1985, p. 56), as variáveis campo, relações e modo, descritas na seção anterior, formam a configuração contextual (CC) de um texto, isto é, um quadro global de referência, que possibilita “fazer previsões sobre a estrutura de um texto”. A CC permite inferir aspectos da estrutura genérica de um texto, porque compreende o conjunto específico de valores que realiza as variáveis contextuais, às quais se constituem através dos significados que lhe são associados na atividade social que o texto desempenha (HASAN, 1985).

Por essa razão, o propósito de desenvolver uma reflexão acerca da tradução como gênero discursivo demanda a constituição de uma configuração contextual da tradução; ou seja, é necessário definir as variáveis que determinam uma estrutura genérica para a tradução. Nesse momento, trabalharemos com a hipótese de que preencher a CC daquilo que passaremos a chamar de “gênero *tradução*” permite fazer previsões acerca de todo exemplar que possa ser considerado uma tradução.

Para tanto, nos limitaremos a nossa experiência profissional como tradutoras. Dessa maneira, os dados que serviram de *corpus* para análise da linguagem da tradução pelo viés funcionalista constituem anos de nossa experiência com a prática tradutória no curso de bacharelado em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Participando das disciplinas teóricas e práticas de tradução, atendemos a uma grande demanda de traduções do português para o inglês desde 2008. Dentre as traduções realizadas nesse ínterim, acham-se desde artigos científicos até textos de natureza literária, cada qual situado em um contexto particular inserido em determinada cultura. Contudo, nosso objetivo não é analisar cada tradução realizada a partir de seu contexto de situação e/ou de seu contexto de cultura para, então, caracterizar uma tradução específica em relação ao seu acontecimento. Trata-se, por outro lado, de constatar que o registro da tradução *per se* como resultado do contexto específico de situação na qual uma tradução pode ocorrer fundamenta uma estrutura genérica para a prática tradutória como uso da linguagem.

Assim, a partir de nossa enriquecida experiência, propomos-nos a estabelecer uma configuração contextual para o processo tradutório de forma a descrever as variáveis campo, relações e modo para o texto-alvo que serve de produto para esse processo. Isso permite sugerir uma *estrutura potencial de gênero* (HASAN, 1985) para a tradução tomada no âmbito de uma teoria funcional do gênero discursivo, que possibilita classificar, também, os estágios que dizem respeito aos elementos obrigatórios e aqueles que dizem respeito aos elementos opcionais da tradução como processo social de troca de significados.

Tendo em vista nossa proposta, o quadro que apresentamos a seguir objetiva poder esclarecer: a) a atividade social realizada no gênero *tradução*, seu conteúdo e objetivo; b) os participantes do gênero *tradução* e a relação entre eles; c) o papel da linguagem no contexto da tradução e o meio e canal de

transmissão. Em última análise, esse quadro referencial pode figurar-se como uma espécie de “configuração semântica global” do objeto tradução e visa a introduzir uma abordagem sistêmica do processo tradutório.

Quadro 1 – Configuração contextual da tradução

Configuração contextual da tradução

Campo: Atividade social envolvida: mapeamento – isto é, transformação – (MATTHIESSEN, 2001) de significados a nível léxico-gramatical, semântico e contextual; processo intersemiótico de (re)construção de sentido; conteúdo: descrição de uma leitura (de uma interpretação); objetivo: informar o conteúdo do texto fonte para leitores/ouvintes que não têm competência na língua fonte.

Relações: Agentes: “tradutor” (locutor) e “público leitor” ou “plateia ouvinte” (interlocutores) do gênero tradução; relação hierárquica – tradutor possui certo conhecimento interlinguístico que o coloca em posição superior em relação a seu(s) interlocutor(es).

Modo: Papel da linguagem: constitutivo (MOTTA-ROTH e HEBERLE, 2005); canal: gráfico ou fônico; processo dialógico – troca de significados entre o locutor e a imagem que se faz do interlocutor; meio: escrito para ser lido ou falado.

Fonte: Adaptado de Motta-Roth e Herbele, 2005, p. 17.

Conforme explicitado, essas variáveis contextuais permitem formular uma ideia de contexto a partir da atividade humana mediada por uma tradução. A configuração semântica global da tradução que acabamos de sugerir pode ser sistematizada no que Hasan chamou de estrutura potencial de gênero (EPG) e que tem por objetivo “dar conta do leque de opções de estruturas esquemáticas específicas potencialmente disponíveis aos textos de um mesmo gênero” (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2005, p. 19). Dessa maneira, uma EPG tem como pressupostos as variáveis contextuais e “se constitui, portanto, na expressão verbal de uma CC e, como tal, depende de determinado conjunto de valores associados a campo, relação e modo” (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2005, p. 19).

Assim sendo, a CC da tradução resulta em uma EPG que prevê a interpretação e descrição intersemiótica de um texto através de uma interação dialógica – do ponto de vista enunciativo (BENVENISTE, 1995) –, conforme representada no Quadro 2.

Quadro 2 – Estrutura potencial do gênero *tradução*

EPG do gênero tradução
Leitura/Interpretação de um texto numa língua fonte > Decodificação > Definição do interlocutor > Produção de um texto numa língua alvo.

Fonte: Adaptado de Motta-Roth e Heberle, 2005, p. 18.

A EPG do gênero *tradução*, conforme ilustrada, representa a atividade social envolvida no processo tradutório onde cada estágio “é um elemento na estrutura dessa atividade” uma vez que cada estágio desempenha um papel na “realização e finalização” (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2005, p. 19) do processo tradutório.

A EPG do gênero *tradução* e o contexto de situação no qual ela se constitui estão interligados. As variáveis de campo, relações e modo que contextualizam o gênero *tradução* oferecem pistas que podem orientar o analista para a compreensão dos significados do texto em função da sua EPG. De acordo com Motta-Roth e Heberle (2005), também é possível fazer o caminho inverso: os elementos do texto traduzido apontados pela EPG do gênero *tradução* e a ordem em que se realizam correspondem a traços específicos do contexto de situação.

Os elementos representados na EPG do gênero *tradução* (Quadro 2) são basilares de qualquer texto da configuração contextual da tradução (Quadro 1) e, por esse motivo, são definidores desse gênero. Isso significa que a leitura/interpretação de um texto numa língua fonte acompanhada da decodificação dos signos linguísticos nele dispostos e seguida da produção de um texto em uma língua-alvo mediante a definição prévia de um interlocutor são, para nós, movimentos obrigatórios para se construir um texto que possa ser reconhecido como uma tradução do ponto de vista sociocultural. Há ainda movimentos que podem ou não participar da construção de um texto desse gênero – como, por exemplo,

pesquisa/consulta, criação de TM³/glossário, revisão, edição, entre outros – sendo chamados de “elementos opcionais” (HASAN, 1989, p. 61). Isso significa que a inserção desses elementos no processo tradutório não alteram as condições para o gênero *tradução*.

Ressaltamos ainda que tradutores diferentes podem adotar estratégias semânticas distintas nas fases de interpretação, definição do interlocutor e descrição da leitura (interpretação) de um mesmo texto-fonte, levando à seleção de significados ideacionais, interpessoais e textuais particulares, gerando registros diversos. Isso ocorre em razão da “variação semântica” (MOTTA-ROTH; HEBERLE 2005, p. 25) entre os dois exemplares da EPG do gênero *tradução*, atualizando-a e fazendo com que a escrita do texto-alvo apresente valor diferente em cada exemplo.

Em última análise, essas considerações indicam não apenas uma justificativa para os diferentes registros relacionados a um só gênero – nesse caso, a tradução – como também apontam para a possibilidade de um texto traduzido apresentar variáveis contextuais que o configurem, do ponto de vista semântico, diferentemente do original.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Interessa-nos, por fim, articular um breve fio condutor à perspectiva teleológica de análise dos gêneros textuais (MARTIN, 1992), a qual também se desenvolve sob a luz dos trabalhos de Halliday (1985) e Matthiessen (2001). Pelo viés dessa perspectiva, um gênero é definido em relação aos fins a que se propõe e, conseqüentemente, em relação aos estágios que passa para atingi-los. Entretanto, essa definição de gênero lhe imprime a propriedade de variar de acordo com o contexto da atividade social que representa, uma vez que o gênero é realizado linguisticamente segundo os significados ideacionais, interpessoais e textuais selecionados pelas variáveis de campo, relações e modo, respectivamente.

3 Uma TM (*translation memory*) é uma base de dados que armazena segmentos do texto de partida e seus equivalentes na língua de chegada para auxiliar tradutores. As memórias de tradução são normalmente criadas e utilizadas como recurso em ferramentas de tradução assistidas por computador (*CAT Tool*, em inglês).

Essas afirmações vão ao encontro da noção de tradução compreendida como processo social, a qual buscamos construir pelo viés da teoria sistêmico-funcional, à medida que através da EPG do gênero *tradução* é possível identificar, conforme explicitado, estágios específicos da natureza da atividade social envolvida no processo tradutório de modo a refletir as finalidades dessa atividade. Procuramos mostrar, além disso, que um mesmo texto-fonte pode gerar traduções construídas em contextos situacionais diversos que movimentam diferentes padrões semânticos sem deixar de constituir realizações do mesmo gênero, evidência que vai ao encontro da ideia teleológica de que o gênero sofre modificações de acordo com as interações nas quais ocorre.

Sugerimos, a exemplo disso, uma EPG do gênero *tradução* ao observar elementos comuns a práticas tradutórias variadas. No entanto, cada tradução é realizada em uma dada situação que lhe é particular cujas diferenças referentes às relações entre os participantes, o tema e a forma como ele está representado pela linguagem apontam para diferentes realizações desse gênero. Ou seja, toda tradução é única porque se caracteriza como um discurso instanciado de maneira específica para um fim também específico, ao mesmo tempo em que todas as traduções são reconhecidas como tal em função dos aspectos comuns a todo processo tradutório.

Em suma, na perspectiva da relação entre registro e gênero, toda tradução realiza simultaneamente mais de um significado à medida que “os textos variam não só de acordo com o contexto imediato de produção [...] como também em termos de sua organização em estágios” (VIAN JR e LIMA-LOPES, 2005, p. 37) de modo que as escolhas léxico-gramaticais representadas no registro, juntamente com a forma como forem dispostos os elementos opcionais e obrigatórios da EPG do gênero *tradução*, constituirão uma configuração textual própria.

Ao distinguir a tradução como produto e processo relacionando-a às noções de registro e gênero, respectivamente, procuramos explicar, pelo viés da LSF, o fenômeno que se observa nas diferentes formas que uma tradução pode apresentar no seu desenvolvimento – seja na análise comparativa entre traduções de um mesmo texto-fonte, seja na comparação entre um texto-alvo e seu texto-fonte – pela realização de elementos específicos do contexto de cultura na qual se insere e do contexto de situação que a constitui.

REFERÊNCIAS

BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral I**. 4. ed., Trad. Maria da Glória Novak e. Maria L. Néri. Campinas, São Paulo, 1995.

CHESTERMAN, A. **Memes of translation**: The spread ideas in translation theory. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamin's Publishing Company, 1997.

EGGINS, S.; MARTIN, J. R. Genres and registers of discourse. In VAN DIJK, T. A. **Discourse as structure and process**. London: Stage Publication, p. 230-256, 1997.

FIRTH, J. R. The Technique of Semantics. In **Transactions of the Philological Society**. United Kingdom: Blackwell Publishing, v. 34, n. 1, p. 36-73, 1935.

HALLIDAY, M. A. K. The linguistic basis of a mechanical thesaurus, and its application to English preposition classification. In **Mechanical Translation**, 1956.

_____. Linguistics and machine translation. In **Zeitschrift fuer phonetik, sprachwissenschaft und kommunikationsforschung**, v. 15, 1962.

_____. Text as Semantic Choice in Social Contexts In **Grammars and Descriptions**, Berlin/ New York: de Gruyter. p. 176-225, 1977.

_____. **Language as social semiotic**: The social interpretation of language and meaning. London: Edward Arnold, 1978.

_____. Part A. In HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context, and text**: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1985.

_____. Language theory and translation practice In **Rivista internazionale di tecnica della traduzione**. Campanotto Editore, n. 0, 1992.

_____. Towards a theory of good translation In STEINER, E; YALLOP, C. (eds.). **Exploring translation and multilingual text production**: beyond content. Berlin and New York: Mouton de Gruyter, 2001, p. 13-18.

HASAN, R. Part B. In HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1985.

_____. **Ways of saying, ways of meaning**. London: Cassell (Open Linguistics Series), 1996.

MALINOWSKI, B. The problem of meaning in primitive languages. In OGDEN, C. K.; RICHARDS, I. A. **The meaning of meaning**. London: Kegan Paul (International Library of Psychology, Philosophy and Scientific Method), 1923.

MATTHIESSEN, C. M. I. M. The environments of translation. In STEINER, E; YALLOP, C. (eds.). **Exploring translation and multilingual text production: beyond content**. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 41-124, 2001.

RICHARDSON, P. Language as Personal Resource and as Social Construct: competing views of Literacy Pedagogy in Australia. In FREEDMAN; MEDWAY (Orgs.). **Learning and teaching genre**. Portsmouth, NH: Boyton/ Cook Publishers, 1994.

MARTIN, J.R. **English text: systems and structure**. Philadelphia; Amsterdam: JohnBenjamins, 1992.

_____. Language, register and genre. In BURNS, A.; COFFIN, C. (Eds.). **Analysing English in a global context: a reader**. London: Routledge/ Macquarie University/The Open University, pp. 149-166, 2001.

MOTTA-ROTH, D.; HEBERLE, V. M. O conceito de “estrutura potencial do gênero” de Ruqayia Hasan. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, v. 1, pp. 12-28, 2005.

TRAVAGLIA, N. G. **Tradução retextualização: a tradução numa perspectiva textual**. Uberlândia: EDUFU, 2003.

VIAN JR, O.; LIMA-LOPES, R. E. 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 Editorial, p. 29-45, 2005.

CAPÍTULO 11

AVALIATIVIDADE: MARCAS LINGÜÍSTICAS EM EXEMPLARES DO GÊNERO EXPOSIÇÃO

Jéssica Cantele de FREITAS

Sara Regina Scotta CABRAL

INTRODUÇÃO

O cenário político do país vem passando por momentos de grande turbulência. Escândalos envolvendo propina, superfaturamento e lavagem de dinheiro por políticos e grandes empresários são exemplos de acontecimentos dessa ordem que afetam, direta ou indiretamente, toda a população brasileira. Em meio a esse cenário, surgem operações que visam à identificação e punição dos indivíduos que corrompem as leis e normas do Estado. Dentre elas, ganha destaque a Operação Lava Jato, deflagrada em março de 2014, que, inicialmente, objetivava desfazer um esquema de desvio e lavagem de dinheiro envolvendo a Petrobras, grande empresa estatal brasileira, mas que, devido ao grande número de casos de corrupção, tomou novos rumos, e novas fases dessa operação estão surgindo com o intuito de investigar diversos casos de corrupção política.

Informações sobre essa temática de ordem social vêm ocupando lugar de destaque em divulgações midiáticas. Os textos veiculados nesse contexto são variados e apresentam propósitos comunicativos diversificados, como, por exemplo, informar o leitor, manifestar pontos de vista variados ou indicar posicionamentos individuais sobre fatos relativos a esses casos. A divulgação cotidiana de textos com essa temática na esfera jornalística indica a relevância de se realizar um estudo sobre as marcas linguísticas que contribuem para a avaliação dos fatos apresentados e de identificar como essas avaliações contribuem para a construção de textos exemplares do gênero.

Neste capítulo, toma-se por base o Sistema de Avaliatividade, que oferece mecanismos que contribuem para a identificação das avaliações realizadas por meio de recursos linguísticos (MARTIN; WHITE, 2005) e se faz combinação com os preceitos teóricos da Escola de Sydney, que organiza o gênero por famílias e o compreende como detentor de um propósito social, orientado a um fim específico e organizado por fases e etapas (MARTIN; ROSE, 2007). Uma vez realizado tal entrecruzamento, objetiva-se responder à seguinte questão: Quais recursos do Sistema de Avaliatividade são predominantemente utilizados em textos que abordam o tema Operação Lava Jato, veiculados em contexto midiático, e como eles contribuem com a realização das etapas do gênero?

Para isso, tomam-se como *corpus* de análise cinco textos veiculados na página Observatório da Imprensa, cuja temática é a Operação Lava Jato e cujo gênero foi previamente identificado em Freitas (2017a) - o gênero Exposição, da família dos Argumentos. Análise contextual realizada em Freitas (2017a) demonstrou que o propósito comunicativo dos textos é defender um ponto de vista acerca de fatos de corrupção no governo brasileiro divulgados na mídia. A partir da análise do Sistema de Transitividade, Freitas (2017a) apontou as etapas *Tese*, *Argumentos* e *Reiteração*. Entretanto, uma análise linguística detalhada dos três subsistemas de Avaliatividade nos textos se torna relevante, a fim de constatar se eles, de fato, confirmam cada etapa do gênero previamente identificado.

Pesquisas sobre gêneros seguindo a perspectiva da Escola de Sydney já têm sido realizadas no Brasil. Toma-se como exemplo o trabalho de Gerhardt (2017), que investigou, fazendo uso do Sistema de Transitividade e do subsistema Atitude do Sistema de Avaliatividade, instâncias dos gêneros *Episódio* e *Exemplum* da família das estórias, em livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, a partir da verificação do propósito comunicativo e da estrutura esquemática de gênero das instâncias. O *corpus* foi constituído por 21 textos, e a autora identificou que 13 deles instanciavam o gênero *Episódio*, e 8 instanciavam o gênero *Exemplum*. Também foi objeto de pesquisa a verificação de recorrências léxico-gramaticais e semântico-discursivas para a estrutura esquemática de gênero.

Em relação a estudos de gêneros da família dos Argumentos, Rossi e Farençena (2017) investigaram como as relações lógico-semânticas contribuem para a organização da estrutura esquemática de um exemplar do gênero *Discussão*. As autoras identificaram que entre as etapas do gênero ocorrem relações lógico-semânticas encadeadoras do texto em termos composicionais e semânticos. Foi constatada a predominância de relações hipotáticas e paratáticas na etapa *Questão* e a predominância de *simplexos*¹ para indicar a transição de fases na etapa *Lados*².

Em relação à análise de gênero de textos veiculados no Observatório da Imprensa, toma-se como exemplo o trabalho de Farençena (2016), que, assim como nesta pesquisa, também analisou textos desse ambiente virtual, mas com a temática referente ao Novo Código Florestal Brasileiro. O objetivo do trabalho era analisar as relações lógico-semânticas na organização desses textos em etapas e fases, utilizando a categoria de complexo oracional, a fim de verificar como a léxico-gramática contribui com o propósito comunicativo do texto e a qual gênero eles pertenciam. Evidenciou-se que os textos tinham a *Exposição de Opinião* como macrogênero e apresentavam outros gêneros elementares instanciados.

No que concerne a esta pesquisa, apresentam-se, a seguir, os pressupostos teóricos pelos quais esta análise está fundamentada, seguido dos procedimentos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa. Posteriormente, são apresentados os resultados e a discussão correspondente; por fim, algumas considerações finais são feitas sobre o que se constata na análise.

REFERENCIAL TEÓRICO

Sistema de Avaliatividade

A linguagem oferece diversos recursos para que o falante/escritor possa realizar avaliações e demonstrar posicionamentos em relação ao que aborda em seus discursos. De acordo com Vian Jr. (2009), as atitudes relacionadas àquilo que se expressa são expostas nas interações; porém, as avaliações estão em um nível que vai além da léxico-gramática, uma vez que cabe ao leitor compreender ou não as avaliações que são realizadas no texto.

1 Halliday e Matthiessen (2014) denominam *simplex* a sentença que apresenta um verbo apenas.

2 Segundo a perspectiva de gênero de Rose e Martin (2012), o gênero *Discussão* apresenta as seguintes etapas: *Questão*, *Lados* e *Resolução*.

Um dos recursos que a linguística oferece para embasar as avaliações no discurso refere-se ao Sistema de Avaliatividade, consubstanciado por Martin e White (2005), cuja perspectiva teórica é adotada neste capítulo. Ela possui, de acordo com White (2004), técnicas para analisar como as avaliações acontecem em textos de qualquer registro, e não está interessada apenas nas formas em que posicionamentos de locutores individuais são realizados, mas também em meios que permitem aos indivíduos adotarem posições de valor determinadas socialmente, o que faz com que eles se aproximem ou se distanciem das comunidades associadas a esse contexto.

O Sistema de Avaliatividade tem seus princípios na Linguística Sistêmico-Funcional, que organiza a linguagem em estratos, os quais se diferenciam de acordo com a sua ordem de abstração (FUZER; CABRAL, 2014). Como exposto anteriormente, o Sistema de Avaliatividade está além do estrato da léxico-gramática, pois depende da assimilação ou não do interlocutor do discurso. Nesse sentido, compreende-se, pela perspectiva Sistêmico-Funcional, que esse sistema está localizado no estrato da semântica do discurso e realiza-se pela léxico-gramática a partir das interações desenvolvidas pelo estrato grafo-fonológico (VIAN JR., 2009).

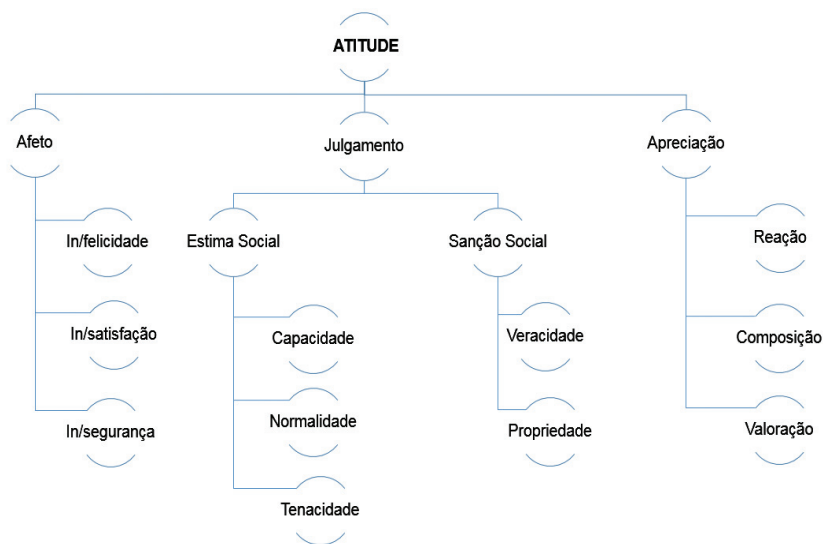
A Linguística Sistêmico-Funcional atribui três metafunções para a linguagem – ideacional, interpessoal e textual (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). O Sistema de Avaliatividade encontra-se no domínio interpessoal da linguagem - metafunção que aborda a interação dos participantes do discurso e diz respeito às relações entre os interlocutores, pois, quando o locutor manifesta avaliações positivas ou negativas, de forma direta ou indireta, há consequências na atitude dos indivíduos (MARTIN; WHITE, 2005).

De acordo com Martin e White (2005), o Sistema de Avaliatividade engloba três subsistemas. Eles dizem respeito ao subsistema Atitude, que se refere à avaliação de sentimentos, ao subsistema Engajamento, que diz respeito à escrita dialógica, e ao subsistema Gradação, que está relacionado ao grau da avaliação. Cada um desses subsistemas comporta outros subsistemas, que são classificados de acordo com seu campo semântico.

O subsistema Atitude é definido como o mapeamento de sentimentos. Nele são encontradas três regiões semânticas: afeto, julgamento e apreciação, as quais dão conta de emoção, ética e estética (MARTIN; WHITE, 2005). O afeto é a região semântica que registra sentimentos positivos ou negativos, e contempla

as categorias in/felicidade, in/satisfação e in/segurança. O julgamento é a região semântica que se refere às avaliações de comportamentos, os quais podemos aprovar ou condenar, e é dividida em estima social (capacidade, normalidade e tenacidade) ou sanção social (veracidade e propriedade). Por fim, a apreciação é a região semântica que dá conta da avaliação de fenômenos semióticos e naturais e, de acordo com a maneira como os elementos são valorizados ou não em determinado campo, as avaliações podem ser por reação, composição ou valoração. A Figura 1 apresenta o subsistema de Atitude.

Figura 1: Subsistema de Atitude



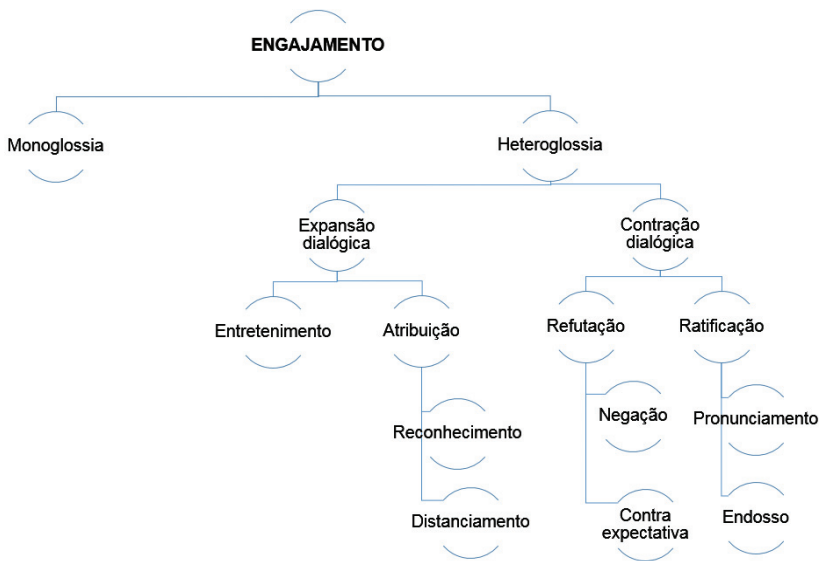
Fonte: As autoras, a partir de Martin e White (2005).

O subsistema Engajamento refere-se à dialogia entre os interactantes e trata dos recursos linguísticos utilizados pelos falantes ou escritores para adotar posições de valor a serem referenciadas no texto (MARTIN; WHITE, 2005). O Engajamento pode ser dividido em Monoglossia ou Heteroglossia. A Monoglossia ocorre quando há apenas a voz do autor no texto, sem a presença de outras vozes, e a Heteroglossia acontece quando há locuções abertamente

dialógicas. A Heteroglossia, ainda, pode ser dividida em expansão dialógica, que possui as categorias de entretenimento e atribuição (reconhecimento e distanciamento), ou em contração dialógica, que possui as categorias de refutação (negação ou contraexpectativa) e ratificação (pronunciamento, endosso e confirmação de expectativa).

A Figura 2 representa o subsistema de Engajamento e suas subcategorias.

Figura 2: Subsistema de Engajamento

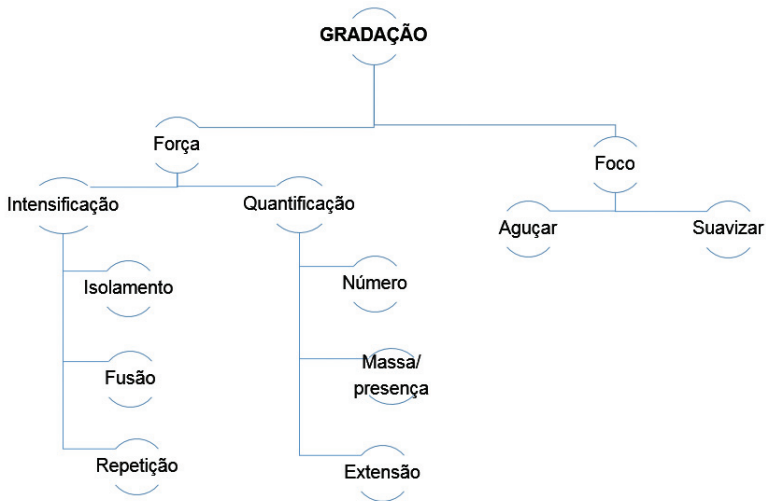


Fonte: As autoras, a partir de Martin e White (2005).

Por fim, o subsistema Gradação, que perpassa os outros dois subsistemas, refere-se à alta-escala ou baixa-escala, ou seja, ele apresenta recursos para avaliações dos elementos em maior ou menor grau de positividade ou negatividade (MARTIN; WHITE, 2005). Há, em sua classificação, dois eixos de escala. São eles: força, que dá conta de avaliações quanto ao grau de intensidade e quantidade, dividida em intensificação (isolamento, fusão e repetição) e quantificação (número, massa/presença e extensão); e foco, divi-

dido em aprofundamento e suavização. A Figura 3 mostra o subsistema de Gradação, subdividido em força e foco.

Figura 3: Subsistema de Gradação



Fonte: As autoras, a partir de Martin e White (2005).

A seguir, expõem-se os princípios fundamentais dos estudos de gênero preconizados pelos pesquisadores de Sydney e necessários ao entrecruzamento de perspectivas a que este capítulo se propõe.

Escola de Sydney

A perspectiva teórica de gênero da Escola de Sydney tem por base as premissas teóricas da Linguística Sistêmico-Funcional, que corresponde a uma teoria do funcionamento da linguagem humana baseada no uso linguístico. Na LSF, a linguagem é abordada em uma perspectiva sociosemiótica,

tendo em vista que se trata de um estudo de um sistema de significados, produzidos em um contexto social por meio de relações, constituindo a cultura humana (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

Gêneros são compreendidos, aqui, como sendo “processos sociais orientados a um fim e desenvolvidos em fases ou etapas” (MARTIN, 2004, p. 5). Segundo Martin (2004), os gêneros são sociais, pois são empregados em interação com os outros, e objetivam cumprir um propósito, construindo-se em uma perspectiva teleológica (VIAN JR.; LIMA-LOPES, 2005). Também são desenvolvidos em fases ou etapas, em que parcelas de significado se encaixam logicamente no todo textual.

Os gêneros, nessa perspectiva, foram mapeados e agrupados em famílias, de acordo com as semelhanças de seus objetivos. Foram identificadas, conforme exposto por Rose (2011), sete famílias que agrupam gêneros com propósitos semelhantes: Estórias, Crônicas, Explicações, Procedimentos, Relatórios, Argumentos e Reação a Textos. Cada uma dessas famílias comporta alguns gêneros, os quais se compõem de etapas e fases.

Segundo Martin (2004), a necessidade de organizar um texto em etapas consiste no fato de que mais de uma porção de significados são necessárias para que se possa elaborar um exemplar de um gênero. Isso se dá pelo fato de que, para que se alcance o objetivo pretendido, os significados dos textos precisam ser organizados em parcelas. Além disso, cada etapa dos gêneros pode comportar fases, que são estruturas variáveis que dependem do propósito do texto.

Conforme exposto anteriormente, de acordo com análise prévia de Freitas (2017a), os textos delimitados para a pesquisa são pertencentes ao gênero *Exposição*, da família dos Argumentos. Esse gênero tem como propósito argumentar sobre um ponto de vista e comporta as etapas *Tese*, que indica a posição tomada no texto, *Argumentos*, que apoiam a *Tese*, tentando persuadir o auditório, e *Reiteração*, que retoma a *Tese* com base nos argumentos expostos (ROSE, 2011).

Nessa perspectiva teórica, de acordo com Martin e Rose (2007), a concepção de contexto é de grande relevância, visto que o gênero está concentrado no estrato do contexto de cultura, e cada cultura envolve um conjunto de gêneros, compreendidos e utilizados por elas. Nesse sentido, toma-se

por base a concepção de contexto de cultura proposta por Halliday e Hasan (1985), para identificar o propósito comunicativo dos textos selecionados, o que permitiu, inicialmente, que fossem categorizados como pertencentes ao gênero Exposição.

Além da análise contextual, conforme defendido por Martin (2004), as marcas linguísticas possuem importância primordial na construção dos textos que instanciam os gêneros, o que reforça a necessidade de se recorrer à análise das orações, para que se possa compreender os significados particulares expressos por eles, bem como identificar a sua função no gênero. O mesmo é válido para os mecanismos de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005) utilizados na construção dos textos.

A seguir, apresentam-se os procedimentos adotados na análise dos cinco exemplares escolhidos para este capítulo.

METODOLOGIA

Universo de análise

Para a realização da análise pretendida, apresentam-se como *corpus* da pesquisa cinco textos que abordam assuntos referentes à Operação Lava Jato, publicados no ano de 2016 e veiculados na página Observatório da Imprensa (<http://observatoriodaimprensa.com.br/>).

Para a delimitação do *corpus*, inicialmente, realizou-se uma busca, na caixa de pesquisa da página supracitada, pelo termo Lava Jato, tendo sido selecionado o critério de exibição “por relevância”. Foram selecionados aqueles textos que apresentavam o termo “corrupção” ao menos quatro vezes ao longo do texto, visto que a operação em questão tem o intuito de desmascarar casos de crimes que corrompem questões públicas. A aplicação desse critério resultou, ainda, em uma quantidade exaustiva de textos, sendo necessário aplicar o critério de ano de publicação para “enxugar” o *corpus* – o ano de publicação deveria ser 2016, ano de grande efervescência nas atividades anticorrupção.

Todos os textos analisados neste capítulo foram escritos pelo mesmo autor, Carlos Castilho, jornalista, editor da página Observatório da Imprensa e *expert* em mídias do conhecimento. Vale salientar que não houve, aqui, critério para delimitação de autor, mas, por consequência do critério “ano de

publicação”, o resultado recaiu em apenas um escritor. A título de contextualização dos textos, são apresentadas, a seguir, as temáticas abordadas por eles.

O primeiro texto, *Lava Jato, uma armadilha para o governo Temer*, defende que o Presidente Temer articulou o afastamento de Dilma e agora tenta manter estratégias para uma boa base de governo, a fim de escapar de investigações que podem voltar-se contra ele. O segundo texto, *A guerra da informação na luta pelo poder*, tem como tese que a imprensa virou protagonista em contextos de crise política, evidenciando a importância de seu papel na Operação Lava Jato. O terceiro texto, *O país das tornozeleiras eletrônicas*, defende que há uma grande expansão do número de corruptos no país. O quarto texto, *A hora da verdade para a Lava Jato*, defende a tese de que a causa do “vírus da corrupção” é a desigualdade social. Por fim, o quinto texto, *A imprensa e o DNA da corrupção institucionalizada*, defende que é papel da imprensa investigar as causas da corrupção.

O Observatório da Imprensa, ambiente em que se encontra o *corpus* da pesquisa, é um veículo que tem por objetivo acompanhar o desempenho da mídia brasileira. Surgiu em 1988 como *site* da *web* e ganhou, posteriormente, uma versão televisiva, produzida pela TVE do Rio de Janeiro e pela TV Cultura de São Paulo. Funciona como um fórum de opiniões, em que escritores, não necessariamente ligados ao meio jornalístico, publicam seus posicionamentos sobre fatos apresentados na mídia (FREITAS, 2017b).

Reitera-se aqui a informação de que todos os textos tiveram o gênero previamente identificado (FREITAS, 2017a) como pertencentes ao gênero *Exposição*, da família dos Argumentos, comportando as etapas *Tese*, *Argumentos* e *Reiteração*, com base na perspectiva da Escola de Sydney (ROSE, 2011).

Etapas de análise

A fim de identificar como os mecanismos de Avaliatividade predominantes nos textos selecionados contribuem para a construção do propósito do gênero a que pertencem, foram desenvolvidas as seguintes etapas de análise: (1) Análise dos três subsistemas de Avaliatividade nos textos delimitados; (2) Identificação dos elementos predominantemente recorrentes nos cinco textos, em cada uma das etapas do gênero *Exposição*, previamente

apontadas; (3) Análise das evidências, a fim de constatar a função semântica dos mecanismos predominantes nas etapas; (4) Verificação da relação da função semântica detectada no passo anterior com o propósito de cada etapa do gênero, a fim de constatar a função da Avaliatividade na construção do gênero *Exposição*.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção apresenta-se uma breve contextualização da Operação Lava Jato, em execução no Brasil desde 2014 pela Polícia Federal, e dos textos analisados. Logo após, expõem-se os resultados obtidos pela análise do Sistema de Avaliatividade nos textos, evidenciando os elementos que foram identificados como predominantes em cada etapa – *Tese, Argumentos e Reiteração*. Além disso, são apresentadas algumas considerações obtidas a partir dos resultados da análise linguística, que podem indicar a relação com o propósito do gênero.

A Operação Lava Jato foi deflagrada em março de 2014 e seu objetivo era, inicialmente, investigar um posto de gasolina com o intuito de obter informações sobre doleiros relacionados com lavagem de dinheiro no Paraná. Entretanto, a prisão de Alberto Yousseff³ revelou a existência de um gigante esquema de corrupção envolvendo, além de empresários, governantes do país.

Essa operação ainda não possui desfecho e novas fases com o intuito de investigar novos casos e novos envolvidos vão surgindo rotineiramente. A Lava Jato tornou-se responsável pela mobilização do país na concentração do combate à corrupção e recebeu ampla divulgação da imprensa, sendo destaque nos maiores veículos midiáticos (FREITAS, 2017b).

A título de contextualização, o Quadro 1 apresenta um panorama das etapas identificadas nos cinco textos selecionados para este trabalho.

Quadro 1 – Contextualização dos textos que constituem o *corpus*

3 Alberto Yousseff é um doleiro e empresário brasileiro que teve seu nome ligado aos eventos investigados pela Operação Lava Jato, escândalo que está sendo investigado e que envolve a Petrobras (https://pt.wikipedia.org/wiki/Alberto_Yousseff).

N	TEXTO	TESE	ARGUMENTOS	REITERAÇÃO
1	Lava Jato, uma armadilha para o governo Temer	O afastamento de Dilma foi articulado por Temer, que agora tenta manter estratégias para fugir das investigações.	A Lava Jato, que inicialmente era voltada apenas para o PT, passou a envolver todos os partidos e políticos, além disso, passou a haver uma adesão popular à ela, o que pode prejudicar Temer.	Retoma a ideia de que a corrupção está presente em todos os partidos e defende a necessidade de uma limpeza geral no sistema político atual.
2	A guerra da informação na luta pelo poder	A imprensa virou protagonista na difusão de informações e opiniões em contextos de crise política.	O aumento da opinião pública é condicionado pelo uso da imprensa, que pode impactar a opinião pública. Isso favorece o fato de que em contextos de crise política é necessário o uso da inteligência e não da força.	Retoma a ideia da evolução do papel da imprensa e há o posicionamento de que ela pode auxiliar na tomada de consciência para uma nova cultura político-social.
3	O país das tornozeleiras eletrônicas	A imprensa vem ganhando cada vez mais material para divulgação com o aumento de revelações de casos de corrupção.	Há um grande aumento de casos de irregularidades no país, que afetam os cidadãos.	Retoma o que foi apresentado anteriormente e defende que os casos de corrupção divulgados pela mídia mostram que não dá mais para continuar com esse sistema político.
4	A hora da verdade para a Lava Jato	A causa da contaminação do vírus da corrupção é a desigualdade.	Há um vínculo existente entre desigualdade e corrupção, uma vez que ela afeta os mais ricos, que buscam mais do que já têm. Nesse sentido, a corrupção está atrelada a interesses.	Retoma a tese e defende que é necessário implantar uma cultura anticorrupção.
5	A imprensa e o DNA da corrupção institucionalizada	A imprensa tem como papel, além de divulgar informações, investigar a raiz da estrutura corruptora.	A imprensa deve investigar as causas da corrupção independente do partido, porém, isso nem sempre ocorre pois a imprensa possui vínculos que impedem que haja investigação.	Retoma a missão da imprensa e há o posicionamento de que o desenvolvimento de uma consciência social contra a corrupção é papel dela.

Fonte: As autoras.

Quadro 2 – Ocorrências de Avaliatividade¹

CATEGORIAS	1		2		3		4		5						
	T	A	R	T	A	R	T	A	R	T	A	R			
Atitude	afeto	4		7			3			1		1			
	juízo	1	4		2		4	2		18		2	6	1	
	apreciação	2	18	2	2	22	4	2	23	2	7	12	4	13	1
Engajamento	expansão	atribuição	1		1				3	1		1		5	
		distanciamento													
	contração	refutação	6	2	1	1	2		1	1		1	3	4	1
Gradação	força	refutação			3		1	5	2	2	7	3		5	
		ratificação	1	1		1		5		1	3	1	4	1	
	foco	prorrogamento										1			
		suavização		2				1							
Graduação	aprofundamento	intensificação	2	7	1	8	2	3		8	7	1	1	6	
		quantificação				1									
	aprofundamento			1	2						2			1	

¹ T = Tese; A = Argumentos; R = Reiteração da Tese.

No que concerne à etapa *Tese*, verificou-se, nos cinco textos, a presença da avaliação por apreciação, do subsistema Atitude, e de Gradação por força. O uso de avaliações por apreciação se justifica pelo fato de que os textos apresentam fatos ou acontecimentos que foram divulgados pela mídia ou falam da própria mídia, visto que esse é o propósito da página em que estão veiculados: apresentar opiniões sobre o que é divulgado pela imprensa. Nesse sentido, trata-se de fenômenos, o que justifica o uso de avaliação por apreciação. Além disso, o uso de Gradação nessa etapa do gênero nos cinco textos contribui para a construção das avaliações, intensificando-as.

Excerto 1	[...] é possível identificar uma importante evolução do papel da imprensa em todos estes momentos de convulsão política no país.	Texto 2
------------------	--	----------------

O texto de número 2 do *corpus* de análise defende que o papel da imprensa evoluiu nos contextos de crise política no país, fazendo uma relação de sua participação em crises passadas e na atual. Nota-se, como exposto no excerto 1, que na etapa *Tese* o autor explicita seu sentimento em relação a essa evolução, pois o termo *importante*, utilizado para defini-la, configura-se como uma apreciação de valoração positiva, o que indicia que o autor considera relevante esse acontecimento. Além disso, o termo *todos*, utilizado pelo autor, configura-se como uma Gradação de força, quantificando os domínios em que a imprensa possui importância.

Considerando que a etapa *Tese* é aquela em que o autor expressa o seu posicionamento, que será defendido ao longo do texto, as marcas avaliativas de apreciação, conforme explicitado no excerto 1, servem para indicar o sentimento do autor sobre o fato abordado, ou seja, contribuem para a construção do posicionamento tomado. Além disso, o recurso de Gradação, nesta etapa, serve para indicar uma intensificação daquilo que está sendo apresentado, de forma a complementar a avaliação que constitui o posicionamento.

Referente à etapa *Argumentos*, verificou-se a presença, nos cinco textos analisados, de avaliações pelos três campos semânticos do subsiste-

ma de Atitude (afeto, julgamento e apreciação), avaliações por contraexpectativa, endosso e entretenimento do subsistema de Engajamento, além de avaliações por Gradação força. Cada uma dessas avaliações possui função significativa nos textos.

Excerto 2	A motivação inicial da Lava Jato era claramente antipetista, sob a roupagem de uma operação moralizadora.	Texto 1
------------------	---	----------------

O primeiro texto analisado defende que Temer articulou a saída de Dilma do poder e que agora ele está criando estratégias para fugir da Lava Jato, pois essa operação está dando muitas reviravoltas. Nesse sentido, o primeiro argumento utilizado pelo autor explora essas mudanças no propósito da operação. Verifica-se, no excerto 2, que o autor avalia a Lava Jato com os termos *antipetista* e *moralizadora*, indicando sua visão sobre essa operação. Para argumentar sobre o apresentado na *Tese*, são utilizados fatos para comprovação, o que justifica, novamente, o uso de avaliações por apreciação, visto que trata dos sentimentos do locutor em relação a fatos.

Excerto 3	Nota-se claramente uma adesão popular à Lava Jato enquanto que os seus responsáveis e beneficiários assumem ares pouco entusiasmados na sua defesa [...]	Texto 1
------------------	--	----------------

As avaliações por afeto nos textos ocorrem no sentido de expressar as reações emocionais daqueles que estão envolvidos nos fatos apresentados e explorados na *Tese* e nos *Argumentos*, ou seja, trata-se das reações dos participantes dos textos, e não do autor. Isso pode ser verificado no excerto 3, em que são expressos os sentimentos dos envolvidos com a Lava Jato em relação ao andamento da operação. Os sentimentos pessoais dos envolvidos são expressos pela expressão *ares pouco entusiasmados*, o que indica uma avaliação por afeto, no campo da insatisfação.

Excerto 4	Quem está no poder tem mais possibilidades de lucrar no submundo da informalidade financeira. A facilidade para desviar dinheiro por meio de propinas e superfaturamento acabou contaminando também que exerce algum cargo público. Funcionários públicos e políticos acabaram embolsando dinheiro ilegal para benefício pessoal.	Texto 2
------------------	---	----------------

Os julgamentos realizados nos textos referem-se às atitudes dos envolvidos nos esquemas da Operação Lava Jato. O excerto 4 exemplifica alguns desses julgamentos, pois, ao utilizar expressões como *lucrar no submundo da informalidade financeira, desviar dinheiro por meio de propinas e superfaturamento e embolsando dinheiro ilegal para benefício pessoal*, o autor enfatiza o comportamento corrupto dos participantes, tanto de políticos quanto de funcionários públicos. Nota-se que esses julgamentos são de sanção social - propriedade, o que ocorre predominantemente nas avaliações por julgamento nos textos. Isso se justifica pela temática que perpassa as teses: Operação Lava Jato e corrupção, questões que envolvem ética em contexto político, ou seja, os casos apresentados tratam do descumprimento de normas que regem o país, uma vez que os envolvidos deixam de cumprir seus deveres cívicos.

Excerto 5	A real gravidade do fenômeno da corrupção não está no fato dele ter contaminado as estruturas de países periféricos, mas de ter se instalado no âmago do clube formado pelo 1% da humanidade que usufrui das benesses de um sistema financeiro.	Texto 4
------------------	---	----------------

Quanto ao uso de contração, refutação, contraexpectativa, do subsistema Engajamento, verificou-se que esses mecanismos são utilizados para construir o argumento utilizando uma proposição já dada, sendo ela reconhecida, mas servindo de base para o autor desenvolver seu ponto de vista contrário. Nota-se, no excerto 5, que, com o uso de *mas*, o autor apresenta a ideia de que a corrupção contaminou os países periféricos, entretanto, a real gravidade desse problema está no fato de ela estar instalada na classe dos

mais favorecidos, o que serve como argumento para a *tese* do texto 4, que defende que a causa da corrupção é a desigualdade social. Assim, percebe-se que o autor apresenta um fato que é evidente, mas faz uso de recursos de contraexpectativa para apresentar o seu ponto de vista.

<p>Excerto 6</p>	<p>A organização Oxfam calculou, em 2015, que 65 super milionários concentram mais riquezas do que 3,6 bilhões de outros seres humanos [...]</p> <p>Um artigo publicado pelo jornal inglês The Guardian relacionado à divulgação dos Panamá Papers mostrou que o mais impressionante de todo o submundo das empresas offshore é que quase tudo foi feito dentro da legalidade.</p>	<p>Texto 4</p>
-------------------------	--	-----------------------

No que se refere ao recurso de contração, ratificação, endosso, verifica-se que ele é utilizado no sentido de fazer referência a uma voz externa, de forma que o autor cita algo que já fora divulgado por outra fonte. No excerto 6, são exemplificados os processos *calculou* e *mostrou*, já utilizados no texto 4 e indicadores de endosso, pois, ao expor fatos apresentados por outras fontes, atribuem a elas caráter de veracidade. Ao fazer uso de endosso, o autor contrai as alternativas dialógicas. Nesse sentido, o argumento é organizado com base em informações previamente divulgadas em outros meios, que possuem *status* de autenticidade.

<p>Excerto 7</p>	<p>Os jornais, revistas e telejornais poderiam começar investigando a contabilidade das campanhas de cada deputado federal e de cada senador. Outras empreiteiras, entre as investigadas pela Lava Jato, também devem ter suas planilhas secretas sobre pagamentos informais a políticos e funcionários públicos. Por que a imprensa não vai atrás destas planilhas, em vez de ficar passivamente esperando por vazamentos do Ministério Público ou da Polícia Federal?</p>	<p>Texto 5</p>
-------------------------	---	-----------------------

Quanto ao uso de recursos de expansão, entretenimento, percebe-se que o autor não contrai seus argumentos; ele abre espaço para alternativas dialógicas. No excerto 7, retirado do texto 5, verifica-se o uso dos modais *podiam* e *devem*, além do uso de uma pergunta retórica, que servem para que o autor indique que a sua proposição não é única, detentora da verdade absoluta, mas que é apenas uma entre uma série de posições possíveis. Abre, assim, espaço dialógico para outras alternativas por parte dos receptores de seus textos.

<p>Excerto 8</p>	<p>Nunca assistimos a uma sucessão tão grande de denúncias de irregularidades sendo apontadas pelas diferentes delegacias da PF. [...] Mas o problema mais grave é o crescimento da consciência de que, nós os cidadãos, estamos virando naufragos num mar de corrupção [...]</p>	<p>Texto 3</p>
-------------------------	---	-----------------------

Conforme exposto no excerto 8, retirado do texto 3, os termos *tão grande* e *mais grave* servem para intensificar o grau dos problemas apresentados pelo autor, em uma alta escala. Esses termos configuram-se mecanismos de Gradação, utilizados nos textos predominantemente na categoria de força intensificação, o que indica a avaliação do autor no sentido de acentuar os fatos apresentados e discutidos por ele.

No que concerne à etapa *Argumentos*, do gênero *Exposição*, seu propósito é o de articular em defesa da *Tese* e, nesse sentido, os mecanismos de Avaliatividade contribuem para a realização da defesa do ponto de vista apresentado pelo autor inicialmente. Quanto ao subsistema Atitude, a apreciação dá conta de avaliações de fatos que são apresentados para justificar a *Tese*; o julgamento é utilizado pelo autor para avaliar os comportamentos dos envolvidos nos casos de corrupção, o que possui relação direta com o tema dos textos; o afeto é utilizado para expressar os sentimentos dos envolvidos nos escândalos que são apresentados pelo autor.

Quanto ao subsistema Engajamento, o mecanismo de contraexpectativa tem sua função na construção dos argumentos no sentido de que se apresenta um dado conhecido, para que, a partir dele, o autor desenvolva o seu ponto de vista; o endosso serve para trazer uma outra fonte para o texto,

com o intuito de embasar os argumentos do autor. Já o entretenimento serve para que o autor estabeleça uma relação dialógica com o leitor, deixando evidente que suas ideias são apenas uma alternativa entre várias, podendo o leitor concordar ou não. Por fim, o subsistema de Gradação possui relevância, na etapa *Argumentos*, pois serve para o autor avaliar os fatos apresentados por ele de modo que os intensifica e acentua.

Quanto à etapa que segue os *Argumentos*, denominada *Reiteração*, verificou-se, através da análise do Sistema de Avaliatividade, o predomínio de avaliações por apreciação e por entretenimento.

Excerto 9	A Lava Jato está nos mostrando que não dá mais para continuar pensando assim, num sistema político onde as tornozeleiras passaram a ser uma vergonhosa rotina.	Texto 3
------------------	--	----------------

O texto 3 apresenta como tese a expansão significativa dos casos de corrupção no país. Na etapa *Reiteração*, verifica-se que o autor, ao utilizar o termo *tornozeleiras*, faz referência às tornozeleiras eletrônicas⁴ utilizadas pelos corruptos que são punidos pelos seus crimes, sendo esse fato avaliado como *vergonhosa rotina*. Significa que o autor mantém o posicionamento de que há aumento nos casos de corrupção, ao fazer uso do termo *rotina*, além de expressar reação negativa para esse fato, ao fazer uso do termo *vergonhosa*.

Excerto 10	A população pode começar a dar-se conta de que a corrupção é tão generalizada que só uma eleição geral pode acenar com a possibilidade de uma limpeza geral num sistema político [...]	Texto 1
-------------------	--	----------------

4 O bracelete eletrônico de vigilância, também denominado tornozeleira eletrônica (no Brasil), ou pulseira eletrônica (em Portugal), é uma forma de pena ou de substituição à prisão ou de utilização durante o processo de instrução. O princípio consiste em agregar ao prisioneiro uma marca eletrônica inviolável. É uma prática do direito penal de diversos países como Portugal, França e os Estados Unidos (https://pt.wikipedia.org/wiki/Bracelete_eletrônico_de_vigilância).

Quanto ao uso de entretenimento na etapa *Reiteração*, verifica-se, no excerto 10, retirado do texto 1, que esse mecanismo é utilizado no momento em que o autor expressa o seu posicionamento com base em todos os argumentos expostos ao longo do texto. O uso do modal *pode* indica que esse é um pensamento adotado pelo autor, mas que outras ideias podem existir em relação ao tema abordado, ou seja, abre-se espaço para outras opiniões.

A etapa *Reiteração* tem por propósito retomar o que já foi exposto anteriormente e indicar posicionamento do autor. Nesse sentido, apreciações recorrentes estão de acordo com o fato de elas terem sido predominantes também na etapa *Tese*, e indicam uma avaliação geral do autor quanto aos fatos que foram apresentados no decorrer do texto. Além disso, o uso de entretenimento serve para indicar que o posicionamento é expresso pelo autor, mas que há oportunidades de alternativas dialógicas para o locutor expressar opinião diferente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise realizada, foi possível constatar que os mecanismos de Avaliatividade possuem grande relevância para a construção dos propósitos das etapas do gênero instanciado nos textos delimitados para análise, sendo ele *Exposição*, da família dos Argumentos. Levanta-se a hipótese de que esses recursos sejam relevantes também em outros gêneros, de outras famílias; entretanto, novos estudos são necessários para que se possa comprovar esse princípio.

Verificou-se que os recursos de Avaliatividade utilizados na etapa *Tese* estão de acordo com seu propósito, pois expõem uma avaliação de um fato, o que configura o posicionamento do autor, que é desenvolvido ao longo dos argumentos, sendo ele intensificado pelo recurso de Gradação, que contribui para a construção do posicionamento.

Quanto à etapa *Argumentos*, todos os recursos utilizados contribuem para a construção dos argumentos, pois apresentam avaliações de fatos, reações e comportamentos, além de realizar o uso de estratégias relevantes de escrita, como o uso de orações opositivas para indicar posicionamentos, tomando por base um fato já evidente, uso de modais para suavizar o discurso e atribuição com caráter de veracidade a vozes externas, além de recursos que contribuem para a intensificação do que está sendo abordado.

Referente à etapa *Reiteração*, verificou-se que o uso de apreciação se dá no sentido de avaliar tudo o que fora apresentado anteriormente, contemplando, assim, o propósito da etapa, que é o de realizar a retomada da tese. Além disso, o uso de modais se dá no sentido de enfatizar que essa é uma opinião expressa pelo autor, não excluindo a possibilidade de haver ideias contrárias.

Todos os recursos utilizados nas duas últimas etapas estabelecem relação direta com a *Tese*, o que indica que contribuem na articulação de ideias em defesa do ponto de vista do autor. Todos os mecanismos utilizados estão de acordo com os propósitos das etapas, o que faz com que eles contribuam para a realização do propósito geral do gênero *Exposição*: argumentar sobre um ponto de vista em relação a acontecimentos que possuíram divulgação midiática, no caso, o ponto de vista do próprio autor.

REFERÊNCIAS

FARENCENA, G. S. **Artigo de opinião como magrogênero**: relações lógico-semânticas na perspectiva Sistêmico-Funcional. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Santa Maria, RS, 2016.

FREITAS, J. C. Análise do gênero instanciado em textos relativos à Operação Lava-Jato pela perspectiva Sistêmico-Funcional. In: VI Senallp, 2017, Rio Grande. 6º Seminário Nacional de Linguística e Ensino de Língua Portuguesa - Linguagens, práticas sociais e ensino: desafios da contemporaneidade. **Caderno de Resumos**, 2017a. p. 118.

FREITAS, J. C. **Corrupção na Lava Jato**: desvio individual ou mal social? Uma análise das representações pela mídia na perspectiva da LSF. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, RS, 2017b.

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

GERHARDT, C. C. **Investigações dos gêneros episódio e exemplum na perspectiva Sistêmico-Funcional em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental**. Dissertação (mestrado_ -

Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, RS, 2017.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, Context and Text**: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1985.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Halliday's Introduction to Functional Grammar**. New York / London: Routledge, 2014.

MARTIN, J. Grammar meets Género. **La gramática se reúne con el género, Reflexiones sobre La Escuela de Sydney**. Inaugural Lecture. Sydney University Arts Association. Departamento de Linguística, Universidad de Sydney. Traducción Graciela Charpin – Elsa Ghio, 2004.

MARTIN, J. M.; ROSE, D. **Genre relations**. London: Equinox, 2007.

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

OBSERVATÓRIO DA IMPRENSA. Disponível em: <<http://observatoriodaimprensa.com.br/>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

ROSE. D.; MARTIN, J. R. **Learning to write, reading to learn**: genre knowledge and pedagogy in the Sydney School. Sheffield, UK: Equinox, 2012.

ROSE. D. **Reading to Learn**: selecting and analysing texts. Teacher training books and DVD. Sydney: Reading to Learn, 2011.

ROSSI, A. M.; FARENCENA, G. S. A estrutura esquemática de gênero e as relações lógico-semânticas em um exemplar de gênero da família do argumentar. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 27, p. 185-207, 2017.

VIAN Jr., O. O sistema de avaliatividade e os recursos para gradação em língua portuguesa: questões Terminológicas e de instanciação. **Delta**, 25:1, 99-129, 2009.

WHITE, P. Valoração: a linguagem da avaliação e da perspectiva. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, v. 4, n. esp, p. 178-205, 2004.

CAPÍTULO 12

AVALIATIVIDADE EM IMAGENS

Cristiane Salete FLOREK

INTRODUÇÃO

Contemporaneamente, os avanços da tecnologia vêm provocando mudanças nos mais variados contextos e práticas sociais e, por consequência, nas formas de materialização da linguagem (COPE; KALANTZIS, 2000; KRESS; VAN LEEUWEN, 2001; LANKSHEAR; KNOBEL, 2003; KRESS, 2003, p. ex.). Especialmente no campo da Linguística Aplicada, cada vez mais as implicações sociais do rápido aumento em sofisticação e variedade de práticas linguísticas que congregam vários modos semióticos (verbal – escrito e oral; visual; sonoro, p. ex.) estão sendo investigadas (p. ex., imagens: O'TOOLE, 1994; LEMKE, 1998; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; música, som e fala: VAN LEEUWEN, 1999; cor: KRESS; VAN LEEUWEN, 2002; e combinações de diferentes modos semióticos: ROYCE, 1998; MARTINEC; SALWAY, 2005), visando sistematizar, analisar e teorizar sobre como os diferentes modos semióticos se configuram isoladamente e consorciados a outros modos semióticos para produzir sentido.

De modo geral, esses estudos têm como pano de fundo a perspectiva sociosemiótica instaurada pela Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; HASAN, 1985; HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; 2013). Essa perspectiva expande o tradicional conceito de semiótica como estudo dos signos (SAUSSURE, 1975, p. ex.) para uma concepção de semiótica como estudo dos sistemas de signos que são selecionados pelos participantes da comunicação para a produção de sentido no âmbito do sistema social (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Além disso, a perspectiva sistêmico-funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) propõe que a linguagem realiza, simultaneamente, três metafunções: ideacional; interpessoal e textual. A metafunção

ideacional expressa significados relativos à representação dos participantes, processos e circunstâncias envolvidos na atividade discursiva, a metafunção interpessoal concretiza significados sobre as relações entre os envolvidos na atividade discursiva e a metafunção textual revela o papel da linguagem no âmbito da atividade discursiva (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Essas três metafunções, segundo Halliday e Matthiessen (2004), ocorrem simultaneamente, perpassando diferentes níveis ou estratos de realização: fonologia e grafologia, léxico-gramática, semântica, contexto de situação e contexto de cultura.

Martin (2001, p. 311), no entanto, afirma que, embora existam estudos consistentes sobre a realização dos significados ideacionais (p. ex., LEMKE, 1998; O'HALLORAN, 1999) e dos significados textuais (p. ex. KRESS; VAN LEEUWEN, 1998) em diferentes modos semióticos, a metafunção interpessoal carece de estudos mais aprofundados. Martin e White (2005), por exemplo, detalharam a metafunção interpessoal e propuseram o Sistema de Avaliatividade para o modo semiótico verbal. Contudo, até o momento, estudos como o de Economou (2009), sobre a avaliatividade em outros modos semióticos, são pouco numerosos.

Com base na perspectiva sociossemiótica e multifuncional da linguagem, o modo semiótico visual, especialmente as imagens estáticas, são entendidas e estudadas como “textos visuais, que se organizam segundo alguns princípios e regularidades, conforme os usos que fazemos delas em diferentes situações” (HENDGES; NASCIMENTO; MARQUES, 2013, p. 241). Nesse sentido, acreditamos ser possível propor um sistema de avaliatividade (ainda que parcial) para imagens, com base na proposta de Martin e White (2005) para a o modo semiótico verbal e de Economou (2009) para a avaliatividade no modo semiótico visual. Para tanto, objetivamos analisar imagens do campo de conhecimento jornalístico, identificando, sistematizando e analisando os traços avaliativos que permeiam tais imagens. Pretendemos, a partir disso, propor categorias gerais para os itens avaliativos presentes no modo semiótico visual.

LENDO IMAGENS: GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

Este estudo segue os pressupostos teórico-metodológicos do Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005) e da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), duas teorias que derivam da Linguística

Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), proposta teórico-metodológica que estuda a linguagem como um modo semiótico sistemático e multifuncional.









O construto teórico-metodológico da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 1990; 1996; 2006) propõe que as estruturas visuais se assemelham às estruturas linguísticas, possibilitando analisar uma imagem a partir de três metafunções simultâneas: representacional, interativa e composicional. Tais metafunções expressam, respectivamente: i) interpretações particulares da experiência; ii) constituem-se como formas de interação social; iii) organizam as informações representadas e os valores interativos em uma unidade significativa, conforme as concepções compartilhadas consensualmente por um grupo.

A metafunção representacional é realizada por estruturas narrativas ou conceituais. Os elementos ou categorias que possibilitam a representação da realidade por meio do modo semiótico visual, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006), são *participantes*, *processos* (eventos) e *circunstâncias*.

Quanto aos participantes, existem dois tipos envolvidos nas representações visuais: i) participantes interativos; e ii) participantes representados. Os participantes interativos são aqueles envolvidos no ato comunicativo, são os produtores e os leitores da imagem. Os participantes representados são o assunto da comunicação, podem ser pessoas, coisas (reais ou abstratas) ou lugares representados na imagem.

Quanto aos processos, existem dois tipos de processos: i) narrativos; e ii) conceituais. Os processos narrativos são caracterizados pela presença de um vetor que conecta os participantes representados, apresentando-os “fazendo alguma coisa uns para os outros” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 59). Os vetores (formados por corpos, braços, pernas, ferramentas em ação, flechas, setas, p. ex.) são padrões de recorrência que caracterizam processos, eventos e ações que se desdobram ao longo do tempo. Os vetores em um processo narrativo podem variar em tipo e os participantes em número, possibilitando, assim, distinguir diferentes tipos de processos narrativos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 63). Existem seis tipos de processos narrativos: i) de ação; ii) de reação; iii) mentais; iv) verbais; v) de conversão; vi) de simbolismo geométrico (Quadro 1).

Quadro 1 - Tipos de Processos Narrativos

TIPO		PARTICIPANTES	CARACTERÍSTICAS	EXEMPLOS
Ação	Transacionais	Ator – Meta	O Ator, de quem parte o vetor ou é ele mesmo o vetor, realiza uma ação em direção à Meta.	
	Não-transacionais	Ator	O Ator realiza uma ação que não é direcionada a alguém ou a alguma coisa.	
Reação	Transacionais	Reator – Fenômeno	O vetor é formado pela direção do olhar de um ou de mais de um dos participantes representados. O participante (ser um humano ou objeto/animal personificado) que olha é chamado de Reator, o participante (pessoa, objeto) ou proposição visual completa (ou uma proposição visual completa, p. ex.) que é o foco do olhar é chamado Fenômeno.	
	Não-transacionais	Reator	O olhar do participante representado é direcionado para o participante interativo, criando uma forte empatia entre ambos.	
Verbalis	Mentais	Dizente	Um tipo especial de vetor conecta os participantes representados (pessoas ou seres personificados) aos conteúdos de um processo verbal, representado por um balão de diálogo.	
		Experienciador	Um tipo especial de vetor conecta os participantes representados (pessoas ou seres personificados) aos conteúdos de um processo mental, representado por um balão de pensamento.	
Conversão	Simbolismo Geométrico	Ator – Meta	Os processos de conversão ocorrem quando os processos narrativos formam uma cadeia de processos transacionais: a Meta de um processo se torna o Ator de outro processo encaixado ao primeiro, realizando uma ação sobre o próximo participante. O participante que alterna sua posição no processo narrativo é denominado relay.	
		Não há participantes	Existem processos que exploram o valor simbólico de elementos como setas, flechas, espirais e hélices. Dependendo de como uma flecha ou uma seta é representada em uma imagem narrativa o significado do processo pode ser afetado.	

Fonte: A autora.

Imagens narrativas podem conter participantes ditos secundários, participantes que mantêm relação com o(s) participante(s) principal(is), mas não por meio de vetores. Esses participantes são chamados de *circunstâncias* por Kress e van Leeuwen (2006, p. 72). Existem três tipos de circunstâncias: i) circunstâncias de lugar: conectam outros participantes a um participante que pode ser chamado de cenário; ii) circunstâncias de meio: são as ferramentas que são usadas para realizar a ação; e iii) circunstâncias de acompanhamento: apresentam os participantes distintamente, um em companhia do outro, um *com* o outro.

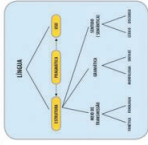


Os processos conceituais “representam os participantes em termos de sua essência mais generalizada, mais ou menos estável e menos temporal, em termos de classe, estrutura ou significado” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 79). Esses processos podem ser de três tipos: i) classificacionais; ii) analíticos; e iii) simbólicos (Quadro 2).

A metafunção interativa, segundo Hendges, Nascimento e Marques (2013, p. 244), como o próprio nome indica, trata dos significados interativos da imagem, isto é, “do potencial da imagem para produzir a sensação de que podemos interagir com o que está representado”. A metafunção interativa possui “recursos de representação de interações e relações conceituais entre pessoas, lugares e coisas representadas em imagens” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 114) e, além disso, possui potencial para a criação e a manutenção das interações entre o produtor e o espectador da imagem. Essa metafunção, portanto, refere-se às funções interativas que o modo semiótico visual pode realizar, àquilo que “podemos fazer uns aos outros, ou uns pelos outros, por meio da comunicação visual e as relações entre os produtores e os espectadores implicados nos textos visuais” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 15).

Segundo Kress e van Leeuwen (2006), os sistemas que possibilitam realizar as interações entre os participantes de uma imagem são: i) contato; ii) distância social; iii) atitude. O contato é estabelecido imaginariamente com o espectador da imagem por meio do olhar e pode acontecer como: i) demanda: “o olhar do participante (e o gesto, se presente) solicita alguma coisa do espectador, solicita que o espectador estabeleça algum tipo de relação imaginária com ele ou ela” (como, neste artigo, na imagem que exemplifica os processos narrativos de reação não transacional) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 118); ou ii) oferta: a imagem “oferece’ os participantes representados ao espectador

como itens de informação, objetos de contemplação, impessoalmente, como se fossem amostras de uma vitrine” (como ocorre nas imagens que, neste artigo, exemplificam os processos narrativos de ação transacional e não transacional e de reação transacional) (KRESS; VAN LEEUVEN, 2006, p. 119).

Quadro 2 - Tipos de Processos Conceituais

TIPO	PARTICIPANTES	CARACTERÍSTICAS	EXEMPLOS
P O C E S S O S	Superordenado	Os participantes da imagem são classificados em uma relação taxonômica (<i>tipo de</i>), são representados em uma relação de Superordenado(s) – Subordinado(s). Nessas imagens, os processos são sempre visuais e os participantes podem ser tanto visuais quanto verbais, ou ambos. Os participantes são mostrados de uma forma objetiva, geralmente simétrica e, principalmente, são julgados como membros de um grupo particular.	
	Subordinado		
C O N C E	Portador – Atributos Possessivos	Os participantes de um processo são representados a partir de uma relação metonímica (<i>parte-todo</i>). Os participantes representados que representam o todo são chamados <i>Portador</i> e aqueles que representam as partes são os <i>Atributos Possessivos</i> .	
	Atributivos	São processos que se referem ao significado atribuído a um participante representado. Nesses processos, há um Portador e outro participante que representa o próprio significado ou identidade do Portador.	
U A I S	Suggestivos	Nesses processos, o Portador já possui um significado intrínseco, previamente conhecido pelo expectador da imagem e, portanto, o Portador tem o caráter de signo.	

Fonte: A autora.

O sistema de distância social, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006), é realizado pelo tamanho do enquadramento, que pode ser: i) íntimo (*close-up*); ii) médio; ou iii) distante. O sistema de atitude é realizado pela perspectiva – seleção de um ângulo, de um ponto de vista –, que possibilita expressar atitudes mais ou menos subjetivas em relação aos participantes representados, humanos ou outros (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 129).

Conforme Kress e van Leeuwen (2006), a subjetividade pode indicar envolvimento ou distanciamento entre os participantes representados e os participantes interativos, bem como as relações de poder entre esses participantes. O nível de envolvimento da relação entre o produtor da imagem, o participante interativo e o participante representado é dado pelo ângulo horizontal, que pode ser: i) frontal; ou ii) oblíquo. O ângulo frontal apresenta envolvimento elevado, pois facilita a identificação do participante interativo com os participantes representados. É frequentemente empregado quando os participantes representados exibem características consideradas positivas e que o produtor da imagem quer dar a ver ao participante interativo. O ângulo oblíquo, em contrapartida, revela o distanciamento do produtor da imagem com aquilo que apresenta, o plano da imagem e o plano do produtor da imagem não são coincidentes.

As escolhas relativas ao ângulo vertical, estabelecido entre participante representado e participante interativo (produtor e espectador da imagem), codificam visualmente a sua relação de poder (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). O ângulo vertical pode ser: i) alto; ii) ao nível dos olhos; ou iii) baixo. Se um participante representado é visto a partir de um ângulo alto em relação ao participante interativo, então a relação entre os participantes interativos e os participantes representados é mostrada como uma relação na qual produtor e espectador têm poder sobre aquilo ou aquele que é representado – “o participante representado é visto da perspectiva do poder” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 140). Se a escolha for de um ângulo baixo, os elementos representados exercem poder sobre os espectadores. Se a escolha for representar uma relação de igualdade, então, os participantes representados estarão ao nível do olhar dos participantes interativos.

Imagens objetivas, conforme Kress e van Leeuwen (2006), são realizadas de duas maneiras: i) por um ângulo frontal; ou ii) por um ângu-

lo perpendicular de cima para baixo. Imagens da ciência e imagens técnicas, normalmente, codificam atitudes objetivas.

A interação em imagens, segundo Kress e van Leeuwen (2006), também pode ocorrer por meio da modalidade, marcadores visuais que possibilitam interpretar uma imagem como mais ou menos *naturalística* ou *visível*. Segundo Hendges, Nascimento e Marques (2013, p. 253), “algumas características visuais nos permitem detectar o grau de veracidade atribuído a uma representação e avaliar sua legitimidade de acordo com os objetivos em diferentes gêneros e com as condutas reconhecidas em determinadas esferas sociais”. A concepção de *natural* ou *visível* varia de contexto para contexto. Kress e van Leeuwen (2006, p. 165) adotam o termo de Bernstein (1981) *orientação do código* para demonstrar como os princípios de realidade variam de acordo com o contexto (tecnológico, sensorial, abstrato e naturalístico) em que a imagem é produzida e consumida. De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), alguns marcadores de modalidade são: i) saturação da cor; ii) diferenciação da cor; iii) modulação da cor; iv) contextualização; v) representação; vi) profundidade; vii) iluminação; e viii) brilho. Esses marcadores não podem ser mensurados quantitativamente, mas analisados com base em um *continuum*, que vai da ausência total à presença total do marcador.

A metafunção composicional trata do “potencial das imagens para captar participantes, processos e circunstâncias em composições visuais e *layouts* que, por convenção social, estão atrelados a pesos informativos” (HENDGES; NASCIMENTO; MARQUES, 2013, p. 244). Sendo assim, a maneira como os padrões de representação e os padrões de interação se articulam para formar um todo significativo, um gênero visual, um texto multimodal, diz respeito à metafunção composicional. De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), essa articulação é feita por meio de três sistemas inter-relacionados: i) disposição espacial; ii) saliência; e iii) molduragem.

A disposição espacial dos participantes representados e/ou dos eventos no espaço da imagem, conforme Kress e van Leeuwen (2006), revela o *valor informativo* da imagem. Esse valor está relacionado às diferentes zonas da imagem (direita – esquerda; superior – inferior; centro

– margem) e com os valores específicos atribuídos a cada uma delas pela sociedade e dentro de cada cultura. A saliência diz respeito aos diferentes recursos, tanto representacionais quanto interacionais que são empregados para atrair a atenção do espectador (lugar dos participantes no primeiro plano ou no plano de fundo; tamanho relativo; contrastes de tom ou de cor, p. ex.). A molduragem realiza a conexão ou não entre os elementos da imagem, por meio de elementos que criam linhas divisórias ou pelas linhas reais da imagem.

Tendo apresentado brevemente as metafunções realizadas pelo modo semiótico visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), apresentamos a seguir algumas considerações sobre o Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005), que explora a metafunção interpessoal (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) do modo semiótico verbal, a fim de investigar a “organização sistêmica do modo como os falantes/escreventes expressam pensamentos, sentimentos, opiniões e atitudes sobre algum objeto, fenômeno, evento, pessoa, etc.” (LIMA; COROA, 2010, p. 127).

SISTEMA DE AVALIATIVIDADE

O estudo da avaliação no modo semiótico verbal enfoca a construção de textos por comunidades de valores e campos compartilhados de posse de mecanismos linguísticos capazes de expressar emoções, tarefas e ordens (MARTIN; WHITE, 2005, p. 1). A avaliação emana da maneira como o escritor ou falante se posiciona em relação ao seu leitor ou interlocutor e da forma como os fatos e os participantes representados são julgados. Ela está, portanto, diretamente relacionada à metafunção interpessoal (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Em termos léxico-gramaticais, a avaliação revela os tipos de atitudes negociadas no texto, bem como a força dos sentimentos em relação ao objeto de avaliação (VIAN JR., 2009, p. 100). Embora a avaliação possa ser mais explicitamente percebida em nível léxico-gramatical, sua abrangência alcança, especialmente, o nível semântico-discursivo.

Os primeiros estudos sobre avaliação no modo semiótico verbal, de acordo com Orlando Vian Jr. (2009, p. 100-101) datam do final da década de 1970 e início da década de 1980. A proposta de Martin e

White (2005), que será enfocada neste artigo, busca situar a avaliação e a avaliatividade¹ dentro de um modelo holístico de linguagem e contexto social. Por isso, seu modelo teórico baseia-se no sistema geral da Linguística Sistemico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Para dar conta da avaliatividade no modo semiótico verbal, Martin e White (2005) focalizam especialmente os significados interpessoais em textos verbais escritos.

Além da perspectiva metafuncional, outro conceito fundamental para o Sistema de Avaliatividade, também advindo da Linguística Sistemico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), é o de *realização*. Embora a avaliatividade seja alocada no estrato do discurso e da semântica, os estratos da grafologia e fonologia e da léxico-gramática são fundamentais para a tessitura dos sentidos avaliativos ao longo do processo comunicativo. Por isso, a preocupação de Martin e White (2005) em propor um modelo global que leve em consideração a linguagem em todos os seus estratos, bem como o contexto social.

Conforme Martin e White (2005, p. 10-11), o estrato do discurso e da semântica é considerado o estrato da avaliatividade por três razões principais: i) a realização de uma atitude tende a estender-se ao longo das fases do discurso, independentemente das fronteiras gramaticais; ii) uma dada atitude pode ser realizada por meio de uma gama de categorias gramaticais; e iii) a metáfora gramatical é o processo pelo qual o significado é processado duas vezes, introduzindo uma tensão entre palavra (léxico-gramática) e significado (semântica do discurso).

Juntamente com a concepção metafuncional da linguagem e com a concepção de realização, a noção de *instanciação*, também advinda da perspectiva sistemico-funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), é fundamental para o Sistema de Avaliatividade. Enquanto a realização é uma escala de abstração, envolvendo a recodificação de um padrão de sig-

1 Vian Jr., em artigo de 2009, procura distinguir os termos avaliação e avaliatividade. A partir da noção de escala de instanciação (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), o autor propõe que “a avaliação é apenas a instanciação das opções avaliativas de que a língua dispõe como potencial de significados presentes no texto, ao passo que avaliatividade está relacionada a todo o potencial que a língua oferece para realizarmos significados avaliativos, ou seja, para expressarmos pontos de vista positivos ou negativos, para graduarmos a força ou o foco do que expressamos e para negociarmos a intersubjetividade e assim por diante” (VIAN JR., 2009, p. 103).

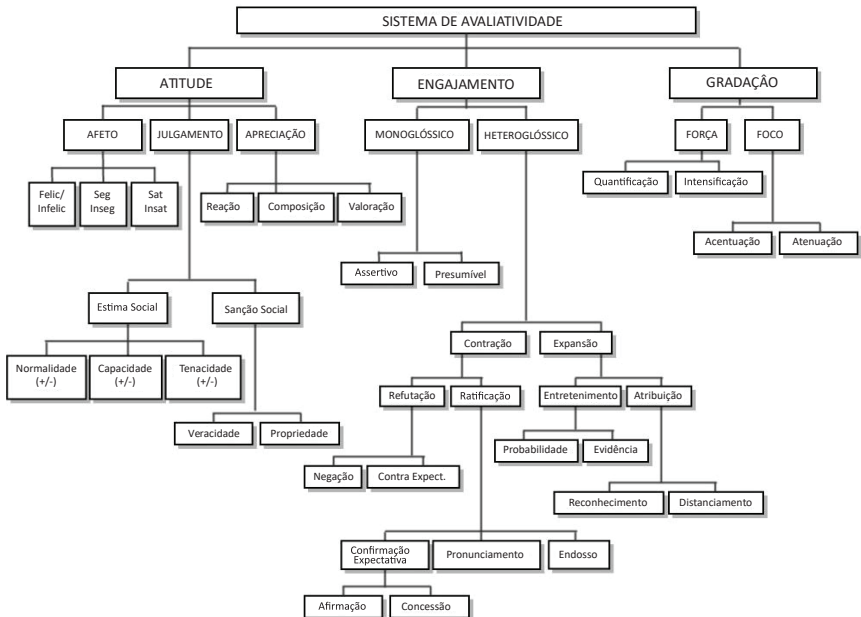
nificados em outro, a instanciação é uma escala de generalização envolvendo inércia e mudança. Segundo Vian Jr. (2009, p. 109), “a instanciação é a manifestação do sistema linguístico no texto, o que deve da mesma forma, ser interpretado como um processo dialético, dado ao fato de que a instanciação se manifesta, constrói e reconstrói os potenciais de significado de determinada cultura”.

Considerando todo o potencial semântico discursivo que envolve a avaliação no modo semiótico verbal e enfocando a realização dos recursos avaliativos, Martin e White (2005) puderam categorizar as ocorrências avaliativas e, assim, propor o Sistema de Avaliatividade. Segundo esse mapeamento, quando produzimos discursos lançamos mão de três subsistemas simultâneos principais para expressar a avaliação: i) atitude; ii) gradação; e iii) engajamento.

Assim, de acordo com o sistema proposto por Martin e White (2005), dentre os recursos disponíveis no sistema, podemos escolher expressar nossas atitudes avaliativas por meio das categorias do: i) afeto: expressão de sentimentos e emoções (p. ex.: Ouvir sirenes deixa-o *trans-tornado*); ii) julgamento: ponderações de caráter (p. ex.: É *teimoso* como uma porta); e iii) apreciação: atribuição de valor às coisas (p. ex.: Este livro é *fantástico*). Podemos também selecionar o recurso da gradação para aumentar ou diminuir o grau de nossa avaliação (p. ex.: Foi o livro *mais* lindo que li, *causou-me imenso* prazer.; Os jovens são *desleixados mesmo.*) ou, ainda, optar por indicar, por meio do engajamento, a fonte de nossa avaliação (p. ex.: *Nunca* houve tanta corrupção; *Acredito que* não haja problemas em você não ir à festa.)

O Sistema de Avaliatividade, portanto, dá conta de questões linguísticas de posicionamento interpessoal, ou seja, de como manifestamos nossas opiniões em um texto falado ou escrito. Os três subsistemas da Avaliatividade – atitude, engajamento e gradação – possuem categorias específicas, permitindo aumentar o grau de aprofundamento da análise de um texto, caso se faça necessário (Figura 1).

Figura 1 – Sistema de Avaliatividade



Fonte: (MARTIN; WHITE, 2005; NININ; BARBARA, 2013, p. 131).

De acordo com Martin e White (2005), o engajamento pode ser: i) monoglóssico²; ou ii) heteroglóssico. A atitude, como já mencionado, pode ser de: i) afeto; ii) julgamento; ou iii) apreciação. Já a gradação pode ser de: i) força (quantificação ou intensificação); ou ii) foco (acentuação ou atenuação). Na Figura 1, apresentamos o Sistema de Avaliatividade, seus subsistemas e suas categorias semânticas específicas.

O subsistema de atitude “abrange três regiões semânticas, envolvendo o que é tradicionalmente denominado emoção, ética e estética” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 42). A emoção, cerne dessas regiões semânticas, é denominada afeto e coloca em causa o registro de sentimentos negativos e positivos.

² Ninin e Barbara (2013) apresentam o subsistema de engajamento com base em Martin e White (2005, p. 122-134) e White (2011, p. 1). White (2011) expande o engajamento monoglóssico, subdividindo-o em assertivo e presumível.

Atitudes que admiramos, condenamos ou criticamos estão relacionadas ao comportamento e são denominadas julgamento. A apreciação envolve a valoração de fenômenos semióticos e naturais.

Quando os recursos linguísticos que permitem adotar uma posição em relação àquilo que referenciamos pela linguagem ou àqueles para quem direcionamos nosso discurso são acionados, estamos dando pistas do nosso engajamento (MARTIN; WHITE, 2005). O envolvimento do falante/escritor com suas proposições e seu público é um processo dialógico perceptível no conjunto total do texto. O engajamento é heteroglóssico “quando recorre aos recursos que permitem espaço para alternativas dialógicas; ou é monoglóssico, quando esses espaços não são abertos no texto” (NININ; BARBARA, 2013, p. 130).

De acordo com Martin e White (2005, p. 136), a gradação é o subsistema central no Sistema de Avaliatividade, pois atitude e engajamento seriam domínios da gradação que variam de acordo com a natureza dos significados que estão sendo apresentados. Há dois eixos de escala que são acionados pela gradação: i) força (intensidade e quantidade); e ii) foco (prototipicidade e precisão). A categoria semântica da força, portanto, envolve declarações inerentemente de gradação (positivo/negativo) e de tamanho, vigor, proximidade, isto é, de intensidade e quantidade. Já a categoria semântica do foco envolve os fenômenos prototípicos que normalmente não poderiam ser graduados.

Conforme enfatizamos, o Sistema de Avaliatividade proposto por Martin e White (2005) enfoca o modo semiótico verbal escrito, o que não significa que outros modos semióticos não possuam recursos para a realização da avaliação. Economou (2009), por exemplo, demonstrou como as categorias avaliativas ocorrem em imagens da imprensa.

Avaliatividade em imagens

Levando em consideração o Sistema de Avaliatividade estabelecido por Martin e White (2005) para a linguagem verbal, Economou (2009) propôs um estudo da avaliatividade em imagens de imprensa. Por questões de objetividade e de espaço, revisaremos os aspectos mais relevantes de seu estudo, especialmente as proposições sobre as categorias que realizam os subsistemas da avaliatividade em imagens.

Sobre a atitude em imagens da imprensa, Economou (2009, p. 105-155) contraria Kress e van Leeuwen (2006), propondo que, tanto na interação entre participante(s) representado(s) e participante(s) interativo(s), quanto na interação social representada por meio dos participantes humanos da imagem, a avaliação é um aspecto de significado interpessoal mais relevante do que a própria interação. Nesse sentido, Economou (2009) sumariza que imagens jornalísticas apresentam alto perfil representacional e que isso seria o gatilho para a naturalização de uma “posição de atitude” dos telespectadores.

Segundo Economou (2009), a atitude visual de uma imagem jornalística é complexa e poderosa, podendo apresentar tanto atitude visual explícita quanto atitude visual implícita. A atitude visual explícita limita-se ao que pode ser inscrito *em* ou *por* um participante representado. A atitude visual implícita inclui os valores atribuídos pelos telespectadores aos participantes representados bem como os valores evocados no espectador pelos itens descritos.

Quanto aos subsistemas da atitude, Economou (2009) destaca que a apreciação visual pode ser evocada pela ideação e ser representada pela imagem jornalística como um artefato, isto é, uma coisa. O afeto e suas subcategorias (as mesmas do modo semiótico verbal) são facilmente identificáveis na expressão facial dos participantes, entretanto, algumas expressões específicas podem ser ambigualmente identificadas devido a outros aspectos avaliativos presentes na imagem. A heteroglossia ocorre somente por meio de expansão dialógica. Assim, a atribuição se dá pela incorporação de elementos verbais ou outros elementos imagéticos (um pôster, cartaz, pano de fundo, efeito, p. ex.) à imagem jornalística ou pela substituição de uma imagem por outra. O entretenimento está diretamente ligado à atitude autoral subjetiva, determinada pelo enquadramento da foto.

Em relação à gradação, Economou (2009, p. 157) afirma que, além do potencial de atitude do conteúdo representacional de uma imagem, a forma de composição/organização desse conteúdo pode posicionar o espectador atitudinalmente. Esses valores de atitude podem ser sinalizados pela maneira como os significados representacionais são classificados ou escalonados. Da mesma forma que os “diferentes tipos de intensificação na linguagem [verbal], as escolhas visuais do ângulo da câmera e posição podem aumentar ou diminuir a força ou impacto de um item de representação em uma imagem jornalística, e também de quaisquer significados interpessoais” (ECONOMOU, 2009, p. 160).

Assim, o sistema de gradação visual escala os significados ideacionais de duas maneiras: i) pela expressão visual textual: luz, cor e escolhas de foco; e ii) pela expressão visual espacial: ângulos e tamanho do quadro da câmera. O foco (expressão visual textual) tem a ver com a identificação visual de uma forma, vetor ou variação como uma opção ideacional específica. Alto foco pode criar envolvimento interpessoal em um item, mantendo a atenção do espectador, isto é, onde um item é altamente especificado há mais informação visual disponível, permitindo a categorização mais precisa do elemento. Quanto à força (expressão visual espacial), um item ideacional visual pode ser escalonado para cima ou para baixo por sua quantificação (p. ex., tornando-se maior ou menor), e também por sua intensificação (p. ex., tornando-se mais brilhante ou mais maçante). A repetição é um artefato que envolve a presença de dois ou vários itens representacionais semelhantes na imagem, aumentando, assim, a força.

A respeito do engajamento visual, Economou (2009, p. 197-261) afirma que a existência de engajamento monoglóssico e heteroglóssico segue a mesma lógica do modo semiótico verbal. Entretanto, no engajamento heteroglóssico não há contração dialógica, apenas expansão, o que resulta na existência de duas categorias semânticas apenas: entretenimento e atribuição. Tendo em vista as categorias representacionais, interativas e composicionais do modo semiótico visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) e as categorias do Sistema de Avaliabilidade propostas por Martin e White (2005) para o modo semiótico verbal e investigadas por Economou (2009) no modo semiótico visual, propomos a investigação de cinco imagens jornalísticas do contexto brasileiro, conforme detalhamos a seguir.

METODOLOGIA

A coleta das imagens obedeceu a dois critérios: i) proeminência das imagens; e ii) recência das imagens. Foram coletadas imagens vencedoras de concursos jornalísticos importantes no cenário brasileiro e internacional nos últimos 13 anos (Quadro 3). A fim de facilitar a referência às imagens coletadas, criamos códigos de identificação, conforme detalhamos a seguir: i) o primeiro elemento do código indica, em letra maiúscula, a letra inicial do sobrenome do autor da imagem: T = Tavares; S = Souza; A = Alves; e C = Corredo;

ii) o segundo elemento do código indica os dois últimos algarismos do ano de publicação da imagem: 13 = 2013; 12 = 2012; e 02 = 2002; iii) o terceiro elemento do código é um sinal de sustenido (#), a ser lido como “número”; e iv) o quarto elemento do código indica, em ordem decrescente, da mais recente para a mais antiga, o número referente a cada uma das imagens.

Quadro 3 – Codificação das imagens coletadas para a pesquisa

CÓDIGO	CONCURSO	AUTOR	ANO
T13#1	58º Prêmio Esso de 2013	Victor Dragonetti Tavares	2013
S13#2	30ª Edição do Prêmio Rei da Espanha de Jornalismo	Wilton Souza Junior	2013
A13#3	10º Prêmio Líbero Badaró de Jornalismo	Lauro Alves	2013
S12#4	57º Prêmio Esso de Jornalismo 29º Prêmio Internacional de Jornalismo Rei da Espanha	Wilton Souza Junior	2012
C02#5	9º Prêmio Líbero Badaró de Jornalismo 4º Prêmio Imprensa Embratel 47º Prêmio Esso de Jornalismo	Wânia Corredo	2002

Fonte : A autora.

Quanto aos procedimentos e categorias de análise do *corpus*, os contextos reais e de recontextualização (BERNSTEIN, 1981) das imagens foram investigados, priorizando o contexto em que as imagens foram publicadas (recontextualização) para a análise das ocorrências avaliativas. Em seguida, as imagens foram analisadas metafuncionalmente, almejando descrever seus significados representacionais, interativos e composicionais com base na Gramática do Design Visual, proposta por Kress e van Leeuwen (2006).

Posteriormente, com base nos dados obtidos na análise preliminar e a partir das categorias semânticas propostas por Martin e White (2005) para o Sistema de Avaliatividade em linguagem verbal e com base nos pressupostos de Economou (2009) para a análise da avaliatividade em imagens jornalísticas, foram identificadas, analisadas e descritas as categorias avaliativas encontradas nas imagens do *corpus*.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentamos os resultados da análise do *corpus* investigado neste estudo e a discussão dos dados obtidos. Expomos cada uma das imagens selecionadas para esta pesquisa e tratamos, brevemente, do contexto de publicação e de execução de cada imagem, a fim de obtermos uma visão abrangente sobre as imagens selecionadas, e que possa nos auxiliar a investigar as realizações léxico-gramaticas e semânticas da avaliação em imagens. Em seguida, exibimos os resultados referentes à análise metafuncional de cada imagem pela perspectiva da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Posteriormente, visto que o intuito deste estudo é identificar categorias avaliativas recorrentes em imagens jornalísticas, apresentamos os resultados encontrados na análise dos subsistemas de atitude, engajamento e gradação (MARTIN; WHITE, 2005) de cada imagem (ECONOMOU, 2009).

As imagens selecionadas para este estudo apresentam uma oposição entre “discurso real”, isto é, discurso quando no contexto primário de produção, e “discurso imaginário” (BERNSTEIN, 1998, p. 63), referente ao texto quando recontextualizado. Embora o enfoque de nossa análise seja a imagem recontextualizada – discurso imaginário – é imprescindível conhecermos o discurso real para a compreensão dos movimentos de recontextualização discursiva, e para a compreensão de como a mediação que relaciona o texto original a outras lógicas e objetivos permite uma intervenção ideológica direcionada para o controle dos novos contextos.

Quanto ao contexto de produção e recontextualização do *corpus*, a imagem T13#1 (Figura 2) foi registrada em junho de 2013, em São Paulo, pelo repórter-fotográfico Vitor Dragonetti Tavares, do coletivo *SelvaSP*, durante as manifestações populares que agitaram o Brasil naquele período. A imagem registrou o momento em que um policial, ferido na cabeça, imobilizava um

manifestante e apontava a arma para o grupo que havia acabado de agredi-lo. Essa imagem recebeu o título de “PM ferido afasta agressores” e foi publicada nos jornais *Folha de São Paulo* e *Estado de S. Paulo* de 13 de junho de 2013.

Figura 2 – Imagem **T13#1**



Fonte: http://www.premioesso.com.br/site/noticias/release_2013_04.aspx.

Do ponto de vista representacional, a imagem T13#1 pode ser classificada como narrativa de reação não-transacional, isto é, há um Reator, mas não há um Fenômeno representado. Nessa imagem, fica claro como, na recontextualização, uma imagem pode ser manipulada, especialmente no que diz respeito aos significados composicionais, e ser empregada como “gatilho” para impulsionar a leitura da matéria jornalística, aumentando, inclusive, a venda de exemplares do jornal. Nesse caso, por exemplo, o reenquadramento possibilitou o apagamento do Fenômeno. A relação entre participantes interativos e participantes representados é realizada pela oferta de informação, pela atitude subjetiva e pela relação de igualdade social entre participantes representados e participantes interativos.

Os resultados da análise da avaliatividade demonstraram que a atitude visual é explicitamente inscrita na imagem T13#1. Visualmente, a expressão facial e corporal dos participantes representados revela atitudes de afeto, como o sentimento de medo e de ameaça que os participantes parecem estar experimentando. Nessa imagem, ocorre julgamento explícito de sanção social, pois um policial ferido é representado imobilizando um homem e ameaçando com uma arma alguém que não aparece representado. Esse comportamento poderia ser compreendido negativamente e gerar atribuições de valor à atitude do policial ou, por outro lado, ser compreendido positivamente, criando julgamentos negativos sobre o Fenômeno, que, nessa imagem, embora não seja representado, é recuperável por meio da manchete relacionada à imagem.

A apreciação em imagens está intimamente ligada ao julgamento. Sendo assim, em T13#1, tanto é possível emitir um julgamento sobre o comportamento do policial ou do manifestante imobilizado, que, de certa forma representa o Fenômeno subentendido, quanto apreciar o produto do comportamento de um e/ou de outro participante representado. Em grande medida, o julgamento é direcionado pelo engajamento do fotógrafo ou do editor da imagem no momento de sua recontextualização. Por isso, podemos dizer que o julgamento em T13#1 é heteroglóssico.

A imagem S13#2 foi registrada pelo repórter-fotográfico Wilton Silva Junior na Academia Militar das Agulhas Negras, em Resende (RJ), por ocasião da participação da presidente Dilma Rousseff do cerimonial de entrega de espadins a 411 cadetes. Essa fotografia foi originalmente publicada na edição do dia 21 de agosto de 2011 do periódico *O Estado de São Paulo*, vinculada à seguinte manchete: “Descontentes com tratamento do PT e receosos sobre empenho da presidente para manter aliança, dirigentes preparam candidaturas”.

A imagem S13#2 sugere que a presidente Dilma tenha sido atravessada por uma espada, por isso, do ponto de vista representacional, é denominada conceitual simbólica sugestiva. O contato ocorre pela oferta, a atitude é subjetiva, o enquadramento apresenta somente o Portador, no caso a presidente.

Figura 3 – Imagem **S13#2**

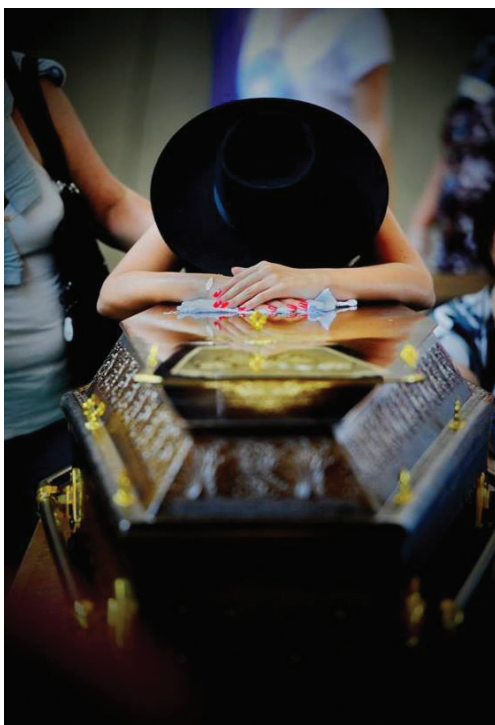


Fonte: <http://www.efe.com/premios /rey/principal.sp?opcion=9&seccion=95&idioma=ESPAÑOL>).

O foco apaga o momento específico da imagem, criando uma abstração (ECONOMOU, 2009), que, na recontextualização, ganha novo sentido. A atitude visual é implicitamente provocada na imagem, pois não podemos identificar os sentimentos experimentados pelo participante representado. Imagens recontextualizadas artisticamente, como é o caso da imagem S13#2, apresentam um tipo específico de julgamento. S13#2 captura um momento de ilusão de ótica e, além disso, foi manipulada graficamente para criar a sensação de que a presidente Dilma está sendo atravessada por uma espada, portanto, cria uma metáfora visual representacional, que porta em si um juízo de valor autoral e que provoca no leitor um julgamento, neste caso de estima social, colocando em dúvida as capacidades da presidente Dilma para realizar suas funções. Por conta de todo esse processo de manipulação da foto e pelos recursos usados pelo fotógrafo, podemos inferir que o engajamento em S13#2 é heteroglóssico.

A imagem A13#3, com o título “Santa Maria, 27/01/2013”, foi capa do jornal *Zero Hora* do dia 28 de janeiro de 2013, um dia após o incêndio que vitimou 242 jovens em uma casa noturna de Santa Maria (RS). O reconhecimento dos corpos e velório coletivo das vítimas foi realizado em um ginásio de esportes da cidade de Santa Maria, onde o fotógrafo Lauro Alves registrou o momento em que uma jovem, usando o chapéu do namorado morto na tragédia, chora debruçada sobre o seu caixão.

Figura 3 – Imagem **A13#3**



Fonte: <http://www.premioliberobadaro.com.br/site/noticias.asp>.

A imagem A13#3 pode ser classificada como narrativa de ação não transacional, representando um processo mental de afeto. A moça que chora a morte do namorado é o Experienciador da dor, da perda e do

luto, sentimentos que configuram o Fenômeno experienciado. Do ponto de vista da interação, a imagem é de oferta, a atitude subjetiva, sem relação hierárquica entre participante representado e interativo, pois a imagem está ao nível dos olhos. A composição dessa imagem também é importante para a construção do sentido. Podemos observar o uso do recurso de saliência nas mãos da participante representada principal, cujas unhas vermelhas sugerem a noção de festa, alegria. O caixão, por outro lado, embora esteja em primeiro plano está fora de foco, bem como os demais participantes, dando premência para o Experienciador e para aquilo que ele sente, demonstrado, principalmente, por seu posicionamento corporal.

Nessa imagem, portanto, a atitude visual é implicitamente provocada. A imagem pode ser entendida como um artefato. Assim, vista integralmente, provoca uma apreciação negativa no leitor de cultura ocidental, que associa a representação do caixão e a linguagem corporal da participante representada à ideia de tristeza, luto, perda de um ente querido. Na imagem, por conta das escolhas realizadas pelo fotógrafo e pelos responsáveis por sua recontextualização, o engajamento pode ser definido como heteroglóssico. A gradação é notável no foco que se dá ao chapéu e às unhas vermelhas da jovem e na força dada pelo enquadramento. O chapéu remete ao namorado morto, as unhas ao momento festivo do qual participavam antes da tragédia e o enquadramento busca expressar, por meio dessa cena, a dor de todas os outros amigos e familiares presentes no local onde estavam sendo velados os corpos.

A imagem S12#4, de Wilton Silva Junior, foi publicada em matéria do Jornal *O Estado de São Paulo*, de 24 de junho de 2012, vinculada à manchete “Índios adotaram estratégias diferentes”. A imagem mostra um grupo indígena, durante a Rio+20, atravessando uma rua do Rio de Janeiro em um ato em defesa dos interesses de sua comunidade. Essa imagem conferiu ao repórter-fotográfico, pelo segundo ano consecutivo, o Prêmio Rei da Espanha de Jornalismo.

Figura 4 – Imagem **S12#4**



Fonte: http://www.premioesso.com.br/site/noticias/release_2012_03.aspx.

No que concerne à representação, a imagem S12#4 representa um Ator (grupo indígena empunhando arcos e flechas) e uma Meta (motoristas que trafegam por uma avenida), portanto é uma imagem narrativa transaccional. Como os motoristas não reagem à ação dos indígenas, esta é uma imagem unidirecional. O enquadramento da imagem é de tomada média, propiciando a oferta da imagem por meio da atitude subjetiva do fotógrafo.

Os resultados da análise demonstraram que a atitude visual na imagem S12#4 é explicitamente inscrita. A expressão facial e corporal dos participantes representados na imagem revela atitudes de afeto, como raiva e espanto/indiferença. Nessa imagem, ocorre julgamento explícito de sanção social, isto é, representa-se uma atitude de um grupo de participantes socialmente entendido como negativa, pois eles estão atacando alguém. Assim, a imagem pode desencadear julgamento implícito negativo do leitor que, conforme suas concepções ideológicas, poderá julgar mal o jornal que representa um grupo indígena atacando transeuntes, os próprios indígenas ou, ainda, os transeuntes.

Tanto é possível expor um julgamento sobre o comportamento do grupo indígena contra o pano de fundo dos valores sociais que possuímos, quanto apreciar o produto desse comportamento (bom, ruim, aceitável, inaceitável). Na imagem S12#4, o engajamento é heteroglóssico, pois foi realizada uma escolha de enquadramento por parte dos seus produtores, o que revela um posicionamento. Há presença de repetição nessa imagem, artifício de gradação bastante recorrente em imagens, segundo Economou (2009). Os indígenas são representados como grupo por meio dessa repetição.

A imagem C02#5 foi capa do *Jornal Extra*, do dia 30 de dezembro de 2002, um dia após a fotógrafa Wânia Corredo ter registrado a execução de um desenhista de móveis no bairro do Benfica, no Rio de Janeiro. Wânia e sua equipe retornavam da finalização de outra reportagem, quando ouviram alguns disparos oriundos de uma arma portada por um de dois rapazes montados em uma motocicleta. Imediatamente, Wânia apanhou sua câmera e registrou os dois últimos disparos que mataram o desenhista. Dias depois, a foto auxiliou na identificação e posterior prisão dos criminosos. Não encontramos a matéria jornalística juntamente com a qual a imagem foi originalmente publicada.

Figura 5 – Imagem **S12#4**



Fonte: <http://obutecodanet.ig.com.br/index.php/2011/08/16/fotos-brasileiras-e-suas-historias-premiadas-pelo-premio-esso-de-1991-a-2010/>

A imagem C02#5 narra uma ação transacional unidirecional, isto é, os bandidos que atiram são Atores e a vítima, que não reage à ação, é a Meta. Essa imagem tem a particularidade de apresentar atitude objetiva, ou seja, o cenário é ofertado na íntegra por meio de longa tomada de câmera e da distância social distante. Todos os elementos representacionais, interacionais e composicionais contribuem para o sentido de uma imagem realizada com base em um flagrante.

Na imagem C02#5, a atitude visual é implicitamente provocada por meio da criação de uma metáfora representacional: a representação de um homem ajoelhado, paralisado pela ação de outros dois participantes. Essa imagem revela uma categoria de afeto bastante específica de imagens, segundo Economou (2009). Nesse caso, as expressões faciais dos participantes representados não são nítidas, entretanto, por meio da composição imagética, o participante interativo pode deduzir qual é o afeto representado na imagem e experimentar esse sentimento. Esse efeito pode ser denominado afeto compartilhado (ECONOMOU, 2009, p. 116), pois envolve o participante interativo de forma que a imagem funcione como um “gatilho” imagético que desencadeará nele reações positivas ou negativas.

Em C02#5, o engajamento é monoglóssico, visto que a tomada de câmera é objetiva. Por isso, também, a gradação é fraca, pois nem o foco nem a força forma usados para destacar um elemento em especial.

Em nosso *corpus*, a predominância de atitude visual implícita provocada sugere que, em imagens, a liberdade interpretativa está vinculada ao conhecimento compartilhado entre participante(s) representado(s) e participante(s) interativo(s). Além disso, o modo semiótico visual pode ser mais denso do que o modo semiótico verbal, oferecendo, ao mesmo tempo e em um mesmo ponto de realização, mais de um item atitudinal para interpretação.

Observamos que as atitudes de afeto podem apresentar categorias semelhantes às da linguagem verbal (felicidade/infelicidade; segurança/insegurança e satisfação/insatisfação), entretanto, por conta das questões próprias às imagens jornalísticas, como recontextualização, abstração e manipulação da imagem “real”, algumas emoções podem ser ambigualmente identificadas. Na imagem T13#1, por exemplo, temos um caso de afeto de insegurança no participante representado como policial e de infelicidade no

participante dominado pelo policial, mas quando consideramos a recontextualização da imagem em uma reportagem que trata de abuso policial, pode-se pensar em uma inversão de tais avaliações.

Os resultados revelam que uma imagem pode representar várias atitudes concomitantes, por isso o julgamento em imagens está fortemente ligado ao afeto e à apreciação. Quando o julgamento é explícito, está ligado à representação de comportamentos de participantes humanos. Implicitamente, o julgamento é evocado no participante interativo e depende do conhecimento e dos valores compartilhados entre ele e o produtor da imagem.

A análise do *corpus* demonstrou que a apreciação é exclusivamente evocada, pois em imagens não é possível, quando envolvendo participantes representados, determinar se ocorre julgamento de um comportamento ou apreciação do produto oriundo dele. Além disso, em imagens, assim como na linguagem verbal, o alvo da apreciação pode ser uma coisa ou uma parte do corpo, uma característica física, um cenário, isto é, elementos secundários que evocam apreciação, conjuntamente com julgamento e afeto, em alguns casos.

De acordo com nossos resultados, a apreciação está diretamente ligada ao leitor e à capacidade que a imagem tem de, como na linguagem verbal, provocar-lhe uma reação positiva ou negativa, uma valoração ou prazer derivado da composição imagética. No entanto, é importante salientar que o posicionamento ideológico do leitor pode interferir decisivamente sobre o polo da apreciação, se positivo ou negativo, alterando-o. Observamos que imagens possibilitam uma visão segmentada – análise dos seus elementos separadamente – ou uma visão global quanto à apreciação. Quando tomada globalmente, a imagem torna-se em si um objeto (independentemente de representar objetos ou pessoas) e esse artefato passa então a ser apreciado.

Os resultados desta investigação revelaram que visualmente o engajamento, assim como em linguagem verbal, pode ser monoglóssico ou heteroglóssico. O engajamento visual será monoglóssico quando a imagem puder substituir o olhar humano, ou seja, quando a representação fotográfica capturar o mundo real da maneira mais naturalística ou objetiva possível (C02#5). Sempre que o enquadramento for subjetivo, teremos, nos termos de Kress e van Leeuwen (2006), heteroglossia – várias possibilidades de significados.

Nesse *corpus*, como Economou (2009), encontramos que para o engajamento heteroglóssico visual, diferentemente da linguagem verbal, não há contração dialógica, apenas expansão. Assim, imagens como T13#1, S13#2, A13#3 e S12#4 apresentam uma atitude autoral subjetiva, que revela o engajamento do fotógrafo ou do responsável pela recontextualização da foto.

Quanto à gradação em imagens, observamos que o foco e a força são dois subsistemas responsáveis por desencadear, principalmente, avaliações implícitas, como nas imagens T13#1 e S13#2. A gradação visual associa-se diretamente à maneira como os elementos visuais são representados para o leitor e, de acordo com nossa investigação, é o elemento que desencadeia e, muitas vezes, possibilita as demais posições avaliativas por parte do leitor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Sistema de Avaliatividade, quando usado para analisar imagens jornalísticas, depende de no mínimo três elementos: i) participante interativo (leitor); ii) participante executor (fotógrafo/diagramador); e iii) participante representado. É, portanto, da mesma forma que no modo semiótico verbal, um sistema principalmente ligado à metafunção interpessoal, mas expresso não somente por ela.

Em imagens, os “gatilhos” avaliativos perpassam as diferentes metafunções de maneira mais saliente do que em relação ao modo semiótico verbal e se expressam na maioria das vezes concomitantemente, podendo apresentar variações conforme o conhecimento compartilhado entre leitor e executor da imagem, o conhecimento do contexto e o posicionamento ideológico de cada um. Em síntese, de acordo com nossa investigação, em imagens jornalísticas, as marcas avaliativas atitudinais de afeto são as mais explícitas e se realizam pela expressão facial e corporal dos participantes representados. O julgamento pode ser explícito, quando ideacionalmente representado, ou implícito, quando elaborado pelo leitor. A apreciação está diretamente ligada ao julgamento, podendo ser explícita ou elaborada pelo leitor aos comportamentos, objetos e elementos corporais representados, bem como, à imagem como artefato.

O engajamento visual relaciona-se diretamente à atitude objetiva ou subjetiva conferida pelo enquadramento da foto. Assim, a monoglossia se revela pela atitude autoral objetiva e a heteroglossia pela atitude autoral sub-

jetiva. Em imagens, não há contração dialógica, apenas expansão. A gradação, por sua vez, é sempre explícita e pode ocorrer textual (foco) ou espacialmente (força). Segundo nossa pesquisa, esse subsistema é, em imagens, o ponto de entrada para a avaliação visual. Por meio da gradação, a atitude e o engajamento implícito e explícito podem ser apreendidos pelo leitor ou dados a ver pelo fotógrafo ou diagramador.

Este estudo demonstrou ser possível identificar, sistematizar, categorizar e investigar os efeitos de marcas avaliativas em imagens. Além disso, entendemos que nosso trabalho contribui para a área da análise de discurso na perspectiva sistêmico-funcional, oferecendo categorias para a investigação das marcas textuais do contexto (crenças, valores, ideologias) de efetivação do texto e da prática discursiva à qual ele está vinculado (campo, relação e modo), ao que parece, especialmente expressas pela avaliatividade. Destacamos, contudo, que para que se proponha um Sistema de Avaliatividade Visual é necessário o desenvolvimento de uma investigação mais abrangente, enfocando imagens de outros campos de conhecimento como o científico, outros códigos imagéticos como o tecnológico, sempre levando em consideração as questões relativas ao contexto de execução e recontextualização das imagens.

Entendemos, também, que este estudo abre espaço para o desenvolvimento de estudos futuros, por exemplo, em torno da análise de gêneros multimodais (que mobilizam mais de um modo semiótico), possibilitando investigar e comparar os diferentes níveis de realização das linguagens (visual e verbal, p. ex.), levando em consideração o papel da avaliatividade para a efetivação dos significados de tais textos. Além disso, este estudo pode auxiliar investigações futuras com interesse na compilação de ferramentas didáticas que propiciem maior entendimento do modo semiótico visual, instigando os leitores a serem mais atentos e críticos aos rastros avaliativos subjacentes às imagens em geral.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. **A inconsolável dor da perda**. In: Prêmio Libero Badaró de Jornalismo. Disponível em: <<http://www.premioliberobadaro.com.br/site/noticias.asp>>. Acesso em: jun. 2015.

BERNSTEIN, B. Codes, modalities and the process of cultural reproduction: a model. **Language and Society**, v. 10, p. 327-63, 1981.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. South Yarra, Victoria: Macmillan, 2000.

CORREDO, W. **Execução em uma rua do Benfica**. In: Prêmio Líbero Badaró de Jornalismo. Disponível em: <<http://obutecodanet.ig.com.br/index.php/2011/08/16/fotos-brasileiras-e-suas-historias-premiadas-pelo-premio-esso-de-1991-a-2010/>> Acesso em jun. 2015.

ECONOMOU, D. **Photos in the news**: appraisal analysis of visual semiosis and visual-verbal intersemiosis. (PhD doctoral), University of Sydney: Sydney, 2009.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context, and text**: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1985.

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

_____. **Halliday's introduction to functional grammar**. 4th ed. London: Routledge, 2013.

HENDGES, G. R.; NASCIMENTO, R. G.; MARQUES, P. M. A gramática da imagem como ferramenta na análise crítica de gêneros midiáticos. In: SEIXAS, L.; PINHEIRO, N. F. (Orgs.). **Gêneros**: um diálogo entre comunicação e Linguística Aplicada. Florianópolis: Insular, 2013, p. 241-274.

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour. **Visual Communication**, v.1, n. 3, 2002, p. 343-368.

_____. Front pages: (the critical) analysis of newspaper layout. In: BELL, A. ; GARRETT, P. (Eds.). **Approaches to media discourse**. Oxford: Blackwell, 1998.

_____. **Reading images**. Geelong: Deakin University Press, 1990.

_____. **Reading images: the grammar of visual design**. London and New York: Routledge, 1996.

_____. **Multimodal discourse**. London: Routledge, 2001.

_____. **Reading images: the grammar of the design visual**. London: Routledge, 2006.

LANKSHEAR, C. ; KNOBEL, M. **New literacies changing knowledge and classroom learning**. Buckingham: Open University Press, 2003.

LEMKE, J. Multiplying meaning: visual and verbal semiotics in scientific text. In: MARTIN, J. R. ; VEEL, R. (Eds.) **Reading Science**. London: Routledge, 1998, p. 87-113.

LIMA, S.; COROA, M. L. M. S. Configuração e papel do sistema de avaliatividade do gênero reportagem. **Calidoscópico**, v. 8, n. 2, 2010, p. 127-137.

MARTIN, J. Fair trade: negotiation meaning in multimodal texts. In: COPPOCK, P. (Ed) **The semiotics of writing: transdisciplinary perspectives on the technology of writing**. Brepols/ Turnhout: Belgium, 2001, p. 311-338.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. **The language of evaluation: appraisal in English**. London: Continuum, 2005.

MARTINEC, R.; SALWAY, A. A system for image-text relations in new (and old) media. **Visual communication**, v. 4, n. 3, 2005, p. 339-374.

NININ, M. O. G.; BARBARA, L. Engajamento na perspectiva linguística sistêmico-funcional em trabalhos de conclusão de curso de Letras. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 52, n. 1, 2013, p. 127-146.

O'HALLORAN, K. L. Towards a systemic functional analysis of multisemiotic mathematics texts. **Semiótica**, v. 124, n. 1/2, 1999, p. 1-29.

O'TOOLE, M. **The language of displayed art**. Leicester: Leicester University Press, 1994.

ROYCE, T. Synergy on the page: exploring inter-semiotic complementarity in page-based multimodal text. **JASFL Occasional Papers**, v. 1, n. 1, 1998, p. 25-49.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo; Cultrix, 1975.

TAVARES, V. D. **58º Prêmio Esso de Fotografia**. Disponível em: <http://www.premioesso.com.br/site/noticias/release_2013_04.aspx>. Acesso em: jun. 2015.

VAN LEEUWEN, T. **Speech, music, sound**. London: Macmillan Press Ltd., 1999.

VIAN JR., O. O Sistema de Avaliatividade e os recursos para gradação em língua portuguesa: questões terminológicas e de instanciação. **D.E.L.T.A**, v. 25, n. 1, 2009, p. 99-129.

WHITE, P. Engagement: notes and miscellaneous. Workshop on Engagement. Lisbon: **38th International Systemic-Functional Congress, University of Lisbon**, 2011.

WILTON JR. **Touché**. In 58º Prêmio Esso de Jornalismo. Disponível em: <http://www.premioesso.com.br/site/noticias/release_2012_03.aspx>. Acesso em: jun. 2015.

____. **30º Prêmio Rei da Espanha de Jornalismo**. Disponível em: <<http://www.efe.com/premios/rei/principal.asp?opcion=9&seccion=95&idio- ma=ESPANOL>> Acesso em: jun. 2015.

CAPÍTULO 13

THE PLACE OF THE CONCEPT OF HEGEMONY IN POLITICAL DISCOURSE ANALYSIS (PDA): A TENTATIVE LINK IN THE LIGHT OF CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS (CDA) AND SYSTEMIC FUNCTIONAL GRAMMAR (SFG)

Vilmar Ferreira DE SOUZA

OPENING REMARKS

The piece of research from which the present discussion on *hegemony* derives had as its main aim to investigate how power is linguistically realized in Padre Cícero's political discourse as portrayed in his political letters that came to light in 1910, at the apex of Juazeiro's bidding for municipal autonomy from Crato. To achieve this general objective two domains of investigation were called into play: Systemic Functional Grammar (SFG) and Critical Discourse Analysis (CDA). From SFG, the focus lay on the systems of transitivity, to investigate how Padre Cícero represented linguistically himself and the other social actors of the social practice of fighting for the independence of Juazeiro, and those of mood and modality, to search for the linguistic patterns that realized the interpersonal meanings of his political communication. From CDA, the two concepts singled out were *ideology* and *hegemony*, following inspiration from Fairclough (1989, 1995), Gramsci (1971), and Laclau and Mouffe (1985).

The general objective of that quanti-qualitative study gave rise to five specific objectives, of which one begs for quotation here: *To investigate to what extent Padre Cícero's political discourse reproduces and/or challenges the hegemonic sociological, political and religious configurations of his time by acting upon the "unstable equilibrium" as proposed by Laclau and Mouffe (1985, p. 190).* The research question unfolded from this reads as follows: *How does the con-*

cept of hegemony, particularized here as being constitutive of political discourse in particular and characterized and defined throughout this work, aid to demonstrate whether or not Padre Cícero's political discourse reproduces and/or challenges the hegemonic configurations of his time?

Thus specified and delimited, this work aims to answer the above research question and it is organized as follows. First, the necessary elements of the context of culture are laid down; second, a discussion on SFG and on CDA is presented, followed by a discussion on their points of contact; next, the concept of hegemony is elaborated, followed by its graphic representation; to conclude, the findings of that study are tentatively connected to the concept of *hegemony*, and, finally, a brief discussion on its limitations and on future possibilities of research is done.

THE CONTEXT OF CULTURE: THE SOCIOLOGICAL, POLITICAL AND RELIGIOUS LANDSCAPE OF PADRE CÍCERO'S TIME

The striking view of the 25-meter high statue of Padre Cícero standing aloft at the top of the Horto hill, in Juazeiro do Norte, in Cariri Valley, southern Ceará, is representative of what has become widely accepted to be called the “Phenomenon of Juazeiro”, from which emerged the figures of its major protagonist – Padre Cícero, the “Saint of Northeastern Brazil” – and of its place, Juazeiro do Norte – the “Holy City”.

This ‘phenomenon’ has attracted an incredible amount of interest from both the mundane and academic worlds, a fact exemplified by (a) the publication of a number of works in different fields of knowledge, for instance, Della Cava (1970), in history, Slater (1986), in sociology, Barros (2008) and Barbosa (2007), in anthropology, Araujo (2005), in economics, and Lira Neto (2009), in journalism, to name but these; (b) the publication of the annals of the III International Symposium on Padre Cícero, in 2004 and (c) the official estimate of approximately 1.2 million people who visited, in 2005 alone, the city of Juazeiro do Norte attracted by the life and death of Padre Cícero, according to the Tourism Development Plan of the state of Ceará (SECRETARIA, 2005).

This boom of interest in the figure of Padre Cícero can be traced to the first day of March 1889, when he, a recently ordained priest, had been sent to that “thirty-two one-story dwellings of thatched roofs” hamlet to help

the poor community through his religious services. It is widely documented that, while celebrating Mass to those villagers, the Holy Host was allegedly transformed into blood in the mouth of Beata¹ Maria de Araújo, a religious and poor woman from that hamlet. This supposedly supernatural event was considered a 'miracle' and soon echoed in the highest ranks of the Roman Catholic Church, culminating, on the last day of July 1894, with its summit condemning the miracle thoroughly and prohibited Padre Cícero from celebrating Mass in the village and whereabouts.

The ever-lasting battle with the Roman Church because of this supposed miracle was to mark Padre Cicero's life trajectory throughout. Bared from his priestly activities since the excommunication, the then acclaimed "Saint of the Northeast of Brazil" had not only become the target of the fury of the Roman Church but also of regional political forces which, given the economic and political transformation undergone by Juazeiro, were now moving to revindicate political standing. In order to better understand Padre Cícero's entry into politics it is compulsory to first note two aspects of this new chapter in the history of Juazeiro: first, the unprecedented economic growth experienced by the hamlet and second, the population boom that followed the miracle.

As for the first aspect, Della Cava (1970) informs that the economic growth of Juazeiro has been clearly visible in the increasing amount of taxes that it has paid to the federal and state governments. In his words: "Federal taxes grew from 2 444 milréis in 1916 to 36 contos 550 milréis in 1923. State taxes, from 29:800\$000 in 1912 to 52: 100\$000 in 1922" (p. 92). As for the population boom that followed the spread of the reputed miracle, Della Cava (1970) neatly summarizes it in these words: "Between 1890 and 1898, Joaseiro's² population more than doubled to over 5,000 inhabitants; by 1905 it rose to 12,000; by 1909 to about 15,000" (p. 84).

These two improvements in Juazeiro help to contextualize Padre Cícero's entry into the political arena. Among the newcomers to Juazeiro was a number of rich merchants who very early became friend to Padre Cicero and consequently became the envy target of the local leading figures who

1 *Beata/Beato* is the name given to the pious and religious persons who dedicated their lives to religious causes.

2 This was the old spelling of Juazeiro which was the preferred of many earlier writers.

had not only defended the miracle but also supported the priest during the hardest times of the religious question and, according to them, they exacted the priest's attention and primacy. On the other hand, Padre Cicero could not spare his friendship to the newcomers because it could be attributed to them part of the huge economic growth of Juazeiro. Padre Cicero had to be cautious enough to move between these two important groups without losing either's neither respect nor political support.

In order to avoid a political crisis between these two opposing groups, Padre Cícero decides, although for some against his own will, to give his first steps into politics, a battlefield from which he was never to depart. His political trajectory throughout his life as "the most powerful political figure in the Brazilian North-east", is described by Della Cava (1970) in these terms:

Later, Padre Cícero - the long-time religious leader of Joazeiro - legally assumed the political office of prefect of Joazeiro [on July, 22, 1911]; in 1921, he became a vice-governor of Ceará state; in 1913-1914, he lent his prestige to an armed movement which deposed the Governor of Ceará; and, in 1926, was elected as deputy to the Brazilian federal congress. During the last two decades of his life, he was reputedly the most powerful political figure in the Brazilian North-east (p. 4).

Padre Cicero's skyrocketing career into politics was executed within the oligarchic system known as the "Politics of the Governors" or "Coffee-and-milk politics", a system of governance alternating between the politicians of the states of São Paulo (the biggest producer of coffee) and Minas Gerais (the biggest producer of milk), remaining in control of the central government for almost all the Old Republic, which lasted from 1889 until 1930. Their political strategy to rule over the whole country was the strengthening of the richest and most politically influential groups in each state, all of them owing blind obedience to the central government.

At state level, this model of politics was widely known as *coronelismo*, and in the state of Ceará, the oligarchic group that enjoyed the central government's support was the Accioly, headed by coronel Nogueira Aciolly, and – at

the local level –, Padre Cícero stood alone as the most powerful political figure and thus the official representative of Accioly, capable of harmonizing the two political groups that emerged around him.

Although these two opposing groups had different economic interests they nevertheless united around the emancipation of Juazeiro from Crato and their first joint venture was the foundation of the newspaper *O Rebate*, whose first issue came to light on July 18, 1909. The first weekly newspaper of Juazeiro had as its editor Fr. Joaquim de Alencar Peixoto, a Crato's priest and one of the bitterest enemies of Colonel Antonio Luis, representing the *filhos da terra*, and as its most enthusiastic and severest critic of Juazeiro's dependence of Crato, Dr. Floro Bartolomeu, representing the newcomers. It was from this huge linguistic war between Padre Cícero and his followers, on the one hand, and their greatest political enemy, Col. Antonio Luiz, the mayor of Crato, on the other, that the *corpus* of that study was drawn, at the apex of Juazeiro's bid for independence, which occurred on July 22, 1911, having as its first mayor Padre Cícero himself.

These are the sociological, political and religious elements necessary to carry out the discussion on how the concept of hegemony could assist in the explanation of how Padre Cícero stood alone as the only hegemonic political force capable of giving at least an apparent stability within this multifaceted political game, the “unstable equilibrium” of fragmented and dispersed forces at play during Juazeiro's fight for independence.

SYSTEMIC FUNCTIONAL GRAMMAR (SFG)

Systemic Functional Grammar (SFG) constitutes today one of the most fertile and challenging theories within the field of language inquiry, a fact that, at least partially, explains the overwhelming interest it has attracted since its infancy in the early 60's (e.g., HALLIDAY, 1961; 1967a; 1967b; 1968; 1970).

To illustrate the current widespread status of SFG, it suffices to mention the number of books that has been published with the aim of extending and/or explaining the theory. Examples of these are: Matthiessen, Lam, and Teruya's (2010) *Key terms in Systemic functional linguistics*; Lavid, Arus, and Zamorana-Mansilla's *Systemic functional grammar of Spanish – a Contrastive*

study with English (2010); Halliday and Webster's (2009) *Continuum Companion to Systemic functional linguistics*; the already classic Halliday and Matthiessen's (2004) *An Introduction to Functional Grammar*, whose third edition came out in 2014, to name but these. This dissemination of work on SGF has been so impressive that led Bloor and Bloor (2004) to note, back then, that "[i]t is impossible to list all the introductory SFG texts now available" (p. 250), as these examples above nicely attest.

The corollary of this state of affairs is that SFG has been extensively used to investigate an array of linguistic phenomena in a number of diverse fields such as language development (PRAXEDES FILHO, 2007, 2004), national anthems (SOUZA, 2008), linguistic marks of power (BARTLETT, 2004), power relations in political discourse (DESOUZA, 2011), and many more.

This extraordinary interest in SFG can be explained by Halliday (1985) himself, acknowledgeably the father of the theory, who postulates that it "...has evolved in use. It has no existence apart from the practice of those who use it. Systemic theory is a way of doing things" (p. 1). In being so, it means that any instantiation of language is of interest to SFG, a fact that explicates the utilization of the theory to investigate so many diverse linguistic aspects as shown above.

Another strong point of SFG is the fact that it approaches language as a social semiotic system and looks at the system not as a set of rules, but as a "meaning potential" (HALLIDAY; HASAN, 1989), that is, as systematic resources for making meaning. It follows from this that its organizing principle is not the structure, as is the case with formalist grammars, but the system, considered from this unabridged perspective and encompassing intra as well as extralinguistic dimensions.

The ongoing choices of items in a given intralinguistic system network is closely constrained and /or activated by extralinguistic elements of the context, which leads to the next strong point of SFG: its comprehensive account of a theory of context, with the formulation of the constructs *context of situation* and *context of culture*. Halliday, McIntosh, and Strevens (1964) borrow the concept of context of situation from the British anthropologist Malinowsky (1923), adding that it remains one of the most central and well elaborated concepts in SFG and encompasses, according to Halliday

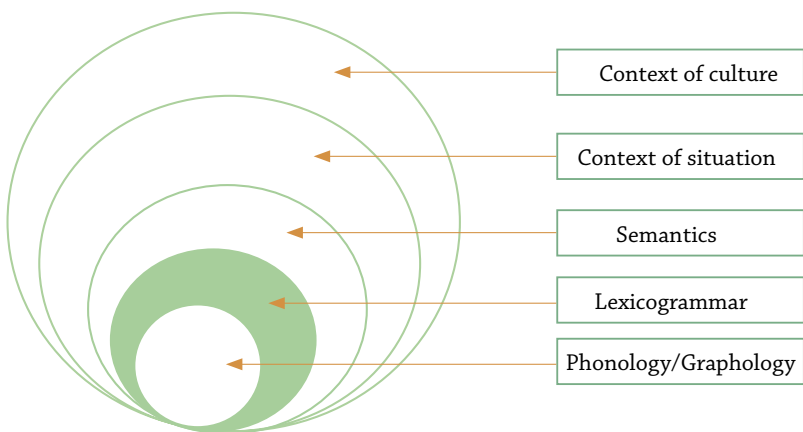
(1999), “[...] three significant components: the underlying social activity, the persons or ‘voices’ involved in that activity, and the particular functions accorded to the text within it” (p. 10). These components are technically labeled field, tenor, and mode, respectively. The construct of context of culture, still following Halliday (1999), was borrowed from Sapir and Whorf and means “. . . the traditional life styles, beliefs, and value systems of a language community” (p. 17).

Given the exposition so far, it follows then that language, as one of social semiotic systems, puts at work, simultaneously, extralinguistic as well as intralinguistic elements in the process of meaning making by realizing the three metafunctions language is prone to serve simultaneously: the ideational, which realizes experiential and logical meanings; the interpersonal, which realizes interpersonal meanings and the textual, which assembles the two preceding functions into a coherent whole or text.

In addition to aligning themselves with the three variables of the context of situation in the stratum above, these semantic categories also align themselves with the stratum below of lexicogrammar, considered by Halliday and Matthiessen (2004) as ‘the powerhouse of language’, and constituted of three systemic areas, the system of transitivity, the systems of mood and modality and the system of theme. Thus, each stratum communicates with one another through a relationship of realization. This bidirectional kind of relationship means that one stratum realizes/construes another immediately superior which, in its turn, is realized by/activates the one immediately inferior. This enmeshing of strata and their hierarchical relationships can be better visualized in Figure 1.

Of interest to the argument being proposed here is to look at how the experiential and interpersonal meanings, as realized, at the lexicogrammatical stratum, by the systems of transitivity and of mood and modality, could provide linguistic evidence of the hegemonic political forces at play in the social practice of fighting for the independence of Juazeiro, potentially revealing whether or not his discourse conforms to or challenges the social *status quo* of his political arena.

Figure 1: The SFG strata with their hierarchical relationships



Adapted from HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 25.

CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS (CDA)

Fairclough and Wodak (1997) acknowledge that the birth of Critical Discourse Analysis is tied up to what they call ‘Western Marxism’, that is, instead of employing the economic dimension as the paramount reference of social analysis, as the former form of Marxism does, Western Marxism has given considerably more emphasis than other forms of Marxism to cultural dimensions of societies, emphasizing that capitalist social relations are established and maintained (reproduced) in large part in culture (and hence in ideology), and go on to single out the following great contributors to the discipline.

For them, three scientists closely associated with the development of this Western Marxism include Antonio Gramsci, the Frankfurt school (in special Jürgen Habermas), and Louis Althusser. From Gramsci, they benefited from the articulation of the concepts of ‘political society’ and ‘civil society’ as a way for the capitalist society to maintain its dominance over the whole society through coercive means creating thus what he calls ‘hegemony’. From the Frankfurt school (in special Jürgen Habermas) they benefited from their critical theory and from the

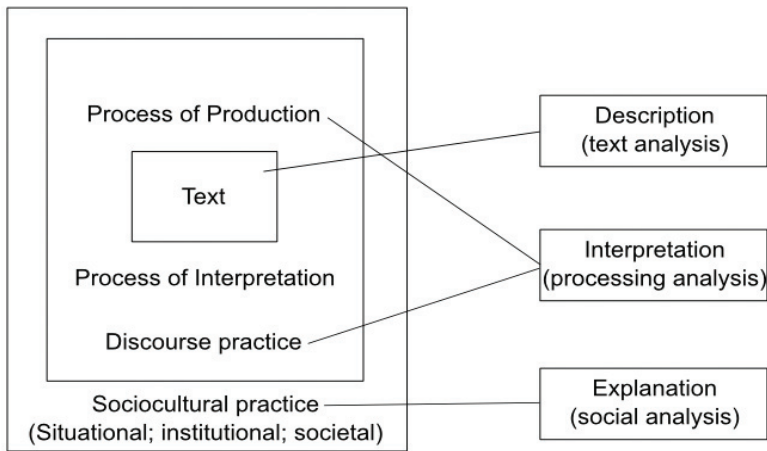
very concept of critical. Last, from Louis Althusser, his greatest contribution to CDA lies in his formulation of a theory of ideology.

Critical Discourse Analysis has evolved around a list of academic principles, which, for Titscher et al. (2000), could be summarized as follows: a) its interdisciplinary nature ; b) the fact that use of language may be ideologically determined, and c) that discourse is historically situated which means that any study of discourse can only be effective if it is placed within the web of social relations and events that have produced it or its context.

Of interest to the present work is the approach developed by Fairclough (1989, and elsewhere), widely known as Critical Discourse Analysis (CDA), whose main aims are: (a) to place the studies of language at the center of production, maintenance, and potential change of power relations, and (b) to assist in the increase of consciousness of the power of language in these power relations. CDA proponents in general, and Fairclough, in particular, also advocate that critical analysis should encompass not only the dimension of linguistic description but also the dimensions of interpretation and explanation that are meant to connect language to the wider structures of society. Thus, Fairclough (1995) considers any instantiation of discourse as encompassing three dimensions of analysis: (a) the text itself, be it spoken or written; (b) the discursive practices and (c) the socio-cultural practices.

That author explains that the textual dimension is concerned with the text features of vocabulary, grammar, and cohesion and text structure; The dimension of discursive practices, which examines aspects of production, distribution, and consumption of texts and, finally the analysis of social-cultural practices constitutes the last dimension of Fairclough's framework. At this level, the central concepts of ideology and hegemony are of crucial analytical importance, because they attempt at illuminating the sometimes blurred relationship between discourse and larger structures of the social system. Figure 2 summarizes Fairclough's three-dimensional approach to discourse analysis.

Figure 2: Fairclough's three-dimensional approach to language analysis



Adapted from FAIRCLOUGH, 1995, p. 97.

Thus, in this work I will use the dimension of explanation to assist me in understanding and explaining Padre Cícero's political discourse. This is possible because, by using discourse, one is reproducing simultaneously social practices and values, and this reproductive effect may reveal the hegemonic configuration of his time by showing whether or not he reproduces and/or maintains and/or challenges the *status quo* of a given social structure.

SYSTEMIC FUNCTIONAL GRAMMAR (SFG) AND CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS (CDA): POINTS OF CONTACT

Now that I have discussed the two guiding theoretical frameworks that are adopted in the present work, namely, SFG and CDA, and singled out the specific analytical tools utilized in DeSouza (2011), I now move on to identify some elements that bind together these two theoretical paradigms as discussed so far.

The strongest point of contact I see as uniting both approaches to language studies resides basically in their orientation and openness to the social, looking at language as imbricated in the complex and mutable web of societal relations, a fact that unfolds into their multi-stratum analytical frameworks as discussed previously.

Because of this common point of departure, the desired “marriage”, not always uncontroversial, between SFG and CDA has been tentatively woven since a distant point in time when the very label CDA was part of no more than an embryonic unstated project, as was the case of the East Anglia group, whose approach to language analysis already anticipated a number of current CDA principles.

More recently, Young and Harrison (2004), in the *Introduction to Systemic Functional Linguistics and Critical Discourse Analysis: Studies in Social Change*, to my knowledge one of the first books aiming at making this connection more explicit and systematized, state that both SFG and CDA share various commonalities of which they identify the aspects of looking at language “as a social construct” and of emphasizing the “cultural and historical aspects of meanings” (p. 1) as two of the most important points of contact between them.

In the same volume, Bartlett (2004) utilized the CDA framework alongside the system of modality and transitivity from SFG to research how power was instantiated through language in the discourse of two speakers responsible for carrying out a developmental project based in Guyana, South America. That author concluded that both approaches to language were fertile, and that more delicate analyses of grammatical elements on the one hand would yield more sound critical interpretations on the other, thus contributing, according to him, to soften the criticism aimed at CDA, whereby it has a widespread tendency to make big generalizations from minute samples of language.

In the same direction, Martin (2000), upon analyzing this connection, identifies a number of scholars dealing with both frameworks and focusing on diverse topics, such as racism and environmentalism (e.g., CHILTON, 1985; VAN DIJK, 1991), language and education (e.g., COPE; KALANTZIS, 1993), and new capitalism (FAIRCLOUGH, 2000).

Another volume aimed at coupling CDA and SFG is Young and Fitzgerald's (2006) *The Power of Language*. In the introduction to the book and after enumerating a number of questions that would be addressed in it, the authors say that

The Power of Language is designed to answer these questions by combining a theory of language called *Systemic Functional Linguistics* and an approach called *Critical Discourse Analysis* to examine different discursive events in daily life. (p. 2, emphases in the original).

This international effort to couple CDA and SFG has also resonated in the Brazilian academic context as well, as for instance, in the graduate program in English based at Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), which has produced in many works looking at diverse linguistic phenomena, such as Oliveira (2007), who examined social identities in rap music; Souza (2008), who investigated national anthems, and Heberle (2000), who looked at reading from a critical perspective. In other places of Brazil, other groups and researchers are also pursuing the same connection between the two approaches to language as, for example, the universities PUC in São Paulo, UnB in Brasília, and UFSM in Santa Maria, to name but these three.

At the 4th Conference of the Latin American Systemic Functional Linguistics Association, - IV ALSFAL - , which took place at UFSC, in 2008, a group of new researchers (some of them had been trained in SFG at UFSC), belonging to a number of universities located in the northeastern region of Brazil gathered to create the Northeastern Group of Systemicists (GSN, in its Portuguese acronymic form). The VI ALSFAL Conference, which took place in October 2010, in the northeastern city of Fortaleza, Ceará, congregated, as its organizers, four GSN members.

Still aiming at this close connection, the author of this work has recently created and been the head of a research group named *GSF/ACD-Sertões – Estudos Interdisciplinares em Gramática Sistêmico-Funcional e Análise Crítica do Discurso* [SFG/CDA - Sertões – interdisciplinary studies in systemic-functional grammar and critical discourse analysis], whose main focus lies in the analysis of political discourse in as many varied context as possible, using

those two theoretical bases. This research group is connected to the undergraduate course on Letters and is based at Federal Institute of Education, Science, and Technology, in Crateús, Ceará, Brazil (IFCE - *campus* Crateús).

The investigation carried out in DeSouza (2011) aimed to take one step ahead in the direction of combining SFG and CDA by setting out to search for linguistic marks of power in Padre Cícero's political letters, thus hopefully contributing to make this connection even stronger and academically more fertile. Because the focus here lies in the role of the concept of hegemony as an analytical tool at the intersections of SFG and CDA, as forming one aspect of the interpretative apparatus, I move on to analyze, in the lines to come, the concept of hegemony proper, since it is the core of the present work.

ON HEGEMONY

Unlike the concept of ideology as discussed in DeSouza (2011, 2015), for instance, the concept of hegemony does not boast such a comprehensiveness of usages and controversy. Nor has it fallen victim to the positive/negative debate inherent to the concepts of ideology. Neither has it been the focus of so much intellectual investment. Yet, it is by no means a simplistic concept. The proof of this is the good number of scholars who have dedicated their effort towards theorizing on hegemony, producing a valuable body of work as is exemplified by Joseph's *Hegemony: a Realist Analysis* (2007), Butler, Laclau, and Žižek's *Contingency, Hegemony, Universality* (2000), Laclau and Mouffe's *Hegemony and Socialist Strategy* (1985), and Gruppi's *O Conceito de Hegemonia em Gramsci* [The concept of hegemony in Gramsci] (1978), to name but these.

In distancing himself from the Marxist economic determinism, Gramsci believes that instead of a ruling class dictates the norms and rules for the conditions of production through the use of physical force, a view grounded in former Marxism, a more coherent analysis of social phenomena is based on what he calls hegemony, that is, the subtle mechanisms through which a given social group aims to gain other social group's consensus through the management of citizens' minds towards the construction of a given social order, a goal that can be reached through acquiescence instead of through the use of force.

Because the achievement of this given social order will never be completed given the fragmentation of interests of many diverging social groups and the articulations and rearticulations of diverging subject positions within these social diverging groups and their struggles for power, the concept of hegemony is only possible to be formulated in the confrontation of these diverging social forces. Laclau and Mouffe (1985), upon analyzing the emergence of the concept of hegemony in Gramsci, make clear the connection between these diverging or fragmented forces and the construction of a hegemonic social order and the role discourse plays in this construction of a hegemonic formation as the product of the negotiations among the fragmented and contradictory forces, by stating that

[W]e must make clear that when we speak of ‘fragmentation’ or ‘dispersion’, it is always with reference to a discourse which postulates the unity of the dispersed and fragmented elements. If these elements are considered without reference to any discourse, the application to the terms such as dispersion and fragmentation lacks any meaning whatsoever. (p. 43).

Because hegemony derives from the intersection of these ‘dispersed and fragmented elements’, it produces, in the end, what the authors above call an ‘unstable equilibrium’, when they say that “. . . the hegemonic forms of politics always suppose an unstable equilibrium between this imaginary and the management of social positivity” (p. 190). Insofar as the ‘social positivity’ is concerned, and, as a consequence, its counterpart, that is, the ‘social negativity’, the authors contend that

[A] situation of hegemony would be one in which the positivity of the social and the articulation of the diverse democratic demands had achieved a maximum of integration – the opposite situation, in which social negativity brings about the disintegration of every stable system of differences, would correspond to an organic crisis. (p. 189).

Laclau, Butler, and Žižek (2000), engaged in further discussing the concept of hegemony in relation to two other concepts, namely, contingency and universality, come up with four dimensions of a hegemonic

relation which, given the aims of the argument being constructed here, the first of these dimensions begs for quotation and reads as follows: “Thus we see a first dimension of the hegemonic relation: unevenness of power is constitutive of it” (p. 54, emphasis in the original).

Fairclough (2003), along the lines being discussed so far, and elaborating the concept of hegemony as to fit in his analytical framework, acknowledges its roots in Gramsci (1971) and aligns himself with Laclau and Mouffe (1985) and Laclau, Butler, and Žizek (2000), by stating that hegemony is

[A] particular way (associated with Gramsci) of conceptualizing power and the struggle for power in capitalist societies, which emphasizes how power depends on consent or acquiescence rather than just force, and the importance of ideology. Discourse, including the dominance and naturalization of particular representations (e.g. of ‘global’ economic change) is a significant aspect of hegemony, and struggle over discourse of hegemonic struggles. (p. 218).

Thus defined and particularized, the concept of hegemony seems to enjoy a calm and uncontroversial life, a fact that is totally dismissed by Joseph (2007). Although agreeing with the authors above that “[T]he concept of hegemony is normally understood as emphasizing consent in contrast to reliance on the use of force” (p. 1), and with the corresponding consequence of this definition that says that “hegemony concerns the construction of consent and the exercise of leadership by the dominant group over the subordinate groups (p. 1), that author notes, nevertheless, that these views conform to what he calls ‘the simplistic form’ of hegemony, and he claims that

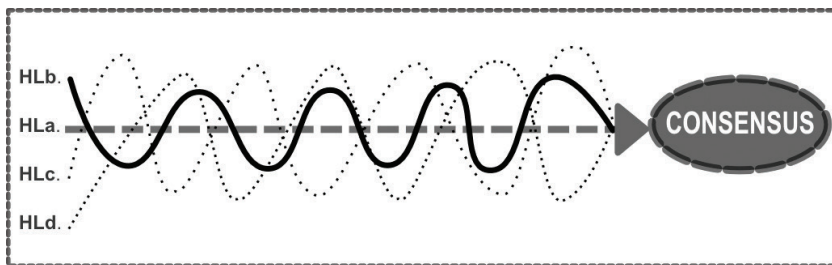
in its more complex form, this [hegemony] deals with issues such as the elaboration of political projects, the articulation of interests, the construction of social alliances, the development of historic blocs, the deployment of state strategies and the initiating of passive revolution. (2007, p. 1).

Having come to this point, I need now to single out the features that characterize hegemony and to give it a place within DeSouza (2011)’s

theoretical framework. Based on the views on hegemony as presented above, the following points emerge as constitutive of the concept: (1) the emergence of the concept is tied to the advent and development of Marxism but distances itself from it in the direction noted previously, namely, by avoiding the Marx and Engels's economic determinism; (2) hegemony considers the possibility of achieving consensus through consent instead of the use of force; (3) this 'consensus' has a fundamental discursive dimension the way it is emphasized by Fairclough; (4) hegemony implies the existence of 'fragmented' and 'dispersed' elements; (5) hegemony constitutes an 'ideal' goal which will never be achieved because the fragmented and dispersed elements will never be fully harmonized and because of this trait hegemony can be nothing else than an 'unstable equilibrium'.

The interpretation I derive from the discussion so far and considering hegemony to be an 'unstable equilibrium' in nature, I suggest that, in alignment with the earlier discussion on SFG and CDA, hegemony be graphically represented by a dotted line with an arrow at the end indicating its character of incompleteness, in the way shown in Figure 3.

Figure 3: Hegemony's imaginary lines graphically represented³.



The graphic representation in Figure 3 should be read as follows: The hegemonic dotted line (HLa) with the arrow at the end indicates a point

³ I thank my Letras undergraduate students, at IFCE- campus Crateús, José Roberto Romeu Gomes and Antonio Soares da Silva Júnior, for their contribution to the present work. The former drew the Figure 3 above and both assisted me with the formatting job.

in time and space that will never be achieved, that is, a total social consensus will never be pursued, regardless of the efforts employed in this direction. The bold sinuous line (HLb) with peaks and valleys of equilibrium and aiming to get the closest to the imaginary line (HLa) symbolizes the hegemonic formation led by the ruling social group whose representative at that time was Padre Cícero himself and his attempts to construct a hegemonic discourse towards the independence of Juazeiro do Norte. The two following lines (HLc and HLd) represent, respectively, Col. Antonio Luiz, the Mayor of Crato, and Col. Nogueira Accioly, the Governor of Ceará, whose hegemonic lines alternate between getting closer and further away from Padre Cícero's line, that is, the more each line approaches HLa, the more they approach a political consensus, and the more they get further the less they agree on the given political issue in focus, in the present case, the independence of Juazeiro do Norte from Crato.

This is how I see the concept of hegemony to form, alongside the concept of ideology, an analytical tool in my analytical framework: as an "unstable equilibrium" (LACLAU; MOUFFE, 1985, p. 190), forming a hegemonic landscape, with alternating peaks and valleys of equilibrium, if I am allowed to go this far. It follows, then, that analyzing Padre Cícero as this political actor trying to establish political hegemony towards Juazeiro's bid for independence, by assembling together the dispersed and fragmented elements like the natives and the newcomers as discussed in Section 2, is a fertile locus to search for linguistic marks of power.

As a recall from Section 2, too, it is useful to note that the political environment from which the political letters analyzed in DeSouza (2011) was that of a complete fragmentation and dispersion of political actors alongside their social roles. Padre Cícero, for instance, at the same time that he represented the political elite of Juazeiro, he too represented, for the native residents of the hamlet, the powerful "saint", with authority enough to rule over the whole region and over the natives themselves. He also represented, for the Rome hierarchy, the forger of the miracle of 1889.

Because of this enmeshing of social roles, Padre Cícero can be said to hold the necessary political prerequisites to function as this hegemonic force around which the dispersed and fragmented aspects of the social fabric could be integrated, without resorting to the use of physical force, but instead, of popular consent, as Gramsci (1971) postulates, as the following analysis makes clear.

THE SOCIOLOGICAL MEANINGS OF PADRE CÍCERO'S POLITICAL DISCOURSE, OR THE POTENTIAL OF THE CONCEPT OF HEGEMONY AS A DISCOURSE ANALYTICAL TOOL

Two points need to be clarified here, to begin with. The results as regards the sociological aspects of Padre Cícero's political discourse and their relationship with the last dimension of Fairclough's model – socio-cultural practice -, deal with aspects that belong in the wider structures of the social tissue and, as such, serve to clarify many points that were left incomplete in the analyses at the linguistic descriptive level, whose results could not be presented here in full.

In addition to this, I join Meurer (2004) in his cry for a sociological basis for work on systemic functional linguistics (SFL). Thus, by discussing one sociological concept in nature, namely, hegemony, and, hopefully, showing how it could aid in the connections to be made between the linguistic findings and the wider sociological structures may be an alternative way to take a stand for a sociological basis for complementing research in SFL.

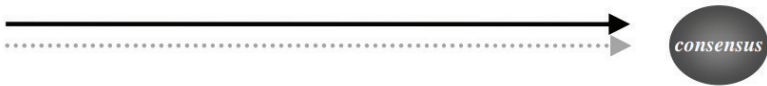
Now that I have made these points clear, I will attempt to answer the following research question: *How does the concept of hegemony, particularized here as being constitutive of political discourse in particular and characterized and defined as done somewhere, aid to demonstrate whether or not Padre Cícero's political discourse reproduces and/or challenges the hegemonic configurations of his time, according to the previous discussion on hegemony?*

Reminding that hegemony, for Butler, Laclau, and Žižek (2000), always encompasses an imbalance of power distribution and that any hegemonic relation is always based on “fragmentation” or “dispersion”, and on “a discourse which postulates the unity of the dispersed and fragmented elements” (p. 43), I now can think of these hegemonic relations as forming three basic hegemonic lines, one for each of the central social participants of the social practice of fighting for Juazeiro's independence.

The first of these starts with Col. Nogueira Accioly, whose apparent passivity, as the analysis of transitivity and mood and modality revealed, represents the line that is the closest to the matrix imaginary line that was

labeled HLa, which stands for *hegemonic line a*. This hegemonic line informs that, regardless of the fight for Juazeiro's independence, Col. Nogueira Accioly was seemingly unaffected by the political dispute being carried out between the Mayor of Crato and Padre Cícero, thus resulting in the following line in boldface as Figure 4 shows.

Figure 4: Col. Nogueira Accioly's hegemonic line



The second hegemonic line connects Col. Antônio Luís to his political context. This line is mainly parallel to the imaginary line but shows some distancing points from it in that it shows how close he is to the imaginary political arena designed by Col. Nogueira Accioly. At a few points, however, the Mayor of Crato seems to get farther away from this parallel imaginary line as, for instance, when Padre Cícero informs that Col. Antônio Luís had made a promise to free Juazeiro from Crato's rule, as can be checked out in the first letter exchanged between the two. These points of approximation between the Mayor of Crato and Padre Cícero's political project produces the boldface hegemonic line as shown in Figure 5.

Figure 5: Col. Antônio Luís's hegemonic line



The last hegemonic line is the one that relates Padre Cícero to the imaginary hegemonic line. It is clear that it constitutes the most sinuous line in

that it captures the contradiction that Padre Cícero's political behavior represented, that is, at the same time that he distanced himself from the imaginary line by demanding Juazeiro's independence by using the convincing argument of consent instead of by using force, he also got closer to the hegemonic line in that once having managed to achieve Juazeiro's independence, all the other rules of the political game remained unaltered. In other words, Padre Cícero was not targeting at the political system as a whole but only to the extent of Juazeiro's independence. His hegemonic line then is graphically represented by peaks and valleys of equilibrium in the boldface line of Figure 6.

Figure 6 - Padre Cícero's hegemonic line



Having said this and coming back to research question 4, which focuses on how the concept of hegemony could help to unveil the sociological meanings of Padre Cícero's political discourse, I would say that the concept of hegemony assisted me in the following ways: First, it helped to construct a configurational hegemonic line that represented the ideological *status quo* of the political environment in which the fight of Juazeiro's independence unfolded; second, departing from this hegemonic line that was drawn based on the findings at the linguistic level, it was possible to draw the other three hegemonic lines that represented the standing of each political actor involved in Juazeiro's fight for independence, namely Padre Cícero himself, Col. Antônio Luís, and Col. Nogueira Accioly.

In short and based on these hegemonic lines drawn above, it is plausible to say here that, although Padre Cícero seems to have challenged the status quo of his time by demanding the independence of Juazeiro, he nevertheless does so through a discourse which harmonizes his political project with those of his counterparts, not affecting much the hegemonic landscape of his political world, only at the point of Juazeiro's independence. In other

words, he accomplished this huge political task – Juazeiro’s independence – by discursively construing acquiesce rather than by using physical force, in total accordance with the tenets of hegemony and with the ways through which they operate within the tapestry of all human social practices, that is, hegemony better works by hiding itself behind the discourse that predicts the unity of the dispersed and fragmented pieces into an apparently cohesive and coherent whole.

To conclude and agreeing with Fairclough (1989, p. 162) that

[t]he objective of the stage of explanation is to portray a discourse as part of a social process, as a social practice, showing how it is determined by social structures, and what reproductive effects discourses can cumulatively have on those structures, sustaining them or changing them.

I hope I had succeeded in showing that the present discussion was the portray of a wider social structure that lay far beyond the geographic limits of the would-be municipality of Juazeiro do Norte and, besides, that their discursive reproductive effects were the portray of that social structure, which corresponded to the monarchic political practices that permeated our republic in its early days.

Finally, I hope I had also succeeded in showing that the concept of hegemony as proposed here could provide an analytical door to form, alongside the concept of ideology, as elaborated in DeSouza (2015), a solid sociological basis for enhancing research at the intersection of SFG and CDA.

CLOSING LINES

I promised from the very title to discuss the concept of hegemony as an analytical tool for doing discourse analysis and I tentatively showed this throughout these lines, by bringing in the work developed in DeSouza (2011a), whose main objective was to analyze power relations in Padre Cícero’s political discourse, at the intersection of SFG and CDA. I placed the concept of hegemony, alongside the concept of ideology, to form the third dimension of Fairclough’s three-sided analytical approach to language. I concluded that the concept of hegemony helped to interpret the sociological

meanings of Padre Cícero's discourse and allowed me to draw three hegemonic lines for each of the social actors involved in the social practice of fighting for Juazeiro's independence from Crato, in 1910.

But this does not tell the whole story, for more than one reason. The discussion carried out in that work and reported on in this piece of writing did not demonstrate, with the clarity needed to illuminate the analytical potential of the concept in focus, the linguistic marks of power to build up the hegemonic lines that were drawn, although it was assumed that those lines emerged from the descriptive level of analysis, which looked at the transitivity and modality choices of Padre Cícero's discourse. With the aim of showing the emergence of the concept and placing it within the frameworks above, this checking task could not have been done appropriately here.

Nor has it been done the task of giving the concept of hegemony the full-fledged account it deserves, in the fashion done in Gruppi's work, for instance. Another piece of writing with this specific goal in mind is necessary, then, to fill in this gap and provide a more solid theoretical basis for integrating the concept in focus into a comprehensive framework for doing discourse analysis.

Yet, it is my hope that the report carried out here at least has hopefully succeeded in bringing in the discussion to the front stage, leaving so many open doors for those interested in investigating how the concept of hegemony could operate in a given political project, by mobilizing linguistic and social disperse and fragmented elements towards the building up of acquiescence rather than the physical use of force, in line with the whole debate initiated here. If these lines help to trigger any step further into this debate, they will already have done a justified job.

REFERENCES

ARAÚJO, M. L. de. **A cidade do Padre Cícero: Trabalho e Fé.** Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.

BARBOSA, F. S. A.. **O Joazeiro Celeste: tempo e paisagem na devoção ao Padre Cícero.** São Paulo: Attar Editorial, 2007.

BARROS, L. O. C. **A terra da Mãe de Deus**. 2nd. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2008.

BARTLETT, T. Mapping distinction. In YOUNG, E.; HARRISON, C. (Eds.). **Systemic functional linguistics and critical discourse analysis: Studies in social change**. London: Continuum, 2004.

BLOOR, T; BLOOR, M. **The functional analysis of English**. 2nd. ed. London: Arnold, 2004.

BUTLER, J.; LACLAU, E.; ZIZEK, S. **Contingency, hegemony, universality: contemporary dialogues on the left**. London and New York: Verso, 2000.

CHILTON, P. **Language and the nuclear arms debate**. London and New York: Continuum, 1985.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **The powers of literacy: a genre approach to teaching writing**. London and Pennsylvania: Falmer Press and University of Pittsburgh Press, 1993.

DELLA CAVA, R. **Miracle at Joazeiro**. New York: Columbia University Press, 2004. 1970.

DESOUZA, V. F. O lugar do conceito de ideologia na análise do discurso político (ADP): uma proposta à luz da análise crítica do discurso (ACD). **Letras**, vol. 25, n. 50, p. 421-432, 2015.

____. **Power relations In Padre Cícero's epistolary political discourse: an investigation in the light of Systemic-Functional Grammar and critical discourse Analysis**. Tese de doutorado. Florianópolis: UFSC, 2011

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. New York: Routledge, 2003.

- ____. **New Labor, new language?** London: Routledge, 2000.
- ____. **Critical Discourse analysis:** the critical study of language. London: Longman, 1995.
- ____. **Language and power.** London: Longman, 1989.
- FAIRCLOUGH, N.; WODAK, R. Critical Discourse Analysis. In T. van Dijk (Ed.). **Discourse as social interaction.** London: SAGE Publications, 1997.
- GRAMSCI, A. **Selections from the Prison Notebooks.** New York: International Publishers Co., 1971.
- GRUPPI, L. **O Conceito de hegemonia em Gramsci** [The concept of hegemony in Gramsci]. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.
- HALLIDAY, M. K. A. The notion of “context” in language education. In GHADESSY, M. (Ed.), *Text and context in functional linguistics* (p. 124). Amsterdam: John Benjamins, 1999.
- ____. Systemic Background. In: BENSON, J.D.; GREAVES, W. S. (Eds.) **Systemic perspectives on discourse**, vol.1, New Jersey: Ablex. 1985.
- ____. Functional diversity in language as seen from a consideration of modality and mood in English. **Foundations of Language:** International Journal of Language and Philosophy, 6 (3), 322-361. 1970.
- ____. Notes on transitivity in English: Part 3. **Journal of linguistics**, 4 (2), 179-215. 1968.
- ____. Notes on transitivity in English: Part 1. **Journal of linguistics**, 3 (1), 37-81. 1967a.

____. Notes on transitivity in English: Part 2. **Journal of linguistics**, 3 (2), 199-244. 1967b.

____. Categories of the theory of grammar. In WEBSTER, J. J. (Ed.) **On Grammar**. Collected works of M. A. K. Halliday, v.1. London e New York: Continuum, 1961 [2002], p. 37-94.

HALLIDAY, M.A.K.; R. HASAN. **Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press. (Original Edition 1985: Geelong, Vic.: Deakin University Press), 1989.

HALLIDAY, M. K. A.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to Functional Grammar**. 4th. ed. London: Hodder Education, 2014.

HALLIDAY, M. K. A.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to Functional Grammar** 3rd ed. London: Arnold, 2004.

HALLIDAY, M. A. K., MCINTOSH, A.; STREVEN, P. **The Linguistic sciences and language teaching**. London: Longman, 1964.

HALLIDAY, M. A. K.; J. J. WEBSTER. (EDS.), **Continuum Companion to Systemic functional linguistics**. London and New York: Continuum, 2009.

HEBERLE, V. M. Critical reading: integrating principles of critical discourse analysis and genre studies. **Ilha do Desterro**, 38, 115-138, 2000.

JOSEPH, J. **Hegemony: a realist analysis**. New York: Routledge, 2007.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemony and socialist strategy**. London and New York: Verso, 1985.

LAVID, J.; A. J.; ARÚS, J.; ZAMORANA-MANSILLA, M. **Systemic functional grammar of Spanish** – a contrastive study with English. London e New York: Continuum, 2010.

LIRA NETO, A. **Padre Cícero**: poder, fé e guerra no sertão. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MALINOWSKI, B. The problem of meaning in primitive languages. Supplement I to OGDEN, C. K. ; RICHARDS, I. A. **The meaning of meaning**. London: Keagan Paul, 1923.

MARTIN, J. R. Close reading: Functional linguistics as a tool for critical discourse analysis. In UNSWORTH, L. (Ed.). **Researching language in schools and communities**: Functional Linguistic Perspectives. London: Cassel, 2000.

MATTHIESSEN, C.M.I.M.; LAM, M.; TERUYA, K. **Key terms in systemic functional linguistics**. London and New York: Continuum, 2010.

MEURER, J. L. Role prescriptions, social practices and social structures: A sociological basis for the contextualization of analyses in SFG and CDA. In YOUNG, E.; HARRISON, C. (Ed.). **Systemic functional linguistics and critical discourse analysis**: Studies in social change. London: Continuum, 2004.

OLIVEIRA, M. A. M. **The discursive construction of identities**: urban youth and rap. Unpublished doctoral dissertation. Florianópolis: UFSC, 2007.

PRAXEDES FILHO, P. H. L. **A corpora-based study of the development of EFL Brazilian learners' interlanguage from simplification to complexification in the light of Systemic-functional grammar**. Tese de doutorado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

_____. Systemic-functional grammar: a tool to investigate the lexico-grammatical complexification of advanced Portuguese-EFL interlanguage. **Ilha do Desterro**, 46, 211-253. 2004.

SECRETARIA DE TURISMO DO CEARÁ. **Planos e projetos**. Plano de Ação Política. Fortaleza-Ce: Imprensa Oficial do Estado do Ceará, 2005.

SLATER, C. **Trail of miracles**: Stories from a Pilgrimage in Northeast Brazil. Berkeley, Los Angeles, and London: University of California Press, 1986.

SOUZA, A. A. **“Do the right, be firm, be fair”**: A Systemic Functional investigation of national anthems written in English. Tese de doutorado. Florianópolis: UFSC, 2008.

TITSCHER, S. et al. **Methods of text and discourse analysis**. London, Thousand Oaks e New Delhi: SAGE Publications, 2000.

VAN DIJK, T. **Racism and the press**. London: Routledge, 1991.

YOUNG, L.; FITZGERALD, B. **The power of language**. London e Oakville: Equinox, 2006.

YOUNG, L.; HARRISON, C. (Eds.). **Systemic Functional Linguistics and Critical Discourse analysis** – studies in social change. London e New York: Continuum, 2004.

CAPÍTULO 14

O PAPEL DA CULTURA NA COLEÇÃO “FORMACIÓN EM ESPAÑOL - LENGUA Y CULTURA”: UM OLHAR SISTÊMICO-FUNCIONAL

Michele MAFESSONI

Lucia ROTTAVA

TEAR DA PESQUISA

Este capítulo analisa o livro didático (LD) de espanhol língua estrangeira (E/LE), a fim de identificar como o elemento cultural é tratado em seus textos e qual a sua relação com aluno na obra. Filiado à Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), toma por objeto de estudo a coleção *Formación en Español: Lengua y Cultura* (VILLALBA; GABARDO; MATA, 2012), selecionada pelo Plano Nacional de Língua Estrangeira Moderna de 2014, o PNLEM¹.

O olhar analítico para o LD é justificado pelo fato de essas obras, na maioria das vezes, constituírem-se como o único material que os alunos e professores têm acesso em sala de aula. Essa constatação é corroborada com os dados do censo escolar de 2013². De acordo com o censo, apenas 50% das escolas públicas tem acesso à internet, enquanto que nas particulares esse número sobe para 85%; somente 46% das escolas públicas têm laboratório de informática e dentre essas, nas escolas municipais, a porcentagem cai para 34%.

1 O PNLD surgiu em virtude de um decreto em 1985 e, naquela época, os livros eram selecionados e indicados para distribuição nas escolas, caso se adequassem às propostas oficiais de ensino. O processo de avaliação pedagógica por especialistas das áreas do conhecimento, que inclui os editais/guias para a escolha dos livros, é datado de 1996 (FNDE). No entanto, apesar do programa ter mais de dez anos no novo sistema, a LE foi incluída apenas no ano de 2010. O Plano Nacional de Língua Estrangeira Moderna (PNLEM) contempla as línguas inglesa e espanhola e lançou, em 2013, seu segundo edital, a fim de escolher os livros a serem adotados no ano de 2014 (esse edital possui uma periodicidade trienal).

2 Dados extraídos de <[http://www.qedu.org.br/brasil/censo escolar](http://www.qedu.org.br/brasil/censo%20escolar)>. Acesso em: 16. jan. 2015.

O LD de E/LE, na escola pública, assume, à vista do exposto, um papel de destaque, uma vez que é a principal fonte de recursos do professor que costuma não ter um laboratório de informática para desenvolver suas aulas, ou mesmo, um projetor³ para utilizar vídeos ou músicas que auxiliem na aproximação de seu aluno ao universo cultural da LE, o que é essencial no seu processo de aprendizagem. Isso faz com que um estudo dessa natureza seja fundamental para a compreensão da apresentação do elemento cultural nessas obras didáticas. Depreender a relação entre os elementos culturais, o aluno e o LD permite que se contribua para entender o modo como esse elo se constrói nas atividades do LD e, com isso, contribui-se para que o professor tenha conhecimento mais detalhado da maneira como se constitui esse material de modo que possa adequá-lo a seus propósitos em sala de aula.

Embora haja um número significativo de estudos envolvendo a pesquisa de LDs (EMMEL ARAÚJO, 2010; SILVA, 2013; BARROS; COSTA, 2012; DOMINGO, 2011), identifica-se a ausência de pesquisa relativa aos LDs de E/LE em que se observe a relação entre o aluno e o elemento cultural, sobretudo sob uma perspectiva da LSF. Todavia, o uso dessa teoria para análise de LD foi encontrada apenas em estudos exploratórios apresentados no II Workshop do SAL⁴ 2014 e 2015, que avaliavam os livros de geografia. Somam-se a estes, o estudo de Fávaro (2013), o qual descreve a representação que os produtores e os usuários tinham sobre seus LDs de inglês.

Levando em conta a escassez de estudos sobre o LD de E/LE, possibilita-se, com essa investigação, uma importante contribuição para a área de pesquisa por suprir essa lacuna. Origina-se, além disso, uma nova aplicação da Linguística Sistêmico-Funcional, visto não haver pesquisas que a utilizam para analisar o LD de E/LE.

Para tanto, este capítulo está organizado em seis seções. Subsequente a esta introdução, tem-se a segunda e terceira seções que tratam dos conceitos teóricos advindos da LSF: cultura, linguagem, texto, contexto e metafunções; logo, a quarta descreve a metodologia de pesquisa; a quinta analisa os dados e, por fim, a sexta discute resultados e tece considerações finais.

3 Segundo dados do censo escolar da escola básica de 2013, apenas 32% das escolas públicas possui esse recurso.

4 II Workshop Systemics Across Language. Esse evento foi realizado na UnB em outubro de 2014. Cf. <<http://iiiworkshopsal.blogspot.com.br/p/apresentacao.html>>. Acesso em 19.jul.2015.

TECENDO A DIMENSÃO CULTURAL NA LSF

Na década de 60, M. A. K. Halliday inicia o desenvolvimento da sua análise sistêmico-funcional da linguagem ao investigar as dimensões semióticas que a constituem (MATTHIESSEN; WEBSTER, 2005). Esses estudos, bem como as concepções teóricas de língua, de dimensão semiótica e dos demais conceitos que compõem a teoria evoluíram, culminando no livro *Linguagem como Semiótica Social* de Halliday (2013 [1978]). Essa obra sintetiza e organiza os conceitos basilares da LSF e apresenta seus princípios epistemológicos. Faz-se, em razão disso, um deslocamento para compreender e discutir qual é o papel dos elementos culturais na aprendizagem de LE à luz da LSF.

A LSF de Halliday investiga a linguagem e sua relação com a dimensão social, preocupando-se em entender “[...] a relação entre a linguagem e o homem social, e, em particular, [...] a linguagem na medida em que incide no papel do professor como criador do processo social ou, pelo menos, como comandante desse processo” (HALLIDAY, 2013 [1978], p.19). Nesse sentido, tem um enfoque funcional sobre o desenvolvimento da linguagem e, consequentemente, sobre o papel do aluno por observar os processos sociais que resultam na aprendizagem (HALLIDAY, 2013 [1978]).

A língua, nessa perspectiva, encerra uma natureza funcional que promove a interação entre os indivíduos e a capacidade de ser um meio de aprendizagem, devido ao seu potencial de significado cuja realização se dá nos textos produzidos pelo falante. Pode-se, portanto, ter como pressuposto que o sujeito falante/ouvinte deve ser capaz de dominar algumas funções básicas e, com isso, construir seu potencial de significado. Deslocando esse conceito para a aprendizagem de LE, o aluno é um sujeito que aprende por meio da interação com o seu mundo exterior a construir sua experiência em outra língua, que não a sua materna, ou seja, ele passa a ter contato com outro sistema e, consequentemente, com outro potencial de significados em uma LE para poder interagir.

A construção do potencial de significado biologicamente é semelhante em todos os indivíduos, o que significa que todos os alunos inicialmente têm a mesma aptidão para construí-lo na LE; no entanto, Halliday (2013 [1978]) salienta que ecologicamente somos, em grande parte, moldados por nossa cultura. Entender o seu conceito na LSF, em vista disso, é fundamen-

tal, uma vez que os elementos culturais são responsáveis pelas diferenças na construção do potencial de significado dos aprendizes.

O conceito de cultura da teoria tem bases antropológicas⁵ firmadas em Boas, Sapir, Whorf e, especialmente, Malinowski. Traz-se este último autor para, a partir de sua definição de cultura, delinear o que, nesta pesquisa, será denominado elemento cultural:

Um conjunto integral de instituições em parte autônomas, em parte coordenadas. Ela [a cultura] se integra à base de uma série de princípios, tais como: a comunidade de sangue, por meio da procriação; a contiguidade espacial, relacionada à cooperação; a especialização de atividades; e, por fim, mas não menos importante, o uso do poder na organização política. Cada cultura deve sua integridade e sua autossuficiência ao fato de que satisfaz toda a gama de necessidades básicas, instrumentais e integrativas. (MALINOWSKI, 1970, p.46)

Na definição de cultura trazida por Malinowski (1970), o conceito de necessidade é crucial e se divide em básica, instrumental e integrativa. As necessidades biológicas ou básicas são a gênese do aparato cultural, isto é, o homem busca satisfazer as suas necessidades e, nesse processo, a cultura se delinea e se instaura. Por sua vez, as necessidades instrumentais estão um nível acima em uma escala de complexidade e, do mesmo modo que as básicas, atendem às necessidades humanas, cuja atribuição é criar instituições que atendam os primeiros imperativos culturais. Por fim, as integrativas são aquelas que demarcam a separação entre a característica de pequenos grupos (entendido a partir dos hábitos do cotidiano) e a característica que integra um grupo de pessoas (seus costumes), tendo por função integrar os costumes culturais em uma determinada sociedade/comunidade. Salienta-se que as características integrativas do modo de vida do homem levam às palavras que inauguraram a citação do antropólogo: o conjunto integral de instituições. Essa afirmação de Malinowski manifesta a crença de que a cultura é tudo aquilo que marca o modo de agir de um grupo de pessoas em relação ao seu

5 Para uma informação detalhada sobre as bases antropológicas e sobre o próprio conceito de cultura, conferir Carmo (2012).

meio e está organizado nas instituições, ou seja, em unidades de organização capazes de reunir, através da confluência de modos de agir, os homens.

As adjetivações (básica, instrumental e integrativa) atribuídas à palavra “necessidade” caracterizam as instituições escolares, contexto de estudo desta pesquisa, como marcas culturais do modo de organização da nossa sociedade. Case se observe a maneira por meio da qual são transmitidos traços culturais nas tribos indígenas, por exemplo, constatar-se-á que a educação acontece de uma forma mais oral e menos institucionalizada, o que significa que o ensino de LE nas escolas regulares é uma necessidade instrumental e, ao mesmo tempo, integrativa do nosso contexto de cultura. Entendemo-la como instrumental por responder a nossa necessidade de aprender uma LE, a fim de sobreviver em um mundo globalizado que necessita comunicar-se, ainda que não tenha nascido com a mesma L1 e como integrativa por ser um costume que nos reúne enquanto grupo. Nesse sentido, Malinowski (1970, p. 118) afirma que “até atividades altamente derivadas tais como a aprendizagem (...) são também definitivamente relacionadas, se bem que em diferentes graus, à necessidade de sobreviver dos seres humanos, de manter saúde e um estado normal de eficiência orgânica”. As sociedades respondem de maneiras diferentes às necessidades básicas e, por isso, a comunidade indígena e a nossa comunidade têm necessidades instrumentais iguais – a aprendizagem –, mas aparatos culturais diferentes – as instituições de ensino, no nosso caso, e o ensino pela oralidade, no caso deles. Destarte, fica realçada a estrita relação entre os modos de vida e as características culturais de um povo. Esse é o ponto de relação entre a visão antropológica de Malinowski e a LSF:

(...) ao percebermos cultura ligada a modos de vida capazes de caracterizar uma coletividade, podemos entendê-la sociossemioticamente como um sistema de signos e significados criados pelos grupos sociais, em função das necessidades comunicativas, o que parece ser o ponto-chave de aproximação com a LSF (CARMO, 2012, p. 71).

A LSF vai se afastando da visão antropológica e de seu caráter mais global e universalista e se aproxima de uma visão sociológica, que passa a levar em conta o elemento social (esse viés social é encontrado no contexto

de situação da LSF), como se pode observar em Carmo (2012), que relaciona as características da coletividade com os significados criados pelos grupos sociais. Nessa lógica, na teoria hallidayana, “o significado não preexiste, mas é construído socioculturalmente, emergindo de um contexto mais localizado (de situação) no interior de outro mais abrangente (de cultura)” (CARMO, 2012, p. 94). Os *elementos culturais*, sejam eles instrumentais ou integrativos, em vista disso, são fundamentais no processo de aprendizagem, uma vez que o significado da língua, no caso desta pesquisa da LE, interpreta a própria cultura, ou seja, os códigos dos quais o aluno deve apoderar-se para poder interagir no seu meio e satisfazer suas necessidades comunicativas.

DESENREDANDO ALGUNS FIOS DA ARQUITETURA DA LINGUAGEM

Para investigar o LD de E/LE, é preciso compreender a relação entre *significado, função expressa e estrutura*, interpretando a linguagem e, conseqüentemente, a relação desses três componentes em termos semiótico-sociais.

A linguagem, como semiótica social, é uma maneira de ler e interpretar significados culturais que levam em conta a relação entre língua e fato social. A língua é, do ponto de vista semiótico, um modo de representação social, ao mesmo tempo em que, do ponto de vista social, ela é parte do processo social, pois “a construção da realidade é inseparável da construção do processo semântico”⁶ (HALLIDAY, 2013 [1978], p. 9-10). Percebe-se isso, sobretudo, quando se elencam os elementos propostos por Halliday para compor uma teoria sociosemiótica da linguagem. Nessa concepção, *texto* é entendido como uma unidade semântica em cujo entorno está a *situação*, a qual, por sua vez, é uma construção teórica de uma estrutura semiótica, ou seja, uma representação social. A situação, enquanto representação social, é simbolizada por um complexo de três dimensões: *campo* (tipo de situação), *relações* (participantes envolvidos e sua relação) e *modo* (tipo de texto). Também compõe essa semiótica como representação o *registro* (variedade semântica do texto) e o *código* (o estilo semântico da cultura). O modo que essa estrutura semiótica da língua é desenhada na teoria evidencia que, para Halliday (2013 [1978],

6 No original: “[...] la construcción de la realidad es inseparable de la construcción del sistema semántico”.

p. 10), a “linguagem como semiótica social significa interpretar a linguagem dentro de um contexto sociocultural, no qual a própria cultura se interpreta em termos semióticos, como um sistema de informação”⁷.

O contexto sociocultural, no qual o sistema linguístico está inserido, pode ser imediato, chamado de *contexto de situação*, ou ser o sistema semântico da linguagem, o *contexto de cultura*. Menéndez (2010, p. 224)⁸ destaca a relação entre o *contexto de situação* e o *de cultura* e salienta que “um contexto de situação se inscreve dentro de um contexto de cultura. O primeiro se caracteriza a partir do registro; o segundo do gênero”⁹. Por sua vez, o *contexto de situação* é a instânciação¹⁰ de um *contexto de cultura*, assim como o texto é a instanciação do sistema linguístico. Desse modo, o contexto imediato se relaciona às variedades de uso que se adequam às circunstâncias. Tendo isso em vista, o contexto advindo do sistema semântico é entendido como um conjunto de situações sociais que são geradas pela cultura e originam os potenciais de significados da língua.

Todo texto está inserido, obrigatoriamente, em um *contexto de cultura*, o que indica que ele possui um significado sociocultural no ambiente em que circula, assim como cumpre um propósito comunicativo nesse ambiente. Do mesmo modo, o texto, seja oral ou escrito, está inserido em um contexto de situação que lhe é imediato e possui, portanto, sua produção e significação subordinadas a esses contextos. A maioria dos textos que produzimos na vida adulta, ainda que estejam circunscritos no ambiente imediato de produção de sentido, podem não ter relação com o entorno físico, visto que “[...] o texto tem o poder de criar o seu próprio ambiente”. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p.29)¹¹. Pensando em um ambiente de aprendizagem de LE, pode-se, por exemplo, falar sobre alimentos, receitas ou formas de cozinhar sem, necessariamente, estar cozinhando ou realizando qualquer ação diretamente relacionada

7 No original: “lenguaje como semiótica social’ significa interpretar el lenguaje dentro de un contexto sociocultural, en que la propia cultura se interpreta en términos semióticos, como un sistema de información, si se prefiere esa terminología”.

8 No original: “un contexto de situación se inscribe dentro de un contexto de cultura. El primero se caracteriza a partir del registro; el segundo, del género discursivo.”

9 Para maiores informações sobre o conceito de gênero na LSF (cf. ROSE; MARTIN, 2012; MARTIN, 2009 e MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005)..

10 A Instanciação diz respeito à realização do significado, ou seja, a transformação das possibilidades linguísticas em texto. Para maiores informações, ver Halliday e Mathiessen; 2014 ; Vian Jr, 2009.

11 No original: “the text has the power to create its own environment”.

a esses temas. Essa capacidade da linguagem de criar o seu próprio ambiente e não, imperiosamente, ter que estar ligada com o aqui/agora se deve ao fato de se constituir em um sistema. Ressalta-se, portanto, que a linguagem é um sistema potencial de significado e não uma soma de estruturas. Os sentidos que são produzidos são passíveis de serem deslocados do contexto imediato e real de produção, pois se relacionam com o *contexto de situação*. Uma vez surgido um sentido em um contexto, o sistema, que o possibilitou em uma nova situação, converte-se em um potencial de significado ilimitado e permite que se crie esse significado, como no exemplo dado sobre as receitas e o ato de cozinhar, sem que ele esteja rigorosamente relacionado com a ação física a que se refere.

A relação entre o texto e a situação à qual alude é feita pelos traços característicos do *contexto de situação* (*campo, relação e modo*). Cada um desses componentes determina as opções semânticas possíveis de serem selecionadas, dado que possuem um sistema de escolhas particular e, conseqüentemente, realizam-se estruturalmente de maneira diferente. Portanto, a concepção de língua assume, em vista disso, uma perspectiva trilocular composta por três metafunções que permitem interpretar a relação do significado com o contexto (MARTIN, 2009). Dessa maneira, na estrutura semiótica da situação, o *campo* ativa a metafunção ideacional; as *relações*, a interpessoal e o *modo*, a textual, respectivamente.

Na metafunção ideacional, o significado é o conteúdo da oração. Esta metafunção é realizada por duas funções: a experiencial e a lógica. A função experiencial reflete/reconstrói a experiência humana através da linguagem. Os componentes léxico-gramaticais observados para entender o significado, nessa perspectiva, são os *processos, participantes e circunstâncias*. Toda oração é constituída de *participantes* e *processos*, estes componentes centrais (FUZER; CABRAL, 2014). As *circunstâncias*, em contrapartida, podem ou não aparecer, por isso, na análise, elas possuem caráter periférico.

Esse modelo *processo/participante/circunstância* é vantajoso visto que permite, pela análise da oração, observar os traços que marcam tanto a estrutura quanto a funcionalidade dos elementos. As etiquetas funcionais servem para mostrar o papel desempenhado por cada elemento da representação (THOMPSON, 2014) na estrutura e é por isso que, para entender as diferenças de representações, requer a compreensão de que: “nós podemos expressar

o conteúdo da oração em termos de *processos* envolvendo *participantes* em certas *circunstâncias*". (THOMPSON, 2014, p. 92)

O *processo* é o elemento central da oração na representação, uma vez que é o responsável direto por refletir a experiência dos participantes nas circunstâncias em que ocorreram. Existem seis tipos de *processo* para representar a experiência humana, três principais e três secundários. Os principais são os *materiais*, *mentais* e *relacionais*, enquanto os secundários são os *existenciais*, localizados na fronteira entre *verbais* e *existenciais*; os *comportamentais*, assentados entre os *materiais* e os *mentais*, e os *verbais*, situados entre os *mentais* e *relacionais*. Todavia, de antemão, vale ressaltar que "como em qualquer categorização linguística, alguns casos vão ser protótipos e outros mais marginais; isso mostra o quanto a categorização é delicada"¹² (THOMPSON, 2014, p. 95).

O tipo de experiência que simboliza marca as categorias de *processos* existentes, sendo (a) *materiais*, os que refletem ações físicas (*correr, pegar, sair*); (b) *mentais* aqueles que mostram a experiência interna (*ouvir, ver, pensar*); (c) *relacionais*, quando apresentam as relações entre entidades (*ser, estar*); (d) os *comportamentais*, são aqueles que reconstroem comportamentos advindos de atividades psicológicas ou físicas (*gostar, irritar-se, ler*); (e) os *verbais* relacionam as atividades linguísticas (*dizer, responder, afirmar*) e, por fim, (f) os *existenciais*, são os que indicam a existência dos participantes (*haver, existir*). Os *participantes* são representados por grupos nominais e são as entidades envolvidas nos processos ou afetadas por eles. As *circunstâncias*, quando aparecem na oração, mostram as condições de realização dos processos verbais.

A função lógica, por sua vez, é responsável por interpretar a relação entre orações, através da *taxis*¹³. A esse respeito, Ghio e Fernández (2008) destacam que a *taxis* é a única perspectiva de significado olhada de cima da oração, visto que em todas as outras opções de análise olha-se a frase de baixo, ou seja, não se analisam as relações entre orações, mas o seu modo de composição interno. O estudo das re-

12 No original: "As with any linguistic categories, some cases will fall more neatly into a category, whereas others will be more marginal; and it is possible to identify more delicate sub-divisions within each category."

13 Entendida como a relação estrutural que se dá nas orações, podendo ser de igualdade (parataxe) ou de desigualdade (hipotaxe) no sistema de interdependência e de expansão (o significado de uma oração é elaborado em outras palavras ou tem uma informação agregada) ou de projeção (uma fala ou um sentido são construídos por outra oração projetando em uma ordem maior de experiência o significado da oração a que alude) no sistema lógico-semântico.

lações lógicas em um complexo de orações se faz pelo sistema de interdependência, hipotaxe e parataxe e pelo sistema lógico-semântico, expansão e projeção.

Na metafunção interpessoal, é considerado o significado da participação e, por isso, está-se atentando para a interação, ou seja, o câmbio de significado entre falante e ouvinte que se dá na oração. A interação é “a troca, na qual dar implica receber e exigir implica dar uma resposta” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p.107)¹⁴ e a oração é funcionalmente a representação dessa interação.

Se o processo de interação pressupõe dar e conseqüentemente receber, depreende-se que comunicação se dá sempre bidirecionalmente. Na troca linguística entre dois seres, o significado vai através do falante, participante principal, e volta após o ouvinte recebê-la e assumir o papel nuclear.

A distinção básica da natureza das trocas é entre DAR e RECEBER; no entanto outra distinção presente na interação entre falante e ouvinte é a entre BENS DE SERVIÇO e INFORMAÇÃO, a qual revela aquilo que é trocado no processo interativo (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Nas trocas de bens e serviços, recorre-se à língua para auxiliar no processo e ela não será o fim da interação verbal. Nas trocas de informação, a linguagem é o objetivo final da troca, ou seja, o falante recebe uma resposta verbal como mercadoria de troca da interação. A combinação dessas duplas gera os quatro tipos de troca primordiais, chamados de funções constitutivas: *oferta*, *asserção*, *comando* e *pergunta*.

Quadro 01 – Papéis básicos do falante e funções de fala

Natureza da troca interacional	Objeto de troca da interação	
	Bens e Serviços	Informação
Dando	Oferta Vou te mostrar o caminho	Asserção Estamos quase lá
Exigindo	Comando Dê-me a sua mão	Pergunta Este é o lugar?

Fonte: Adaptado de Thompson, 2014, p. 47.

14 No original: “it is an exchange, in which giving implies receiving and demanding implies giving in response”.

As funções de fala se realizam em tipos de orações específicos que estão organizados no sistema léxico-gramatical de modo. Na *função assertiva*, dá-se informação ao destinatário usando formas declarativas. Na *função pergunta*, obtém-se informação do destinatário, através de estruturas interrogativas. Na *função comando*, influencia-se o comportamento do destinatário, utilizando formas imperativas. Por fim, na *função oferta*, entregam-se bens e serviços, forma linguística que transita entre as demais. Essas ligações não são fixas, visto que é possível fazer uma pergunta, mas, na verdade, estar dando uma ordem (Maria, podes abrir a porta?). A mobilidade na relação entre função-forma se deve, justamente, ao fato de somarmos sentidos aos significados fundamentais. A gramaticalização do sistema semântico, ou seja, essas funções de fala expressas nas formas exclamativas, interrogativas ou declarativas, independente da articulação que se dê entre forma e função, é a estrutura interpessoal da oração, chamada de *MODO oracional*¹⁵ (*MOOD*). O MODO oracional demonstra a realização do estrato semântico-discursivo no léxico-gramatical.

A estrutura de MODO foi primeiramente pensada por Halliday para a língua inglesa. Estudos posteriores (MARTIN, 1992; TERUYA et al., 2007; CAFFAREL, 1995; 2006; QUIROZ, 2015) chamaram a atenção para o fato de que os recursos usados na estrutura interpessoal para dar continuidade à informação mudam de uma língua para outra. Em E/LE, objeto de análise deste trabalho em LDs, a estrutura interpessoal se configura de maneira distinta da estabelecida para o inglês, a qual costuma servir de base para as análises. Quiroz (2015) pontua que o *Negociador*¹⁶ do espanhol é composto, sobretudo, pelo *Predicador*, destacando as diferenças que resultam em diferenças de análise entre o inglês, o francês e o espanhol:

Na descrição dos núcleos interpessoais do inglês, do francês e do espanhol há diferenças claras. Os recursos que estabelecem o status de negociabilidade da oração e que são destacados na interação

15 Neste trabalho, optamos por fazer alusão às diferenças de grafia nos modos da estrutura interpessoal propostas por Halliday. Desse modo, MODO oracional será em maiúscula por ser a tradução de *MOOD* e Modo verbal terá a primeira letra em maiúscula por ser o *Mood*.

16 Quiroz (2015, p.294) define o conceito de negociador como: “una función semántico-discursiva que señala de manera relevante cuál es el núcleo interpersonal de la cláusula (de manera análoga al elemento Modal del inglés)”.

são interpretados, em inglês, em relação com uma “subjetividade” e “finitude” separadas e manifestados nos elementos sujeito e finito agrupados no elemento Modal da oração (Halliday 1994, Halliday e Matthiessen 2013). No francês, os recursos de que depende a negociabilidade da oração se centram em três funções mínimas, Sujeito – Finito – Predicador, agrupadas no negociador (Caffarel 1995, 2006). No entanto, no espanhol os contrastes e os recursos estruturais em jogo se manifestam no domínio do grupo verbal finito¹⁷ (QUIROZ, 2015, p. 291).

A estrutura oracional espanhol, como aponta a passagem de Quiroz (2015), concentra sua negociabilidade no grupo verbal *Finito*. O *Resíduo*, outro elemento apontado como integrante da estrutura interpessoal, é o restante da oração, ou seja, sobre o que o sujeito enuncia, abarcando o *Predicador* (no espanhol o *Predicador* não integra o *Resíduo*), o *Complemento* e o *Adjunto*. O *Predicador*, portanto, aparece quando o *Finito* não está fundido na oração, sendo funcionalmente “um processo no qual o sujeito está envolvido em alguma medida”¹⁸ (THOMPSON, 2014, p. 63). Esse componente pode, ainda, desempenhar outras três funções: (1) tempo secundário: quando marca presente, passado e futuro, acompanhando um tempo primário; (2) outros aspectos do processo: quando mostra verbalmente aspectos de realização da ação verbal, como “Ele conseguiu chegar cedo”; (3) voz passiva e ativa: *havia* sido x foi.

O *Complemento*, também componente do *Resíduo*, é composto pelos elementos que poderiam potencialmente ser Sujeito, uma vez que são sempre representados por grupos nominais, mas não são. Na gramática tradicional, eles são apontados como objetos, no entanto essa é uma distinção que não tem lugar dentro da estrutura interpessoal (HALLIDAY; MATTHIESSEN,

17 No original: “En la descripción de los núcleos interpersonales del inglés, del francés y del español hay, por consiguiente, diferencias claras. Los recursos que establecen el estatus de negociabilidad de la cláusula y que son puestos de relieve en el intercambio dialógico son interpretados en inglés en relación con una “sujetividad” (subjecthood) y “finitud” (finiteness) separadas y manifiestas en dos elementos discretos en la cláusula, Sujeto · Finito, agrupados en el elemento Modal (Halliday 1994, Halliday y Matthiessen 2013). En francés, los recursos de los que depende la negociabilidad de la cláusula se centran en tres funciones mínimas, Sujeto · Finito · Predicador, agrupadas dentro del Negociador (Caffarel 1995, 2006). Sin embargo, en español los contrastes y recursos estructurales en juego se manifiestan primordialmente dentro del dominio del grupo verbal finito”.

18 No original: “in which the Subject is involved in some way”.

2004). O *Adjunto*, último elemento integrante do *Resíduo*, é expresso por grupos preposicionais e adverbiais e, diferentemente do *Complemento*, não poderia exercer a função de Sujeito. Funcionalmente é responsável por indicar as condições de realização da ação verbal e ter uma forte relação com significados interpessoais, dividindo-se em três tipos: *circunstanciais*, *conjuntivos* e *modais*. Os *circunstanciais* contribuem para o significado experiencial, pois mostram as circunstâncias. Os *modais* podem ser de comentário e de modo (têm uma função interpessoal, não um significado interpessoal). Por fim, os *conjuntivos* expressam sentidos textuais.

A *modalidade* e a *polaridade*¹⁹, junto com o tempo, são os sentidos expressos pelo finito e, devido a isso, merecem nossa atenção. No que concerne à *modalidade*, é vista como um recurso interpessoal que o Sujeito usa para assumir uma posição ou fazer um julgamento. A *polaridade*, por sua vez, é a escolha entre realizar uma oração positiva ou negativa. Ambos os recursos estão estritamente relacionadas ao sentido que o falante busca expressar na realização do seu texto.

A *polaridade* pode ser expressa estruturalmente pelos *Finitos* (levou, comprou, foi) ou por *adjuntos modais de polaridade* (não, sim, claro, nunca). A *modalidade*, em contrapartida, tem mais subdivisões: modalização quando expressa probabilidade, usualidade, ao expressar obrigação e modulação, ao indicar a inclinação do falante. A diferença entre modalização e modulação está relacionada com os objetos de troca. A primeira se localiza dentro da troca de informação, enquanto a segunda é responsável pela troca de bens e serviços. A maneira como o falante realiza o MODO oracional oculta uma motivação semântica. A análise desses recursos permite entender como o falante age com a linguagem e que tipo de resposta espera ou exige do seu ouvinte no ato interativo.

Por fim, na metafunção textual, tem-se o significado como textura, ou seja, essa é a metafunção responsável por organizar os significados experienciais e interpessoais de maneira coerente. Ao analisar a metafunção textual, leva-se em conta *Tema* e *Rema*. O *Tema* é o elemento inicial da oração. Nesse ponto vale destacar que, para ser *Tema*, não é preciso realizar a ação verbal, pois é uma questão, como já pontuado, de localização na estrutura oracional. Este é o elemento que o falante usa para selecionar a base daquilo

19 Os conceitos de modalidade e polaridade não são utilizados na análise dos dados; no entanto, são discutidos para que se tenha uma visão integral dos componentes que integram a metafunção interpessoal.

que irá dizer. O *Rema* é o restante da oração. Uma análise textual busca entender como o falante organiza seu texto, observando quais elementos são destacados e o porquê. Como se pode perceber, cada componente de significado vai se realizar através de um tipo particular de estrutura léxico-gramatical.

Diante do exposto, constata-se que cada metafunção analisa a realização do significado sob uma distinta perspectiva. Neste capítulo, observam-se quais os processos utilizados nos enunciados das atividades e nos textos descritivos (metafunção experiencial) e quais as suas características interativas (metafunção interpessoal). Através dessa combinação, é possível identificar que elementos culturais são trazidos no LD e como o aluno é inserido nesse universo cultural. Na seção que segue, trata-se das definições de aprendiz e de cultura na LSF.

METODOLOGIA DE PESQUISA

No que tange à escolha do objeto e dos procedimentos usados para estudá-lo, destaca-se que os dados dessa pesquisa se constituem da seção “*Interactuando con el texto*” da coleção *Formación en Español: Lengua y Cultura*²⁰ (VILLALBA; GABARDO; MATA, 2012), a mais adotada nas escolas dentre as selecionadas no PNLD 2014, segundo dados estatísticos do portal do FNDE²¹. A coleção é composta de quatro livros, sendo um para cada ano do ensino fundamental final, incluindo do sexto ao nono ano.

Pretende-se, neste capítulo, articular os procedimentos de análise da LSF, mais especificamente, a análise da metafunção ideacional e do modo oracional da metafunção interpessoal para delinear como se distribuem estruturalmente as realizações dos significados dos *elementos culturais* e como o aluno é levado a interagir com esses elementos. Para isso, adotam-se como procedimento de análise os seguintes passos, na ordem que estão elencados: (1) seleção manual da seção *Interactuando con el texto* dos quatro livros da coleção²²; (2) identificação manual dos textos que servem como base para as ati-

20 Esta coleção possui uma edição no ano de 2012, a qual foi adequada e, por isso, selecionada no edital do PNLEM de 2013.

21 Dados extraídos de <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>. Acesso em 15 out. 2014.

22 O recorte desta análise optou por investigar essa seção, devido ao fato de que no Manual do Professor, onde as seções são descritas, há a indicação de que esta é a responsável por propiciar a interação entre o aluno e o ambiente.

vidades da seção selecionada; (3) análise do *contexto de situação* dos textos da seção *Interactuando con el texto* para identificar quais os elementos culturais trazidos; (4) construção de tabelas que esquematizem os resultados encontrados nas análises empreendidas nas etapas metodológicas anteriores; (5) identificação dos processos mais recorrentes (metafunção ideacional), bem como das funções constitutivas (metafunção interpessoal) em que estão os processos para verificar qual diálogo se estabelece entre os elementos culturais trazidos nos textos e o aluno de E/LE; (6) construção de tabelas que mapeiem os resultados encontrados na análise experiencial realizada.

Seguindo os passos listados, buscam-se padrões relativos ao tipo de informação cultural que os contextos de situação dos textos evidenciam. Posteriormente, observa-se o padrão de realização dos *processos* no LD, verificando quais são os tipos mais recorrentes e em qual MODO se encontram. Feita a identificação dos elementos culturais, dos *processos* mais regulares e de qual sua natureza, analisa-se em que medida o aluno é inserido na cultura da língua do outro. Por fim, vê-se com que *circunstâncias* aparecem os *processos* das orações e quais informações lhe adicionam.

TECENDO O PAPEL DOS ELEMENTOS CULTURAIS NA COLEÇÃO FORMACIÓN EN ESPAÑOL: LENGUA Y CULTURA

A coleção *Formación en Español: Lengua y Cultura* (VILLALBA; GABARDO; MATA, 2012) é destinada aos anos finais do Ensino Fundamental (do sexto ao nono ano). Em cada um dos quatro livros que a compõe, prepondera um gênero textual: (i) no do sexto ano, o gênero descritivo é o foco; (ii) no do sétimo, o narrativo é o alvo de estudo; (iii) no oitavo ano, o argumentativo é o gênero orientador; e (iv) no nono ano, trabalha-se uma dramatização como culminância do que foi, até então, tratado nas obras. Portanto, os LDs, organizados desse modo, indicam que os autores os consideram como um conjunto de tarefas, no qual o texto é o objeto de trabalho por excelência e a finalidade é a interação verbal (VILLALBA; GABARDO; MATA, 2012).

Cada LD da coleção é organizado em quatro unidades temáticas inspiradas na noção de sequência didática de Schnewly e Dolz (2004), como destacam Villalba, Gabardo e Mata (2002, p. 18), quando afirmam: “Por trás do desenho de um livro didático dividido em quatro grandes unidades, sendo cada unidade cor-

respondente a um bimestre, existe o nosso ideal de formar quatro miniprojetos que desembocam no projeto maior a ser apresentado na conclusão do período letivo”. Essa ideia de sequência de atividades que visam formar um projeto mais amplo permite que as unidades dos livros estejam organizadas por nove seções sem uma sequência pré-estabelecida, ou seja, de acordo com as necessidades de cada tarefa, essas seções são dispostas para o aluno.

As atividades de cada unidade iniciam com uma tarefa de aproximação ao tema tratado, proposta na seção “*Calentando el motor*” cujo propósito é ativar o conhecimento prévio do estudante. Essas atividades possuem um objetivo que envolve um gênero de texto e um tópico temático, desenvolvidos nas seções “*Puertas de acceso*” (contêm textos, em sua maioria autênticos, sobre a temática trabalhada na unidade), “*Explorando el texto*” (apresenta perguntas de interpretação sobre os textos trazidos na seção que a antecederam) e “*Producindo un texto propio*” (encerra a unidade com a sugestão de uma tarefa de produção escrita²³ que englobe os conhecimentos linguísticos e os temas abordados na unidades). Além dessas seções, os exercícios apresentam um suporte linguístico necessário para a sua realização, trazido nas seções “*Practicando la lengua*” e “*Punto de apoyo*”, e um encerramento dado pela seção “*Puerta de salida*”.

Dentre as seções que compõem as unidades dos LDs da coleção *Formación en Español: Lengua y Cultura*, esta pesquisa recorta como objeto de análise a “*Interactuando con el texto*”, visto que a sua finalidade é estabelecer um espaço de interação entre o conhecimento abordado nos textos e tarefas e a realidade circundante ao aluno. Nosso olhar volta-se para as atividades propostas na seção, bem como para os textos com os quais dialoga. Essa visão analítica busca depreender não só quais elementos culturais são trazidos nas atividades do LD, como também inferir o modo que essa variável se relaciona com o aluno ao longo da coleção. O ponto de partida é observar como os elementos culturais são trazidos no *contexto de situação* dos textos que dialogam com a seção *Interactuando con el texto*. Posteriormente identifica-se como a variável cultura é tratada na obra.

Foram selecionadas para análise todas as seções *Interactuando con el texto* e os textos com as quais dialogam, totalizando 50, nos quatro livros. Ao identificar quais textos eram base para as atividades da seção, percebe-se

23 Denominadas miniprojetos pelas autoras do livro.

um primeiro padrão de funcionamento: em 31 das ocorrências, era estabelecida uma relação com textos trazidos na seção *Puerta de Acceso*. Ao se somar esse dado ao fato de que cada unidade do livro possui, em média, três seções *Interactuando con el texto*, pode-se afirmar que há uma preocupação em, cada vez que a seção *Puerta de acceso* traz um tema para estudo, fazer com que o aluno dialogue com essa temática nova através das tarefas de interação da seção em análise. Esse fato reafirma a ideia de que, ao identificar os *campos* e, conseqüentemente, os elementos culturais representados nesses textos, será possível, em uma análise posterior, observar o modo como o livro, como um todo, institui a relação do aluno com tais elementos.

O *contexto de situação* representa as circunstâncias de uso que delinearam os significados realizados nos textos. Na análise, é preciso diferenciar dois *contextos de situação* concomitantes: o *contexto* no sentido amplo que tem por natureza social o ensino de E/LE e o no sentido restrito, apresentado nos textos que compõem o LD e evocam suas próprias naturezas sociais subordinadas à situação da qual fazem parte. Essa variável, seja ampla ou restrita, é composta pelo *campo* - a natureza social da ação, pelas *relações* - os participantes envolvidos e pelo *modo* - o canal utilizado pelo texto. A busca pelos elementos culturais trazidos pelo LD será feita através da análise do *campo* (*atividade, finalidade, objetivo*) dos textos que dialogam com a seção selecionada para investigação na coleção.

Foram selecionados, então, 73 textos, para analisar o *campo* a que remetem. O número de textos é incongruente com o número de seções analisadas, em razão de uma seção, muitas vezes, dialogar com mais de um texto. Ao verificar os *campos* desses textos, chega-se ao segundo padrão, desta vez, relacionado aos *elementos culturais*. O LD apresenta duas grandes subdivisões: 37 textos evocam *campos* com elementos culturais integrativos, que aludem a costumes de uma comunidade, e 36 convocam elementos culturais instrumentais, que respondem às necessidades básicas.

Feito esse levantamento e revelados alguns padrões de funcionamento do LD, passa-se à análise dessa variável. A Figura 01 explicita como se realizam os elementos culturais integrativos na coleção didática.

Figura 01 – Textos da seção Puerta de acceso

Mujer americana: “Palabra descalza”

Soy una,
y son todas las mujeres
de mi América sufrida.
Mi sangre son los ríos
que bajan torrentosos
desde el cobre y la nieve
de la Cordillera.
En mí habitan valles
y montañas,
la selva misteriosa
y las praderas.
Es guitarra mi cuerpo
entre unas manos
y a veces, sonido lastimero
de una quena.
Soy una
y soy todas las mujeres
nacidas en la América;
la india sosteniendo
las ventiscas,
la negra del asombro
en sus ojeras,
la cálida mujer
del Mar Caribe,
la cimbreante mujer
como palmera,
la tímida mujer
del Altiplano
y la altiva mujer



que abre fronteras.
Soy una,
y soy todas las mujeres
de mi América,
nacidas para modelar
el barro de los días
y pintarlo de luz
con las estrellas.
Soy la que amasa
el pan, y bebe el vino
y ofrece el agasajo
de su mesa.
[...]
Blanca, india, negra,
cristiana, musulmana,
budista o atea.
Soy solamente una mujer
una mujer que vive,
una mujer que sueña
una y todas
las mujeres sufridas
de mi América.

Quena: flauta de caña, típica de Ecuador, Bolivia, Perú y norte de Argentina.

Cimbreante: larga, delgada y flexible, que se mueve con gracia.

GENTA, Graciela. Mujer americana: Palabra descalza. In: CBA Imprenta

Fonte: Livro 6, p. 4.

O *campo* do texto “Mujer americana: ‘Palabra descalza’” (cf. Figura 01) se insere na *atividade* poema em que o escritor versa sobre a mulher latino-americana com a *finalidade* de descrever metaforicamente as características dessa personagem, relacionando-a a locais e à natureza. Constata-se tal configuração de *campo* nas estruturas léxico-gramaticais “Soy una, y son todas las mujeres de mi América sufrida” e “Mi sangre son los ríos que bajan torrentosos desde el cobre y la nieve de la cordillera”. Esses trechos mostram o léxico associado, no estrato semântico do conteúdo, à “mulher americana e suas características”. O *objetivo* desse texto e dos demais que serão analisados, está relacionado ao *contexto de situação restrito*, uma vez que é criada uma situação comunicativa, na qual os par-

participantes envolvidos (LD, professor e aluno) são diferentes dos originais (poeta e leitor). Desse modo, o poema da Figura 01, no LD, visa trazer ao conhecimento do aluno um texto que fala sobre a mulher latino-americana e, junto a isso, abordar características naturais desse espaço geográfico. Essa configuração de *campo*, por conseguinte, evoca elementos culturais integrativos, uma vez que o poema discute características e lugares que representam um grupo de pessoas de cultura hispânica – a mulher da América Latina.

Observou-se também como os elementos culturais instrumentais se realizam nos textos do LD, conforme Figura 02.

Figura 02 – Textos da seção Puerta de acceso

Desahógate

El equipo del
Dr. Sommer te
escucha

Puedes enviar todas tus cartas a BRAVO, ref.: Equipo Dr. Sommer, apdo. de Correos 51.322, 28080 Madrid. Las cartas que no sean publicadas se contestarán por correo.

Puedes hablar con el equipo Dr. Sommer de lunes a jueves, de 10.00 a 17.00 h, llamando al telf.: 696 423 153. También puedes dejar tu mensaje en nuestro contestador. No se aceptan SMS.

Si quieres ponerte en contacto con nuestro equipo del Dr. Sommer a través de Internet, y que tu e-mail saiga publicado, ¡apuntal! e-mail: drsmmoer@bravoparti.com

Tengo el estado de ánimo bajo en otoño

He notado que en otoño me baja el ánimo, tengo menos energía y más ansiedad. ¿Me podríais dar algún consejo para hacerlo más llevadero?

Lucía, Toledo

Es posible que padezcas un Trastorno Afectivo Estacional (TAE), que ¡puedes vencer siguiendo unas pautas! El TAE es una forma de depresión que aparece en la misma época cada año. Es común que se produzca con la llegada del otoño, cuando las horas de luz se reducen. Esto hace que el cerebro segregue menos hormonas encargadas de mantener nuestro estado de ánimo estable. Lo más importante es

Llevadero: soportable.

que hayas notado o detectado qué te pasa. Ahora ¡ponte manos a la obra para vencerlo! Sal a dar un paseo al aire libre y disfruta del precioso paisaje otoñal, dedica tiempo a tus amig@s y seres queridos, aliméntate bien (come pescado azul, verduras y fruta) y respeta tu rutina del sueño. Además, puedes relajarte en casa dándote una buena ducha caliente y aplicándote después un bálsamo. ¡Verás qué relax! Si sigues sintiéndote mal, habla con tus padres para pedir ayuda profesional. ¡Ánimo!

Revista BRAVO ¡por tí!, nº338, p. 24.

Fonte: Livro 7, p. 115.

O *campo* do texto “Desahógate” (Figura 02) se insere na *atividade* seção de troca de mensagens sobre saúde mental de uma revista com a *fin-*

lidade de responder dúvidas sobre esse tema e colocar em discussão mais um aspecto da saúde. *Atividade* e *Finalidade* podem ser observadas nas ocorrências léxicas “Puedes enviar todas tus cartas a BRAVO” (exemplo que mostra a atividade troca de mensagens) e “Es posible que padezcas um Transtorno Afetivo Estacional” (exemplo que confirma a finalidade de responder a dúvidas). Por sua vez, o *objetivo* do texto, na unidade que tem como temática norteadora questões de saúde, é discutir com os alunos mais um tipo de cuidado, ao debater a influência dos problemas emocionais em suas vidas. Essa realização do *campo* traz elementos culturais instrumentais, visto que atende a necessidade básica humana de comunicação através do elemento cultural instrumental de língua espanhola²⁴, mas não mostra ao aluno costumes ou características que marquem o modo de agir de uma parte da sociedade (o que caracterizaria um elemento integrativo) como no texto da Figura 01 antes analisado.

A divisão entre *campos* que evocam elementos culturais integrativos e que apresentam elementos instrumentais não se dá de maneira uniforme entre os LDs da coleção, como é possível observar na Tabela 01.

Tabela 01 – Elementos integrativos e instrumentais no LD

LD	6 ano	7 ano	8 ano	9 ano
Campos com elementos culturais integrativos	12	6	7	12
Campos com elementos culturais instrumentais	5	13	14	4

Fonte: As autoras.

Executa-se, depois da identificação do tipo de elemento cultural evocado pelos *campos* dos livros, uma análise ideacional das seções “*Interactuando con el texto*”, a fim de verificar o modo como o aluno e os elementos culturais trazidos têm sua relação representada pelos *processos, seus participantes e suas circunstâncias*. No primeiro movimento de investigação,

²⁴ Sempre que aparecer por extenso estará se referindo à língua espanhola como língua materna.

são identificados os tipos de *processos* dominantes no LD. A análise da frequência dos *processos* que se realizam no polo da instância evidencia que o tipo mais recorrente é o *material* (142 ocorrências), seguido pelo *relacional* (60 ocorrências), *verbal* (45 ocorrências), *mental* (42 ocorrências), *comportamental* (30 ocorrências) e, por fim, pelo *existencial* (4 ocorrências). Essa frequência relativa de representação ideacional nos permite inferir algumas características desse material didático.

Analisa-se ideacionalmente os *processos materiais*, uma vez que são os mais recorrentes. Esse tipo de *processo* tem um domínio de sentido amplo, o qual inclui ações, como se costuma representá-los, mas também atividades e eventos que demandam energia de um ator animado ou inanimado (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Concluir, através da análise da *metafunção ideacional*, que esse tipo de representação predomina sobre as demais no contínuo de instanciação da obra, suscitou-nos um questionamento: estarão as atividades do LD solicitando ao aluno mais ações mecânicas, como anotar e organizar, que reflexões sobre a E/LE e seu universo cultural? Para averiguar essa suposição e não afirmar precipitadamente que é dado ao aluno um papel pouco reflexivo, devido à baixa frequência de *processos mentais*, analisam-se quais papéis ideacionais estão envolvidos nas estruturas materiais.

A análise da realização das estruturas *materiais* possibilitou que fosse identificado que a distribuição de papéis: Ator (142), Meta (127), Escopo Entidade (0), Escopo Processo (0), Beneficiário Destinatário (0), Beneficiário Cliente e Atributo (0). Dentre as possibilidades de papéis passivos como o de *Meta* (participante ideacional responsável por representar a entidade atingida pela ação material), o de *Beneficiário* (participante que é beneficiado pela ação do ator), o de *Escopo* (participante de verbos intransitivos que integram o seu sentido) ou o de *Atributo* (entidade responsável por caracterizar um participante), as atividades do LD escolhem realizar o *aluno no contínuo de instanciação* como o executor das ações pedidas nos enunciado. Pode-se observar esta realização padrão do aluno como *participante ator* no exemplo 01²⁵:

25 Exemplo retirado do Livro 8, p.32.

(01)

	Busquen	datos	sobre la dictadura chilena	y	ánóten	los	a seguir
Análise Experiencial	Comportamental	Escopo	Circunstância de matéria		Material	Alvo	Circunstância de lugar
Análise Interpessoal	Função comando: +N: 3p/ PRS/SUB	Resíduo			Função comando: +N: 3p/ PRS/SUB	Resíduo	

O excerto representativo mostra o *aluno* como *Ator* de “anotar”; dito de outro modo, ele é quem deve realizar a ação proposta pela atividade. Esse exemplo, além de ilustrar o papel desempenhado pelo aluno na estrutura ideacional da coleção, aponta para outro padrão: os *processos* estão, predominantemente, na *função comando*. Para entender, portanto, como se dá a relação entre o *aluno* e os *elementos culturais* dos textos, analisar-se-ão como as *Metas*, responsáveis por direcionar sobre qual informação do texto o estudante deve refletir, orientam esse discente em relação aos *campos*.

A análise experiencial das *Metas* das atividades do LD mostrou haver sete tipos, os quais foram esquematizados na Tabela 02.

As *Metas* foram divididas em seis categorias, segundo o tipo de informação que veiculam ao aluno e como se relacionam com as temáticas do texto-base. A *Meta um* é integrativa, assim como o *campo* do seu texto-base. Instrui-se, nos enunciados das tarefas, o aluno a refletir sobre características e modos de ser trabalhados nos textos. Pode-se observar esse movimento no enunciado “Anoten [p. material] los nombres de algunos intérpretes famosos de tango [Meta]”²⁶ cujo objetivo é fazer que os educandos pesquisem cantores de tango, um ritmo musical característico da cultura hispânica. Diante disso, classifica-se essa *meta* como integrativa, visto ser qualificada pelo “algunos intérpretes famosos de tango”, fazendo alusão a um elemento cultural característico do modo de viver de uma comunidade. O texto com o qual o enunciado dialoga traz uma

26 Os exemplos das metas foram retirados das atividades da seção *Interactuando con el texto* da coleção *Formación en español: lengua y cultura*.

entrevista de um cantor de tango (*atividade*) para que os leitores conheçam sua relação com esse ritmo (*finalidade*) e pretende introduzir os alunos no conhecimento desse ritmo. Desse modo, *campo* e *Meta* são integrativos e o aluno, sujeito ativo no uso do E/LE, dialoga com a cultura do idioma que está aprendendo.

Tabela 02 – Metas das atividades do LD e sua distribuição por livro da coleção

Tipos de metas		6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
1	Metas que se relacionam com a pesquisa do <i>campo</i> do texto-base. Campo integrativo e meta integrativa.	23	8	12	11
2	Metas que se relacionam com a pesquisa do <i>campo</i> do texto-base. Campo instrumental e meta integrativa.	1	7	2	0
3	Metas que trabalham o <i>campo</i> do texto-base de maneira instrumental. Campo instrumental e meta instrumental.	4	21	12	0
4	Metas trabalham informações do texto-base de maneira instrumental. Campo integrativo. Meta instrumental.	3	2	1	3
5	Metas que pedem produções após reflexões. Campo integrativo. Meta integrativa.	8	4	2	3
6	Metas que pedem produções após reflexões. Campo instrumental. Meta instrumental.	0	0	2	0

Fonte: As autoras.

A *Meta dois* tem carácter integrativo, apesar do *campo* do texto-base ser instrumental. Difere-se da *Meta um*, justamente, por fazer um movimento de complexificação da construção do potencial de significados culturais do aluno que não foi trazido no texto, mas foi acrescentado através das atividades. O LD sete apresenta uma tarefa que tem por texto-base uma matéria de revista sobre alimentação saudável (*atividade*). A *finalidade* desse texto é mostrar às pessoas quais alimentos constituem uma boa alimentação, tendo por

objetivo, no LD, a discussão de como o tipo de alimento consumido influencia na saúde. Essa atividade tem um *campo* instrumental, uma vez que utiliza a língua espanhola para trabalhar essas questões, mas não as integra com características do modo de alimentar-se, por exemplo, de uma determinada população. O caráter integrativo é dado pelo enunciado “¿Qué tipos de aceite [meta] se consumen [p.material] en su región [circunstância de lugar]?”, no qual é possível observar uma instrução para que o aluno pesquise o tipo de alimentação, como orienta a *Meta*, mais comum em uma região, ou seja, característico e, portanto, um elemento cultural integrativo. Nesse movimento de pesquisa, o aluno expande as informações textuais e observa como o tema trabalhado existe no dia a dia de uma comunidade.

A *Meta três* é realizada em atividades que trabalham o *campo* instrumental do texto-base de maneira, também, instrumental. No livro sete, ainda na unidade que tem como tema norteador as questões de saúde, tem-se um exemplo no qual o enunciado parece não propiciar que o aluno interaja de maneira integrativa usando o E/LE. Os textos-base do enunciado que analisaremos são dois: um deles é o conto do Chapeuzinho Vermelho, o outro, é, também um conto, mas sobre a moral dessa história. Ambos os textos-base usam a língua espanhola para trabalhar um tema, mas não apresentam modos de ser da comunidade falante de E/LE, ou seja, não trazem elementos integrativos da cultura hispânica ou latinoamericana. Esta seção “*Interactuando con el texto*”, em específico, tem predomínio de *processos relacionais*, portanto, preponderantemente, os alunos devem identificar informações desse texto. Os *processos materiais* que aparecem não levam a discussão para o âmbito de alguma ocorrência cultural. O enunciado “¿Cómo podría defenderse la Caperucita Roja moderna de los ‘lobos malos’?” leva o aluno a uma reflexão, sem instigá-lo a relacionar o *campo* da história com o de possíveis riscos de violência, ou mesmo, casos de violência em algum país. Desse modo, o *campo* instrumental não se expande e o aluno é impelido a dialogar com o texto, sem necessariamente levar em conta os possíveis traços culturais advindos do tema proposto. Trabalho, este, que necessitaria ser complementado por parte do professor.

A *Meta quatro* aparece em atividades que interagem com as informações do texto sem instigar à pesquisa ou à reflexão sobre o *campo* trabalhado. No livro do sexto ano cujo tema norteador é a relação entre o mundo e o aluno, há uma seção que tem como texto-base um poema sobre o estatuto do homem.

Esse poema foi traduzido para o espanhol pelo Mario Benedetti e sua *finalidade* é discutir os direitos e os deveres dos cidadãos. Seu *campo* apresenta-se como integrativo, à medida que traz um autor da literatura hispânica, ainda que não seja através de um poema de sua autoria. No entanto, as atividades da seção que propõe a interação entre o texto e o aluno são, em sua maioria, de identificação de trechos do texto, caracterizando-se como instrumentais. É possível confirmar esse tipo de funcionamento no enunciado “Anoten [p.material] qué derechos destaca Thiago de Mello [Meta] en su poema [circunstância de lugar]”. Haja vista a forma como se configura esse fraseado, o aluno é levado a trabalhar com as informações do texto e ter a ação material de anotá-las, mas não há menção a qualquer discussão que amplifique o *campo*. Essa *Meta* poderia tornar-se integrativa se relacionada a um *proceso comportamental*, como buscar, que conduzisse o educando a conhecer o modo que os direitos e deveres estão sendo (ou não) respeitados nos países e quais campanhas ou medidas já existem. Desse modo, apesar do texto-base apresentar traços integrativos, a seção e seus enunciados o trabalham de maneira instrumental.

As *Metas cinco* e *seis* estão nas atividades de produção de murais, cartazes, tabelas e textos sobre os *campos* dos textos-base. A diferença entre os dois tipos de *Metas* veiculados nas tarefas é que a quinta mantém o caráter integrativo do texto-base, enquanto a *sexta* mantém o caráter instrumental de trabalho com E/LE.

A *Meta cinco* pode ser exemplificada por uma seção “*Interactuando con el texto*” que compõe a unidade três do livro seis. Essa unidade tem como temática as formas de viver. Os textos-base, da seção analisada, trazem uma série de casas como a Casa pueblo do Uruguay e o Palácio do Planalto do Brasil, a fim de discutir as formas de construir e viver nesses locais, sendo, portanto, textos-base de *campo* integrativo. Os enunciados dessa tarefa são: “1) Dibuja [p.material] o pega [p.material] uma foto de la casa de tus sueños [Meta], e 2) Escribe [p.material] por qué te gusta esa casa [Meta], siguiendo las sugerencias [circunstância de maneira].” Observa-se, nos exemplos, que são solicitadas as ações de desenhar (dibuja), colar (pegar) e escrever (escribe) ao aluno, ou seja, ele deve produzir a sua casa dos sonhos e, conseqüentemente, a sua forma de viver, a partir do que foi discutido sobre as formas de viver nos locais falantes de língua espanhola e no seu local de residência. Desse modo, o educando reflete sobre o elemento cultural integrativo modos de viver dos falantes de espanhol para, em seguida, produzir um elemento cultural que o represente.

A *Meta seis* pode ser ilustrada por uma seção “*Interactuando con el texto*” que compõe a unidade dois do livro oito. Essa unidade tem como tema norteador as formas de persuasão e como objetivo a produção de um texto publicitário. É possível notar, já de antemão, que o tema da unidade tem, como um todo, um caráter mais instrumental: o de usar o E/LE para persuadir o seu interlocutor. Analisa-se a seção que tem por texto-base um banner (*atividade*) cuja *finalidade* é sensibilizar o interlocutor para o fato de que, de acordo com a ideia passada pelo texto do LD, todos nós podemos ser solidários. Pode-se observar, assim sendo, que o *campo* é instrumental, à medida que usa o E/LE para falar de solidariedade, mas não apresenta elementos culturais integradores ou ações concretas sobre o tema na sociedade. A tarefa que traz a *Meta* de produção orienta: “Elaboren [p.material] una alternativa de texto [Meta] para la campaña de solidaridad anterior [circunstância de causa-razão]”. Analisando o enunciado, vê-se que o aluno deve executar a ação material de elaborar um texto (como orienta a *Meta*) que tenha como finalidade o *campo* trabalhado no texto-base: solidariedade (de acordo com o que indica a *circunstância de causa-razão*). Desse modo, o texto-base e a atividade proposta usam a língua para interagir, sendo instrumentais, uma vez que não trabalham, por exemplo, campanhas de solidariedade de países hispano-falantes ou instigam os alunos a buscar mais informações sobre essas campanhas. A tarefa, em razão disso, classifica-se como instrumental de acordo com *campo* ao qual se refere.

Resumidamente, a análise dos *elementos culturais* e de sua relação com o aluno permitiu que fossem inferidos alguns resultados: (1) há dois tipos de elementos culturais trazidos nas atividades do LD: os integrativos, que trabalham os costumes que caracterizam uma comunidade, e os instrumentais, que atendem as necessidades básicas (como a comunicação); e (2) o *participante meta* é dividido em seis categorias semânticas e determina como se dá relação entre o aluno e os elementos culturais, trazidos nos textos-base.

ENTRELAÇANDO OS FIOS DA CONCLUSÃO

Esta investigação buscou entender como o E/LE constrói significados na sala de aula e como esses sentidos estão sendo utilizados para significar culturalmente. Adota-se, para isso, uma visão sistêmico-funcional, uma

vez que nos permite entender o fenômeno linguístico na sua integralidade por interpretar a linguagem em relação ao seu lugar no processo social.

A análise que buscou as frequências relativas no contínuo de instanciação dos componentes ideacionais (*processos, participantes e metas*) e dos interpessoais (funções constitutivas), bem como a análise que contrapôs as opções dadas pelo *sistema* possibilitaram que fossem verificados que os *elementos culturais*, estão presentes nas atividades de duas maneiras: trabalhando o E/LE (elementos instrumentais) e trabalhando os modos de ser e viver de comunidades falantes do E/LE (elementos integrativos). Os textos com *campos* de caráter instrumental auxiliam na construção do estrato léxico-gramatical do aluno, enquanto os textos com *campos* integrativos contribuem para a construção de um potencial de significados gramatical e cultural. Nas tarefas com *campo* instrumental, seria ideal que o LD buscasse outras maneiras de o aluno pensar a cultura do idioma que está aprendendo para que fosse enriquecido o trabalho com a LE nesses momentos. Percebe-se que os livros seis e nove possuem mais temas integrativos em contraposição aos temas mais instrumentais apresentados nos *campos* dos livros sete e oito, sendo, portanto, dividido por livro o modo como a presença desse elemento ocorre.

O diálogo entre os elementos culturais e o aluno nas resoluções das atividades, realiza-se por meio das *Metas*. Os LDs do sexto e nono ano, que na sua constituição já apresentavam mais textos-base com *campos* integrativos, mantiveram esse padrão nas suas atividades (o LD seis tem 32 atividades integrativas e sete instrumentais. Já o LD nove, tem 14 integrativas e três instrumentais). O LD do sétimo ano, nos textos-base, apresentou mais *campos* instrumentais (um total de 30 dos 42 que compõe as tarefas do livro); no entanto, seu caráter instrumental foi amenizado pelas atividades com *metas* integrativas. Devido a essas atividades, apenas 23 dos 42 enunciados mantiveram um trabalho com o E/LE sem discutir os modos de ser dos seus falantes. O LD do oitavo ano, por fim, dos quatro livros, é o que possuía uma divisão mais equilibrada entre atividades apenas com o uso da LE e atividades com a sua cultura. Esse equilíbrio foi mantido, uma vez que possui 16 tarefas integrativas e 15 instrumentais. Constata-se, em vista disso, que os LDs do sexto e nono ano possibilitam um maior acesso dos alunos aos modos de ser e pensar dos países falantes de língua espanhola que os sétimo e oitavo.

Compreendeu-se, isso posto, o modo como o aluno dialogou com a cultura, instrumental ou integrativa, apresentada no LD, bem como se identificou a maneira que os referentes culturais são apresentados ao aprendiz. Reconhecem-se as dificuldades de se produzir uma coleção didática para ser usada em todo o Brasil. Admite-se que esses LDs, em vista disso, nunca serão completamente adequados a todos os contextos de ensino de E/LE em um país tão diverso quanto o nosso; no entanto, esse instrumento pedagógico tem a tarefa de ser melhorado, uma vez que, como já foi ressaltado, costuma ser o único material de LE a que o aluno tem acesso.

Finalmente, este estudo sobre o LD de E/LE, em sua essência, foi uma tentativa de assistir outros professores de E/LE a entender a constituição desse material. Espera-se ter contribuído para que os docentes dominem o modo como a coleção didática organiza suas atividades e, com esse domínio, convertam-na em um material útil e transformador no ensino de E/LE nos seus contextos de atuação. Esses educadores serão, nessa perspectiva, agentes ativos no aprimoramento do LD e no progresso da atual da situação do ensino de LE no contexto de escola pública.

REFERÊNCIAS

BARROS, C.; COSTA, E. (orgs.). **Se hace camino al andar**: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012.

CARMO, C. M. do. **Cultura no interior da linguística sistêmico-funcional**: uma análise exploratória. In: Vértices, Campos dos Goytacazes/ RJ, v.14, n. Especial 2, 2012, p. 67-98.

CAFFAREL, A. **A systemic functional grammar of French**: from grammar to discourse. London: Continuum, 2006.

_____. Approaching the French clause as a move in dialogue: interpersonal organisation. In HASAN, R.; FRIES, P. (eds.) **On subject and theme**: a discourse functional perspective. Amsterdam: John Benjamins: 1995.

DOMINGO, L. **O ensino de cultura através de livros didáticos ELE: que cultura ensinamos?** 2011. 145 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2011.

EMMEL, R.; ARAÚJO, M.C.; **A pesquisa sobre o livro didático no Brasil: contexto, caracterização e referenciais de análise no período 1999-2010.** IX ANPED Sul, 2010.

FÁVARO, M. H. **O livro didático de língua adicional do PNL D e o aluno local: como essa relação faz sentido em sala de aula?** 2013. 170 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2013.

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

GHIO, E.; FERNANDEZ, M. D. **Linguística sistêmico funcional: aplicaciones a la lengua española.** 2. ed. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. Waldhuter Editorial, 2008.

HALLIDAY M.A.K. **El language como semiótica social: la interpretación social del language y del significado.** Tradução de Jorge Ferreiro Santana. Buenos Aires: Argentina, 2013 [1978].

HALLIDAY M.A.K.; MATHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar.** 4th. ed. London: Arnold, a member of the Hodder Headline Group, 2014.

_____. **An introduction to functional grammar.** 3rd. ed. London: Arnold, a member of the Hodder Headline Group, 2004.

MALINOWSKI, B. **Uma teoria científica da cultura.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

MARTIN, J.R. **English text: system and structure.** Amsterdam: John Benjamins, 1992.

_____. Genre and Language learning: a social semiotic perspective. In: Ghadessy, M. (ed.). **Register Analysis – theory and practice.** New York: Pinter Publishers, 2009, p. 10-21.

MATHIESSEN, C. M. I. M. The “architecture” of language according to systemic functional theory: developments since the 1970. In HASAN, R.; MATTHIESSEN, C. M. I. M.; WEBSTER, J.(eds.). **Continuing discourse on language**. v. 2. London: Equinox, p. 505-561, 2005.

MENÉNDEZ, S. M. Opción, registro y contexto: El concepto de significado en la lingüística sistémico-funcional. In: **Semántica e interpretación**. Tópicos del Seminario, 23. Enero-junio 2010, p. 221-239.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. Prefácio. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 7-10.

QUIROZ, B. La cláusula como movimiento interactivo: una perspectiva semántico-discursiva de la gramática interpersonal del español. **D.E.L.T.A.**, 31-1, 2015, p. 261-301.

ROSE, D.; MARTIN, J. **Learning to write, reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School**. Sheffield (UK) and Bristol (USA): Equinox Publishing Ltd., 2012.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras. 2004.

SILVA, R. Pesquisas sobre livros didáticos de língua estrangeira: reflexões. **Anais do SILEL**. v. 3, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

TERUYA, K et al. Typology of MOOD: a text-based and system-based functional view. In HASAN, R.; MATTHIESSEN, C. M. I. M.; WEBSTER J. (eds.), **Continuing discourse on language: a functional perspective**. v. 2. London: Equinox, 2007.

THOMPSON, Geoff. **Introducing functional grammar**. 3 ed. New York: Routledge-Taylor & Francis Group. 2014.

VIAN JR., O. O sistema de avaliatividade e os recursos para gradação em Língua Portuguesa: questões terminológicas e de instanciação. **DELTA**, v. 25, n.1, São Paulo 2009.

VILLALBA, T.; GABARDO, M.; MATA, R. **Formación en Español: lengua y cultura – Descripción**. Curitiba: Base Editorial LTDA. 2012.

SOBRE OS AUTORES

CARLA CARINE GERHARDT

É graduada em Licenciada em Letras - Português e Literaturas da Língua Portuguesa, pela UFSM, e especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeiras, pela Uninter. Atualmente, é aluna do Mestrado em Letras da UFSM. Foi professora de Língua Portuguesa na Faculdade SOBRESP e professora de Alemão no curso de línguas Wizard. Tem experiência na área de educação e produção textual, com ênfase na Linguística Sistemico-Funcional, atuando principalmente nos seguintes temas: Gramática Sistemico-Funcional, Pedagogia de Gêneros da LSF, Língua Portuguesa e Produção Textual.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5473863065502158>

Email: carlacarine.gerhardt@gmail.com

CRISTIANE FLOREK

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Pelotas (2008) e Mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Santa Maria (2015). Atualmente, é bolsista de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: Análise Crítica de Gênero, Análise do Discurso Multimodal, Multiletramentos. No momento, seu foco de estudo são os resumos acadêmicos gráficos (graphical abstracts).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8280156616378764>

E-mail: crisflorek@hotmail.com

CRISTIANE FUZER

É Pós-Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUCSP e Doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora Adjunta do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM. Pesquisadora do GrPesq Linguagem como Prática Social e da linha de pesquisa Linguagem no Contexto Social.

Orienta pesquisas de Doutorado, Mestrado e Iniciação Científica na área de Estudos Linguísticos, com foco na descrição e análise da língua portuguesa na perspectiva sistêmico-funcional. É membro da Associação de Linguística Sistêmico-Funcional da América Latina (ALSFA) e coordenadora do projeto de extensão Ateliê de Textos na UFSM.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5169963931397212>

Email: crisfuzerufsm@gmail.com

DIANA **CHAMORRO**

É docente na Universidad del Norte em Barranquilla, Colômbia. Seus trabalhos de pesquisa centram-se em investigações sobre livros didáticos e aprendizagem, sistema de avaliatividade e cidadania.

Currículo: http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000089877

Email: dchamorro@uninorte.edu.co

FERNANDA BEATRIZ CARICARI DE **MORAIS**

Possui graduação em Letras – Inglês/Português, Mestrado e Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP, com período sanduiche na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Realizou estágios de Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (UFU) e no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP). É membro do projeto SAL (Systemics Across Languages) e, também, é Professora Adjunta do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES/MEC), onde atua com o ensino de Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) na graduação e na pós-graduação (latu-sensu).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1552381480469415>

Email: fernandacaricari@gmail.com

GESSÉLDA SOMAVILA **FARENCENA**

É graduada em Letras/Português, com Mestrado e Doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente, nessa mesma Universidade, é professora Adjunta do Departamento de Letras Vernáculas, e seus estudos e pesquisas têm como temas a Língua Portuguesa, os Gêneros Textuais e a Linguística Sistemico-Funcional.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2221247587960876>

Email: gesseldaf@yahoo.com.br

HERYZÂNIA ALVES **RAMALHO**

Graduou-se em Letras com habilitação em Língua Inglesa pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) em 2014. Atualmente, é Mestre em Estudos da Linguagens na área de Linguística Aplicada também pela UFRN, tendo como áreas de interesse a Linguística Sistemico-Funcional e os estudos de gênero nessa perspectiva. Trabalha como professora efetiva de Língua Inglesa (D.E.) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – campus Acopiara.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1716543964039965>

Email: heryzanya@hotmail.com

JÉSSICA CANTELE DE **FREITAS**

Possui graduação em Letras, licenciatura em Português pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e é Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras na mesma universidade. Membro do Núcleo de Estudos em Língua Portuguesa (NELP) desde 2013 e também do Projeto SAL, tem dedicado seus estudos à análise do discurso político na perspectiva da Linguística Sistemico-Funcional, especialmente nos textos voltados para o fenômeno da corrupção no Brasil.

Endereço do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2428283842807938>

Email: jeh.cantele@hotmail.com

JORGE MIZUNO **HAYDAR**

É docente na Universidad del Norte, em Barranquilla, Colômbia. Seus trabalhos têm como tema livros didáticos e aprendizagem, sistema de avaliatividade, cidadania e análise positiva de discurso.

Currículo: CvLAC - RG

Email: jmizzuno@uninorte.edu.co

LARISSA SCHMITZ **HAINZENREDER**

É Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2016) e bacharel em Letras pela mesma universidade (2013). Foi bolsista de Iniciação Científica em Análises textuais, discursivas e enunciativas durante a graduação e recebeu destaque no XXIV Salão de Iniciação Científica, sendo indicada ao prêmio Jovem Pesquisador pela área de Letras, Linguística e Artes (2012). Atualmente, é tradutora e pesquisadora interessada na interface entre os Estudos da Tradução e demais ramos da Linguística, principalmente, a Linguística Sistêmico-Funcional e a Linguística da Enunciação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9030911384720580>

Email: larissa.hainzenreder@gmail.com

LEILA **BARBARA**

Possui graduação em Letras Anglo Germânicas-(1960) e Doutorado em Letras Inglês(1971) pela PUCSP. Atualmente é professora titular da PUCSP com estágios de Pós-Doutorados mais longos em Reading e Liverpool (Inglaterra) e Lisboa. Tem experiência várias áreas da Linguística. Dedicase a Linguística Sistêmico-Funcional e utiliza metodologia da Linguística de *Corpus*, pesquisando principalmente questões relacionadas a usos de linguagem e gêneros de interesse para o desenvolvimento de cidadãos para a vida e para o trabalho, com ênfase em descrição do português do Brasil. Portanto atua principalmente em áreas de interesse da Linguística Aplicada, análise do discurso, linguagem dos meios de comunicação e linguagem do trabalho.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9173129784669710>

Email: lbarbara@uol.com.br

LUCIANE KIRCHHOF **TICKS**

É professora do Curso de Graduação em Letras/Inglês e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM/RS. É Coordenadora Administrativa do LABLER-Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação desde 2009. É Doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (2008) e Mestre em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (2003). É Graduada em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1990). É membro do Grupo de Pesquisa/CNPq “Linguagem como Prática Social” (Ref. UFSM.0043). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em inglês, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores de inglês, concepções de linguagem, análise crítica do discurso, identidade e gêneros textuais.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7272164343733019>

E-mail: lkirchhofticks@gmail.com

LUCIA **ROTTAVA**

É professora no Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Atua no Programa de Pós-Graduação em Letras da mesma universidade e seus interesses de pesquisa concentram-se em escrita e reescrita, formação de professores e Linguística Sistêmico-Funcional.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5239468819834677>

Email: luciarottava@yahoo.com.br

MAÍSA HELENA **BRUM**

Atua como professora de Língua Inglesa do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Sertão e é Doutoranda do Programa de Doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). É licenciada em Letras e Respectivas Literaturas pela UFSM (2012) e é integrante do Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação (LabLeR) desde 2009. Seus interesses de pesquisa envolvem temas relacionados à Pesquisa Colaborativa,

Formação de Professores, Argumentação, Multiletramentos e Ensino de Língua Inglesa.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3653296637026347>

E-mail: maisahbrum@gmail.com

MARIA MEDIANEIRA DE **SOUZA**

É Doutora em Letras/Universidade Federal de Pernambuco/UFPE (2006), Professor Adjunto IV dessa universidade desde 2010, atuando na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Letras. Realiza trabalhos em Teorias e Análise Linguística, especificamente em Linguística Sistêmico-Funcional e Gramática Sistêmico-Funcional. Integra os grupos SAL/Brasil; NELFE/UFPE; GPET/UERN e ELU/UFPE. É autora do livro “Transitividade e seus contextos de uso” (2011), em parceria com Maria Angélica Furtado da Cunha (UFRN), e organizadora do livro “A fala de remanescentes quilombolas de Portalegre do Brasil” (2011), em parceria com Wellington V. Mendes e Carlos Magno V. Fonseca, entre outros, como o E.book Sintaxe em Foco (2012). Tem publicações de capítulos e artigos em Linguística Sistêmico-Funcional e Linguística Sistêmico-Funcional e interfaces.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5875520624340562>

Email: medianeirasouza@yahoo.com.br

MICHELE MAFESSONI DE **ALMEIDA**

É doutoranda e Mestre na área de Estudos da Linguagem - Análises Textuais, Discursivas e Enunciativas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Entre 2009 e 2011, participou, como bolsista, de projetos de extensão voltados para o estudo do ensino de língua estrangeira em contexto escolar, apresentando trabalhos que refletem a experiência docente e a aplicabilidade do conhecimento aprendido na academia, como graduanda. Em 2012/1, realizou um intercâmbio institucional no qual cursou um semestre em uma universidade na Argentina. No mesmo ano, entrou no primeiro edital do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) voltado para o espanhol, no qual começou a atuar de maneira mais pontual com o texto e seu papel no

ensino de língua estrangeira. Seu interesse principal é o estudo do texto da perspectiva da Linguística Sistêmico Funcional para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8045512632355315>

Email: michele.mafe@gmail.com

NORMA **BARLETTA**

É docente e pesquisadora na Universidad del Norte em Barranquilla, Colômbia. Realizou Doutorado em Enseñanza y Adquisición de la Segunda Lengua, na Universidade de Arizona, e Mestrado em Educação na Universidad Javeriana - Universidad del Norte. É tradutora e redatora dos idiomas russo e inglês pelo Instituto Pedagógico de Lenguas Extranjeras de Minsk. Belarus (URSS). Seus interesses de pesquisa são ensino de língua, análise de discurso e leitura e produção textual. Tem várias publicações em inglês e em espanhol.

Currículo: http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000089850

Email: nbarlett@uninorte.edu.co

NORMA LIRIO DE LEÃO **JOSEPH**

Cursou Mestrado em Linguística Aplicada pela Northeastern Illinois University em Chicago (U.S.A.) e Doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 1986 e 2009 respectivamente. Professora adjunta da Universidade Federal de Lavras (UFLA, MG) desde 2010, coordenadora geral do Programa Inglês sem Fronteiras desde 2012 e Coordenadora de idiomas da UFLA desde maio de 2016. Atua no curso de Letras nas disciplinas de Uso e Estrutura da Língua Inglesa, de Escrita Acadêmica e na Pós-Graduação na disciplina de Inglês Instrumental para todos os cursos da UFLA. Concentra sua pesquisa em Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), Linguística de *Corpus*, e faz parte do grupo de pesquisa internacional sobre tipologia linguística SAL-Brasil com quem realizou seu estágio Pós-Doutoral. Atua em estudo tipológico contrastivo de realizações linguísticas em dois idiomas: português

brasileiro e inglês através do qual pretende contribuir para a descrição de como a linguagem reconstrói a experiência humana e como os recursos sistêmicos criam significados.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0098017109003530>

Email: normaliriojoseph@gmail.com

ORLANDO **VIAN JÚNIOR**

É professor e pesquisador no curso de graduação em Letras/ Inglês e no Programa de Pós-graduação em Letras/Estudos Linguísticos da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Seus interesses de pesquisa centram-se na área de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira que adotam a Linguística Sistêmico-Funcional como perspectiva teórica e metodológica, incluindo os gêneros do discurso e os multiletramentos.

Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4792883D3>

Email: orlando.unifesp@gmail.com

OSILENE MARIA DE SÁ E SILVA DA **CRUZ**

É graduada em Letras - Português/ Inglês (AEDB), tem Especialização em Atualização Pedagógica (UFRJ), Mestrado em Estudos Linguísticos/ Estudos de (UFMG) e Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem - LAEL (PUC SP). Professora Adjunta de Língua Portuguesa como L2 do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES/RJ para o curso de Pedagogia presencial e Pós-Graduação. Faz pesquisa sobre tradução e interpretação em contextos acadêmicos constituídos por alunos surdos. Experiência no ensino de Língua Portuguesa como L1 e L2, em Estudos de Tradução, Elaboração de material didático e Análise do Discurso. Líder do grupo de pesquisa Compreensão e Produção escrita por alunos surdos e do grupo de extensão com enfoque no ensino de Língua Portuguesa como L2 para alunos surdos e elaboração de material didático para esses aprendizes. Interesses de pesquisa sobre ensino aprendizagem de LP como L1 e L2, ensino de Língua

Inglês, Tradução (produção e processo), Cultura Surda, Análise do Discurso. Arcabouços teóricos principais baseados na Linguística Sistêmico-Funcional e Teoria de Avaliatividade.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8086836093429390>

Email: osilenecruz@bol.com.br

REBECA FERNANDES **PENHA**

Possui graduação em Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e Inglês pela Universidade Federal de Pernambuco (2012), Mestrado em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (2015, com bolsa Capes). Tem experiência como tutora no curso de Letras – Língua Portuguesa – a distância (EaD) e como professora da educação básica de Língua Portuguesa. Suas áreas principais de interesse são a Linguística e a Linguística Sistêmico-Funcional.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9196054811220446>

Email: rebeca_letras@hotmail.com

SARA REGINA SCOTTA **CABRAL**

É professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras na Universidade Federal de Santa Maria. A partir da perspectiva teórica e metodológica da Linguística Sistêmico-Funcional, desenvolve trabalhos em discurso midiático e discurso político, a partir de investigações em Linguística de *Corpus*.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9037816308995897>

Email: sara.scotta.cabral@gmail.com

VILMAR FERREIRA DE **SOUZA**

Possui Doutorado e Mestrado em Letras (Inglês e Literatura Correspondente) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC – 2011), Especialização em língua portuguesa pela Universidade Regional do Cariri (URCA – 1998) e graduação em Letras pela Universidade Federal do

Ceará (UFC- 1995). Faz parte do Grupo do CNPq SAL (Sistêmica, Ambientes e Linguagens). Atualmente atua como Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE – Campus Crateús), bem como Professor do Ensino Superior no Curso de Letras desta instituição. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase no ensino e aprendizagem em L2, particularmente no ensino e aprendizagem de vocabulário em L2. Mais recentemente, tem se interessado pela análise do discurso político a partir de práticas discursivas que utilizem a Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday e a Análise Crítica do Discurso, baseada em Fairclough como aportes metodológicos.

Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>

Email: vilmar.souza@ifce.edu.br

WELLINGTON VIEIRA **MENDES**

É docente da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL/UERN). Realiza pesquisas nas áreas de Descrição do Português, Linguística Aplicada e Ensino do Português.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9250243150510579>

Email: wvmendes@gmail.com

TIPOGRAFIA CHAPARRAL PRO

OVERPASS

ANTONIO

IMPACT

**IMPRESSO EM IMPRENSA UNIVERSITÁRIA DA
UFSM**

Esta obra é continuidade do livro Estudos de *Transitividade em Linguística Sistêmico-Funcional*, ambos produzidos no âmbito do Projeto Systemics Across Languages - SAL, projeto internacional liderado por Christian Matthiessen e Kasuhiro Teruya (Polytechnic University de Hong Kong) e por Leila Barbara (PUC – São Paulo).

A partir dos estudos de transitividade, o presente volume apresenta capítulos em português, inglês e espanhol sobre representação, modalidade, tradução, gêneros, formação de professores, avaliatividade, Análise Crítica do Discurso e livro didático.

Todos os capítulos apresentam, a partir dos pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional, aplicações que podem ser úteis para os estudos de alunos de graduação e de pós-graduação e para o trabalho de professores e pesquisadores da área de Letras e Literatura.

