

SULANY SILVEIRA DOS SANTOS

**A RETEXTUALIZAÇÃO EM INGLÊS/LÍNGUA ESTRANGEIRA EM CONTEXTO
ACADÊMICO NA PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL**

Porto Alegre
2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Estudos da Linguagem
LINHA DE PESQUISA: Análises Textuais, Discursivas e Enunciativas

**A RETEXTUALIZAÇÃO EM INGLÊS/LÍNGUA ESTRANGEIRA EM CONTEXTO
ACADÊMICO NA PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL**

SULANY SILVEIRA DOS SANTOS

Orientadora: Profa. Dra. Lucia Rottava

Este trabalho é requisito para a defesa de Tese de Doutorado, a ser apresentada à banca de avaliação composta pelas Professoras Dra. Edna Cristina Muniz da Silva (UNB), Dra. Marília dos Santos Lima (UNISINOS) e Dra. Carmem Luci da Costa Silva (UFRGS) e presidida pela Orientadora, Professora Doutora Lucia Rottava (UFRGS), com vistas à obtenção do título de Doutor em Letras.

Porto Alegre

2016

CIP - Catalogação na Publicação

Santos, Sulany Silveira dos
A Retextualização em Inglês/Língua Estrangeira em
Contexto Acadêmico na Perspectiva da Linguística
Sistêmico-Funcional / Sulany Silveira dos Santos. --
2016.

181 f.

Orientadora: Lucia Rottava.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-
Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. Linguística Sistêmico-Funcional. 2. Inglês como
Língua Estrangeira. 3. Escrita. I. Rottava, Lucia,
orient. II. Título.

Para minha família
Para a ÖSW – Ökumenisches Studien Werk

No princípio era o *Logos*,
e o *Logos* estava com Deus,
e o *Logos* era Deus.

Evangelho de João, 1:1

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido, Jairo, e à minha filha, Elisa, pela paciência e cumplicidade; e por darem sentido à minha existência.

À minha orientadora, Lucia Rottava, mestre, amiga, cúmplice e incansável interlocutora, pelo zelo e seriedade nas orientações, pela generosidade e por ter-me feito acreditar.

Aos meus professores, Valdir do Nascimento Flores, Carmem Luci da Costa Silva e Luiza Milano, pela inspiração e acolhimento.

Às minhas colegas, Tanea Nonemacher, Luciane Sippert, Michele Maffessoni e ao meu colega Marcelo Maciel, companheiros animados nas ‘aventuras’ sistêmico-funcionais.

Aos meus alunos e sujeitos – em especial ao Guilherme, à Hannah, Nerissa, Priscilla e Rebekah -, que dão sentido a este trabalho.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela acolhida e investimento contínuo na formação de excelência.

Ao Verbo da Vida, o Senhor Jesus Cristo, por Sua bondade e fidelidade constantes.

RESUMO

Esta tese investiga, sob a perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004,2014), os processos de retextualização empregados por estudantes de inglês como língua estrangeira na produção de textos em contextos acadêmicos. O conceito *retextualização* (MARCUSCHI, 2001) constitui-se na produção de um novo texto a partir de um ou mais texto(s)-fonte e trata-se de prática comum em contextos acadêmicos. Tem-se como objetivo verificar as operações de retextualização relacionadas às metafunções da linguagem – ideacional, interpessoal e textual - e como essas se materializam nos respectivos sistemas léxico-gramaticais e no gênero específico no qual se enquadram. O *corpus* constitui-se de retextualizações produzidas a partir de diferentes texto(s)-fonte. Os resultados indicam que as estratégias de retextualização estão intimamente relacionadas ao conhecimento da função que etapas e fases dos gêneros desempenham na construção de significados. Procura-se contribuir para as práticas de escrita em ILE em contextos acadêmicos, oferecendo uma abordagem sistêmico-funcional dos processos de retextualização envolvidos no desenvolvimento dessa habilidade.

Palavras-chave: Linguística Sistêmico-Funcional; Retextualização; Escrita em Inglês/Língua Estrangeira

ABSTRACT

This study investigates, under the perspective of Systemic Functional Linguistics (HALLIDAY and MATTHIESSEN, 2004, 2014), the retextualization processes learners of English as a Foreign Language use when writing texts in academic contexts. *Retextualization* (MARCUSCHI, 2001) is understood as the production of a new text based on one or more source-texts and is a recurrent practice in academic contexts. The study investigated the processes of retextualization related to the metafunctions of language –ideational, experiential and textual- and their realization in the respective lexicogrammar structures as well as in the specific genre to which they are related. The *corpus* comprises retextualizations produced from different source-texts. The results indicate that the retextualization strategies are intimately connected to the knowledge of the function the stages and phases of the genres play in the construction of meaning. The purpose of the study is to contribute to writing practices of English as a Foreign Language in academic contexts, putting forward a systemic-functional approach to the retextualization processes involved in the development of writing skills.

Keywords: Systemic-Functional Linguistics – Retextualization – Writing in English as a Foreign Language

LISTA DE FIGURAS

	Página	
Figura 1	Estratificação de Contexto e Língua a partir de Martin, 1992	35
Figura 2	A Inter-Relação Contexto-Texto	40
Figura 3	Estratificação do Contexto e Sua Inter-Relação Com a Linguagem	41
Figura 4	Linguagem e Contexto, Sistema e Instanciação	43
Figura 5	O Gênero em Relação ao Registro e à Língua	45
Figura 6	Rede de Sistemas de Gêneros	48
Figura 7	Sistema de Gêneros da Família Estórias	56
Figura 8	Organização da Informação da Notícia Jornalística	58
Figura 9	A Organização Metafuncional de Língua e Contexto	61
Figura 10	Relação Entre Língua e Contexto Social em Estratos	66
Figura 11	Tipos de Processos da Língua Inglesa	70
Figura 12	Tipos de Processos e Respectiveos Participantes	72
Figura 13	A Composição do Sistema de MODO	75
Figura 14	Modalidade e Polaridade	79
Figura 15	Sistemas Temáticos	81
Figura 16	Variáveis do Contexto de Situação	93
Figura 17	Relações Contexto-Língua na Perspectiva dos Critérios de Análise de Dados	95
Figura 18	Satélites que Compõem o Corpo da Notícia na RT3	145
Figura 19	Satélites que Compõem o Corpo da Notícia na RT4	153

LISTA DE QUADROS

	Página	
Quadro 1	Famílias e Respectivos Gêneros	50
Quadro 2	Família de Gêneros <i>Estória</i> com Objetivos Sociocomunicativos e Etapas	51
Quadro 3	Definição de Etapas do Gênero Narrativa	54
Quadro 4	Fases da Narrativa: suas Funções e Definição	55
Quadro 5	Relações de Especificação da Informação no Corpo da Notícia	59
Quadro 6	Inter-relações das Variáveis do Registro, Metafunções e Sistemas Léxico-gramaticais	64
Quadro 7	Elementos Funcionais da oração segundo as diferentes Metafunções	68
Quadro 8	As quatro funções básicas do discurso	74
Quadro 9	Tipos de Modalidade	79
Quadro 10	Características dos Instrumentos de Coleta de Dados	91
Quadro 11	Contexto de Cultura dos TF empregados nos Instrumentos de Coleta de Dados	92
Quadro 12	Variáveis do Contexto de Situação dos TF dos Instrumentos de Coleta de Dados	94
Quadro 13	Estratos do Contexto e da Língua e Respectivas Unidades de Análise	96
Quadro 14	Análise Oracional a partir das Metafunções	97
Quadro 15a	Estrutura Esquemática do Texto- Fonte: Tarefa Resumo	101
Quadro 15	Estrutura Esquemática da Retextualização 1	108
Quadro 16	Estrutura esquemática da Retextualização 2	110
Quadro 17	Variáveis do Contexto de Situação das Retextualizações 1 e 2	112
Quadro 18	Movimentos de Retextualização –RT1 e RT2	114
Quadro 19	Comparação entre Estrutura Temática do TF e da Retextualização 1	129
Quadro 20	Estrutura Esquemática do Texto-Fonte da Tarefa 2	137
Quadro 21	Estrutura Esquemática da Retextualização 3	143
Quadro 22	Relação entre Etapas do TF e Retextualização da Voz dos personagens – RT3	147
Quadro 23	Estrutura Esquemática da Retextualização 4	151
Quadro 24	Relação entre Etapas do TF e Retextualização da Voz dos personagens – RT4	155
Quadro 25	Variáveis do Contexto de Situação das Retextualizações 1 e 2	157

LISTA DE GRÁFICOS

	Página	
Gráfico 1	Processos presentes no TF, RT1 e RT2	121
Gráfico 2	Modo Oracional empregado no Texto-Fonte e nas Retextualizações 1 e 2	125
Gráfico 3	Tipos de Tema no TF e na RT1 e RT2	128
Gráfico 4	Processos presentes no TF, RT3 e RT4	159
Gráfico 5	Comparação das Circunstâncias presentes no TF e RT3 e RT4	161
Gráfico 6	Comparação da Estrutura Esquemática entre o TF e as RT3 e RT4	163

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

LE	Língua estrangeira
ILE	Inglês como Língua Estrangeira
LSF	Linguística Sistêmico-Funcional
RT	Retextualização
TF	Texto-Fonte

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO	15
1 ESCRITA E RETEXTUALIZAÇÃO	21
1.1 DA ESCRITA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA	21
1.2 A RETEXTUALIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA TEXTUAL	25
1.2.1 Variáveis que Interferem em uma Retextualização	27
1.2.2 Pesquisas em Retextualização	31
2 LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL: CONCEITOS CENTRAIS	34
2.1 LÍNGUA E TEXTO	34
2.2 O CONTEXTO E SUA INTER-RELAÇÃO COM AS MANIFESTAÇÕES LINGUÍSTICAS	39
2.2.1 Contexto de Cultura	42
2.2.1.1 Gênero na Perspectiva Sistêmico-Funcional: A Escola de Sydney	44
2.2.2 O Contexto de Situação	60
2.2.3 Metafunções da Linguagem – a construção de significados	61
2.2.3.1 Estruturas Léxico-Gramaticais	67
2.2.3.2 Metafunção Ideacional – Sistema de Transitividade	69
2.2.3.3 Metafunção Interpessoal - Sistema de MODO	74
2.2.3.4 Metafunção Textual – Sistema de Estrutura Temática	80
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	85
3.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA	86
3.2 A CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> DA PESQUISA	87
3.2.1 Instrumentos de Coleta de Dados – Contexto de Cultura dos Textos-Fonte	91
3.2.2 Instrumentos de Coleta de Dados – Contexto de Situação dos Textos-Fonte	93
3.3 CRITÉRIOS EMPREGADOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS	94
4 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	98
4.1 TAREFA DE RETEXTUALIZAÇÃO 1: PRODUÇÃO DE UM RESUMO	99
4.1.1 Análise do Texto-Fonte: Tarefa Resumo	99
4.1.1.1 Análise do Contexto de Cultura do Texto-Fonte Tarefa Resumo	99

4.1.1.2	Análise do Contexto de Situação do Texto-Fonte Tarefa: Resumo	104
4.1.2	Análise das Retextualizações: Tarefa Resumo	106
4.1.2.1	Análise do Contexto de Cultura – RTs Tarefa Resumo	107
4.1.2.2	Análise do Contexto de Situação – RTs Tarefa Resumo	112
4.1.3	Comparação entre o Texto-Fonte e as RTs Tarefa Resumo	114
4.1.4	Análise Metafuncional das RTs 1 e 2– Tarefa Resumo	120
4.1.4.1	Análise da Metafunção Ideacional - Sistema de Transitividade	121
4.1.4.2	Análise da Metafunção Interpessoal - Sistema de MODO	124
4.1.4.3	Análise da Metafunção Textual - Sistema de Estrutura Temática	128
4.2	TAREFA DE RETEXTUALIZAÇÃO 2: PRODUÇÃO DE UMA NOTÍCIA JORNALÍSTICA	134
4.2.1	Análise do Texto-Fonte: Tarefa Notícia Jornalística	134
4.2.1.1	Análise do Contexto de Cultura do Texto-Fonte da Notícia Jornalística	134
4.2.1.2	Análise do Contexto de Situação do Texto-Fonte da Notícia Jornalística	138
4.2.2	Análise das Retextualizações: Tarefa Notícia jornalística	139
4.2.2.1	Análise do Contexto de Cultura – RTs Tarefa Notícia jornalística	140
4.2.2.2	Análise do Contexto de Situação – RTs Tarefa Notícia jornalística	156
4.2.3	Análise Metafuncional das RTs 3 e 4– Tarefa Resumo	158
4.2.3.1	Análise da Metafunção Ideacional - Sistema de Transitividade	158
4.2.3.2	Análise da Metafunção Interpessoal - Sistema de MODO	161
4.2.3.3	Análise da Metafunção Textual - Sistema de Estrutura Temática	163
4.3	SÍNTESE DA DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	166
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	171
	ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	178
	ANEXO B - Tarefa 1 – Instrumento 1	179
	ANEXO C - Tarefa 2 – Instrumento 2	180

INTRODUÇÃO

Tratar sobre ensino e aprendizagem de línguas, principalmente de língua inglesa, é tratar do que tem constituído minha própria identidade profissional e mais da metade de minha existência. Há mais de duas décadas, permiti-me fascinar com os encantos da Aquisição da Linguagem e com as complexidades do ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira (LE). Atuei, desde então, em contextos acadêmicos, como professora e pesquisadora de fonética e fonologia, das estratégias de aprendizagem e das crenças de professores e aprendizes de uma LE. Mais tarde, concentrei-me no desenvolvimento de materiais instrucionais para aprendizes iniciantes de língua inglesa como língua estrangeira (ILE). Ao pesquisar estratégias de aprendizagem à luz dos conceitos teóricos da ciência narrativa, deparei-me com conceitos de língua e de aprendiz de línguas totalmente diferentes daqueles construídos pelos pressupostos linguístico-cognitivos nas assim chamadas teorias *mainstream* de aquisição de uma LE. Esse fato contribuiu para que meu olhar sobre a linguagem e sobre aquele que dela faz uso fosse ampliado e se tornasse um norte em minha trajetória de pesquisa.

Ao propor-me estudar a escrita em ILE, mudo meu enfoque de pesquisa, entretanto o aprendiz continua sendo a mola-mestra de meus estudos. Percebo que é hora de procurar entender com mais clareza a relação desse aprendiz com sua LE a partir da materialidade escrita. Não assumo a posição de uma analista, mas de uma educadora e pesquisadora que procura compreender como esses aprendizes se inscrevem em uma língua que não é sua, mas da qual fazem uso para também constituírem-se sujeitos, pois, afinal, é disso que se trata a aquisição de uma língua, seja ela materna ou estrangeira.

Ao deparar-me com os pressupostos sistêmico-funcionalistas de linguagem propostos por Halliday (1978; 1989; 2004), percebi que a compreensão dessa inscrição do sujeito na língua resulta das interações vivenciadas em seu contexto, as quais se refletem em suas produções orais e escritas nas mais variadas situações que vivencia. Entendi que a língua como um sistema semiótico¹ possibilita ao aprendiz construir significados em três diferentes

¹ Na concepção hallidayana de língua, entende-se 'sistema semiótico' como 'sistema de significados' (HALLIDAY e HASAN, 1989, p.3-5). Diferentemente do entendimento corrente do conceito 'semiótico' como o estudo do signo, Halliday (ibid., p.4) propõe uma redefinição de 'semiótico' e o considera como "o estudo dos

dimensões, as quais necessitam ser devidamente entendidas para que as práticas de escrita não se constituam em meras cópias ou paráfrases de textos-fonte. Mais especificamente, para desenvolver sua habilidade de escrever, o aprendiz de ILE encontra-se entre dois ‘mundos’, por assim dizer; de um lado, está seu (des)conhecimento da nova língua; de outro, estão os textos-fonte, que servem, como o próprio nome aponta, de ‘fonte’ para a construção de seus próprios textos. Essas ‘fontes’, que se apresentam nas mais diversas formas - orais, escritas, imagéticas, filmes, professores, músicas, colegas, dentre muitas outras – são, por sua vez, retextualizadas e apresentadas em novos textos. Entretanto, como apontado por Marcuschi (2001), construir um novo texto não se constitui tarefa simples, é, antes, um processo que envolve operações complexas, que depende de uma série de fatores. Nesse sentido, alio-me igualmente ao pensamento de Hyland (2009, p. 1)², quando afirma que:

Tudo o que fazemos em sala de aula, os métodos e materiais (instrucionais) que adotamos, os estilos de ensinar que assumimos, as tarefas que propomos aos nossos alunos são orientados por ambos, conhecimento prático e teórico, e nossas decisões podem ser mais eficazes se esse conhecimento é explícito. [...] familiaridade com o que se conhece sobre escrita e sobre seu ensino pode, portanto, ajudar-nos a refletir sobre nossos conceitos e capacitar-nos a abordar métodos de ensino atuais com olhar crítico e (teoricamente) informado.³

Desse modo, parto do pressuposto que entender os movimentos de retextualização empregados pelos aprendizes de ILE à luz dos pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) pode constituir-se em uma valiosa ferramenta para auxiliar o desenvolvimento da habilidade de escrever, bem como elucidar caminhos para práticas pedagógicas.

Em vista disso, este trabalho de pesquisa propõe-se a investigar os processos de retextualização empregados por aprendizes de ILE em contextos acadêmicos. Para tanto, desloca o conceito *retextualização* dos estudos da Linguística Textual como proposto

sistemas de signos [...], como o estudo do **significado** em seu sentido mais amplo”. (“the study of sign systems [...] as the study of **meaning** in its most general sense”). (grifos no original).

² “Everything we do in the classroom, the methods and materials we adopt, the teaching styles we assume, the tasks we assign, are guided by both practical and theoretical knowledge, and our decisions can be more effective if that knowledge is explicit. A familiarity with what is known about writing, and about teaching writing, can therefore help us to reflect our assumptions and enable us to approach current teaching methods with an informed and critical eye.”

³ Tendo em vista que a maior parte das referências bibliográficas empregadas nesta tese não se encontram em língua portuguesa, as traduções no escopo deste trabalho, exceto quando devidamente referenciadas, são de minha autoria, sendo, portanto, traduções livres. O texto original das referidas traduções é apresentado em respectivas notas de rodapé.

inicialmente por Marcuschi (2001) e ampliado por Matencio (2002, 2003, 2004) e Dell’Isola (2007) e propõe-se a estudá-lo sob a perspectiva dos estudos sistêmico-funcionalistas da linguagem de tradição hallidayana (HALLIDAY, 1978; 1985; 1989; HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004; 2014; EGGINS, 2004; MARTIN e ROSE, 2008; ROSE e MARTIN, 2012; THOMPSON, 2014).

Retextualização constitui-se na produção de um novo texto a partir de um ou mais texto(s)-fonte. Tendo como base o trabalho seminal de Marcuschi (2001), os processos de retextualização têm sido amplamente estudados em diferentes contextos de língua portuguesa, entretanto, são bastante reduzidas as pesquisas que contemplam esses processos no âmbito de ensino e aprendizagem de ILE⁴. Nesse sentido, a observação de Marcuschi (op.cit., p. 41), referindo-se originalmente ao contexto de língua portuguesa, é apropriada hoje para as pesquisas em ILE em contextos acadêmicos: “a despeito da retextualização constituir-se uma prática comum na vida diária, sua complexidade nos passa despercebida, é pouco compreendida e foi raramente estudada.” Nessa mesma linha de pensamento, entende-se que, embora a palavra retextualização não seja empregada, retextualizar trata-se de *prática comum em contextos acadêmicos*. Em outros termos, por meio de atividades de leitura e escrita, os aprendizes interagem com o novo campo de conhecimento e apropriam-se da linguagem específica que o constitui. Com efeito, são essas práticas que possibilitam a aquisição da habilidade de escrever em contextos de ensino e aprendizagem de ILE em contextos acadêmicos.

Esta pesquisa parte do pressuposto que o aparato teórico-metodológico da LSF permite visualizar os processos de retextualização de forma detalhada tendo em vista que os systemicistas concebem o texto como *multifuncional*. Em outros termos, essa abordagem aos estudos da linguagem contempla o texto simultaneamente como (1) representando a experiência de mundo (ponto de vista a partir da *metafunção ideacional*⁵); (2) como propiciando a interação social e os papéis assumidos pelos participantes de uma situação social (ponto de vista a partir da *metafunção interpessoal*); (3) e como um todo coerente, relacionado a contextos situacionais e de cultura (ponto de vista a partir da *metafunção textual*).

⁴ Referência a essas pesquisas ver Capítulo 1, seção 1.2.2

⁵ A terminologia sistêmico-funcionalista empregada no escopo desta tese tem como referência a lista de Termos de Gramática Sistêmico-Funcional em Português, aprovados para utilização pelos participantes na lista de discussão gsemportugues@egroups.com.

Adicionalmente, a LSF sustenta que essas metafunções são realizadas em estruturas léxico-gramaticais específicas, as quais, por sua vez, constroem significados intimamente relacionados com o contexto. Desse modo, essa abordagem sociossemiótica aos fenômenos linguísticos empregada pela LSF possibilita abordar os processos de retextualização em ILE simultaneamente a partir do sistema léxico-gramatical da língua e das funções que a língua desempenha no contexto social em que o texto é construído. Assim, *forma* - aspectos léxico-gramaticais realizados nas estruturas que compõem o texto – e *função* - propósito de uso da língua que determina a construção do significado – são consideradas como uma unidade. Além disso, o estudo dos processos de retextualização tendo em vista as dimensões do contexto – de cultura e de situação - permite desvendar áreas de (des)conhecimento de ILE que podem constituir-se em impedimento para o desenvolvimento da habilidade de escrever.

A LSF assume que a língua é um sistema sociossemiótico por meio do qual é possível construir diferentes significados. Essa construção de significados depende dos interlocutores e do lugar de onde falam, da situação de interação e do contexto de cultura nos quais as interações estão inseridas (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004). Nessa perspectiva, a LSF parte do pressuposto de que a língua é *sistêmica* e *funcional* e que sua instanciação em forma de texto está intimamente relacionada com o *contexto*. O conceito teórico *sistêmico* remete ao pressuposto da língua como uma virtualidade, ou seja, a língua oferece aos seus falantes/escritores um potencial de significados como uma rede de sistemas. Assim, toda e qualquer construção de significados parte das escolhas que os falantes/escritores fazem a partir desses sistemas.

No tocante à natureza *funcional* da língua, a LSF entende que as necessidades comunicativas determinam as manifestações linguísticas. Em outros termos, não basta conhecer somente os sistemas que compõem uma língua, é igualmente necessário entender como fazer escolhas a partir desses sistemas a fim de instanciá-los em forma de texto na dimensão sintagmática. Finalmente, a LSF pressupõe que o texto carrega consigo o contexto; nesse sentido, o texto é, por um lado, condicionado pelo contexto de cultura, o que remete ao construto *gênero*, e, por outro lado, condicionado diretamente pelas três dimensões do contexto de situação – *campo*, *relações* e *modo*. Essas dimensões condicionam as escolhas léxico-gramaticais empregadas para a construção do texto. Em outros termos, para os systemicistas, a gramática – entendida como estruturas léxico-gramaticais - é um meio de representar padrões da experiência humana, vai além de regras formais de correção e possibilita aos seres humanos construir uma imagem mental da realidade, a fim de dar sentido às suas experiências (HALLIDAY, 1985).

Em síntese, este trabalho de pesquisa parte do pressuposto que o estudo dos processos de retextualização na perspectiva da LSF pode apontar instâncias de (des)conhecimento de ILE não somente na dimensão da organização da língua no eixo sintagmático, mas também na dimensão de sua organização no eixo paradigmático.

Diante do exposto, a hipótese que norteia este trabalho de pesquisa é que a retextualização de textos em ILE segue padrões específicos de emprego da linguagem que podem ser visualizados claramente a partir de uma análise sistêmico-funcional dos recursos léxico-gramaticais mobilizados pelos aprendizes de ILE para comporem seus textos. A partir dessa hipótese, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar, na perspectiva da LSF, os processos de retextualização empregados por estudantes de ILE na produção de textos em contextos acadêmicos. Esse objetivo desdobra-se em três específicos, quais sejam:

(1) verificar quais operações de retextualização são empregadas nas produções escritas em ILE relacionadas à *metafunção ideacional* e como essas se materializam em estruturas léxico-gramaticais ligadas ao *sistema de transitividade* da língua inglesa e ao gênero específico no qual se enquadram;

(2) verificar quais operações de retextualização são empregadas nas produções escritas em ILE relacionadas à *metafunção interpessoal* e como essas se materializam em estruturas léxico-gramaticais ligadas ao *sistema de MODO* da língua inglesa e ao gênero específico no qual se enquadram;

(3) verificar quais operações de retextualização são empregadas nas produções escritas em ILE relacionadas à *metafunção textual* e como essas se materializam em estruturas léxico-gramaticais ligadas ao *sistema temático* da língua inglesa e ao gênero específico no qual se enquadram.

Procura-se, assim, com esta pesquisa, elucidar os processos de retextualização empregados por aprendizes de ILE na escrita de textos em contextos acadêmicos com vistas a contribuir para as práticas de escrita em ILE nesses contextos, oferecendo uma abordagem sistêmico-funcional dos processos de retextualização envolvidos no desenvolvimento dessa habilidade. Busca-se também fornecer subsídios para apontar caminhos metodológicos que visem a facilitar a apropriação da habilidade de escrever em ILE em contextos acadêmicos.

Optou-se também empregar o aparato teórico-metodológico da LSF nesta pesquisa pelo fato dessa teoria ser pouco empregada pela comunidade científica brasileira no que respeita aos estudos de leitura e escrita. As palavras de Silva e Espindola (2013, p. 267), por exemplo, atestam esse fato em referência aos contextos de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental e Médio: “Desconhecemos alguma influência direta exercida pela LSF na elaboração das diretrizes curriculares brasileiras”. Adicionalmente, pesquisas realizadas por Gomes Santos (2003) e Borges (2012) indicam a necessidade de desenvolverem-se pesquisas que investiguem práticas de leitura e escrita com base nos pressupostos da LSF. Borges, por exemplo, pesquisou as correntes teórico-metodológicas que fundamentaram as comunicações apresentadas no V SIGET e constatou, por um lado, que “o modelo de estudo de gêneros textuais proposto pelo Grupo de Genebra tem a maior preferência entre os pesquisadores brasileiros” (op.cit., p. 136), e, por outro, que “a LSF está entre as abordagens teóricas de menor ocorrência nas formas de comunicação apresentadas no evento científico mencionado.” (SILVA; ESPÍNDOLA, 2013, p.267).

Finalmente, espera-se contribuir para a ampliação de pesquisas em língua estrangeira desenvolvidas na área de Estudos da Linguagem, na linha de pesquisa Análises Textuais, Discursivas e Enunciativas do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS.

Quanto à estrutura, além do capítulo introdutório, esta tese organiza-se em outros cinco, a saber, o Capítulo 1, *Escrita e Retextualização*; o Capítulo 2, *Linguística Sistêmico-Funcional: Conceitos Centrais*; o Capítulo 3, *Procedimentos Metodológicos*; o Capítulo 4, *Análise e Discussão dos Dados*, e o Capítulo 5, *Considerações Finais*. O Capítulo 1 divide-se em duas partes, a saber, a primeira, que apresenta a escrita em LE, e a segunda parte, em que se discutem conceitos centrais nas pesquisas de retextualização na perspectiva da Linguística Textual. No Capítulo 2, são apresentados os conceitos mais importantes da LSF para o embasamento teórico desta tese. No Capítulo 3, são descritos os procedimentos metodológicos empregados na pesquisa. No capítulo 4, por sua vez, são analisados os dados e apresentados os resultados; finalmente, no Capítulo 5, apresentam-se as considerações finais em vista dos resultados obtidos.

1 - ESCRITA E RETEXTUALIZAÇÃO

Neste capítulo, apresento considerações sobre a escrita em ILE e sobre o construto ‘retextualização’, como empregado no arcabouço teórico da Linguística Textual. Os aspectos abordados constituem-se naqueles que julgo importantes para contextualizar as pesquisas desenvolvidas em retextualização. Na seção 1.1, discorro sucintamente sobre a complexidade de escrever em LE; na seção 1.2, busco apontar pontos relevantes que norteiam as pesquisas em retextualização com base nos pressupostos teóricos da Linguística Textual.

1.1 DA ESCRITA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

A habilidade de escrever encontra-se dentre as mais difíceis de serem desenvolvidas tanto em língua materna quanto em LE. Em decorrência disso, a proficiência avançada em escrita constitui-se privilégio de poucos aprendizes de uma nova língua. Fatores linguístico-cognitivos e socioculturais têm sido apontados como causadores das dificuldades na aquisição da escrita. Pesquisadores da área (por exemplo, BYRNES, 2006; HYLAND, 2003; 2009) argumentam que, para desenvolver ‘bons textos’ em uma LE, é necessário empregar vocabulário apropriado, organizar ideias em um texto coeso e coerente segundo as normas socioculturais da língua alvo, ter em vista o leitor a quem se dirige o texto e conhecer os gêneros que circulam nos mais diversos contextos de LE. Com efeito, esses são alguns dentre os variados aspectos que devem ser considerados quando o aprendiz-escritor debruça-se sobre a tarefa de escrever um texto.

Tendo em vista que escrever é uma habilidade complexa e que não é adquirida naturalmente, muitos têm sido os esforços para desenvolver práticas pedagógicas que facilitem sua transmissão em ambientes formais de ensino. A vasta gama de publicações a respeito desse assunto atesta o interesse de pesquisadores e educadores em apontar caminhos para o desenvolvimento dessa habilidade. Esse fato corrobora, adicionalmente, a complexidade do ato de escrever não somente devido aos fatores que o constituem, mas pelo fato de envolver a linguagem, que é um sistema semiótico complexo.

Teorias funcionalistas como a LSF (HALLIDAY, 1978; 2014) partem do pressuposto de que tudo o que se relaciona à linguagem envolve significação e construção de significados. Na perspectiva hallidayana da linguagem, esse fato é demonstrado pela própria concepção de língua que embasa essa teoria, qual seja, “um potencial de significados”.

As complexidades que envolvem a escrita em uma nova língua são reconhecidas, e as tentativas pedagógicas para auxiliar tanto professores quanto alunos são das mais diversas. As palavras de Araújo et. al. (2004, p.41) elucidam a perspectiva linguístico-cognitivista da complexidade do ato de escrever em uma nova língua:

O texto escrito representa o produto de várias operações mentais que abrange uma série de decisões que vão desde a escolha do tópico até o propósito, a audiência, o estilo, o gênero textual e a estrutura textual, e aspectos linguísticos (estruturas gramaticais, vocabulário, etc.) adequados para expressar seus propósitos comunicativos.

A partir dessa perspectiva, depreende-se que, para ter sucesso nas tarefas de escrita em uma LE, os aprendizes precisam dar conta de aspectos linguísticos, culturais e cognitivos. Com base nesse entendimento, foram desenvolvidas práticas pedagógicas que buscam contemplar aspectos da escrita com vistas a facilitar sua aquisição (BYRNES, 2006; GRABE e KAPLAN, 1996; SWALES, 1990; 2004; HARMER, 2004; HYLAND, 2003; 2009, por exemplo).

As pesquisas na área da escrita, segundo Hyland (2009), desenvolvem-se, em linhas gerais, a partir de três diferentes ênfases, quais sejam: o texto (BIBER, 2006; WHITE, 2007; HYLAND, 2004), o escritor (FLOWER e HAYES, 1981; MCLEOD, 1987), e o leitor (NYSTRAND, 1989; HOEY, 2001). Adicionalmente, duas diferentes abordagens ao ensino da escrita têm dominado os estudos e pesquisas na área: (1) escrita com foco no produto e (2) escrita voltada para gêneros textuais (HYLAND, 2003; 2009). As práticas de escrita com foco no produto levam o aprendiz de ILE a praticar a estrutura e a organização de diferentes tipos de textos com base na análise de um (ou mais) modelo(s). Em contrapartida, na abordagem de ensino da escrita com base em gêneros textuais, os aprendizes são levados a agregar estruturas linguísticas, conteúdo e aspectos dos contextos em que os textos são produzidos.

Em contextos acadêmicos, a abordagem dominante de ensino de escrita tem sido com base em gêneros textuais (SWALES, 1994; 2001; MOTTA-ROTH, 2001; RAMOS, 2004). Essa abordagem focaliza o ensino dos padrões linguísticos dos gêneros que circulam nesses contextos específicos, com vistas à produção de composições coerentes e adequadas às comunidades discursivas nas quais se inserem. Diversas correntes teóricas (HYON, 1996;

HYLAND, 2009) tem servido como suporte para o desenvolvimento das práticas pedagógicas com foco no gênero; em decorrência disso, diferentes entendimentos foram gerados não somente sobre o construto *gênero*, mas também sobre as práticas metodológicas empregadas em contextos de sala de aula, como mostram Meurer, Bonini e Motta-Roth (2012).

Diversos estudos têm apresentado descrições da língua, bem como várias sugestões para nortear questões de ensino da escrita em LE contemplando os gêneros textuais (SWALES, 1994; 2001; BHATIA, 1993; 2004; HYLAND, 2002; 2009; MARTIN, 2000; MARTIN e ROSE, 2012; ASKEHAVE e SWALES, 2001; MEURER e MOTTA-ROTH, 2002; MOTTA-ROTH, 2012, por exemplo). Vale salientar que, até recentemente, alguns teóricos consideravam o ensino da escrita como processo e o ensino da escrita como gêneros como mutuamente exclusivos (HARMER, 2004; HYLAND, 2009). Desse modo, os professores eram instruídos a levar os aprendizes a concentrar-se ou nos gêneros textuais, ou no processo da escrita. Atualmente, essas abordagens têm sido articuladas e empregadas em diversas atividades pedagógicas (por exemplo, SWALES, 1994; 2001; MOTTA-ROTH, 2001; ARAÚJO, et. al., 2004; RAMOS, 2004). As propostas concentram-se em desenvolver estratégias para apresentar os diferentes gêneros, ensinar os aprendizes a reconhecer sua estrutura esquemática, seus componentes léxico-gramaticais e, ao mesmo tempo, propiciar condições para que se apropriem desse conhecimento para seu uso prático.

Como apontado, apesar dos avanços consideráveis que as propostas de ensino de escrita em LE têm alcançado, persistem ainda muitas dificuldades dos aprendizes para produzir textos em uma nova língua e desenvolver proficiência avançada nessa habilidade (BYRNES, 2006). No tocante ao desenvolvimento da escrita em contextos acadêmicos no Brasil, Fiad (2013, p.465) menciona outro fator que se soma a essas dificuldades, qual seja: “a entrada de jovens pertencentes a grupos sociais na universidade, que eram, até então, excluídos do ensino universitário.” A autora acrescenta ainda que: “A chamada expansão do ensino superior no Brasil também colocou em destaque o desempenho escrito desses novos estudantes e trouxe desafios tanto para os docentes universitários como para os pesquisadores sobre escrita.”

Embora as palavras de Fiad façam referência a contextos de língua portuguesa, essa mesma situação pode ser constatada no âmbito de ensino e aprendizagem de ILE. A autora salienta ainda que, na busca de soluções para sanar dificuldades com a escrita apresentadas por grande maioria dos aprendizes, diferentes modelos teóricos propõem diferentes alternativas de ensino. Entretanto, esses modelos compartilham do mesmo entendimento, qual seja: “a escrita não é resultado de inspiração e [...] não há uma fórmula mágica que possibilite

a sua concretização.” (op.cit., p. 467). As palavras de Fiad apontam para a necessidade de entender a gama de fatores envolvidos na aquisição de escrita de ILE. Dentre esses tantos fatores, esta pesquisa procura apontar a necessidade de ampliar o entendimento sobre o papel que os movimentos de retextualização desempenham no desenvolvimento da habilidade de escrever, especialmente no que concerne à produção de significação na dimensão metafuncional da linguagem desenvolvida pelo arcabouço teórico sistêmico-funcionalista.

No contexto da LSF, isso significa que o escritor emprega os recursos linguísticos de que dispõe para construir textos contextualmente relevantes. Assim, texto e contexto encontram-se em uma relação dialética para a construção de significados. Essa abordagem opõe-se à concepção de escrita como atividade descontextualizada e desvinculada das experiências do escritor.

Na perspectiva sistêmico-funcionalista da linguagem, os eventos linguísticos carregam consigo as dimensões contextuais, denominadas em seu conjunto como contexto de situação ou registro. Segundo Halliday (1978), essas dimensões são o *campo* (o assunto de que trata o texto), as *relações* (como o escritor se posiciona diante de seu(s) interlocutor(es)) e o *modo* (o meio por intermédio do qual um texto é veiculado – oral ou escrito). Essas três dimensões determinam a organização discursiva do texto, bem como as escolhas linguísticas para sua realização. Nesse sentido, para que um aprendiz de LE seja capaz de produzir textos contextualmente relevantes, é necessário que conheça não somente as dimensões contextuais, mas sua inter-relação com os recursos linguísticos de que a LE dispõe. Em síntese, o desenvolvimento da habilidade de escrever em uma LE é considerado a partir de uma perspectiva multidimensional (cf. Capítulo 2, seção 2.3).

Como aludido no início deste capítulo, os diferentes vieses teóricos – linguístico, cognitivo, psicanalítico, antropológico, enunciativo – sob os quais as questões de escrita têm sido abordadas, bem como o número expressivo de publicações relacionadas a esse assunto atestam a complexidade do ato de escrever. As pesquisas desenvolvidas em retextualização empreendem-se igualmente na tarefa de buscar entender essa complexidade a partir das relações que se constroem entre textos-fonte e produções escritas de alunos em diferentes contextos de ensino e aprendizagem. Nas seções seguintes, apresentam-se tais pesquisas e seus desdobramentos teórico-metodológicos na abordagem da retextualização em ILE.

1.2 A RETEXTUALIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA TEXTUAL

O conceito *retextualização* filia-se teoricamente à Linguística Textual. Na apresentação de sua obra seminal sobre retextualização de textos orais para a modalidade escrita, Marcuschi (2001, p. 9) enfatiza que seus estudos baseiam-se na perspectiva sociointeracionista da linguagem: “parte-se do princípio que são os usos que fundam a língua [...] falar e escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação.” Em outro trecho de sua obra, Marcuschi (op.cit., p.125) reforça sua visão sociointeracionista de língua:

(...) a língua não é um simples sistema de regras, mas uma atividade sócio-interativa que exorbita o próprio código como tal. Em consequência, o seu uso assume um lugar central e deve ser o principal objetivo de nossa observação porque só assim se elimina o risco de transformá-la em mero instrumento de transmissão de informações. A língua é fundamentalmente um fenômeno sociocultural que se determina na relação interativa e contribui de maneira decisiva para a criação de novos mundos e para nos tornar definitivamente humanos.

No que respeita às pesquisas em retextualizações de um texto escrito para outro, também em sua modalidade escrita, essas se enquadram na perspectiva da Linguística Textual e de abordagens sociodiscursivas de texto e gênero, como pode ser evidenciado nas pesquisas desenvolvidas por Matencio (2002; 2003), por exemplo.

Sob esse viés teórico, retextualizar significa, em linhas gerais, produzir um texto a partir de outros. Trata-se de uma atividade bem conhecida para os falantes de uma língua, que, como atestam as palavras de Marcuschi (2001, p.47), “não ocorre apenas em exercícios acadêmicos ou escolares”, mas “é fato comum na vida diária.” Apesar de ser fato corriqueiro na vida diária, retextualizar compreende operações linguísticas bastante complexas, que pressupõem, inicialmente, compreensão e, posterior, organização do material linguístico em forma de texto, quer oral, quer escrito.

O conceito *retextualização* foi originado nos estudos da tradução (TRAVAGLIA, 1992) e deslocado por Marcuschi (2001) para os estudos na área da Linguística Textual. O foco da pesquisa de Marcuschi (op.cit), diferentemente da proposta original de Travaglia⁶, são

⁶ Retextualização foi originalmente definida como “a passagem de um texto original regido numa língua de partida para um texto regido numa língua de chegada” (TRAVAGLIA, 1992, p.112). Em outras palavras, na

as transformações que um texto oral sofre ao ser transposto para a escrita. O autor, contudo, não limita a retextualização à passagem do oral para o escrito, mas aponta quatro possibilidades de retextualização: (1) da fala para a fala; (2) da fala para a escrita; (3) da escrita para a fala e (4) da escrita para a escrita.

Em sua proposta original, Marcuschi considera retextualização toda e qualquer passagem de um texto para outro. Mais tarde, contudo, pesquisadores da área redefiniram o conceito, mantendo-se alguns mais próximos da definição original de Marcuschi, a exemplo de Dell’Isola (2007), ou estabelecendo critérios bem específicos para delimitar a atividade de retextualizar, como é o caso de Matencio (2002; 2003). Dell’Isola (op.cit, p. 10), como mencionado, seguindo a mesma perspectiva de Marcuschi, entende que retextualizar trata-se da “transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e reescrita de um texto [...]” A autora defende ainda que o texto produzido por meio de retextualização “deve manter a base informacional do conteúdo do texto de origem.” (op.cit. p.11).

Matencio (2002; 2003), por outro lado, indica a necessidade de refinar-se o conceito de retextualização, diferenciando-o de reescrita. A pesquisadora argumenta que, diferentemente do que ocorre em atividades de reescrita⁷, a produção de um novo texto a partir da leitura de outro(s) implicará fundamentalmente mudança de propósito. Afirma, adicionalmente, que, embora apareçam na retextualização operações linguísticas semelhantes às encontradas nos processos de reescrita⁸, as operações textuais e discursivas operadas em uma atividade de retextualização são de caráter diverso e não se comportam de forma semelhante aos da reescrita. Por essa razão, a autora redefine o conceito de retextualização limitando-o a atividades textuais das quais resulta um texto escrito em um gênero diverso do texto(s)-fonte(s). As palavras de Matencio (2002, p.26) justificam a redefinição do conceito de retextualização conforme originalmente apresentado por Marcuschi (2001):

(...) no processo de retextualização, o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto, um novo enquadre e um novo quadro de referência. Nesse sentido,

perspectiva dos estudos de tradução, retextualizar significa transformar um texto escrito em outro texto escrito, em virtude de uma necessidade imposta pela alteração da língua.

⁷ Trata-se de operações sobre um mesmo texto a fim de transformá-lo, mas não na produção de um texto em um gênero textual diferente do texto original.

⁸ Operações de acréscimo, supressão, substituição e reordenação tópica.

retextualização pressupõe, necessariamente, uma mudança nos propósitos, na finalidade, porque, se não o fosse, teríamos um processo de reescrita de um mesmo texto em que o quadro de referência não se altera.

Em síntese, retextualização como redefinida por Matencio (2002; 2003) refere-se a um processo de escrita que envolve a produção de um texto escrito a partir de um ou mais texto(s)-fonte, havendo necessariamente mudança de gênero textual.

Como se pode observar, a definição de retextualização pode ser vista de uma perspectiva mais ampla, como a proposta por Marcuschi (2001) e Dell’Isola (2007), ou de uma perspectiva mais restrita, como a que propõe Matencio (2002; 2003). A definição de retextualização adotada nesta pesquisa segue a proposta originalmente por Marcuschi e Dell’Isola, tendo em vista que, em contextos acadêmicos, é prática comum solicitar aos alunos a produção de textos que envolvem a escrita em um gênero diferente daqueles que lhes são disponibilizados como fonte de leitura, bem como a habilidade de resumir, extraindo ideias principais e conceitos-chave

É importante também notar que o conceito de *projeção*⁹ mencionado acima por Matencio encarrega-se de mostrar a importância do entendimento de estratégias de retextualização empregadas por aprendizes em contextos de ensino e aprendizagem de ILE. Em outros termos, as escolhas léxico-gramaticais dos aprendizes constituem-se em projeções dos sentidos que pretendem produzir; e essas escolhas são realizadas, por sua vez, com base não somente no conhecimento que possuem na LE. Desse modo, os processos de retextualização empregados pelos aprendizes oferecem uma janela para uma melhor compreensão do desenvolvimento da habilidade de escrever em uma LE, e também fornecem subsídios para o desenvolvimento de metodologias de ensino da escrita.

1.2.1 Variáveis que Interferem em uma Retextualização

Na elaboração de uma retextualização, faz-se uso de operações complexas que interferem tanto no código quanto no sentido (MARCUSCHI, 2001). Pesquisas na área (por exemplo, COURA-SOBRINHO e DELL’ISOLA, 2007 e 2012; GRIJO, 2011; FERREIRA, 2010, 2011; MATENCIO, 2002, 2003) informam que, nesse processo, algumas formas

⁹ O conceito *projeção* de que trata Matencio difere da definição dada a esse mesmo termo na LSF. Em termos sistêmico-funcionais, *projeção* trata de relações lógico-semânticas entre orações construídas com Processos verbais (HALLIDAY e MATTHIESSEN 2014, p. 442-445).

linguísticas podem ser eliminadas ou incluídas, substituídas ou reordenadas. As alterações encontradas no novo texto são motivadas por diferentes fatores como, língua, gênero, público-alvo, objetivo, dentre outros (DELL'ISOLA, 2007, p. 37-41). Também se encontram presentes no texto-alvo alterações de ordem lexical, textual, sintático-estrutural. Essas alterações dependem, por sua vez, de uma série de variáveis, destacadas no que segue.

Segundo Marcuschi (2001), são quatro as variáveis que fundamentalmente interferem na atividade de retextualização: (1) o propósito da retextualização, (2) a relação entre o produtor do texto-base e o novo texto, (3) a relação tipológica entre o texto-base e o texto-fonte, e (4) a formulação típica de cada modalidade. Cada uma dessas variáveis acarreta mudanças específicas no texto retextualizado. O *propósito da retextualização*, por exemplo, determina as escolhas atinentes ao conteúdo temático do texto-base e às estruturas que se pretende preservar. Já a *relação entre o produtor do texto-base e o novo texto* incide nas alterações de forma e conteúdo presentes no novo texto. Mais especificamente, quando o retextualizador é também o autor do texto-base, sentir-se-á inteiramente à vontade para fazer alterações no texto, o que pode resultar em transformações bastante acentuadas no texto final. Por outro lado, o fato do retextualizador atribuir valor documental ao texto-base pode ser um fator que limite a introdução de mudanças no texto final. Há também situações em que o retextualizador conhece tanto o produtor do texto-base quanto o assunto nele tratado. Esses casos, como informa o autor, parecem permitir ao retextualizador certa liberdade para introduzir novas informações ao texto-base. A terceira variável que interfere na atividade de retextualização - *a relação tipológica entre o texto-base e o texto retextualizado* - determina a configuração do texto retextualizado. Em outras palavras, no caso de ser mantido no texto retextualizado o gênero do texto original, a configuração do novo texto já está de certa forma definida pelo texto-base¹⁰. A quarta e última variável refere-se à questão *das estratégias de produção textual vinculadas a cada modalidade* (MARCUSCHI, 2001, p. 55), nesse contexto, o autor refere-se à transposição do oral para a escrita. Em síntese, ao indicar essas diferentes variáveis, Marcuschi sugere que a alteração em um ou outro fator que constitui as condições de produção/recepção do texto – a projeção dos interlocutores envolvidos, de seus propósitos comunicativos, do espaço e tempo da produção/recepção e da modalidade linguística à qual se recorre – é determinante dos resultados da retextualização.

¹⁰ Ao tratar dessa variável, evidencia-se como Marcuschi inclui também atividades de reescrita no conceito original de retextualização.

Marcuschi (2001, p.75) identificou originalmente nove operações de retextualização de um texto oral para a modalidade escrita. Essas operações estão subdivididas em dois tipos, quais sejam, (1) operações de regularização e idealização e (2) operações de transformação. As primeiras relacionam-se à passagem do material sonoro para o escrito. As outras referem-se a alterações de natureza sintática, semântica, pragmática e cognitiva.

Quanto às operações de regularização e idealização¹¹, o autor destaca: eliminação de marcas internacionais, hesitações e partes de palavras; introdução de pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas; retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos; introdução da paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos.

No que diz respeito às operações de transformação, essas incluem:

- 5) introdução de marcas metalinguísticas para referenciação de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos;
- 6) reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos;
- 7) tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas;
- 8) reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa;
- 9) agrupamento de argumentos condensando as ideias (*estratégia de condensação*).

As operações 6, 7 e 8 incluem acréscimo informacional, substituição lexical e reordenação estilística dos tópicos discursivos, exigem um maior domínio da língua escrita e são, segundo o autor, fortemente influenciadas por processos cognitivos. A operação 9 é gerada pela necessidade de distinguir entre resumir e transformar.

É importante salientar que as nove operações descritas por Marcuschi são específicas do processo de transposição do material sonoro para as normas da escrita. Sendo assim, nem todas ocorrem na retextualização da escrita para a escrita. Apesar de Marcuschi abordar especificamente as operações fala/escrita, outros pesquisadores ocuparam-se em descrever essas operações no contexto escrita/escrita. O trabalho de pesquisa de Matencio (2002; 2003), por exemplo, pode ser considerado seminal no que se refere à retextualização da escrita para a escrita.

¹¹ Operações linguísticas que “arrumam o texto” (op.cit.:77).

Ao tratar especificamente de retextualizações da escrita para a escrita, Matencio (2002, p.111) salienta que o modo como se retextualiza pressupõe investigar na materialidade textual operações (1) propriamente linguísticas, (2) textuais, e (3) discursivas. A autora discrimina e exemplifica essas operações segundo o esquema abaixo:

I – Operações linguísticas

- 1.1 de organização da informação - (a) construção dos tópicos e (b) equilíbrio entre a informação nova e a informação dada;
- 1.2 de formulação do texto – modos de dizer;
- 1.2.1 de progressão referencial – (a) retomada de referentes e (b) remissão a referentes,

II – Operações textuais

- 2.1 tipos textuais (narrativo, dissertativo, argumentativo, injuntivo ou dialogal);
- 2.2 superestruturas do gênero textual (esquema global).

III – Operações discursivas – remetem ao evento de interação do qual o texto emerge

- 3.1 quadro interlocutivo – elementos que fazem parte do evento da interação (lugares, papéis sociais, propósitos comunicativos, espaço e tempo da interação);
- 3.2 mecanismos enunciativos – diafonia, polifonia, e modalização.

Embora os estudos em retextualização na perspectiva da Linguística Textual permitam visualizar diferentes aspectos do texto, Matencio (2002, p. 120) reconhece lacunas que devem ser preenchidas em futuros estudos sobre retextualização. Nas palavras da autora,

[...] do ponto de vista do processo de ensino/aprendizagem, o grupo de trabalho tem clareza de que *há muitos questionamentos a responder*, dentre os quais podem ser destacados os seguintes: em que medida uma operação sobre o conteúdo proposicional dá indicações da *origem da dificuldade do aluno* (se relativa à compreensão, ao desconhecimento do gênero ou à variante linguística que ele utiliza)?; quando uma operação nos dá indícios de que o aluno, embora tenha compreendido o texto, tem dificuldades de identificar a extensão do conceito discutido no texto em relação ao campo dos estudos da linguagem?; quando uma operação relativa aos mecanismos enunciativos nos dá indicações de que a dificuldade do aluno é vinculada,

por exemplo, à delimitação do quadro interlocutivo ou, então, a uma dificuldade relativa à construção da referencialidade? (grifos meus)

As palavras de Matencio elucidam, em meu entender, áreas da “dificuldade do aluno” que podem ser abordadas a partir do aporte teórico da LSF. Mais especificamente, as lacunas mencionadas pela autora referem-se, na linguagem sistêmico-funcionalista, às dimensões que compõem o contexto de cultura e o contexto de situação. O fato do aporte teórico da LSF permitir visualizar o texto a partir de uma perspectiva multidimensional pode apontar claramente o que Matencio denomina de “a origem da dificuldade do aluno”. A análise dos sistemas léxico-gramaticais empregados para construir essas dimensões possibilita visualizar o conhecimento do aprendiz sobre determinado assunto (campo – metafunção ideacional), seu conhecimento dos recursos de que a língua dispõe para possibilitar a interação por meio na escrita (relações – metafunção interpessoal), bem como seu conhecimento dos recursos textuais (modo – metafunção textual) que permitem a organização e concretização das duas metafunções (cf. Capítulo 2, seção 2.2.3). Partimos, assim, do pressuposto que os pressupostos teórico-metodológicos sistêmico-funcionalistas podem servir como suporte para elucidar muitas das lacunas mencionadas por Matencio.

1.2.2 Pesquisas em Retextualização

A partir do trabalho seminal de Marcuschi (2001/2007) sobre atividades de retextualização, desenvolveram-se pesquisas em diferentes esferas educacionais em contextos de língua portuguesa. Nos últimos dez anos, esse assunto foi tema de pesquisa em contextos de escrita acadêmica (MATENCIO, 2002, 2003; Silva, 2011), em gêneros orais formais (ROJO e SCHNEWLY, 2006; OLIVEIRA, 2009); em gêneros escritos (DELL’ISOLA, 2007; 2012A; 2012B; BOUSADA, FARIA e DA SILVA, 2013); na escrita de gêneros textuais no ensino básico (GRIJO, 2011); em conceitos teóricos e sua aplicação na área da educação (SILVA, 2006; SANTOS, 2007, 2008) e a respeito do hipertexto (RIBEIRO e GONZAGA-PONTES, 2012), dentre muitos outros. Adicionalmente a pesquisas que identificaram os processos de retextualização em textos escritos, os pesquisadores igualmente empregaram atividades de retextualização como um recurso didático para a produção textual (por exemplo,

MATENCIO, 2002; 2003; DELL'ISOLA, 2007; 2012a; 2012b; BOUSADA, FARIA e DA SILVA, 2013).

No tocante a trabalhos de pesquisa em âmbito internacional que contemplam o conceito de retextualização, encontra-se a dissertação de Mestrado escrita por Alijagic (2009)¹². Nesse estudo, a autora investiga os processos de retextualização em propagandas. É importante notar, contudo, que o conceito de retextualização empregado por Alijagic difere daquele proposto por Marcuschi (2001). As seguintes palavras da autora encarregam-se de demonstrar os pontos divergentes: “Retextualização é basicamente um método ou técnica da linguística, empregado com vistas a provar que certos aspectos do texto são necessários para sua apropriada compreensão, persuasão ou interpretação.”¹³ (op.cit., 2009, p. 66).

Diferentemente de contextos de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, onde há um grande número de pesquisas¹⁴, são escassos os estudos sobre retextualização em contextos de ILE. Como mencionado, as pesquisas comumente desenvolvidas nesse contexto focalizam os mecanismos de retextualização no âmbito da tradução, tendo como base o arcabouço teórico proposto por Travaglia (1992)¹⁵. Dentre as pesquisas em contextos de LE que focalizam a retextualização a partir do conceito proposto por Marcuschi (2001/2007) e Matencio (2002; 2003) encontram-se a retextualização do texto escrito na educação bilíngue – Português/Libras (FERREIRA, 2006; 2010; 2011), a retextualização de elementos culturais em língua espanhola (ALMEIDA, 2013), a retextualização do texto escrito por aprendizes de língua portuguesa como língua adicional em contextos multilíngues (ROTTAVA e SILVA, 2014) e a retextualização em contextos de ensino e aprendizagem de língua francesa (COURA-SOBRINHO e DELL'ISOLLA, 2012).

Como se pode observar, parece não haver pesquisas que articulam a retextualização e os pressupostos teórico-metodológicos da LSF. Portanto, diferentemente da filiação teórica em que as pesquisas em retextualização têm sido realizadas, este estudo propõe-se a analisar

¹² Apesar do conceito divergente ao de retextualização empregado nesta pesquisa, pareceu-me importante mencionar este trabalho por duas razões: ter sido orientado pelo linguista aplicado H. G. Widdowson e ser o único trabalho científico encontrado que emprega o conceito teórico retextualização para análise de texto.

¹³ “Retextualization is basically a method or technique in linguistics that is applied in order to prove certain aspects of text as necessary for comprehension, persuasion or proper interpretation.”

¹⁴ Nos últimos dez anos, esses processos foram pesquisados em contextos de escrita acadêmica (MATENCIO, 2002, 2003; SILVA, 2011), dos gêneros orais formais (ROJO e SCHNEWLY, 2006; OLIVEIRA, 2009); dos gêneros escritos (DELL'ISOLA, 2007); de escrita de gêneros textuais no ensino básico (GRIJO, 2011); de conceitos teóricos e sua aplicação na área educativa (SILVA, 2006; SANTOS, 2007, 2008) e do hipertexto (RIBEIRO e GONZAGA-PONTES, 2012).

¹⁵ Dentre esses, encontram-se os trabalhos de pesquisa de Castro (2010) e de Farias (2013).

retextualizações na perspectiva da LSF. Isso implica empreender uma análise multifuncional dos elementos léxico-gramaticais empregados pelo escritor para a construção de seu(s) texto(s). Em outros termos, significa analisar os recursos linguísticos empregados pelo aprendiz a partir das três metafunções da linguagem, as quais elucidam seu conhecimento em diferentes perspectivas.

Nos termos da LSF, pode-se afirmar que é determinante para a construção de significados e para o sucesso de atividades de retextualização o entendimento da inter-relação dos estratos da língua, a saber, o contexto de cultura e o contexto de situação e sua realização linguística no estrato léxico-gramatical. Entender que a língua permite a construção de significados devido a essa configuração permite ao retextualizador planejar sua escrita em função não somente de aspectos não linguísticos, mas também a partir de elementos léxico-gramaticais que realizam os relativos à materialização linguística a partir das opções que a língua lhe oferece. Dito de outro modo, o aluno-escritor deverá dominar um conjunto de competências e habilidades linguísticas que incluem desde o conhecimento do gênero mais adequado à situação comunicativa até as escolhas léxico-gramaticais implicadas na produção do gênero em questão.

Neste capítulo, a escrita em LE foi apresentada como uma habilidade complexa, que tem sido abordada a partir de diferentes abordagens teóricas. Nesse contexto, discorreu-se sobre as pesquisas de retextualização fundamentadas teoricamente na Linguística Textual como uma área de pesquisa que busca encontrar relações entre os textos-fonte disponibilizados aos aprendizes de escrita e os textos que produzem em diferentes contextos educacionais. Focalizaram-se, em particular três aspectos dessas pesquisas, a saber, sua definição, as variáveis que interferem em sua produção, e estudos realizados nos últimos dez anos. Finalmente, apontaram-se sucintamente alguns pressupostos teóricos da LSF que permitem visualizar os processos de retextualização a partir de uma perspectiva metafuncional da linguagem. O capítulo seguinte trata de conceitos básicos da LSF e de seu potencial para os estudos de retextualização em ILE.

2 LINGÜÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL: CONCEITOS CENTRAIS

Linguistas sistêmico-funcionalistas propõem-se a desenvolver não somente uma teoria sobre a linguagem como processo social, mas também uma metodologia de análise que permite a descrição sistemática e detalhada dos padrões da linguagem¹⁶ (EGGINS, 2004, p. 21). Essa abordagem da linguagem a partir de diferentes perspectivas faz da LSF uma teoria complexa e multifacetada. Desse modo, uma pesquisa ancorada nos pressupostos teórico-metodológicos sistêmico-funcionais necessita construir um ponto de vista a partir de um recorte da teoria. Assim, dentro do complexo arcabouço teórico da LSF, delimito minha abordagem aos conceitos *língua*, *texto*, *contexto* e sua inter-relação com gênero e com as estruturas léxico-gramaticais que constroem a materialidade linguística. Entendo que esses conceitos ervem como fundamento para atender aos objetivos deste estudo e amparam minha busca pelo entendimento dos movimentos de retextualização empregados pelos sujeitos desta pesquisa.

Neste capítulo, discorro sobre os conceitos teóricos supramencionado tendo em vista sua centralidade para este estudo. Apresento primeiramente uma visão geral da abordagem sistêmico-funcional no tocante à construção de significados, focalizando os conceitos língua e texto. Na sequência, abordo o construto contexto e sua inter-relação com as manifestações linguísticas. Essa parte do texto está organizada em duas seções, a saber, a seção 2.2.1, que trata do contexto de cultura e sua manifestação em gêneros na perspectiva da Escola de Sydney, e a seção 2.1.2, que aborda questões relativas ao contexto de situação e sua manifestação nas metafunções da linguagem e respectivos sistemas léxico-gramaticais.

2.1 LÍNGUA E TEXTO

Na perspectiva hallidayana de linguagem (HALLIDAY, 1978; 2004/2014), língua, texto e contexto estão intimamente relacionados na construção de significados. Mais

¹⁶ “what is distinctive to systemic linguistics is that it seeks to develop both a theory of language as social process *and* an analytical methodology which permits the detailed and systematic description of language patterns”.

especificamente, parte-se do pressuposto que a língua é um recurso semiótico que serve para construir significados, os quais são, por sua vez, realizados em forma de texto. Adicionalmente, entende-se que toda materialização linguística resulta de uma mobilização da língua motivada por práticas sociais contextualizadas.

O texto é caracterizado por Halliday e Matthiessen (2014, p.3) como “um fenômeno, multifacetado e rico, que ‘significa’ de diferentes formas”¹⁷ e é entendido como “língua funcionando no contexto”¹⁸. Nessa perspectiva, a língua realiza o contexto, como elucidam as palavras de Halliday (1978): “a língua constrói simbolicamente o sistema social e é construída e reconstruída simbolicamente por esse sistema.” Essa relação dialética e semiótica entre língua/contexto torna possível ver os sistemas da língua em funcionamento nas práticas sociais, bem como conceber a língua como instrumento que possibilita essas práticas.

O pressuposto sistêmico-funcionalista que as práticas sociais realizam-se linguisticamente e que a língua constrói essas práticas remete a três conceitos fundantes da LSF, a saber, ‘estratificação’, ‘realização’ e ‘metaredundância’. O construto teórico ‘estratificação’ é empregado pelos systemicistas para descrever a organização do contexto e da língua; em outros termos, pressupõe-se que o contexto é estratificado em contexto de cultura e contexto de situação; e que a língua, por seu turno, é composta dos estratos discursivo-semântico, léxico-gramatical e fonológico/grafológico conforme ilustra a Figura 1.

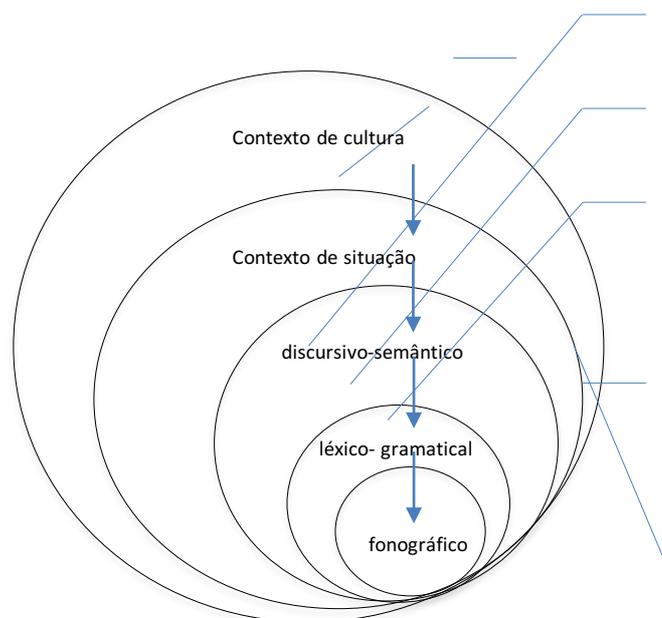


Figura 1 – Estratificação de Contexto e Língua a partir de Martin, 1992

¹⁷ “text is a rich, many-faceted phenomenon that ‘means’ in many different ways.” (grifo no original).

¹⁸ “language functioning in context.”

Entende-se também que os padrões de cada estrato realizam-se no estrato imediatamente mais interno. O conceito ‘realização’, representado pelas setas na Figura 1, desempenha um papel fundamental no entendimento da configuração contexto/língua. As seguintes palavras de Martin e Rose (2008, p.10) elucidam esse pressuposto:

Realização é um tipo de recodificação [...] Outro modo de pensar sobre isso é a simbolização [...] Simbolização é um aspecto importante da realização, uma vez que a gramática tanto simboliza quanto codifica o discurso, assim como o discurso tanto simboliza quanto codifica a atividade social. O conceito realização compreende os significados de ‘simbolizar’, ‘codificar’, ‘expressar’, ‘manifestar’, e assim por diante.¹⁹

Os autores continuam a explicação sobre o conceito realização, esclarecendo sua inter-relação com o construto teórico ‘metaredundância’: “O conceito realização também abrange ‘metaredundância’ [...] – a noção de que padrões de um nível ‘ressoam’ com padrões no próximo nível, e assim por diante.”²⁰ As palavras de Martin e Rose elucidam como as interações sociais (contexto de situação) realizam os padrões de organização social de uma cultura (contexto de cultura). Também remetem ao fato de que essas interações são, por sua vez, manifestadas como padrões de discurso em cada texto, os quais são, por seu turno, codificados em padrões ou estruturas léxico-gramaticais. E essas estruturas são, por fim, expressas em padrões fonológicos ou grafológicos. Os conceitos ‘estratificação’ e ‘realização’ servem adicionalmente como fundamento para conceber o texto como intimamente relacionado ao contexto no qual ocorre e como um ato de significação único e irrepetível, que carrega consigo as dimensões contextuais (HALLIDAY, 1978; HALLIDAY e HASAN, 1989).

Halliday e Matthiessen (2004; 2014) salientam que o texto pode ser abordado como um *objeto* único em si mesmo e também pode servir como um *instrumento* para revelar o sistema da língua. A partir desse último ponto de vista, o texto serve, nas palavras dos autores, “como uma janela para o sistema”²¹ (2004, p. 3). É importante salientar que o significado de um texto somente pode ser explicado quando relacionado ao sistema linguístico como um

¹⁹ “Realisation is a kind of re-coding [...] Another way of thinking about this is symbolisation... Symbolising is an important aspect of realisation, since grammar both symbolises and encodes discourse, just as discourse both symbolises and encodes social activity. The concept of realisation embodies the meanings of ‘symbolising’, ‘encoding’, ‘expressing’, ‘manifesting’ and so on.”

²⁰ The concept of realisation also entails ‘metaredundancy’ [...] the notion of patterns at one level ‘redounding’ with patterns at the next and so on.”

²¹ “A window on the system”.

todo, e somente pode ser empregado como ‘janela para o sistema’ se entendermos o que ele significa e por quê. Em decorrência disso, os autores enfatizam que contemplar o texto como objeto e como instrumento não são abordagens excludentes, mas complementares.

Ainda no tocante à construção textual²², a LSF assume que essa ocorre por meio de escolhas que falantes/escritores fazem a partir dos recursos de significação que a língua lhes disponibiliza. O uso da língua é um processo semiótico; nas palavras de Eggins (2004, p.3), “um processo de construção de significados a partir de escolhas” que os falantes/escritores fazem motivados por dimensões contextuais. Nessa perspectiva, o texto é visto como um *instrumento* para revelar o repertório²³ de um sujeito, ou seja, o que ele é capaz de mobilizar da língua. Esse repertório engloba não somente o sistema léxico-gramatical (cf. seção 2.2.3), como também o sistema de gêneros (cf. seção 2.2.1.1) que compõem o contexto de cultura (cf. seção 2.2.1) do qual os indivíduos participam. É precisamente no entendimento de texto como *objeto* e como *instrumento* que se encontra o potencial dos pressupostos teórico-metodológicos da LSF para as pesquisas em retextualização em ILE. Como objeto, ele revela o que o texto significa e, como instrumento, dá acesso ao sistema linguístico mobilizado pelo sujeito.

A fim de entender como a LSF concebe a construção de significados, faz-se necessário compreender a língua como *sistêmica e funcional*. Para Halliday, a língua é *sistêmica* porque é constituída de uma rede de sistemas interligados e disponíveis aos falantes para construir significados. O construto *sistêmico* remete à noção da língua como organizada em dois eixos, o paradigmático e o sintagmático. Em suas relações paradigmáticas, a língua é concebida como uma virtualidade, como um potencial subjacente de recursos para construir significados. (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, p. 26, 27)²⁴. Por outro lado, em suas relações sintagmáticas, a língua pode ser vista a partir de suas relações léxico-gramaticais no nível das orações que compõem um texto. Assim, toda materialização linguística pressupõe uma série de escolhas a partir dos sistemas semântico, léxico-gramatical e fonológico/grafológico disponibilizados pela língua.

²² Não é feita referência à linguagem imagética, mas à oral e/ou escrita.

²³ Essa noção, denominada na LSF como *individuação* (MARTIN, 2010), é um conceito empregado originalmente por Bernstein (1996). Em termos gerais, o autor entende que uma cultura é um *reservatório* de significados e que os membros de uma cultura constroem um *repertório* de significados individual a partir desse *reservatório* e das práticas sociais das quais participa.

²⁴ “The system is the underlying potential of a language; its potential as a meaning-making resource”.

Por outro lado, a perspectiva da língua como *funcional* remete à noção de usos linguísticos com um propósito para atingir determinados fins. Mais especificamente, Halliday (1985, p. 21, 22) entende que a língua serve para realizar determinadas funções²⁵, isto é, para construir, ou codificar, três diferentes significados²⁶. Essas funções são, por sua vez, realizadas linguisticamente em diferentes sistemas léxico-gramaticais. Em outros termos, a LSF postula que a língua é intrinsecamente de natureza multifuncional, ou seja, é usada simultaneamente para expressar nossa experiência de mundo, para permitir nossa interação com outras pessoas e para organizar nossas mensagens em forma de texto. Em vista disso, para entender o significado de uma oração como um todo, faz-se necessário contemplá-la numa dimensão trinocular, isto é, como representação, como troca e como mensagem (cf. seções 2.3.2 - 2.2.3.4).

Em síntese, para a LSF, o sistema *língua* materializa-se no texto, o qual é, por sua vez, uma instanciação do sistema (cf. Figura 4). Adicionalmente, entende-se que o texto carrega em si mesmo as marcas do contexto no qual foi produzido (EGGINS, 2004). Assim, a textura de um texto compõe-se não somente de fatores internos e linguísticos, como os responsáveis pela coesão, por exemplo, mas também de fatores extralinguísticos, como as variáveis do contexto. Em outros termos, para a LSF, toda interação humana na esfera linguística é uma produção de significados apropriados ao seu contexto. Nas seções seguintes, trata-se sobre o construto *contexto* e sua inter-relação com as manifestações linguísticas.

²⁵ Na LSF, emprega-se o termo *metafunção* ao invés de *função*. As palavras de Halliday (1978, p. 22; 50) elucidam essa terminologia: “[...]as *metafunções* são *abstratas*; elas representam funções da língua *como incorporadas no sistema linguístico*...”. (*metafunctions* [...] are abstract; they represent functions of language *as incorporated into the linguistic system*). Ao referir-se aos estágios de aquisição de linguagem pelos quais uma criança passa, Halliday esclarece que “função não é mais simplesmente sinônimo de ‘uso’, mas tornou-se muito mais abstrata, um tipo de *metafunção*, por meio da qual se concede expressão simbólica de forma sistemática e finita a todos os inumeráveis usos concretos da língua [...]” (“function [...] is no longer simply synonymous with ‘use’; but has become much more abstract, a kind of ‘metafunction’ through which all the innumerable concrete uses of language [...] are given symbolic expression in a systematic and finite form”).

²⁶ Thompson (2014, p.28, 29) esclarece que, “em abordagens funcionais à gramática, *significado* é essencialmente equacionado à *função*...” (...in functional approaches to grammar, meaning is essentially equated with function...). Uma gramática é denominada funcional porque é “o estudo de formas linguísticas em relação aos significados que elas expressam...” (the study of linguistic forms in relation to the meanings that they express).

2.2 O CONTEXTO E SUA INTER-RELAÇÃO COM AS MANIFESTAÇÕES LINGUÍSTICAS

O construto *contexto* é definido em linhas gerais como “um sistema semiótico de ordem superior, localizado acima do sistema linguístico”²⁷ (MATTHIESSEN, TERUYA e LAM, 2010, p. 77). Na configuração geral da teoria sistêmico-funcional, a noção de *contexto* desempenha papel fundante nas manifestações da linguagem. Como já sinalizado, para a LSF, texto e contexto encontram-se em relação dialética, sendo um responsável pela (re)criação do outro, segundo atestam as palavras de Halliday (1978, p. 3): “o contexto desempenha uma parte [da construção do significado], determinando aquilo que dizemos, e o que dizemos desempenha uma parte [da construção do significado], determinando o contexto. Na medida em que aprendemos a significar, aprendemos a prever um a partir do outro.”²⁸ Desse modo, na configuração texto/contexto é possível tanto prever os termos de um texto a partir de seu contexto, como também o contexto a partir das construções léxico-gramaticais presentes no próprio texto.

Em termos gerais, o construto *contexto* constitui-se dos fatores externos, não linguísticos, responsáveis pela estruturação interna de qualquer materialização linguística. Diferentemente de abordagens linguísticas tradicionais, a LSF entende o contexto como estratificado em *contexto de cultura* e *contexto de situação*. Essa abordagem fundante da teoria desenvolvida por Halliday (1978; 1989; 2004) tem suas raízes em conceitos relacionados aos usos linguísticos apresentados por Malinowski (1923; 1935) e, posteriormente, elaborados por Firth (1937/1966). Malinowski cunhou os termos *contexto de cultura* e *contexto de situação* com o objetivo de demonstrar que as manifestações linguísticas revestem-se de significado unicamente quando interpretadas no(s) contexto(s) em que são proferidas (HALLIDAY, 1978; HALLIDAY e HASAN, 1989; EGGINS, 2014, p. 88). Para Malinowski (1923), *contexto de situação* é o ambiente do texto, isto é, o ambiente imediato no qual o texto foi produzido. Por outro lado, *contexto de cultura* refere-se ao “ambiente sociocultural mais amplo, que inclui ideologia, convenções sociais e instituições.” (FUZER e SCOTTA-CABRAL, 2014, p. 28).

²⁷ “Higher-order semiotic system above the linguistic system”.

²⁸ “The context plays a part in determining what we say; and what we say plays a part in determining the context. As we learn how to mean, we learn to predict each from the other”

Ancorado na concepção semântico-funcional sobre língua apresentada por Malinowski, o linguista J.R. Firth procurou demonstrar a possibilidade de prever as diferentes manifestações linguísticas por meio de variáveis do *contexto de situação*. Na esteira de Malinowski e de Firth, Halliday (1978; 1985; 1989) sugeriu que todo evento linguístico é sensível a três variáveis contextuais ou de situação, quais sejam, *campo, relações e modo*, às quais denominou *registro*. Segundo Eggins (2004, p. 89-90), a principal contribuição de Halliday no que respeita ao *contexto* enquanto construto teórico foi “defender a existência de correlações *sistemáticas* entre a organização da própria língua (os três tipos de significado que a língua codifica) e características contextuais específicas.”²⁹ (grifo no original).

O pressuposto sobre as relações língua/contexto fundamenta a “Teoria do Registro” (EGGINS e MARTIN, 1997, p. 230), segundo a qual os interactantes de um evento linguístico negociam significados ancorados no contexto imediato, ou *contexto de situação*. Esse contexto de situação encontra-se “encaixado” no contexto mais amplo – *contexto de cultura*; e esses, por sua vez, constituem-se no ambiente semiótico do texto. A Figura 2 ilustra essa composição:

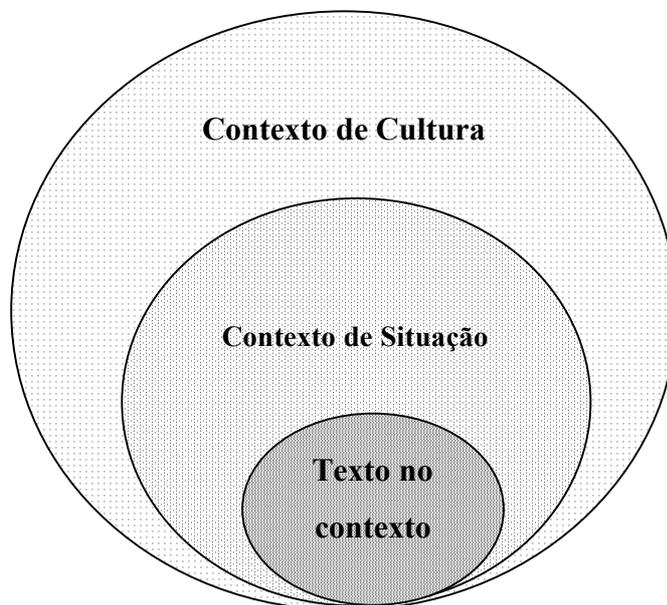


Figura 2 – A Inter-relação contexto-texto³⁰

²⁹ “The major contributions of Halliday’s approach to context has been to argue for *systemic* correlations between the organization of language itself (the three types of meanings it encodes) and specific contextual features”.

³⁰ Adaptado de Martin e Rose, 2008, p.10

É importante notar que o construto *cultura*, nos pressupostos sistêmico-funcionais, constitui-se do conjunto de gêneros que nela circulam (cf. seção 2.2.1.1); pressupõe-se, adicionalmente, que esse conjunto de gêneros é organizado em um sistema subjacente. Desse modo o construto *sistema* pressupõe a língua como *potencial de significação* e também a cultura como um *potencial de gêneros*. Assim, o construto *sistema* pode ser aplicado tanto na perspectiva léxico-gramatical quanto na perspectiva de gêneros. Por outro lado, a partir do *contexto de situação*, a língua é vista como materialização linguística contextualmente situada e sensível às variáveis do contexto (HALLIDAY, 1991, p.274, 275). A Figura 3 demonstra a estratificação do contexto e sua relação com a linguagem.

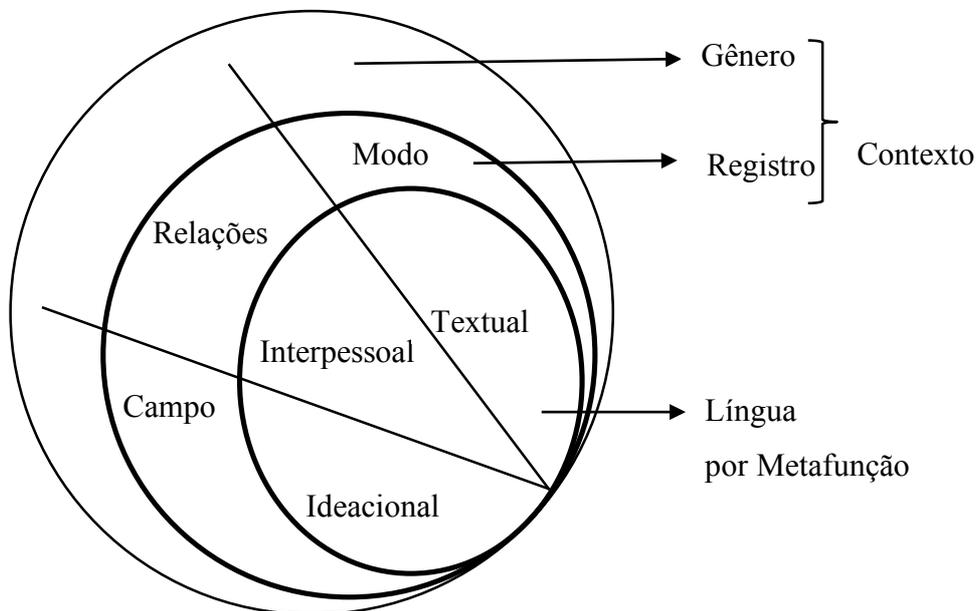


Figura 3 – Estratificação do contexto e sua inter-relação com a linguagem³¹

Como demonstra a Figura 3, na perspectiva do contexto, o ambiente semiótico do texto é o contexto de cultura e o contexto de situação, os quais são vistos em seu conjunto como gênero e registro respectivamente. O registro, por sua vez, é organizado em três dimensões - campo; relações e modo –, que se realizam nas metafunções, ou significados, construídos simultaneamente pela língua. Nas seções que seguem, apresentam-se detalhadamente os construtos teóricos *contexto de cultura* e *contexto de situação* e suas inter-relações com as manifestações linguísticas.

³¹ Adaptada de Martin e Rose, 2007, p.311 e de Moyano, 2013, p.45.

2.2.1 Contexto de Cultura

Em situações concretas de uso da língua, os membros de uma cultura interagem por meio de textos. Ao empregar estruturas linguísticas para construir seus textos, os interactantes são limitados pelas perspectivas construídas por meio das práticas sociais das quais participam. Essas práticas sociais formam, por sua vez, um sistema semiótico de ordem superior, ou seja, convenções estabelecidas culturalmente, concebidas em seu conjunto como *contexto de cultura*. Pelo fato de tais práticas sociais serem contextualizadas, elas levam à construção de sistemas de significados particulares e específicos de cada cultura. É desse modo, então, que os linguistas sistêmico-funcionais explicam como a experiência humana não é organizada da mesma forma em todas as culturas nem nos diferentes contextos dos quais os falantes de uma mesma língua e membros de uma cultura participam.

Estreitamente relacionado ao contexto de cultura encontra-se o conceito *gênero*, outro construto teórico que possibilita o entendimento dos usos linguísticos como práticas sociais contextualmente situadas. Segundo Eggins (2004, p.9), “o conceito *gênero* é empregado para descrever o impacto do contexto de cultura na linguagem, explorando a estrutura organizada em etapas, passo por passo, por meio da qual as culturas institucionalizam-se como formas de alcançar determinados objetivos³². Todavia, de acordo com os sistemicistas, a estrutura esquemática de um texto, ou as etapas nas quais se desenvolve, não é suficiente para explicar como esse se relaciona com o contexto, como atestam as palavras de Eggins (op.cit., p. 87-88)³³:

[...] há um segundo nível de contexto, o situacional, que difere do contexto cultural, que tanto delimita o uso apropriado de um gênero particular como concede à estrutura esquemática abstrata os ‘detalhes’ que nos permitem situar um texto de forma precisa em termos de dimensões, tais como quem está envolvido na produção do texto, sobre o que trata o texto e o papel que a língua estava desempenhando no evento. (grifos no original)

³² “The concept of genre is used to describe the impact of the context of culture on language, by exploring the staged, step-by-step structure cultures institutionalize as ways of achieving goals”.

³³ “[...] there is a second level of situational, as distinct from cultural, context, which both constrains the appropriacy of using a particular genre, and gives to the abstract schematic structure the ‘details’ that allow us to accurately place a text in terms of dimensions such as who was involved in producing the text, what the text is about and what role the language was playing in the event”.

Nessa perspectiva, a LSF entende que há uma estreita relação de instanciação entre os estratos contextuais, isto é, pressupõe-se que o contexto de cultura instancia-se no contexto de situação, e que a língua instancia-se em forma de texto. A Figura 4 ilustra essas relações.

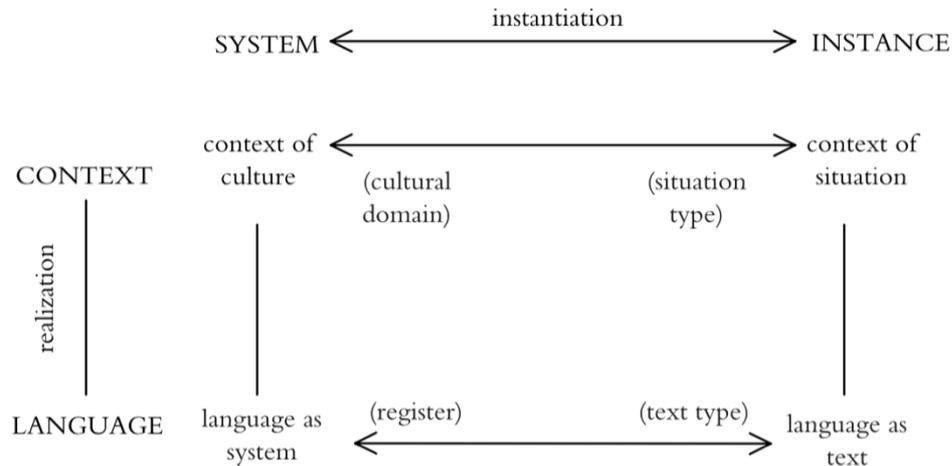


Figura 4 – Linguagem e contexto, sistema e instanciação³⁴

Como ilustra a Figura 4, *contexto de cultura* e *língua como sistema* são vistos como potencial semiótico de realização, enquanto *contexto de situação* e *língua como texto* são entendidos como instanciação desse potencial. Nesse sentido, o contexto de situação é uma instanciação do contexto de cultura, e texto é uma instanciação da língua. Adicionalmente, a Figura 4 remete ao pressuposto sistêmico-funcional das relações linguísticas a partir dos eixos paradigmático e sintagmático. Em outros termos, as relações sintagmáticas no estrato léxico-gramatical da língua são vistas como uma instanciação de um sistema subjacente, i.e., o eixo paradigmático.

À semelhança da construção léxico-gramatical de um texto, os estudos de gênero com base sistêmico-funcionalista pressupõem que todos os gêneros que formam um contexto de cultura são também organizados como uma rede de sistemas. As palavras de Martin e Rose (2007, p. 17) atestam seu entendimento do construto *cultura* como um sistema semiótico organizado em um sistema de gêneros:

[...] pareceu-nos que culturas englobam um conjunto de gêneros grande, mas potencialmente passível de definição, (gêneros) que são reconhecíveis pelos membros de uma cultura, ao invés de uma selva imprevisível de situações

³⁴ Adaptado de Halliday (1991, p. 175).

sociais. Para nós, culturas assemelharam-se muito mais ao espaço sideral do que a biosferas, com algumas famílias de gêneros aqui e ali, assemelhando-se a galáxias distantes e distribuídas ao longo de uma área extensa.³⁵

As palavras dos autores apontam para o fato que essa rede sistêmica de gêneros funciona como um potencial subjacente disponibilizado aos falantes/escritores para a materialização da língua em gêneros que construam significados situados contextualmente.

A seção seguinte apresenta a noção de gênero como elaborada a partir dos fundamentos teórico-metodológicos da LSF.

2.2.1.1 Gênero na Perspectiva Sistêmico-Funcional: A Escola de Sydney

O construto *gênero* tem ocupado um lugar central nos estudos linguísticos contemporâneos e tem sido abordado sob perspectivas sociosemióticas, sociorretóricas, e sociodiscursivas (MEURER, BONINI e MOTTA-ROTH, 2005)³⁶. Em decorrência disso, diferentes abordagens educacionais para o ensino e aprendizagem de gêneros têm sido propostas (HYON, 1996)³⁷. Na LSF, gênero é abordado na perspectiva sociosemiótica, e as práticas pedagógicas dela decorrentes têm sido desenvolvidas no contexto da assim chamada “Escola de Sydney” (MARTIN, 1992; EGGINS e MARTIN, 1997; MARTIN e ROSE, 2003; 2007; ROSE e MARTIN, 2012; ROTHERY, 1994).

Embora *gênero* e sua aquisição em ILE não sejam o foco deste estudo, essa noção se faz necessária para elucidar os processos de retextualização empregados pelos sujeitos desta pesquisa. Em outros termos, parte-se do pressuposto que os dados devem ser visualizados numa perspectiva que permita um entendimento global, levando-se em conta o contexto de cultura, tendo o construto *gênero* como um estrato adicional de análise, localizado acima das variáveis contextuais de campo, relações e modo. Assim, apresenta-se, nesta seção, conceitos

³⁵ “to us [...] cultures seemed to involve a large but potentially definable set of genres, that are recognisable to members of a culture, rather than an unpredictable jungle of social situations. To us cultures looked much more like outer space than biospheres, with a few families of genres here and there, like far flung galaxies.”

³⁶ Os autores salientam que esses são termos gerais, meramente didáticos e desprovidos de caráter ontológico (p.9). Para outras abordagens teóricas que fundamentam os estudos de gênero em contexto nacional, ver Silva e Espíndola (2013, p. 265) e Borges (2012).

³⁷ A autora cita três diferentes perspectivas de abordagem do construto *gênero*, quais sejam, a Escola Australiana (ou de Sydney), os Estudos norte-americanos, denominados Nova Retórica, e Inglês para Fins Específicos (ESP). Bonini, Meurer e Motta-Roth (2009) apresentam uma descrição mais detalhada das diferentes concepções de gênero.

fundamentais que norteiam o entendimento do construto *gênero* na perspectiva da Escola de Sydney.

Como mencionado anteriormente, na perspectiva da semiótica social (HALLIDAY, 1978), a língua constitui-se de sistemas semânticos organizados paradigmaticamente e colocados à disposição dos falantes para a construção de significados. Essa construção é, por sua vez, sempre situada em contextos sociais específicos. Nessa perspectiva, é fundamental a inter-relação entre os usos linguísticos e os contextos sociais para o entendimento e produção de significados. Desse modo, nas pesquisas desenvolvidas pela Escola de Sydney, o construto *contexto de cultura* desempenha papel fundante para o entendimento e organização dos diferentes gêneros. Os pesquisadores filiados a essa Escola consideram o contexto como estratificado e explicam a relação entre gênero e contextos sociais equacionando *gênero* a *contexto de cultura* (MARTIN, CHRISTIE e ROTHERY, 1987; EGGINS e MARTIN, 1997).

No modelo funcional de linguagem e contexto social, o construto *gênero* é “posicionado como um nível abstrato de análise coordenando campo, modo e relações (conhecidos em seu conjunto como registro), e registro é realizado, por seu turno, por meio da linguagem (semântica do discurso, léxico-gramática e fonologia/grafologia)” (MARTIN e ROSE 2008, p.229)³⁸. Em outros termos, entende-se que o contexto de cultura realiza-se no gênero, enquanto o contexto de situação realiza-se no registro. Essa configuração tem implicações fundantes para o conceito de gênero segundo a Escola de Sydney, conforme demonstram as palavras de Vian Jr. e Lima-Lopes (2005, p. 34, 35): “Martin defende que o gênero é instanciado mediante escolhas das variáveis de registro [...] é o gênero que pré-seleciona as variáveis de registro, associando-as a partes específicas da estrutura textual [...], escolhas no nível do contexto de cultura (gênero) refletir-se-ão nas escolhas no nível situacional (registro).”³⁹ A Figura 5 demonstra a configuração dos estratos do contexto e sua inter-relação com a língua como proposto pela Escola de Sydney.

³⁸ “genre is positioned as an abstract level of analysis co-ordinating field, mode and tenor (known collectively as register), and register is realised in turn through language (discourse semantics, lexicogrammar and phonology/graphology).”

³⁹ É importante salientar que, no contexto da LSF, há interpretações divergentes a respeito de gênero. Hasan (1989), por exemplo, propõe a noção de Estrutura Potencial de Gênero (EPG) a partir do contexto de situação e desconsidera o contexto de cultura (SILVA, 2014).

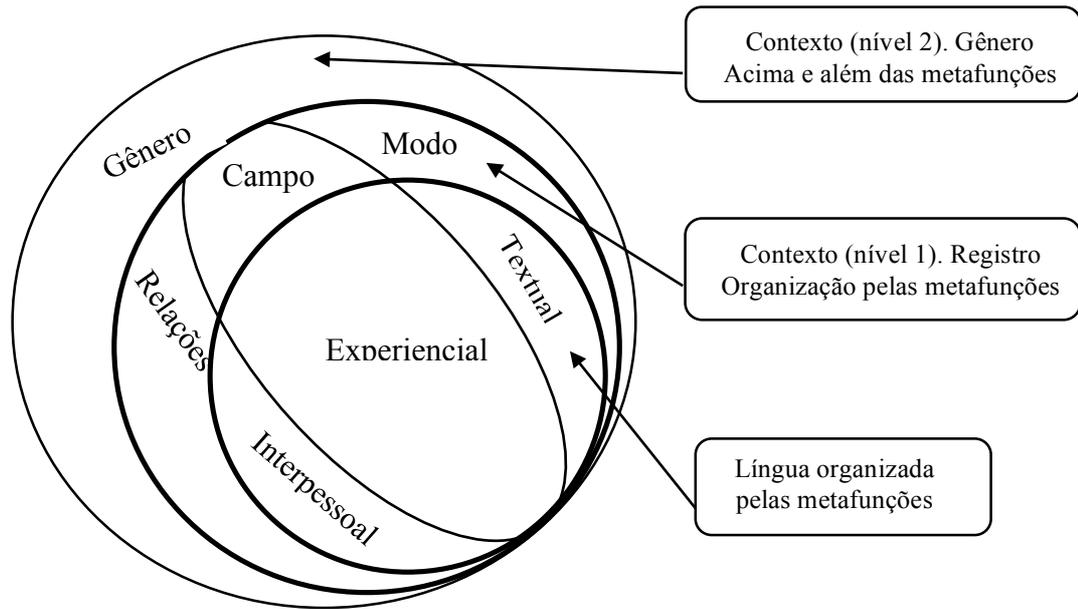


Figura 5 - O gênero em relação ao registro e à língua⁴⁰

Como mostrado na Figura 5, é atribuído ao gênero o papel de coordenar as configurações recorrentes de significado em uma cultura. Essas configurações de significado são, por sua vez, estruturas esquemáticas resultantes de diferentes propósitos sociocomunicativos, que permitem identificar os gêneros e agrupá-los em diferentes sistemas no eixo paradigmático.

Partindo-se do pressuposto que a linguagem é funcional e que os membros de uma cultura interagem para atingir propósitos sociais definidos, gêneros são entendidos no contexto da Escola de Sydney como “configurações recorrentes de significado que realizam as práticas sociais de determinada cultura”.⁴¹ Martin e Rose (2008, p. 6) definem gêneros como “processos sociais organizados em etapas e orientados para um objetivo”.⁴² Essa abordagem ao construto *gênero* é também denominada *teleológica* por Vian Jr. e Lima-Lopes

⁴⁰ Adaptado de Eggins e Martin (1997, p. 243) por Vian Jr. e Lima-Lopes (2005, p.35).

⁴¹ “recurrent configurations of meanings and these configurations of meanings enact the social practices of a given culture”.

⁴² “As a working definition we characterised genres as a staged, goal oriented social processes.” (MARTIN e ROSE, 2007, p.6).

(2005)⁴³. As três palavras-chave da definição de gênero são assim elucidadas por Martin e Rose (2008, p. 6): gêneros são “organizados em *etapas* porque, em geral, necessitamos de mais de uma etapa para alcançar nossos objetivos; são orientados para um *objetivo* porque nos sentimos frustrados se não alcançamos os estágios finais [...]; *sociais* porque escritores configuram seus textos para leitores específicos.”⁴⁴ (grifos adicionados).

Da mesma forma como o construto *língua* na abordagem sistêmico-funcionalista é concebido como um sistema de significados, o conceito *contexto de cultura* é concebido como um sistema de gêneros. Esse sistema de gêneros e sua realização podem ser visualizados, assim como a língua, a partir dos eixos paradigmático e sintagmático. Desse modo, assim como o uso de qualquer elemento da língua resulta de uma escolha dentre elementos organizados paradigmaticamente, os quais se realizam em uma estrutura léxico-gramatical na dimensão sintagmática, o emprego de determinado gênero também decorre de uma escolha a partir do sistema de gêneros que está à disposição dos falantes de uma determinada cultura. A Figura 6 ilustra uma rede de sistemas de gêneros.

A rede de sistemas de gêneros apresentada na Figura 6 é uma coleção de paradigmas organizados em diagramas no eixo paradigmático. Esse sistema ilustra o contexto de cultura como uma virtualidade, isto é, como um conjunto de textos, cujos gêneros são disponibilizados aos membros de uma cultura para construir significados.

Com vistas a compreender a Figura 6, faz-se necessário mencionar que, no contexto da Escola de Sydney, descrevem-se os sistemas de gêneros a partir de duas perspectivas, quais sejam, a tipológica e a topológica (MARTIN e ROSE, 2008). A perspectiva tipológica, como mostrada na Figura 6, permite visualizar os gêneros em uma taxonomia, um sistema que possibilita classificar as diferenças entre eles a partir de padrões globais de significado presentes nos textos. Desse modo, a tipologia permite criar diferentes categorias, como por exemplo, os propósitos sociais “envolver”, “informar”, “avaliar”, ou como as subcategorias “respostas a textos” e “argumentos”, que compõem a família de gêneros “avaliar”.

⁴³ “A teleologia considera o mundo como um sistema de relações entre meios e fins.” A partir dessa perspectiva, “gênero é definido como “um sistema estruturado em partes, com meios específicos para fins específicos.” (VIAN Jr. e LIMA-LOPES, 2005, p. 29).

⁴⁴ “[...] staged because it usually takes more than one step to reach our goals; goal-oriented because we feel frustrated if we don’t accomplish the final steps [...]; social because writers shape their texts for readers of particular kinds” (ibid).

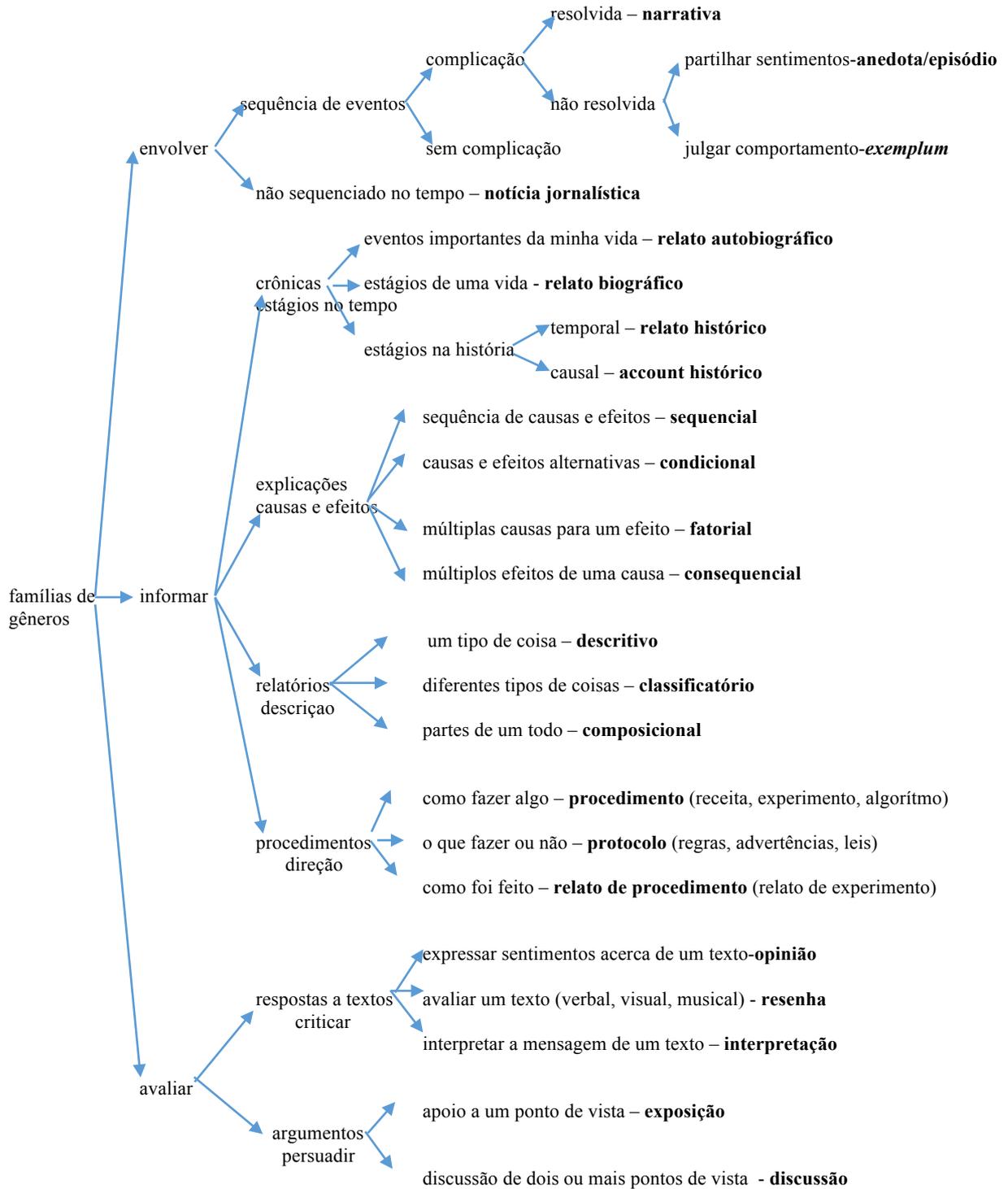


Figura 6 - Rede de Sistemas de Gêneros⁴⁵

⁴⁵ Adaptado de Rose e Martin (2012, p. 128)

A perspectiva topológica, por outro lado, permite estabelecer semelhanças entre os gêneros, destacando as possíveis relações de significado existentes entre eles. Assim, pode-se visualizar na Figura 6 que os gêneros opinião, resenha e interpretação, exposição e discussão, por exemplo, são relacionados entre si por partilharem de práticas sociais que têm “avaliar” como propósito social e de características linguísticas específicas que configuram sua organização retórica. Adicionalmente, como se pode observar a partir da referida Figura, os gêneros estão organizados na perspectiva tipológica a partir dos três propósitos sociais “envolver”; “informar” e “avaliar”. Assim, com o objetivo de demonstrar como um gênero específico é empregado, a Figura 6 ilustra as escolhas que podem ser feitas. As flechas na rede de sistemas conduzem a sistemas que possibilitam a escolha entre uma opção ou outra. Cada escolha conduz a outro sistema, o qual, por sua vez, conduz a outro e, assim, sucessivamente até que se atinja o final do caminho das opções oferecidas pelo sistema. Tome-se como exemplo quando se conta/escreve uma *anedota/episódio*⁴⁶. Para empregar esse gênero, diversas escolhas foram realizadas na rede de sistema de gêneros ilustrada na Figura 6. Primeiramente, foi escolhido o propósito social *envolver* (em vez de *informar* ou *avaliar*); logo após, optou-se por *sequência de eventos* (ao invés de *não sequenciados no tempo*); em seguida, por *complicação* (ao invés de *sem complicação*); na sequência, foi escolhida a categoria *não-resolvida* (ao invés de *resolvida*), por fim, optou-se por *compartilhar sentimentos* (ao invés de *julgar comportamentos*). Essa sequência de escolhas resultou no emprego do gênero *anedota/episódio*.

A teoria de gêneros que embasa os programas de letramento desenvolvidos pela Escola de Sydney (MARTIN, 1992; EGGINS e MARTIN, 1997; MARTIN e ROSE, 2003; 2008; ROSE e MARTIN, 2012; ROTHERY, 1994) partiu inicialmente de um mapeamento dos gêneros empregados em contexto escolar australiano. Esse mapeamento resultou, por seu turno, em um sistema dos gêneros mais comuns que circulavam naqueles contextos, como ilustrado na Figura 6. É importante notar que, em linhas gerais, parte-se do pressuposto que é o *propósito social* que configura as etapas de um texto e determina a *família de gêneros* à qual ele pertence.

Como já apontado, para Martin e Rose (2008; 2012), são três os propósitos sociais que configuram os textos: envolver, informar e avaliar. Assim, os gêneros são agrupados em

⁴⁶ Optou-se traduzir como “anedota/episódio” o termo original empregado por Martin e Rose (2008; 2012) para o gênero “anecdote”, tendo em vista que não há consenso entre autores de língua portuguesa quanto à tradução desse gênero. Ora encontra-se a tradução desse termo como “episódio (GOUVEIA, 2014), ora como “anedota” (SILVA, 2014).

famílias que partilham de um mesmo propósito social. O propósito de *estórias*, por exemplo, é envolver seus leitores/ouvintes; desse modo, os gêneros *relato*, *narrativa*, *exemplum*⁴⁷ e *anedota/episódio* constituem a família de gêneros *estórias* por partilharem do propósito social *envolver*. Em decorrência disso, o foco das atividades pedagógicas que incluem os gêneros da família *estórias* é na linguagem empregada pelos falantes/escritores para envolver seus interlocutores. Textos factuais, por outro lado, partilham do propósito social de *informar* seus leitores/ouvintes; seu foco de ensino é, portanto, na linguagem empregada para construir as diferentes estruturas linguísticas que realizam a informação. Já o propósito comum do conjunto de gêneros avaliativos é *avaliar outros textos* - no caso de respostas a textos - ou *avaliar questões ou pontos de vista*, no caso de textos argumentativos. Desse modo, as práticas pedagógicas que envolvem essa família de gêneros devem contemplar os aspectos linguísticos que os realizam (ROSE e MARTIN, 2012, p.129).

É importante salientar que, no contexto da Escola de Sydney, entende-se que um texto tem múltiplos propósitos, entretanto, como elucidam as palavras de Rose e Martin (2012, p. 128), “é o propósito principal (de um gênero) que configura suas etapas e a família de gêneros à qual pertence”⁴⁸. O Quadro 1 apresenta o sistema de gêneros organizados a partir de seu propósito social e famílias de gêneros.

Propósito Social	Família de Gêneros	Gêneros
ENVOLVER	Estórias (eventos em sequência ou não)	Relato, narrativa, exemplum, anedota/episódio, notícia jornalística
INFORMAR	Histórias /Estruturações históricas (etapas no tempo)	Relatos autobiográficos, relatos biográficos, relatos históricos, relato/explicação histórica
	Explicações (causas & efeitos)	Explicação sequencial, Explicação condicional, Explicação fatorial, Explicação consequencial
	Procedimentos (instruções)	Procedimento, relato de procedimentos
	Relatórios (descrição de coisas)	Descritivo, classificativo e composicional
AVALIAR	Argumentos (persuadir)	Exposição e discussão
	Respostas a textos (criticar)	Resenha, interpretação, resposta crítica

Quadro 1: Famílias e Respectivos Gêneros⁴⁹

⁴⁷ Uma estória com o objetivo de ensinar uma lição ética ou moral.

⁴⁸“Any text has multiple purposes, it is its primary purpose that shapes its staging, and the family of genres it belongs to”.

⁴⁹ Adaptado de Rose e Martin (2012, p.130); parte do vocabulário de língua portuguesa aqui empregado baseia-se em Gouveia, 2014.

Além dos diferentes propósitos sociais, que norteiam o agrupamento dos gêneros em famílias, o objetivo sociocomunicativo que um gênero propõe-se alcançar serve para categorizá-lo no interior das diferentes famílias. Assim, por exemplo, os gêneros que se agrupam na família *estórias* a partir do propósito social *envolver* são subcategorizados em relato, narrativa, *exemplum* anedota/episódio e notícia jornalística à luz dos respectivos objetivos sociocomunicativos. Esses objetivos, por seu turno, determinam a organização do gênero em etapas por meio das quais o gênero se desenvolve para alcançar tais objetivos.

O Quadro 2 apresenta o conjunto de gêneros que compõe a família *estória*, seus objetivos sociocomunicativos e respectivas etapas. Essa família de gêneros é descrita, tendo em vista que os textos-fonte e as respectivas retextualizações que integram o *corpus* desta pesquisa envolvem gêneros pertencentes a essa família⁵⁰.

Gêneros	Objetivo Sociocomunicativo	Etapas
Relato	Relatar uma série de eventos	Orientação Rol de Eventos
Narrativa	Resolver uma complicação	Orientação Complicação Resolução
<i>Exemplum</i>	Apreciar/ajuizar comportamentos (numa complicação que não é resolvida)	Orientação Complicação Avaliação
Anedota/Episódio	Partilhar emoções (numa complicação que não é resolvida)	Orientação Complicação Avaliação
Notícia jornalística	Relatar eventos significativos e apresentar diferentes ângulos sobre os mesmos	Lead ⁵¹ Ângulos

Quadro 2– Família de Gêneros *Estória* com Objetivos Sociocomunicativos e Etapas

As palavras de Martin e Rose (2008, p.97) sintetizam o conceito *estória*:

⁵⁰ Em Martin e Rose (2008) e Rose e Martin (2012), encontra-se uma descrição detalhada de todas as famílias de gêneros mapeadas nesse contexto escolar.

⁵¹ É o parágrafo introdutório do texto jornalístico, que contém as respostas às seis perguntas consideradas básicas: o que, quem, quando, onde, como e por quê?

[...] a família de gêneros estória reconstrói eventos reais ou imaginários e os avalia em termos que constroem laços de solidariedade entre os interlocutores participantes (da interação). Nós sugerimos que as funções sociais chave das estórias incluem manter e moldar relações sociais, especialmente no nível de comunidades locais e grupos de familiares por meio da avaliação de eventos e de comportamentos.⁵²

Desse modo, um componente essencial do conjunto de gêneros da família estória é a reação avaliativa, que pode ser de julgamento, de afeto, de apreciação ou outra (MARTIN e ROSE, 2008, p. 52). No tocante às etapas que compõem a estrutura esquemática dos gêneros pertencentes à família *estória*, pode-se notar a partir do Quadro 2, que essas iniciam tipicamente na etapa Orientação, na qual é apresentada uma sequência de atividades que cria determinada expectativa no interlocutor. Contudo, a forma como essa expectativa do ouvinte/leitor sofre ruptura e como os protagonistas reagem a ela varia entre esses diferentes gêneros. O gênero relato de experiência pessoal, por exemplo, apresenta uma sequência de eventos que não sofre uma ruptura significativa. O contrário, entretanto, ocorre no gênero anedota/episódio, o qual envolve rupturas significativas, que não são resolvidas no texto, mas provocam uma reação emocional dos ouvintes/leitores. Já no gênero *exemplum*, a ruptura presente no texto demanda uma interpretação ao invés de uma reação emocional; e o tipo de atitude expressa na interpretação tende a ser julgamento do caráter ou do comportamento de pessoas. No tocante ao gênero narrativa, essa sempre envolve a resolução de uma complicação, e a reação que provoca é de natureza variada. (op.cit., p. 51 e 52).

É importante notar que um gênero é organizado em etapas e fases. As *etapas* compõem sua estrutura esquemática e são passos obrigatórios e típicos da instanciação de um gênero particular; as *fases*, por seu turno, compõem cada etapa e são frequentemente mais variáveis. No que segue, consideramos as etapas e fases dos dois gêneros que compõem os dados desta pesquisa, a saber, narrativa e notícia jornalística.

Para Martin e Rose (2008, p.64), a narrativa difere de outros gêneros da família *estória* pelo fato de seus protagonistas resolverem uma ou mais complicações causadas pela ruptura das atividades e, finalmente, o retorno ao equilíbrio. Assim, “o ponto central de uma narrativa é como os protagonistas resolvem uma complicação em sua vida, tendo avaliado com algum tipo de atitude a ação que provocou a complicação” (op. cit., p. 65). Os autores salientam que

⁵² “[...]the family of story genres [...] reconstruct real or imagined events and evaluate them in terms which enact bonds of solidarity among participating interlocutors. We suggested that key social functions of stories include maintaining and shaping social relationships, particularly at the level of local communities and kin, through evaluation of events and behaviour.”

as fases dos gêneros da família estória “assumem o papel de levar adiante as sequências do texto, bem como envolver seus interlocutores.”⁵³ (2008, p. 79). Uma fase constitui-se de uma ou mais mensagens do ponto de vista segmental e desempenha determinada função para envolver o interlocutor à medida que a estória se desenvolve “construindo seu campo de atividades, seres, coisas e lugares, evocando respostas emocionais ou conectando-a a experiências corriqueiras e interpretações da vida.”

O desenrolar da narrativa, como já apontado, ocorre por meio das etapas Orientação^Complicação^Resolução⁵⁴, que compõem sua estrutura esquemática. Diferentemente de outros estudiosos da narrativa, como Labov e Waletzky (1967), por exemplo, que incluem as etapas Avaliação e Coda como etapas obrigatórias da narrativa, Rose e Martin (2012, p.131) entendem que a avaliação está presente ao longo da narrativa por meio dos recursos linguísticos interpessoais de avaliatividade e que a etapa Coda não está necessariamente presente em todas as narrativas. Desse modo, para os autores, nem a etapa *Avaliação* nem a etapa *Coda* integram a estrutura esquemática obrigatória do gênero narrativa. Entretanto, outras descrições da estrutura esquemática da narrativa⁵⁵ as incluem, ficando, nesse caso, sua organização assim estruturada: [Orientação^Complicação^Avaliação^Resolução^Coda]⁵⁶.

Rose e Martin (op.cit.) definem cada etapa como mostra o Quadro 3.

Etapa	Descrição
Orientação	fornece informação relevante sobre a situação do(s) personagem(ns).
Complicação	apresenta um ou mais problemas para o personagem resolver.
Avaliação	constitui-se no momento em que o significado dos eventos para o(s) personagem(ns) é enfatizado. Presente ao longo das etapas da narrativa.
Resolução	momento em que os problemas são resolvidos.

⁵³ “for moving sequences forward and engaging readers”.

⁵⁴ O símbolo “ ^ ” significa “seguido por”.

⁵⁵ Labov e Waletzky (1967);Labov (1997).

⁵⁶ Macken-Horarik, 2002; Eggins, 2004, adaptado por Iddings e Oliveira (2011, p.31).

Coda	faz referência ao tema da Orientação e uma afirmação geral sobre o texto. Em narrativas escritas, sinaliza o final pelo fato de fazer um retorno circular ao início. ⁵⁷
------	--

Quadro 3– Definição de Etapas do Gênero Narrativa

É importante salientar que, apesar de Martin e Rose (2008; 2012) não considerarem Avaliação como etapa, eles preveem que os recursos léxico-gramaticais de avaliatividade estão presentes ao longo da narrativa nas fases reação, reflexão, comentário, que são fases avaliativas (cf. Quadro 4). Em decorrência disso, é nessas fases que o significado dos eventos para o(s) personagem(ns) é enfatizado. Desse modo, a etapa Avaliação é bastante flexível, podendo ocorrer várias vezes e em diferentes momentos do desenrolar da narrativa.

O Quadro 4 resume as diferentes fases, as funções que desempenham e sua definição.

Fases	Funções desempenhadas	Definição
cenário	Apresentação do contexto (seres; atividades; lugares)	Desenvolve e descortina a linha da estória, apresentando ou descrevendo seres, lugares ou atividades
descrição	Evocação do contexto (imagem sensorial)	
eventos	Eventos em sequência	eventos em sequência (“depois”; “então”) sem implicar consequência ou concessão
Efeito	Consequência material	consequências de fases anteriores (“por isso”), envolve resultado material
Reação	Consequência comportamental ou de atitude	consequências de fases anteriores (“por isso”; “portanto”); refere-se a resultados comportamentais ou de atitude ⁵⁸ dos participantes em relação a fases anteriores. É uma fase avaliativa.
problema	Contraexpectativa criando tensão	contraexpectativa (“mas”). Cria tensões contradizendo uma expectativa positiva
solução	Contraexpectativa liberando tensão	Libera tensões contradizendo a expectativa negativa criada pelo(s) problema(s)
comentário	Interrupção em forma de comentário do narrador	É como projeções de dizer. Suspende o fluxo das atividades para interpor os comentários do narrador. É uma fase avaliativa.

⁵⁷ Iddings e Oliveira (2011, p. 31)

⁵⁸ Demonstração de opiniões e sentimentos.

reflexão	Interrupção em forma de comentário dos participantes	É como projeções de pensar. Suspende o fluxo das atividades para interpor os pensamentos do(s) participante(s). É uma fase avaliativa.
----------	--	--

Quadro 4 – Fases da Narrativa: suas Funções e Definição⁵⁹

Os autores acrescentam que os gêneros que pertencem à família estórias compartilham das mesmas etapas, contudo, as fases podem variar, tendo em vista que não são obrigatórias.

O escritor/falante sinaliza para seu leitor/ouvinte as mudanças de uma fase para a outra por meio de uma mudança significativa no Tema da oração. Essas mudanças envolvem elementos lexicais que assumem diferentes funções semânticas na oração, como esclarecem Martin e Rose (2008, p.80):

Essas comumente incluem uma mudança no ser principal apresentado como Tema, [...] em mudança temporal ou outro tipo de circunstância [...], em conjunções [...], especialmente a concessiva “mas”. Essas variações temáticas apontam para mudanças nas variáveis de campo e relações de uma fase para outra. Mas essas mudanças de registro são realizadas por mudanças lexicais em relação à atividade, a pessoas, a lugares e assim por diante; e também por (recursos linguísticos de) avaliatividade, no caso das fases avaliativas (reações, comentários, reflexões).⁶⁰

Como mencionado, a organização das fases nas diferentes etapas depende de como o escritor compõe seu texto, constituindo-se, portanto, em características singulares de cada texto e de cada escritor. Os autores ressaltam ainda que as fases de gêneros ficcionais, por exemplo, são menos previsíveis do que as de gêneros factuais.

Como apresentado no Quadro 2, o gênero notícia jornalística faz parte da família estórias pelo fato de compartilhar do propósito social envolver com os gêneros dessa família. O que distingue a notícia jornalística dos outros gêneros dessa família é seu objetivo sociocomunicativo particular, qual seja, relatar eventos significativos e apresentar diferentes ângulos sobre os mesmos. Além do objetivo sociocomunicativo, Rose e Martin (2008, p.72-

⁵⁹ Adaptado de Martin e Rose (2008, p. 79)

⁶⁰ This most commonly includes a switch in the major identity presented as Theme, [...] a shift in time or other circumstance, [...] and conjunctions [...], particularly concessive ‘but’. These thematic variations are indicative of shifts in field and tenor from one phase to the next. But these register shifts themselves are realised by lexical changes, in the activity, the people, places and so on, and also by appraisals in the case of evaluative phases (reactions, comments, reflections).

78) acrescentam uma segunda característica da notícia jornalística que a diferencia de todos os outros gêneros da família estórias, a saber, a ênfase na estruturação textual ao invés da estruturação temporal. A Figura 7 esclarece essa configuração. As setas indicam que é possível escolher entre uma ou outra categoria do sistema; os gêneros estão grafados em **negrito**.

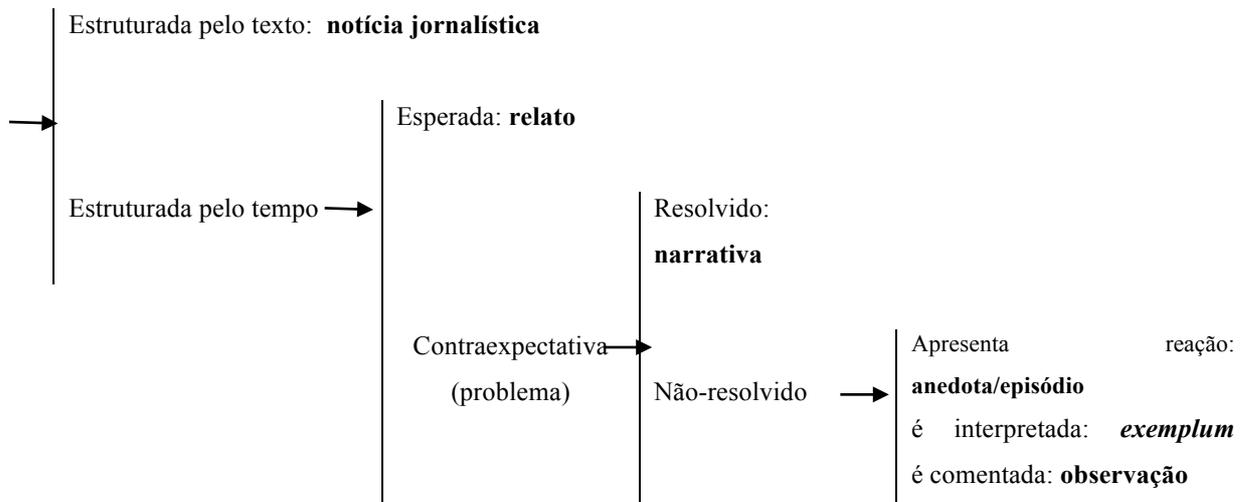


Figura 7 – Sistema de gêneros da família estórias⁶¹

Como demonstra a Figura 7, a notícia jornalística distingue-se dos outros gêneros da família estórias pelo fato de privilegiar a organização textual ao invés da organização temporal. Em outras palavras, na composição textual da notícia jornalística, a estrutura temporal não é o elemento mais importante, mas os diferentes ângulos ou pontos de vista que apresenta em seu desenrolar.

Os subtipos de notícia jornalística propostos por White (1997; 1998) auxiliam a compreender a caracterização proposta por Martin e Rose com base em estruturação textual. Mais especificamente, White (1998, p.57-172) classifica a notícia jornalística em três diferentes tipos, a saber, notícia baseada em eventos, notícia com base em questões de interesse de comunidades/grupos⁶² e notícias híbridas evento/ questões de interesse de

⁶¹ Adaptado de Rose e Martin (2008, p.78).

⁶² “event stories” e “issues report”

comunidades/grupos. A notícia baseada em eventos focaliza sequências de atividades e relata, por exemplo, acidentes de trânsito, assaltos, protestos de rua, e apresenta ainda, ângulos ou pontos de vista. O segundo tipo de notícia jornalística apresentado por White (op.cit.) constrói-se a partir de fontes externas, como entrevistas, palestras e conferências, e focaliza diferentes pontos de vista. Segundo o autor, tradicionalmente o padrão de organização textual de uma notícia com base em sequências de atividades “tem uma iconicidade relativamente direta entre texto e sucessão de eventos. Em outras palavras, a ordem dos eventos no desenrolar do texto segue uma ordem cronológica.”⁶³. Seu desenvolvimento compartilha de aspectos da narrativa no sentido de envolver uma ruptura no curso dos eventos (op.cit., p. 173-174) e tradicionalmente sua composição léxico-gramatical realiza-se majoritariamente por Processos materiais e comportamentais. O autor salienta ainda que, modernamente, essa estruturação tradicional tem sido alterada, e a organização da notícia tem se realizado em função do texto e não da cronologia. O terceiro subtipo de notícia jornalística apontada por White – híbrida eventos/questões – baseia-se tanto “em sequências de atividades materiais quanto em eventos verbais orientados pela avaliatividade.” (op.cit.p.332)⁶⁴.

White (op.cit, p. 194) define a estrutura esquemática que compõe o gênero notícia jornalística como Núcleo (manchete[^]lead)[^]Corpo da Notícia. A etapa Núcleo constitui-se obrigatoriamente do título da notícia e do *lead*. O *lead*, por seu turno, inclui as fases quem/o quê/quando/como/onde/por quê. Essas fases podem não ocorrer todas na etapa Núcleo, mas podem integrar a etapa Corpo da Notícia. A função desempenhada pelo Núcleo é apresentar uma sinopse dos eventos que ocorrem no texto. Podem ainda estar presentes no Núcleo, outras informações como subtítulo, nome do jornalista, data, mas essas não são obrigatórias.

Na etapa Corpo da Notícia, também denominada de Ângulos por Martin e Rose (2008, p.72), as informações apresentadas no Núcleo são desenvolvidas e arranjadas em diferentes satélites de informações, como mostra a Figura 8.

⁶³ “The pattern of textual organisation found most widely in activity-sequence oriented genres is one of relatively direct text to time-line iconicity. That is to say, the ordering of the events in the unfolding of the text follows chronological order.”

⁶⁴ “[...]equally grounded in a material activity sequence and in appraisal-oriented verbal events.”

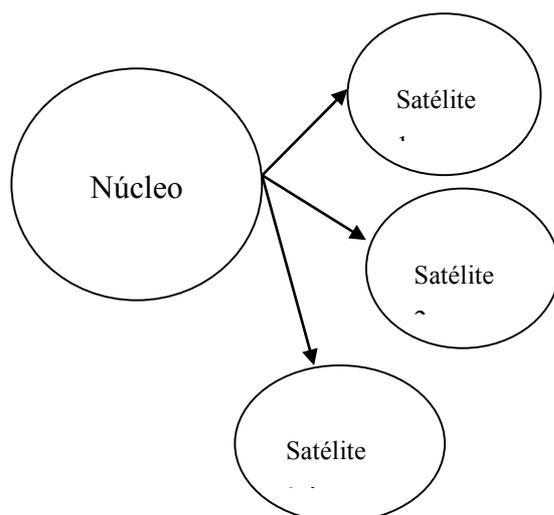


Figura 8 – Organização da Informação da Notícia Jornalística⁶⁵

Como mostra a Figura 8, o gênero notícia jornalística apresenta-se em uma estrutura orbital, que consiste do Núcleo (*manchete/lead*) e de satélites independentes que compõem o Corpo da Notícia. Esses satélites, por sua vez referem-se sempre à manchete ou ao *lead* com diferentes propósitos (White, 1998, p. 334-335). Em outros termos, o papel funcional dos satélites é abordar aspectos específicos do evento no desenvolvimento da notícia jornalística, como elucidam as palavras de Iedema, Feez e White (1994, p.7)⁶⁶:

Satélites tratam com um aspecto particular do evento que está em foco na notícia: um satélite pode listar os envolvidos (uma Reportagem), enquanto outro pode reconstruir os eventos conduzindo ao evento (um Relato). Em essência, cada satélite expande a informação dada no Lead, e cada um recicla a informação a partir de uma perspectiva ou propósito. Em geral, não há conexão lógica entre os satélites, senão o fato de todos dizerem respeito ao mesmo evento.

⁶⁵ Adaptado de Iedema, Feez e White, 1997, p. 9

⁶⁶ “Satellites address a particular aspect of the newsworthy event: a satellite may list those involved (a Report), whereas another may reconstruct the events leading up to the event (a Recount). Essentially, each satellite expands the information given in the Lead, and each recycles that information although perhaps from a different perspective or with a different purpose. There is often no logical connection between satellites other than that they all concern the same event.”

As informações arranjadas em satélites fazem referência à etapa Núcleo com diferentes propósitos, a saber, elaboração, causa-e-efeito, contextualização e avaliação. O Quadro 5 define essas relações de especificação.

Relações de Especificação	Definição
Elaboração	Uma oração ou grupo de orações fornece uma descrição ou exemplificação mais detalhada da informação apresentada na manchete/lead; ou é empregada para parafrasear ou descrever em outras palavras a informação da manchete /lead.
Causa-e-Efeito	Uma ou mais orações descrevem as causas, as razões e consequências ou o propósito do ponto principal apresentado na manchete/lead.
Contextualização	Uma ou mais orações colocam os eventos ou afirmações da manchete/lead em um contexto temporal, espacial ou social. O cenário geográfico é descrito em alguns detalhes ou o ponto principal da notícia é colocado no contexto de eventos que o precedem, que lhe são simultâneos ou que o sucedem. Eventos anteriores de semelhante natureza podem ser descritos com o objetivo de fornecer comparação.
Avaliação	Elementos da manchete/lead são avaliados, tipicamente por uma fonte externa que tenha <i>expertise</i> no assunto, em termos de seu impacto emocional ou por referência a algum sistema de julgamento de valores.

Quadro 5– Relações de Especificação da Informação no Corpo da Notícia⁶⁷

Em suma, como elucidam as palavras de White (1998, p.194), o princípio de organização textual em forma orbital, i.e. em diferentes satélites que se agregam a um núcleo (cf. Figura 8), resulta da relação entre o Núcleo e o restante do texto que integra o Corpo da Notícia. O princípio que rege a relação Núcleo/satélites não é temporal, i.e., não se dá a partir primordialmente de uma sequência de atividades lógicas ou de causalidade. Por essa razão, denominam-se satélites, ou seja, podem ser colocados em diferentes lugares no texto sem comprometer o significado.

Para finalizar esta seção, é importante reiterar que a noção de gênero da Escola de Sydney é empregada nesta pesquisa como um instrumento para nortear a análise e descrição dos processos de retextualização empregados pelos sujeitos no estrato textual das metafunções. Desse modo, não é objetivo desta pesquisa aprofundar questões relacionadas a esse construto teórico. A seção seguinte apresenta o contexto de situação e seu papel na construção de significados.

⁶⁷ Adaptado de White (1998, p. 194).

2.2.2 O Contexto de Situação

Na perspectiva da LSF, a análise de um texto pressupõe a descrição tanto de seus propósitos funcionais quanto dos elementos estruturais que expressam essas funções. Essas dimensões permitem-se visualizar a partir do construto *contexto de situação* e sua inter-relação com as realizações léxico-gramaticais. Essas relações constituem o assunto das seções que seguem.

Nem todos os aspectos de uma situação de interação afetam diretamente as manifestações linguísticas; enquanto as condições climáticas, por exemplo, parecem ser irrelevantes para determinar a estrutura interna da língua empregada em um evento linguístico, dimensões do contexto imediato, como o tópico do qual se fala, as relações de poder que envolvem os interactantes, bem como o papel que a língua desempenha na interação mostraram-se decisivos na produção de significados e em sua organização na estrutura léxico-gramatical de uma língua (HALLIDAY 1978). Essas dimensões, ou variáveis, do contexto denominam-se *campo*, *relações* e *modo* respectivamente, elas variam independentemente e compõem o que se chama na LSF de contexto de situação ou *registro* (HALLIDAY, 1978, p. 31-35; EGGINS, 2004, p. 9; EGGINS e MARTIN, 1997).

Na origem do desenvolvimento da teoria sistêmico-funcional, a ideia de que os usos linguísticos variavam de acordo com as diferentes situações sociais era uma questão óbvia. No entanto, Halliday (1978, p.32) mesmo enfatiza que a *teoria do registro* buscava desvendar os princípios gerais que governavam tal variação de forma que possibilitassem compreender *quais* fatores situacionais determinam *quais* características linguísticas, uma vez que essas questões não eram claras. Em decorrência disso, Halliday propôs um modelo metafuncional da língua que compreende contexto, metafunções da linguagem e estruturas léxico-gramaticais.

Todo sistema semiótico pressupõe inter-relação de significados e parte do pressuposto que essa inter-relação se dá por meio do conceito realização (HALLIDAY, 2009). Desse modo, na configuração geral da teoria sistêmico-funcional, entende-se que o *contexto de situação*, ou registro, é um construto extralinguístico que necessita da língua para construir significados. Em outros termos, as variáveis que constituem o registro- *campo*, *relações* e *modo* – realizam-se como as metafunções *ideacional*, *interpessoal* e *textual* respectivamente no estrato discursivo-semântico da língua. Essa inter-relação pode ser visualizada na Figura 9.

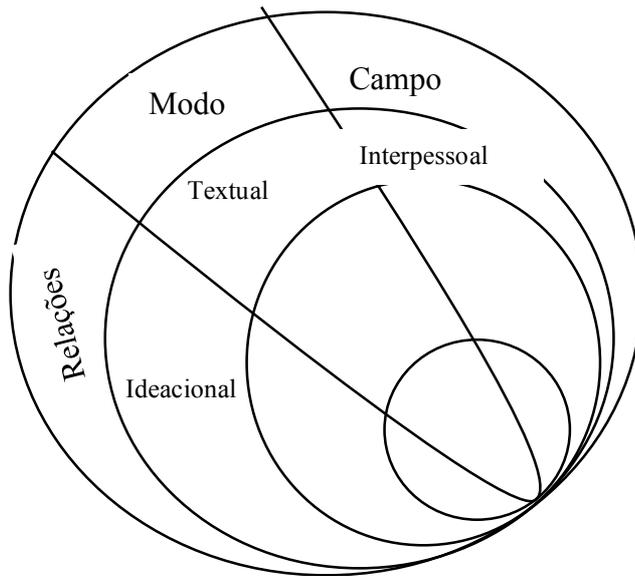


Figura 9 – A organização metafuncional de língua e contexto⁶⁸

As metafunções, por sua vez, realizam-se no estrato léxico-gramatical em diferentes sistemas. Mais especificamente, a variável *campo* realiza-se na metafunção ideacional, que, por sua vez, se realiza no sistema léxico-gramatical de Transitividade; a variável *relações* realiza-se na metafunção interpessoal, a qual, por seu turno, realiza-se no sistema de MODO; por fim, a variável *modo* realiza-se na metafunção textual, que tem seus significados materializados no sistema de Estrutura Temática. A seção que segue apresenta essas relações mais detalhadamente.

2.2.3 Metafunções da Linguagem – a construção de significados

O entendimento da construção de significados a partir de metafunções pressupõe uma concepção funcional da língua, remetendo, assim, aos significados que os falantes de uma língua expressam e à íntima relação desses significados com a organização da língua como estrutura no estrato léxico-gramatical. É importante enfatizar que, ao contrário das gramáticas formais, que descrevem a língua em termos sintáticos, Halliday emprega a noção de

⁶⁸ Adaptada de Martin (2014, p.12).

metafunções não somente por entender que a língua é usada primordialmente para construir significados, ou seja, é funcional e semântica, mas também porque assume que a língua está estruturada para construir somente três tipos de significado.

As palavras de Halliday e Matthiessen (2004, p.24) elucidam os três significados produzidos simultaneamente em qualquer interação linguística e as metafunções relacionadas:

“(...) nós usamos a linguagem para dar sentido à nossa experiência” [metafunção *ideacional*] “e para realizar nossas interações com outras pessoas” [metafunção *interpessoal*]. “Isso significa que a gramática necessita fazer interface com o que é exterior à língua: com os acontecimentos e condições do mundo e com os processos sociais nos quais nos engajamos”. Mas ao mesmo tempo, ela deve organizar a construção da experiência e a realização dos processos sociais de forma que possam ser transformados em palavras (fraseado). [metafunção *textual*]. (aspas no original)⁶⁹.

Thompson (2014, p. 28) esclarece o pensamento de Halliday sobre os usos linguísticos realizados em metafunções e amplia o que envolve cada uma delas:

Usamos a linguagem para falar sobre nossa experiência de mundo, incluindo o mundo em nossa mente, para descrever eventos e estados das entidades neles envolvidas. Também usamos a linguagem para interagir com outras pessoas a fim de estabelecer e manter relações com elas, para influenciar seu comportamento, para expressar nosso próprio ponto de vista a respeito das coisas no mundo e para evocar ou mudar seus pontos de vista. Finalmente, ao usar a linguagem, nós organizamos nossas mensagens em formas que indicam como elas se adequam com as outras mensagens que as circundam e com o contexto mais amplo no qual estamos falando ou escrevendo.⁷⁰

⁶⁹ “We use language to make sense of our experience, and to carry out our interactions with other people. This means that the grammar has to interface with what goes on outside language: with the happenings and conditions of the world, and with the social processes we engage in. But at the same time it has to organize the construal of experience and the enactment of social processes, so that they can be transformed into wording”.

⁷⁰ We use language to talk about our experience of the world, including the worlds in our own minds, to describe events and states and the entities involved in them. We also use language to interact with other people, to establish and maintain relations with them, to influence their behaviour, to express our own viewpoint on things in the world, and to elicit or change theirs. Finally, in using language, we organize our messages in ways that indicate how they fit in with the other messages around them and with the wider context in which we are talking or writing.

Como sinalizado anteriormente, para Halliday (1978), os significados de uma língua são expressos por meio das metafunções *ideacional*⁷¹, *interpessoal* e *textual*. Segundo as palavras do autor, o sistema léxico-gramatical da língua é moldado a partir das metafunções:

[...] as exigências impostas por essas funções moldaram a forma da língua [...]. Essas funções estão constituídas no interior do sistema semântico da língua e formam a base de sua organização gramatical, uma vez que o papel da gramática é codificar os significados, derivando-os dessas diferentes funções, em estruturas articuladas.” (op.cit., p.22).

Em outros termos, a LSF entende que a língua como potencial semiótico de realização oferece aos falantes três sistemas léxico-gramaticais distintos por meio dos quais é possível materializar linguisticamente as três metafunções, ou significados.

O Quadro 6 resume as inter-relações existentes entre as variáveis do registro e as metafunções da linguagem, juntamente com o sistema léxico-gramatical em que essas se realizam.

REGISTRO	Definição		METAFUNÇÕES	Definição		Sistema
	Campo	<i>O que</i> está acontecendo? Refere-se à atividade social/semiótica que é realizada pelos participantes do contexto.		Ideacional	Constrói experiência. Recursos por meio dos quais construímos nossa experiência de mundo ao nosso redor e dentro de nós. Oração como representação.	Transitividade
Relações	<i>Quem</i> está envolvido na interação? Refere-se ao papel exercido pelos participantes nas relações sociais contextualizadas.	Interpessoal	Instaura relação. Recurso por meio do qual a língua materializa papéis e relações entre falante/ouvinte e escritor/leitor. Oração como troca.	MODO		

⁷¹ A metafunção ideacional desdobra-se em duas, quais sejam, a lógica e a experiencial. Neste texto, abordaremos essas duas metafunções sob a denominação *ideacional*.

	Modo	Que papel a língua desempenha no contexto? Refere-se ao tipo de linguagem empregada.		Textual	Organiza o discurso. Recursos por meio dos quais é possível manifestar os significados ideacional e interpessoal em um fluxo de informação dentro de um contexto. Oração como mensagem	Estrutura Temática
--	------	---	--	---------	--	-----------------------

Quadro 6 – Inter-relações das Variáveis do Registro, Metafunções e Sistemas Léxico-gramaticais⁷²

O foco da variável *campo* está nas experiências ou atividades vivenciadas; isso se refere ao tópico da atividade em termos do léxico empregado, tendo em vista dois polos, a linguagem técnica e a linguagem do dia a dia (EGGINS, 2004, p.103-114). Como mostra o Quadro 6, o campo de um texto é construído como um todo significativo na metafunção ideacional e realizado por meio do sistema de Transitividade, i.e., dos padrões de Processos (verbos), de Participantes (nomes) e das Circunstâncias (sintagmas nominais de tempo, modo, lugar) em uma oração. Segundo Eggins (2004, p.207)⁷³, assume-se que “a escolha de determinado Processo implica participantes e configurações a ele associados [...] a escolha dos tipos de processos e o papel dos participantes realiza a codificação da realidade experiencial dos interactantes: o mundo das ações, relações, participantes e circunstâncias que dão conteúdo à sua fala.” A partir dessa perspectiva, a língua estrutura a experiência e a visão de mundo dos interactantes, e a oração é concebida, então, como representação. Na língua escrita, o campo é o tópico do texto. Isso se deve ao fato do leitor depender unicamente da língua para reconstruir o campo. (MACKEN-HORARIK, 2002, p.25)⁷⁴.

No tocante à variável *relações*, o Quadro 6 mostra que seu foco está no papel social desempenhado pelos interactantes nos eventos comunicativos dos quais participam. Isso envolve as dimensões de poder – igual ou desigual; de contato – frequente ou infrequente -; e de afetividade – alta ou baixa – em relação ao grau de envolvimento emocional em determinada situação social (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2014; THOMPSON, 2014;

⁷² Adaptado de Silva e Espíndola (2013, p. 276)

⁷³ “[...] the choice of process implicating associated participant roles and configurations [...] the choice of process types and participant roles (is) seen as realizing interactants’ encoding of their experiential reality: the world of actions, relations, participants and circumstances that give content to their talk”.

⁷⁴ “In written language, the field is the subject matter. This is because the reader is dependent on language alone to reconstruct the field”.

EGGINS, 2004). Essas relações entre os interactantes determinam formas de uso formal ou informal da linguagem. O sistema léxico-gramatical empregado para realizar essa dimensão contextual e possibilitar as interações entre os participantes de um evento comunicativo é o de MODO. Esse sistema engloba Modo, Modalidade e Avaliatividade. Modo refere-se às diferentes configurações dos enunciados (modos oracionais declarativo, interrogativo, imperativo); Modalidade, por sua vez, refere-se à modalização e modulação. Finalmente, Avaliatividade refere-se ao “conjunto de recursos linguísticos que expressam atitude, avaliação social e o posicionamento do leitor e voz autoral.”⁷⁵ (WHITE, 1998, cap. 3, p. 75). A partir dessa perspectiva, a língua estrutura as interações entre interactantes e a oração é concebida, então, como troca. (seção 2.2.3.3). Segundo Macken-Horarik (2002, p.25)⁷⁶, “na linguagem escrita, frequentemente assume-se que o *status* da relação entre os participantes é diferente (aprendiz / especialista), havendo uma considerável distância social entre escritor e leitor (ou seja, relações impessoais)”.

Finalmente, a terceira e última dimensão contextual, o *modo*, realiza-se na metafunção textual, e essa, por seu turno, é codificada no sistema léxico-gramatical de Tema. A variável *modo* remete a como a língua é usada, i.e. oral ou escrita; diz respeito ao papel que a língua desempenha no sentido de ser constitutiva ou auxiliar na construção do texto como a unidade de sentido, e sofre influência da distância entre os interactantes no sentido da possibilidade de haver *feedback* imediato entre eles ou não, i.e. diálogo ou monólogo. Por meio da metafunção textual, os significados ideacional e interpessoal são organizados em um texto. O foco do sistema léxico-gramatical de Tema, ou estrutura temática, está em como o falante/escritor inicia ou organiza suas orações, ou seja, seu ponto de partida, bem como na progressão temática ao longo do texto (THOMPSON, 2014, p.146). A partir dessa perspectiva, a língua organiza em um texto as metafunções ideacional e interpessoal, e a oração é concebida, então, como mensagem.

Em síntese, o contexto de situação, ou registro, trata-se do conjunto de variáveis contextuais imediatas que determinam a construção de significados linguísticos. Esses significados são expressos simultaneamente e permitem analisar as orações como representação – metafunção ideacional; como troca - metafunção interpessoal; e como

⁷⁵ “[...] resources variously concerned with attitude, social evaluation and the positioning of both reader and authorial voice”.

⁷⁶ “In written language, the relationship assumed is often one of differential status (apprentice to expert), with marked social distance between writer and reader (that is, an impersonal tenor).”

mensagem – metafunção textual - a partir de elementos léxico-gramaticais específicos que compõem cada uma delas (seção 2.2.3).

Nas seções 2.2.1 e 2.2.1, foram considerados os estratos extralinguísticos que determinam a composição textual, sendo o texto entendido como unidade de sentido produzida em toda e qualquer interação. Procurou-se demonstrar que a LSF considera a produção de significados a partir de uma visão estratificada da língua. Em outros termos, entende-se que toda produção linguística está envolta em um sistema constituído de elementos não linguísticos, bem como linguísticos. Os elementos não-linguísticos situam-se nos estratos mais externos - *contexto de cultura* e *contexto de situação*. No *contexto de cultura*, estão localizadas as práticas sociais e os saberes culturais específicos de cada língua/cultura (FUZER e SCOTTA-CABRAL, 2014). É também nesse estrato que a Escola de Sydney situa o construto *gênero*. O estrato intermediário, por seu turno, trata-se do *contexto de situação* – ou os elementos que compõem o assim chamado *registro* na terminologia sistêmico-funcional. Na visão estratificada da língua, o registro está acima do estrato das metafunções da linguagem e é composto pelas variáveis *campo*, *relações* e *modo*, as quais, por sua vez, são responsáveis diretas pela configuração linguística de uma interação. Finalmente, em um estrato mais interior, localizam-se as metafunções da linguagem – ideacional, interpessoal e textual. A Figura 10 ilustra e resume o que foi até então apresentado neste capítulo a respeito dos pressupostos teórico-metodológicos da LSF.

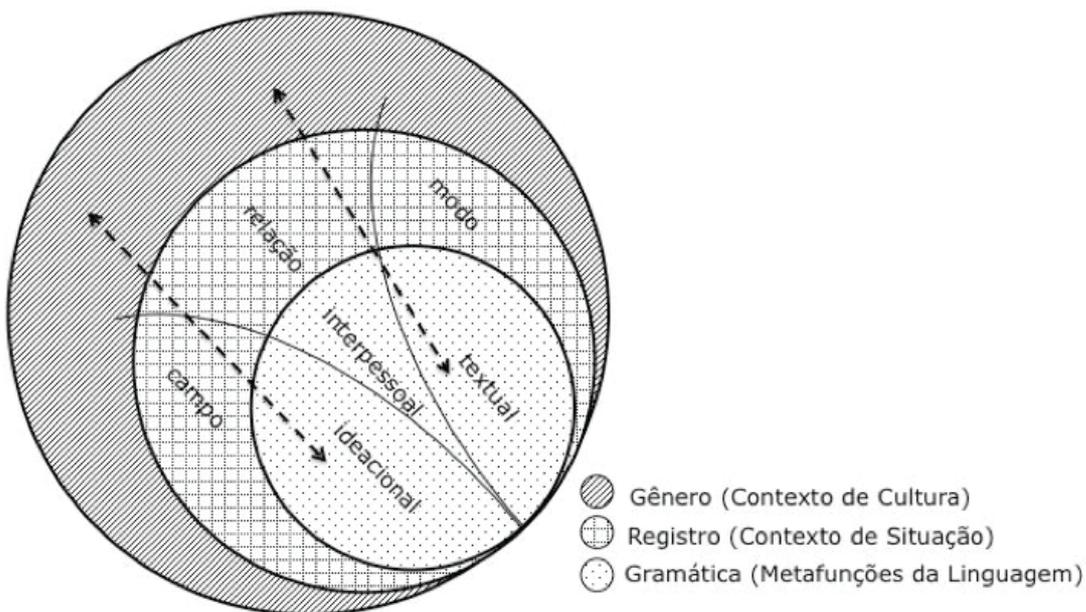


Figura 10 – Relação entre língua e contexto social em estratos⁷⁷

⁷⁷ Silva e Espíndola (2013, 273).

As linhas intermitentes na Figura 10 ilustram os princípios teórico-metodológicos de realização e metaredundância, que permitem entender a relação dialética texto/contexto, como proposta pela LSF. Essa Figura demonstra como a língua codifica a cultura em estruturas léxico-gramaticais.

Como mencionado, cada metafunção da linguagem realiza-se em um sistema léxico-gramatical distinto. Em termos gerais, o papel das estruturas léxico-gramaticais de uma língua é permitir-nos expressar tudo o que desejamos e também construir mais de um significado ao mesmo tempo nas orações e textos que usamos para interagir (EGGINS, 2004). Nas seções que seguem, apresenta-se uma descrição detalhada desses sistemas.

2.2.3.1 Estruturas Léxico-Gramaticais

No contexto da LSF, entende-se que diferentes sistemas léxico-gramaticais de uma língua realizam as metafunções, ou os significados, da linguagem (cf. Quadro 6). Os elementos que compõem as estruturas léxico-gramaticais – i.e., classes gramaticais, como verbos, nomes e outros - são analisados no eixo sintagmático a partir das diferentes funções que desempenham em cada oração. Diferentemente do estrato de cultura, que toma o gênero como unidade de análise, no estrato léxico-gramatical, essa unidade é a oração. As palavras de Halliday e Matthiessen (2004, p. 50)⁷⁸ elucidam por que a LSF toma a oração como a unidade de análise no estrato léxico-gramatical da linguagem: “a oração é a fonte principal da energia gramatical; é a unidade onde os diferentes tipos de significados, experiencial, interpessoal e textual, são integrados em um sintagma único.”

Os systemicistas entendem que os elementos que compõem esse ‘sintagma único’ formam uma estrutura, na qual desempenham diferentes funções. Desse modo, a organização, ou conjunto, de determinados elementos formam uma configuração funcional específica, dependendo dos diferentes significados que constroem. A função e a nomenclatura assignados a cada elemento da oração são definidas a partir das metafunções. Assim, por exemplo, os elementos de uma oração analisados do ponto de vista da metafunção ideacional são denominados Processo, Participante, Circunstância; na metafunção interpessoal, por seu turno, os elementos da oração assumem as funções de Sujeito, Finito, Predicador,

⁷⁸ “The clause [...] is the mainspring of grammatical energy; it is the unit where meanings of different kinds, experiential, interpersonal and textual, are integrated into a single syntagm”.

Complemento e Adjunto; já, na metafunção textual, esses elementos são o Tema e o Rema. O Quadro 7 ilustra essas diferenças em uma oração da língua inglesa.

			In the treetop	the cat	was smiling	misteriously ⁷⁹	
		Forma	Sintagma Prep.	Sintagma Nom.	Sintagma Verbal		Advérbio
Metafunção	Ideacional	Função	Circunstância	Participante	Processo		Circunstância
	Interpessoal		Adjunto	Sujeito	Finito	Predicador	Adjunto
			Resíduo	Modo		Resíduo	
	Textual		Tema	Rema			

Quadro 7– Elementos Funcionais da oração segundo as diferentes Metafunções

Observe-se que um mesmo componente da oração assume funções diferentes dependendo da perspectiva de análise ou da configuração funcional da qual participa para codificar diferentes significados.

Na perspectiva da metafunção ideacional, a oração é vista como representação, uma vez que seus componentes funcionais representam as experiências vivenciadas pelos participantes dos eventos comunicativos. Em outros termos, esse significado consiste de um Processo que se desenrola através do tempo e de Participantes diretamente envolvidos nele de alguma forma (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2014). Desse modo, o Processo é o núcleo da oração, e a análise é realizada a partir dessa perspectiva. Na metafunção interpessoal, por seu turno, a organização do sistema de Modo – que abarca as funções Sujeito e Finito, mais elementos lexicais que realizam a modalidade e a avaliatividade – evidencia o papel exercido pelos interactantes, bem como a natureza de sua interação. Finalmente, na metafunção textual, o Tema norteia a organização da mensagem.

É importante reiterar que os três significados – ideacional, interpessoal e textual - são produzidos simultaneamente e incorporados na estrutura de uma oração. Em decorrência disso, a oração é uma entidade composta, como atestam as palavras de Halliday e Matthiessen (2004, p.60):

⁷⁹ Adaptado de Derewianka (2011, p.14): “No alto da árvore, o gato estava sorrindo misteriosamente.”

Ela (a oração) não se constitui de apenas uma dimensão da estrutura, mas de três, e cada uma dessas três constrói um significado diferente. Nós as denominamos ‘oração como mensagem’, ‘oração como troca’ e ‘oração como representação’. Na verdade, o padrão de significado composto de três dimensões não é simplesmente característica da oração; esses três tipos de significado permeiam toda a língua [...].”⁸⁰

Os autores também salientam que todos os elementos de uma oração desempenham funções, mas nem todos a desempenham em cada dimensão da estrutura. Mais especificamente, algumas partes da oração, como os Adjuntos textuais, por exemplo, não desempenham nenhum papel na oração como representação. Em contrapartida, os Processos desempenham função central nessa oração, tendo em vista que essa dimensão do significado trata-se de eventos em que pessoas ou coisas agem no mundo.

Na sequência, são apresentados os elementos léxico-gramaticais e as respectivas funções que ocupam na oração, organizados a partir das metafunções da linguagem.

2.2.3.2 Metafunção Ideacional – Sistema de Transitividade

A metafunção ideacional envolve dois componentes de significação, quais sejam o significado experiencial e o significado lógico. O experiencial, também denominado metafunção experiencial, expressa significados sobre o que acontece no mundo (exterior e interior); enquanto o lógico, ou metafunção lógica, expressa as relações que se instauram entre as orações de um complexo oracional. O sistema de Transitividade fornece os recursos léxico-gramaticais para a construção da experiência; ao passo que as relações lógicas são codificadas por meio de dois sistemas, a saber, o de taxis e o lógico-semântico. Apresenta-se, na sequência, primeiramente o sistema de Transitividade; depois, os sistemas que permitem construir relações lógicas nos complexos oracionais.

Abordar a linguagem a partir da metafunção experiencial significa focalizar primordialmente seu conteúdo proposicional, o qual é realizado em termos de processos envolvendo Participantes em determinadas Circunstâncias. O sistema de Transitividade é centrado no Processo e compõe-se de elementos que demonstram quem faz o quê - Processo e

⁸⁰ “The clause is a composite entity. It is constituted not of one dimension of structure but of three and each of the three construes a distinctive meaning. We have labelled these as ‘clause as message’, ‘clause as exchange’ and ‘clause as representation’. In fact, the threefold pattern of meaning of the clause is not simply characteristic of the clause; these three kinds of meaning run throughout the whole language [...]”.

Participante - onde, quando, como, por que – Circunstância. A composição Processo + Participantes é o núcleo da oração e denomina-se figura. As Circunstâncias não são obrigatórias, aparecem, portanto, eventualmente na oração.

Halliday e Matthiessen (2014, p. 169-305) classificam os Processos em seis diferentes tipos, quais sejam, material, relacional, mental, verbal, comportamental e existencial. Esses subdividem-se em Processos principais e secundários. As figuras – i.e., Processo + Participante - formadas pelos Processos principais são agrupadas em: (1) figuras de fazer (Processos materiais); (2) figuras de ser (Processos relacionais); e (3) figuras de sentir (Processos mentais). As diferentes línguas apresentam tipos diferentes de Processos. Os Processos da língua inglesa podem ser vistos na Figura 11.

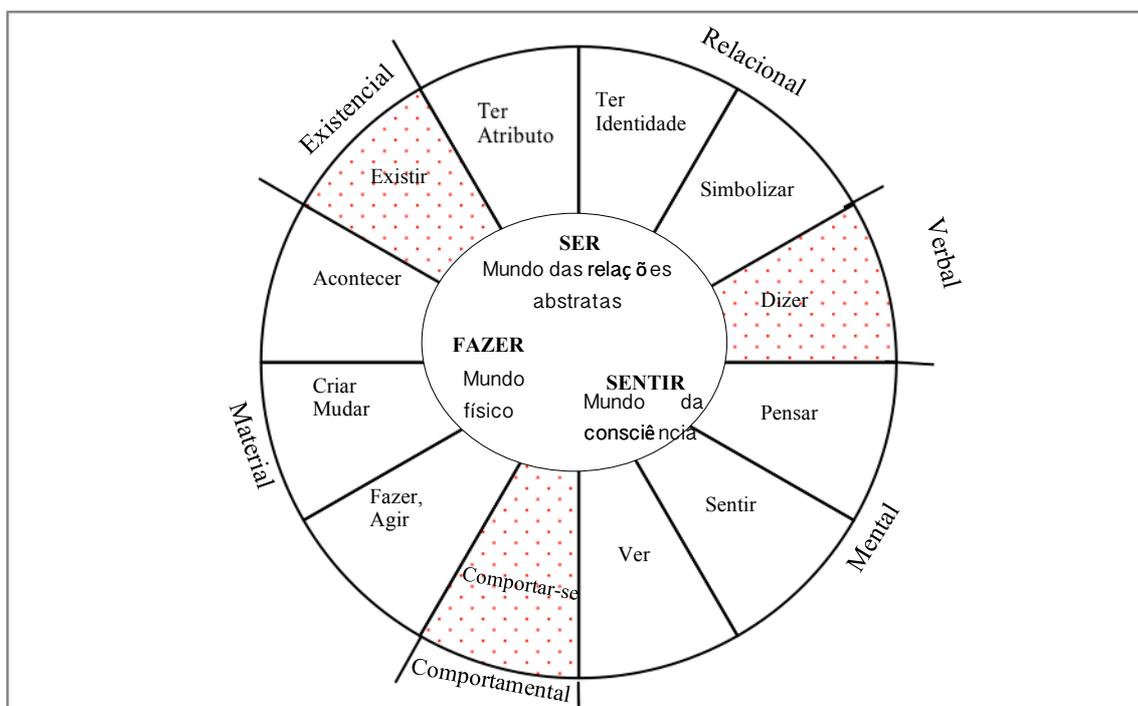


Figura 11– Tipos de Processos da Língua Inglesa⁸¹

Os *materiais*, *mentais* e *relacionais* são considerados os principais Processos por meio dos quais a experiência humana é representada. Os *comportamentais*, *verbais* e *existenciais*, por seu turno, localizam-se nas fronteiras entre os processos principais, como mostra a Figura 11. Os Processos *materiais* representam a experiência do mundo exterior (acontecer, criar; fazer/agir); os Processos do tipo *mental*, por sua vez, representam a experiência do

⁸¹ Adaptado de Halliday e Matthiessen (2014, p. 216).

mundo interior (pensar, sentir, ver); já os Processos *relacionais* representam as relações (ser, estar, ter, parecer) entre os participantes de uma oração. Os Processos *mentais e relacionais* desdobram-se, adicionalmente, em subcategorias. Os mentais, por exemplo, podem ser cognitivos, perceptivos, emotivos e desiderativos; enquanto os relacionais podem ser do tipo intensivo, possessivo e circunstancial.

Os Processos *comportamentais, verbais e existenciais*, considerados como não principais, localizam-se entre as fronteiras dos Processos principais. Comportamentos fisiológicos e psicológicos tipicamente humanos, como gritar, chorar, suspirar, etc, são realizados pelos Processos *comportamentais*. Segundo Halliday e Matthiessen (2014, p.301), esses Processos não possuem características próprias definidas, sendo, “em parte, como os Processos materiais e, em parte, como os mentais.”⁸² Os Processos *verbais*, empregados tipicamente em narrativas e também em textos acadêmicos, realizam orações de dizer, como contar, dizer, anunciar, criticar, informar. Por fim, os Processos *existenciais* representam algo que existe ou acontece (HALLIDAY e MATTHIESSEN , 2014, p. 308). Esses Processos contribuem, por exemplo, para apresentar personagens e fenômenos em narrativas, e lugares e suas características em folhetos turísticos. Na língua inglesa, esses Processos são empregados tipicamente com o verbo “to be”- there is; there are -; na língua portuguesa, com o verbo haver.

Cada Processo apresenta-se em uma configuração típica, sendo seus participantes também denominados de acordo com o tipo de Processo. A Figura 12 explicita os tipos de Processos e respectivos participantes.

⁸² They are the least distinct of all the six process types because they have no clearly defined characteristics of their own; rather, they are partly like the material and partly like the mental.

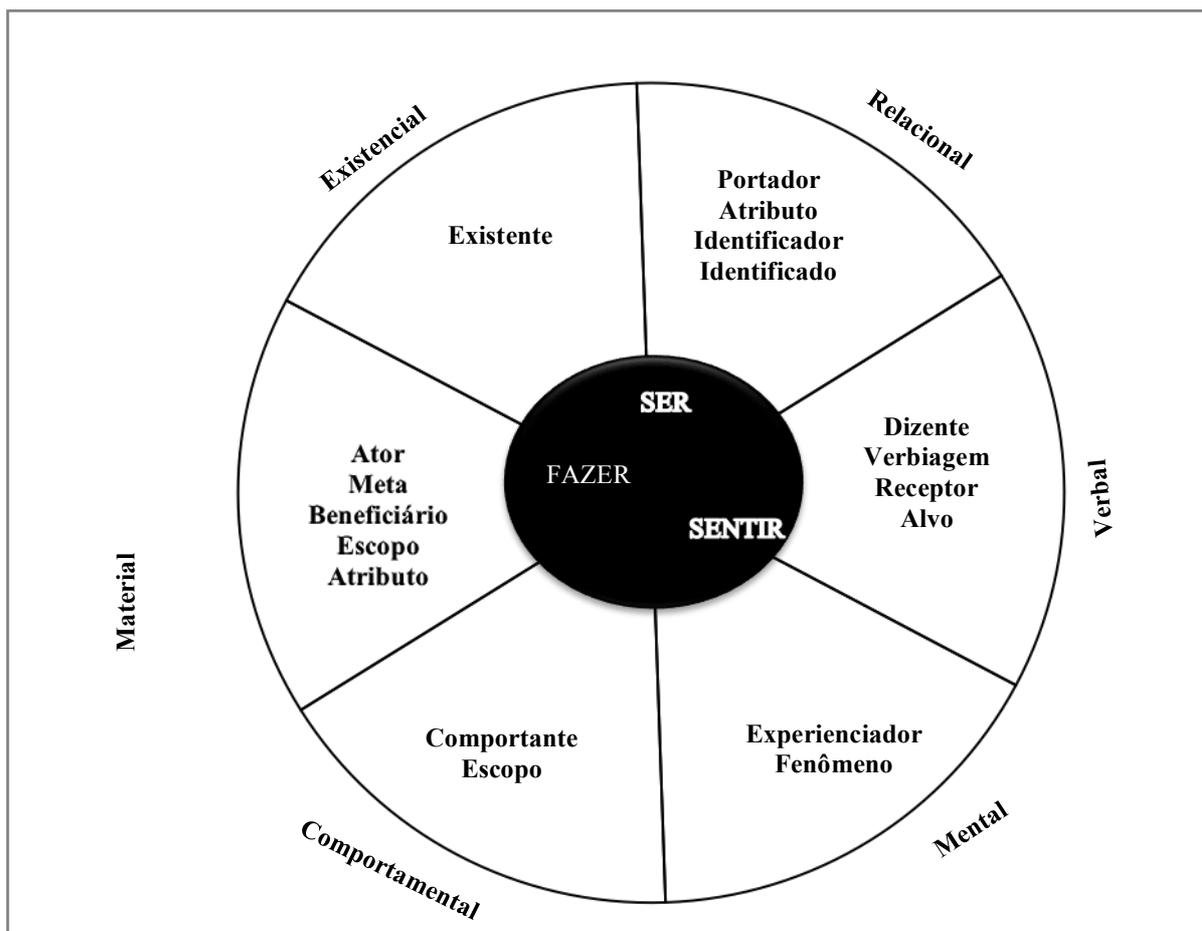


Figura 12 – Tipos de Processos e Respetivos Participantes⁸³

Como exemplos ilustrativos de análise dos diferentes processos, apresentamos, na sequência, dados da retextualização 1 produzida pelo sujeito 1.

Processo Material:

Metafunção	Oração #1			
	Ian Usher, 44 years old,	sold	his whole life	on eBay
Experiencial	Ator	Pr.material	Meta	Circ. lugar
	Participante	Processo	Participante	Circunstância

Processo Mental:

Metafunção	Oração #3		
	He	wanted to leave	everything behind
Experiencial	Experienciador	Pr.mental desiderativo	Fenômeno
	Participante	Processo	Participante

⁸³ Fuzer e Scotta-Cabral, 2014, p.45

Processo Verbal:

Metafunção	Orações#5-6			
	He	said	on his website	that he was tired of his life.
Experiencial	Dizente	Pr.verbal	Circ.localiz.	Verbiagem (relato)
	Participante	Processo	Circunstância	Participante

Processo Relacional:

Metafunção	Oração#6			
	that	he	was	tired of his life
Experiencial		Portador	Pr.rel. atributivo	Atributo

Processo Comportamental⁸⁴:

Metafunção	Oração			
	She	laughs	Loudly	at night.
Experiencial	Comportante	Pr. Comport.	Circ.modos	Circ.temp.

Processo Existencial:

Metafunção	Oração			
	There	is	a man	at the door
Experiencial		Pr. Existencial	Existente	Circ.local.

Como mencionado no início desta seção, a oração como representação realiza significados experienciais por meio do sistema de Transitividade de uma língua e centra-se nas categorias funcionais Processo + Participantes. Nessa perspectiva, a língua está organizada para disponibilizar recursos léxico-gramaticais que permitam ao falante/escritor expressar seu conhecimento de mundo tendo em vista acontecimentos (Processos) envolvendo pessoas/coisas (Participantes) em determinados lugares, tempo, modo (Circunstâncias). Além do significado experiencial, a metafunção ideacional inclui o componente lógico, por meio do qual falantes/escritores produzem configurações complexas, unindo orações e estabelecendo relações lógico-semânticas entre elas. Essas relações ocorrem além do nível oracional, ou seja, nos complexos oracionais. Tendo em vista que o objetivo desta pesquisa é analisar o nível da oração, essas relações lógico-semânticas não são aqui discutidas.

Na próxima seção, explicitamos as estruturas léxico-gramaticais que realizam a oração como interação (troca de informação).

⁸⁴ Os dados do sujeito analisado não apresentam processos *comportamentais* nem *existenciais*. Os exemplos desses processos foram adaptados de Halliday e Matthiessen (2014, p. 302 e 309) respectivamente.

2.2.3.3 Metafunção Interpessoal - Sistema de MODO⁸⁵

A LSF assume que é possível identificar aspectos da gramática de uma língua que possibilitam aos seus usuários interagir linguisticamente. Os participantes de uma interação podem ter como objetivo influenciar o comportamento ou atitudes de seus interlocutores, fornecer ou solicitar informações, ou mesmo explicar as razões de suas atitudes ou comportamentos. O sistema de MODO fornece os recursos léxico-gramaticais para a construção dos significados em interações linguísticas.

Halliday trata a informação como *commodity*, ou valor (HALLIDAY E MATTHIESSEN, 2004, P.107), assim, nas interações linguísticas, os interactantes fornecem/recebem ou solicitam/demandam alguma *commodity*. Em decorrência disso, assume-se que há basicamente quatro papéis de fala: fornecer informação, solicitar informação; fornecer bens e serviços, solicitar bens e serviços. Esses são denominados “declaração”; “pergunta”; “oferta” e “ordem” respectivamente, como mostra o Quadro 8⁸⁶.

Papel assumido na troca	Valor trocado	
	(a) bens e serviços	(b) informação
(1) dar/fornecer	Oferta Eu vou lhe dar este livro.	Declaração Ela comprou-me este livro.
(2) solicitar/exigir	Ordem Compre-me este livro.	Pergunta O que ela lhe comprou?
	Proposta	Proposição

Quadro 8 – As quatro funções básicas do discurso

Como elucidam Fuzer e Scotta-Cabral (2014, p.105), quando a linguagem é usada para trocar informações, a oração realiza-se em forma de proposição; em contrapartida, quando o valor trocado são bens e serviços, a oração realiza-se em forma de proposta. A proposição é

⁸⁵ Na LSF, há diferentes usos para o termo “modo”. *Modo*, com *M* maiúsculo, refere-se a um dos elementos da estrutura interpessoal da oração (Modo + Resíduo); *modo*, com *m* minúsculo, refere-se aos diferentes modos oracionais – declarativo, imperativo e interrogativo; MODO, com todas as letras maiúsculas, refere-se ao sistema léxico-gramatical disponibilizado pela língua para realizar as interações linguísticas entre os interactantes. Já o modo, como uma das variáveis de Registro – Campo, Relações, e Modo - aparece ora com a inicial maiúscula, ora com minúscula.(FUZER e SCOTTA-CABRAL, 2014, p.108).

⁸⁶ Adaptado de Halliday e Matthiessen (2014, p.136).

algo sobre o qual é possível argumentar, ou seja, uma proposição pode ser confirmada, negada, aceita com reservas, qualificada, etc. A proposta, por outro lado, não pode ser afirmada ou negada, ela é empregada como instrumento de ação, para influenciar o comportamento de alguém. Assim, o termo “proposta” refere-se a ofertas e ordens, e o termo “proposição”, a declarações e perguntas.

Declarações são expressas em orações no modo oracional declarativo; perguntas, por meio do modo oracional interrogativo; e ordens, por meio do modo oracional imperativo. Essas são, por sua vez, as três opções oferecidas aos falantes pelo sistema de MODO.

Assim como nas outras metafunções, os elementos que desempenham função na oração na perspectiva da metafunção interpessoal recebem nomenclatura própria. Mais especificamente, a metafunção interpessoal realiza-se léxico-gramaticalmente no sistema de MODO, o qual, por sua vez, organiza-se em dois componentes, quais sejam, o Modo e o Resíduo. O Modo compõe-se de Sujeito e Finito; enquanto o Resíduo compõe-se de Predicador, Complemento e Adjunto, como ilustra a Figura 13.

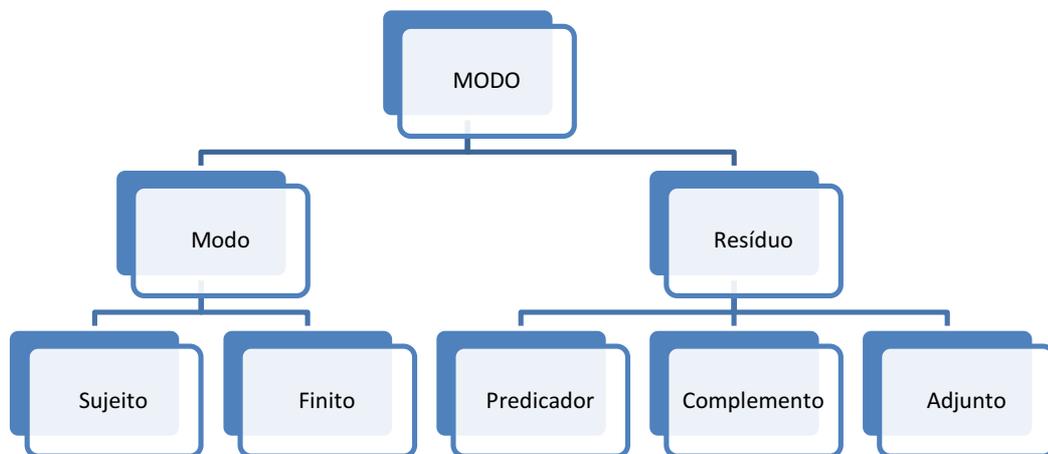


Figura 13 – A Composição do Sistema de MODO

Como demonstrado a partir da Figura 13, a configuração Sujeito-Finito na oração realiza proposições e propostas. Em outros termos, o modo oracional – declarativo, interrogativo, imperativo - é definido a partir da configuração Sujeito-Finito. Os exemplos⁸⁷ a seguir ilustram os diferentes modos oracionais na língua inglesa a partir das configurações Sujeito-Finito.

⁸⁷ Exemplos adaptados de Thompson (2014, p.52-59).

A oração declarativa (Sujeito[^]Finito), que realiza tipicamente declarações (proposição), pode ser de dois tipos, exclamativa e não-exclamativa, como mostra o exemplo a seguir.

She	was	shopping	in town.
She	crossed	the street	in a rush!
Sujeito	Finito	Predicador	Complemento
Modo		Resíduo	

A oração interrogativa (Finito[^]Sujeito), por sua vez, realiza tipicamente ofertas (propostas) e também perguntas (proposições).

Can	he	Paint	well enough?
Do	we	Have	anything in common?
Doesn't	she	Love	chocolate?
Finito	Sujeito	Predicador	Complemento
Modo		Resíduo	

Sujeito/WH-[^]Finito

Who	's	been sleeping	in my bed?
Sujeito/WH-	Finito	Predicador	Adjunto
Modo		Resíduo	

A oração imperativa (Finito[^]Sujeito) realiza tipicamente comandos (proposta).

Don't		go	away.
Do	you	Listen	to me, young man.
	Let's	Argue	about it.
Finito	Sujeito	Predicador	Complemento
Modo		Resíduo	

Halliday e Matthiessen (2004, p. 108-109) assim explicam as definições e funções de Sujeito e Finito. O Sujeito pode ser reiterado no texto por pronomes pessoais ou por pronomes demonstrativos; na língua inglesa, a presença explícita do Sujeito na oração é obrigatória. O Finito é a parte do grupo verbal que carrega informações de *tempo verbal* (passado; presente; futuro), de *polaridade* (afirmativa; negativa) e de *modalidade*. O Resíduo compõe-se de três elementos funcionais, quais sejam, o Predicador, o Complemento e o Adjunto. O Predicador é

parte do grupo verbal que não integra o Finito; o Complemento é o elemento do Resíduo que tem potencial para assumir a função de Sujeito e é tipicamente realizado por um grupo nominal. O Adjunto é tipicamente realizado por um grupo adverbial ou preposicional, mas, diferentemente do Complemento, o Adjunto não pode assumir a função de Sujeito na oração.

O Predicador está presente em todas as orações principais, exceto onde está elíptico; é realizado por um grupo verbal menos o operador temporal ou modal (que são realizados pelo Finito) (FUZER e SCOTTA-CABRAL, 2014). Nos grupos verbais *was shining; have been working; may be going to be replaced*, o Predicador é respectivamente *shining; been working; going to be replaced*. As outras partes *was; have; may be* integram o Finito.

Segundo Halliday e Matthiessen (2014, p. 151-152), o Predicador exerce quatro funções, especificando:

- a) a referência temporal diferente da referência do tempo do evento de fala, ou seja, um tempo secundário: presente, passado ou futuro em relação ao tempo primário⁸⁸;
- b) vários outros aspectos e fases tais como semelhança, tentativa, espera (em grupos verbais complexos);
- c) a voz, se ativa ou passiva;
- d) o processo (ação, evento, processo mental, relação) que é predicado do Sujeito.

O grupo verbal *has been trying to be heard* ilustra as funções do Predicador mencionadas anteriormente. Assim,

been + ing expressa um tempo verbal secundário complexo;

try + to expressa uma fase conativa;

be + -d expressa voz passiva;

⁸⁸ Realização de tempos verbais primários e secundários (Halliday, 2014, p. 399).

Table 6-12 Realization of primary and secondary tenses

	Primary	Secondary
past	V-ed (simple past tense) as in <i>was/were, took, walked</i>	<i>have + V-en</i> as in <i>have been, have taken, have walked</i>
present	V-s (simple present tense) as in <i>is/are, takes, walks</i>	<i>be + V-ing</i> as in <i>be being, be taking, be walking</i>
future	<i>will + V</i> (infinitive) as in <i>will be, will take, will walk</i>	<i>be going to + V</i> (infinitive) as in <i>be going to be, be going to take, be going to walk</i>

hear expressa processo mental.

Modalidade e polaridade são também realizadas pelo Finito. Todo Finito é inerentemente positivo ou negativo, sendo este último a forma marcada e expressa na língua inglesa pelas formas *not* ou *n't* ou por Adjuntos Modais, como *never* ou *hardly*. Assim, a polaridade é considerada uma parte básica da expressão do significado (THOMPSON, 2014, p.54). Os exemplos a seguir ilustram realizações de polaridade na língua inglesa.

I	said		that.
Sujeito	Finito pol.pos	Predicador	Complemento
Modo	Resíduo		

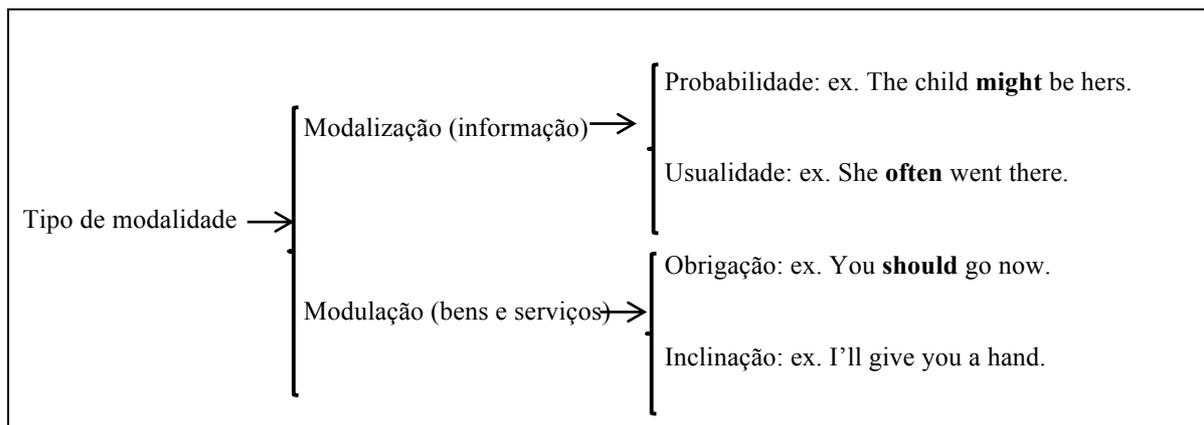
I	didn't	say	that.
Sujeito	Finito pol.neg	Predicador	Complemento
Modo	Resíduo		

I	've	never	liked	him.
Sujeito	Finito	Adjunto de Modo	Predicador	Complemento
Modo	Resíduo			

Como mencionado, além do sistema de Modo, a metafunção interpessoal realiza-se por meio dos recursos linguísticos de modalidade. Modalidade indica o posicionamento de quem fala em relação à mensagem proferida e aos interlocutores envolvidos na interação. Desse modo, como salientam Fuzer e Scotta-Cabral (2014, p.103), por meio da modalidade, os usuários da linguagem assumem posicionamentos, expressam opiniões e pontos de vista e também emitem julgamentos.

Os tipos de modalidade estão intimamente relacionados a proposições (informações) e propostas (bens e serviços). Assim, quando relacionada a propostas, denomina-se modulação ou modalidade deôntica; em contrapartida, quando relacionada a proposições, denomina-se modalização ou modalidade epistêmica. O Quadro 9⁸⁹ ilustra essas relações.

⁸⁹ Adaptado de Thompson (2014, p. 71). “A criança **poderia** ser dela”; “Ela ia lá **com frequência**”; “Você **deve** ir agora”; “Te darei uma ajuda”.



Quadro 9 – Tipos de Modalidade

No caso de troca de *informa o*, a ora o   realizada como uma *proposi o*. A modalidade nesse caso refere-se   validade da informa o que est  sendo apresentada em termos de *probabilidade* (da verdade da informa o), ou em termos de *usualidade* (frequ ncia de veracidade da informa o). A *probabilidade*   apresentada na escala poss vel/prov vel/certo. A *usualidade*, por sua vez,   apresentada na escala  s vezes/freqentemente/sempr.

No caso de troca de *bens e servi os*, a ora o   realizada como *proposta*. A modalidade nesse caso demonstra a confian a do falante no eventual sucesso da intera o. Em ordens/comandos, isso se refere ao grau de *obriga o* de seu interlocutor para executar o comando. Assim, a escala relacionada aos bens e servi os demandados inclui: permiss vel/aconselh vel/obrigat rio. No caso de ofertas, relaciona-se ao grau de disposi o ou *inclina o* do falante para cumprir a oferta feita. Assim, o falante pode sinalizar habilidade/desejo/determina o. Fuzer e Cabral (2014, p. 116) resumem Modalidade e Polaridade como mostra a Figura 14.

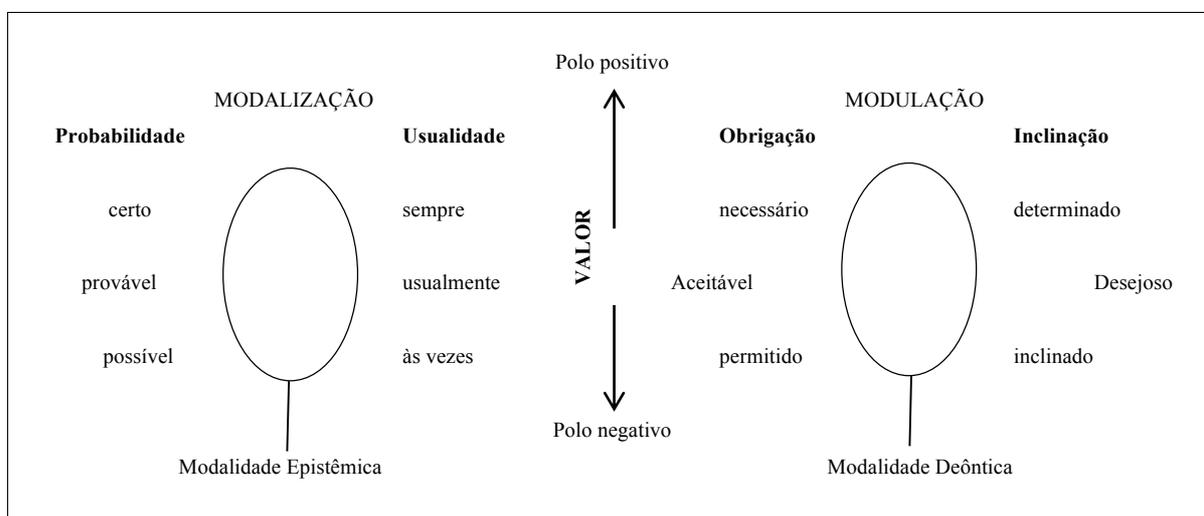


Figura 14 – Modalidade e Polaridade

A Figura 14 mostra as possibilidades que a língua disponibiliza a seus usuários; o emprego desses recursos na materialização linguística revela em parte a identidade do falante/escritor e também depende dessa identidade.

Em suma, os recursos linguísticos que constroem interpessoalidade são os vocativos, expletivos, verbos modais, adjuntos modais de polaridade, de modalidade, de temporalidade, de modo; adjuntos de comentário e expressões modalizadoras (FUZER e SCOTTA-CABRAL, 2014, p. 116-119).

2.2.3.4 Metafunção Textual – Sistema de Estrutura Temática

O sistema de Estrutura Temática fornece os recursos léxico-gramaticais para que a mensagem seja organizada na oração. O elemento da oração que norteia a organização da mensagem é o *Tema*, o qual serve como ponto de partida da mensagem e como guia para que o locutor interprete o restante da mensagem. Tema é o primeiro elemento da oração que ocupa uma função na estrutura da metafunção experiencial; o restante da oração é denominado Reman (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, p.66-67).

A Figura 15⁹⁰ resume os recursos léxico-gramaticais de Estrutura Temática ligada à metafunção textual que a língua inglesa disponibiliza aos seus usuários.

⁹⁰ Adaptado de Thompson (2014, p. 170).

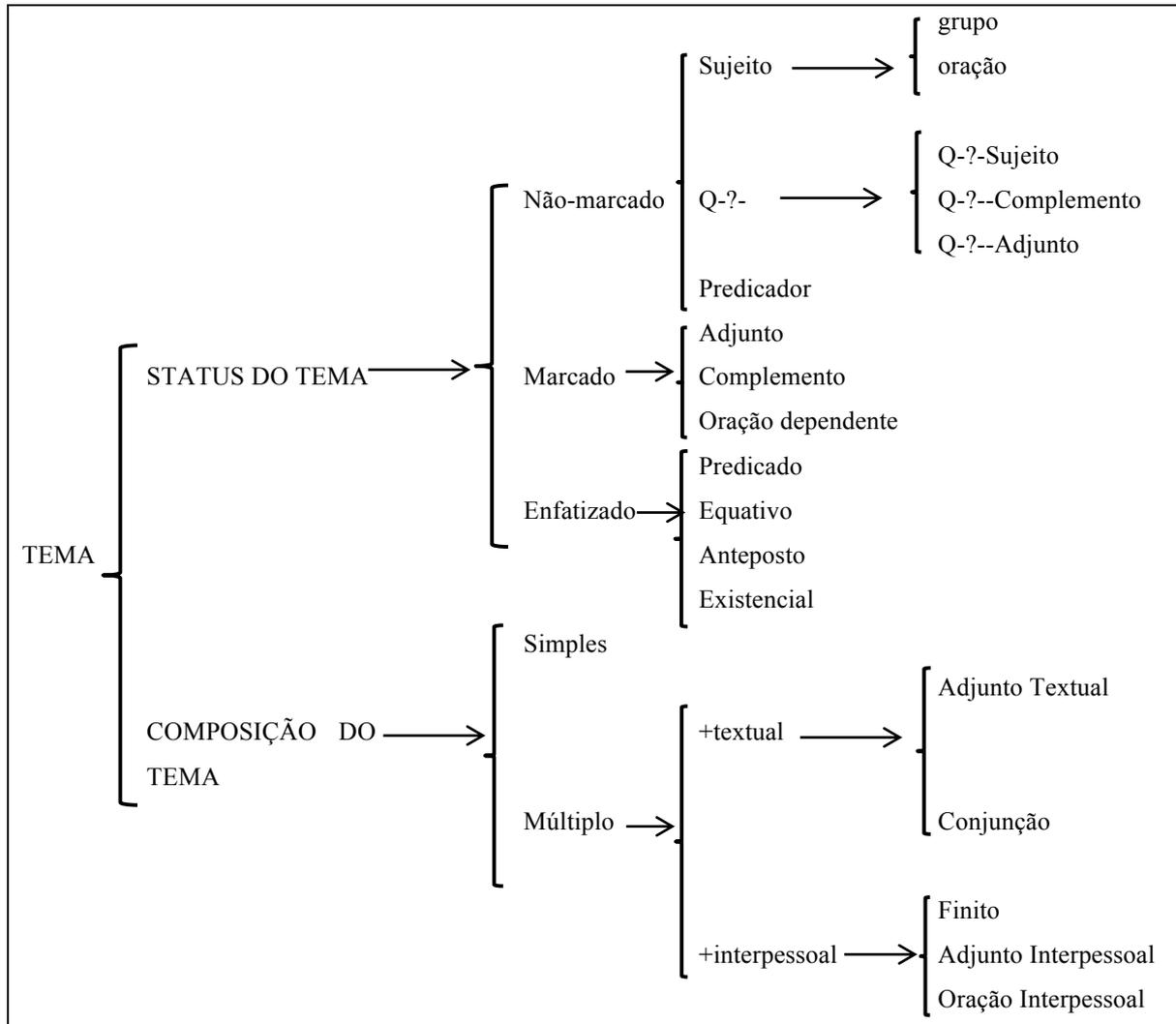


Figura 15 – Sistemas Temáticos

Como mostra a Figura 15, quanto ao seu status, o Tema pode ser marcado ou não-marcado e/ou, enfatizado; quanto à sua composição, pode ser simples ou múltiplo. Na sequência, são apresentadas as diferentes composições temáticas.

Temas marcados e não-marcados são definidos a partir da ordem dos elementos na oração. A ordem típica, não-marcada, desses elementos depende do Modo oracional em que a oração se encontra. Assim, em orações declarativas, o Tema é o elemento que exerce a função do primeiro Participante na estrutura Participante⁹¹^Processo^Participante^Circunstância⁹¹; nessa configuração, o Tema coincide com o Sujeito da oração. Por outro lado, quando uma Circunstância ou Processo ocupa a primeira posição na estrutura experiencial, o Tema é

⁹¹ O símbolo ^ significa “seguido de”. A denominação dos Participantes dependerá dos tipos de processos que compõem as orações, como mostra a Figura 12.

marcado. A oração #18 exemplifica Tema não-marcado e a oração #19 ilustra Tema marcado em orações declarativas.

Metafunção	Oração #18				
	He	sold	his life	for \$ 399,300.00	in the end.
Experiencial	Ator	Pr.mat	Meta	Circunstância	Circ. Tempo
	Tema não-marcado	Rema			

Metafunção	Oração #19			
	In the end,	his life	was sold	for \$ 399,300.00
Experiencial	Circ. tempo	Meta	Pr.mat. (Passiva)	Circunstância
	Tema marcado	Rema		

As orações interrogativas da língua inglesa iniciam com palavras do tipo WH- ou com os auxiliares (*do/does/did*; variantes do verbo *to be*; variantes do verbo *to have*) no caso das perguntas do tipo Sim/Não. Em vista disso, o Tema na configuração temática não-marcada será as palavras do tipo WH-; em contrapartida, o Tema marcado ocorre quando a palavra WH- não ocupa a primeira posição na oração, como ilustra o exemplo abaixo⁹².

What	happened to her?
Which	platform does it leave from?
How often	are you supposed to take them?
Tema não-marcado	Rema

Tema não-marcado em orações interrogativas do tipo WH-

After the party,	where did you go?
Tema marcado	Rema

Tema marcado em orações interrogativas do tipo WH-

Em orações interrogativas do tipo Sim/Não, o Tema não-marcado compõe-se da estrutura Auxiliar^Sujeito, como mostra o exemplo.

⁹² Exemplos foram retirados de Thompson (2014, p.151).

Did he	tell you where I was?
Have you	finished your meal, Sir?
Tema não-marcado	Rema

Tema não-marcado em orações interrogativas do tipo Sim/Não

Assim como nas orações no modo interrogativo do tipo WH-, o Tema marcado das orações do tipo Sim/Não será o elemento que ocupar a primeira posição na oração além do Auxiliar. A oração abaixo⁹³ mostra um exemplo desse tipo. Na língua inglesa, segundo Thompson (2014, p.151), são raras as ocorrências de Tema marcado em orações no Modo interrogativo.

So on Monday	did they get the problem fixed?
Tema não-marcado	Rema

Tema marcado em orações interrogativas do tipo Sim/Não

No tocante a orações no Modo imperativo, a ordem típica é Processo^Participante^Circunstância. Os exemplos na sequência lustram os Temas não-marcado e marcado no Modo imperativo.

Metafunção	Oração # 20	
	Step forward,	Mr. Usher.
Experiencial	Processo material	Vocativo
	Tema não-marcado	Rema

Metafunção	Oração #21	
	Mr. Usher,	step forward.
Experiencial	Vocativo	Processo material
	Tema marcado	Rema

Temas não-marcado e marcado no Modo imperativo

Temas marcados em orações imperativas são mais comuns do que em orações no Modo interrogativo. A exemplo abaixo ilustra outra possibilidade de Tema marcado em orações imperativas; nesse caso, o Tema é um Complemento de Finalidade, que explica a razão por que essa ordem deve ser executada.

⁹³ Exemplos foram retirados de Thompson (2014, p.151).

For a sharper taste,	squeeze the lime over it.
Tema marcado	Rema

Tema marcado no Modo imperativo

Os temas podem ser ainda simples ou múltiplos, como mostram os exemplos na sequência. Será simples quando for composto de um único elemento, e será múltiplo quando for composto de temas interpessoais e textuais além do Tema experiencial.

Sanity	is a precarious state.
The course	doesn't start till next week.
Tema experiencial (tópico)	
Tema Simples	Rema

Tema Simples

Well,	certainly,	sanity	is a precarious state.
But,	surely,	the course	doesn't start till next week.
Tema textual	Tema interpessoal	Tema experiencial (tópico)	
Tema			Rema

Tema Múltiplo

Neste capítulo, foram apresentados os pressupostos teóricos da LSF que embasam este trabalho de pesquisa. Procurou-se demonstrar que na perspectiva hallidayana de linguagem língua, texto e contexto estão intimamente relacionados na construção de significados. Apresentaram-se as dimensões do contexto de cultura, do contexto de situação, as diferentes metalinguagens e os sistemas léxico-gramaticais que os realizam. No capítulo seguinte apresentam-se os procedimentos metodológicos deste estudo.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como mencionado na introdução deste trabalho, a hipótese que norteia esta pesquisa é que a retextualização de textos em ILE segue padrões específicos de emprego da linguagem que podem ser visualizados claramente a partir de uma análise sistêmico-funcional dos elementos linguísticos mobilizados pelos aprendizes de ILE para comporem seus textos.

A partir dessa hipótese, esta pesquisa tem como objetivo geral descrever, na perspectiva da LSF, os processos de retextualização empregados por estudantes de ILE na produção de textos em contextos acadêmicos. Esse objetivo desdobra-se em três específicos, quais sejam:

- (1) verificar que operações de retextualização são empregadas nas produções escritas em ILE relacionadas à *metafunção ideacional* e como essas se materializam em estruturas léxico-gramaticais ligadas ao *sistema de transitividade* da língua inglesa e ao gênero específico no qual se enquadram;
- (2) verificar que operações de retextualização são empregadas nas produções escritas em ILE relacionadas à *metafunção interpessoal* e como essas se materializam em estruturas léxico-gramaticais ligadas ao *sistema de MODO* da língua inglesa e ao gênero específico no qual se enquadram;
- (3) verificar que operações de retextualização são empregadas nas produções escritas em ILE relacionadas à *metafunção textual* e como essas se materializam em estruturas léxico-gramaticais ligadas ao *sistema temático* da língua inglesa e ao gênero específico no qual se enquadram.

Tendo em vista que se trata de um estudo de natureza exploratória, cujo objetivo é descrever estratégias de retextualização empregadas por aprendizes de ILE, esta pesquisa adota a abordagem qualitativa dos dados. Essa abordagem desenvolveu-se por meio da análise contextual e textual dos dados; esse aspecto é explicitado mais detalhadamente na sequência.

Neste capítulo, apresenta-se o desenho e a metodologia da pesquisa empregados para atender aos objetivos supramencionados. Na seção 3.1, descrevem-se os sujeitos da pesquisa;

na seção 3.2, relata-se a constituição do *corpus* da pesquisa, descrevendo-se a dimensão contextual - contexto de cultura e contexto de situação - dos instrumentos empregados para a coleta de dados. Finaliza-se o capítulo apresentando-se, na seção 3.3, os critérios de análise dos dados.

3.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos participantes desta pesquisa são vinte e cinco (23) alunos de diferentes cursos de graduação de universidades federais e particulares. A média de idade dos sujeitos é de 21 anos e são todos aprendizes de ILE em nível intermediário ou superior. Optou-se por sujeitos com esse nível de proficiência⁹⁴, tendo em vista que aprendizes com uma proficiência inferior possuem habilidade menos desenvolvida na língua-alvo, o que poderia interferir tanto na compreensão dos textos-fonte (TF) usados nas tarefas previstas para a coleta de dados quanto na produção das retextualizações (RTs) solicitadas nessas tarefas.

O envolvimento dos sujeitos da pesquisa teve a duração de dois (2) meses, com início no mês de agosto, 2015 e término no mês de outubro, 2015.

É importante salientar que os sujeitos foram abordados a partir das diretrizes aprovadas pelo Conselho de Ética e Pesquisa da UFRGS (cf. Anexo A). No tocante à ética da pesquisa, foi observado o seguinte:

- (a) Os sujeitos foram abordados individualmente e convidados para participar da pesquisa. Foram-lhes apresentados os objetivos e relevância da pesquisa, o procedimento de coleta de dados e as tarefas contidas nos instrumentos de coleta de dados. Na sequência, os sujeitos receberam o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (Anexo A), leram-no, esclareceram eventuais dúvidas e assinaram-no, concordando voluntariamente com sua participação no projeto.

⁹⁴ O nível de proficiência dos sujeitos foi considerado a partir de dois critérios: (1) o fato de estarem matriculados em disciplinas de língua inglesa de nível intermediário ou avançado, e (2) a escrita de um texto que demonstrasse seu nível de conhecimento de ILE.

(b) No que respeita à privacidade e confidencialidade, pelo fato do projeto envolver seres humanos, os nomes dos sujeitos e das instituições envolvidas foram mantidos em sigilo. Cada sujeito recebeu um número e foi mencionado no trabalho de pesquisa como tal. Esse procedimento está em consonância com os códigos de ética em pesquisa, os quais, segundo Christians (2008, p. 147), “insistem nas salvaguardas para proteger as identidades das pessoas e dos locais de pesquisa. Deve-se assegurar a confidencialidade como a primeira salvaguarda contra a exposição indesejada. Todos os dados pessoais devem ser protegidos ou escondidos sendo expostos publicamente somente sob a proteção do anonimato.”

3.2 A CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* DA PESQUISA

O *corpus* desta pesquisa compõe-se de quatro (4) RTs produzidas a partir de duas (2) tarefas de retextualização em ILE em diferentes gêneros. As tarefas foram distribuídas para trinta (30) sujeitos. Dentre esses, vinte e três (23) entregaram as RTs, a saber, onze (11) produzidas para a tarefa 1 e doze (12), para a tarefa 2. O critério de seleção das RTs para constituir o *corpus* da pesquisa foi primordialmente atender aos requisitos solicitados nas tarefas. Dentre as RTs que atenderam aos requisitos supramencionados, seis (6) dizem respeito à tarefa 1 e quatro (4) à tarefa 2. Dentre essas, selecionaram-se duas para análise em cada tarefa por serem representativas das escolhas léxico-gramaticais empregadas em todas as RTs e por apresentarem menor incidência de incorreções gramaticais. É importante notar que as tarefas de retextualização que integram o *corpus* desta pesquisa não foram produzidas em sala de aula, mas em diferentes oportunidades, de acordo com orientações⁹⁵ específicas informadas em cada uma das tarefas (cf. Anexos B e C).

Os instrumentos de coleta de dados foram elaborados e testados com três (3) sujeitos em contexto de sala de aula, na primeira semana do mês de agosto de 2015. Para essa etapa da pesquisa, foram desenvolvidos e testados três (3) instrumentos, dos quais somente dois (2) foram empregados na coleta final. O instrumento 3 foi descartado, tendo em vista que os dois TF empregados na tarefa eram extensos e demandaram muito tempo de leitura.

⁹⁵ Todas as orientações para a realização das tarefas foram dadas pela pesquisadora. Os sujeitos tiveram oportunidade de esclarecer eventuais dúvidas. Além disso, em cada tarefa encontram-se informações específicas para sua realização (cf. Anexos B e C).

O instrumento 2 foi reformulado e incluiu-se, dentre os requisitos da tarefa, a formulação de perguntas, cujas respostas deveriam nortear a composição do texto. Optou-se por incluir esse requisito, tendo em vista que a curta extensão do texto produzido pelos sujeitos na fase de teste dos instrumentos não satisfizeram os requisitos para comporem o *corpus* desta pesquisa. É importante mencionar também que a tarefa requisitada no instrumento 2 (Anexo C) forneceu aos sujeitos o suporte onde a notícia jornalística deveria ser divulgada, qual seja uma edição da revista “National Geograpjic Kids”, cujo tema principal era a vida animal. A tarefa incluiu uma imagem da capa da revista, onde apareciam em destaque a imagem de uma onça e as frases “Win a Holliday to Florida”; “Dare to Explore”; “Go on Safari” e “Meet the World’s Most Amazing Animals”⁹⁶. Esse aspecto da tarefa apontou tanto para os leitores da retextualização, o que podia ser visualizado, dentre outros aspectos pela palavra KIDS⁹⁷ no nome da revista, quanto para a linguagem que deveria ser empregada.

Os TF empregados para as tarefas de retextualização eram autênticos⁹⁸ e extraídos de duas diferentes fontes, uma impressa, a outra online. Na sequência, encontra-se uma transcrição na íntegra da parte escrita dos TF, respeitando-se a paragrafação e a pontuação originais. Nos Anexos B e C, podem ser vistos todos os elementos textuais presentes nos TF, como imagens e elementos tipográficos.

No instrumento 1, foi empregado o TF intitulado “What Price a Life?”⁹⁹, de autoria de Frances Booth. Esse texto foi extraído de uma unidade de ensino do livro didático¹⁰⁰ usado

⁹⁶ “Ganhe uma Viagem de Férias para a Flórida”; “Atreva-se a Explorar”; “Faça um Safari” e “Encontre os Animais mais Incríveis do Mundo”, respectivamente.

⁹⁷ “Crianças”

⁹⁸ É importante salientar que o TF de Booth “What Price a Life?” empregado no Instrumento 1 foi extraído do livro-texto de Kay e Jones, 2005, usado na disciplina de língua inglesa em que alguns dos sujeitos participantes desta pesquisa cursavam à época da pesquisa. Considera-se, contudo, esse texto como autêntico pelo fato de ter sido publicado no referido livro com mínimas alterações em comparação ao texto original publicado no jornal britânico *The Telegraph*.

⁹⁹ “Quanto Custa uma Vida?”

¹⁰⁰ KAY, S.; JONES, V. *New American Inside Out*. Upper Intermediate Class. London: Macmillan Publishers. 2005.

pelos sujeitos que cursavam a disciplina língua inglesa VI de um Curso de Letras, habilitação em português e inglês e respectivas literaturas.

WHAT PRICE A LIFE?

Frances Booth

- 01 Ian Usher has sold his whole life on e-Bay, including the car, the hammock, and the barbecue. On days when the Earth seems to be turning in the opposite direction to me, I have thought of leaving it all behind: home, job, the city I live in. But, actually, going through with it? That takes guts.
- 05 Step forward, Mr. Usher, who has sold his life on eBay. The 44-year-old sold his house in Australia (three-bedroom), car (1989 Mazda 929), kite-surfing gear, hammock, spa, motorcycle, jet-ski, BBQ, DVDs, job (as a rug store assistant in Perth) PlayStation and friends. Yes, Melanie, Em, Paula, Marty, Baxter, Andy Karen, Dazz, and the others were included in the deal.
- 10 The point was to leave everything behind, and Mr. Usher walked off with only his passport and wallet in his pocket. To “get on the train with no idea where I am going or what the future holds for me”.
- So, why on Earth did he do this? “I have had enough of my life! I don’t want it anymore! You can have it if you like” was how he explained things on his website www.alife4sale.com.
- 15 “I am still not sure whether this is inspired craziness, complete foolishness, or just some kind of mid-life crisis”, he said.
- Of course, at the root of it all was a girl. He “met and married the best girl in the world”(her name’s Laura). But after twelve years together he was “hit with a bolt from the blue”-the details of which he won’t discuss. They separated two years ago and this – the sale of a life – is his attempt to start afresh.
- 20 Cynics could argue he is after the book deal, the movie money or just a short spell in the spotlight of fame.
- Certainly others who have undertaken similar schemes in the past have profited. John D Fryer sold his life in 2001 (item by item rather than by a job lot). Then he sold the book of the sale of his life – *AllMy Life for Sale*.
- 25 The starting price for Usher’s life was \$1 AUS. Within two minutes the first genuine bid was made, at \$200. The bidding hotted up by mid week, and on Wednesday jumped from \$315,000 to \$390,200. Usher’s life was sold after sixty-six bids for \$399,300 (about 320,000 USD).
- But as he walks away from his previous life, will Ian Usher be any happier? Will it have been life-affirming to see that so many people from around the world are interested in his existence?
- 30 Or did he expect it to be worth more?

A transcrição do TF empregado no instrumento 2 de coleta de dados encontra-se na sequência. Esse texto intitula-se “This Guy Punched an Alligator to Save His Son”¹⁰¹, é de

¹⁰¹ “Este Cara Socou um Jacaré para Salvar Seu Filho”.

autoria de Meera Jagannath e foi extraído da seção “True Stories” da versão digital da Revista *Reader’s Digest*¹⁰².

THIS GUY PUNCHED AN ALLIGATOR TO SAVE HIS SON

Meera Jagannath

With fearless determination, Joe Welch warded off
a vicious reptile to protect his 6-year-old son.

01 On an overcast spring day in 2013, Joe Welch, a commercial photographer, and his son, Joey,
were polishing off sandwiches at a wildlife refuge in Florida’s Everglades. Joey, who was six
at the time, had the day off from school, and Joe, 50, planned for the two of them to spend the
day canoeing in the huge swamp, a 45-minute drive from their Pompano Beach home. Joe had
05 never before ventured into the muddy waters, which were famous for alligators. He had
researched what to do if they encountered one—just in case. (Bang a paddle against the boat to
scare them off, he’d read.)
Welch slathered his son with sunscreen and turned to scan the canoe rental waiver at the
concession-stand counter, less than 20 feet from the water’s edge. Seconds later, he heard a
10 splash and a scream.
Joey had slipped on snake-grass at the edge of the water and fallen in face-first. When Joe
whipped around, he saw his son’s right arm in the jaws of an alligator he estimated to be at
least eight feet long and close to 200 pounds.
Time seemed to stop as Joe ran toward his son and into the water, which was almost three feet
15 deep. As Joey thrashed and screamed, Joe wrapped his left arm across the boy’s chest and
began pulling him back toward the bank. With his right hand, Joe struck the alligator’s snout as
hard as he could. But it was like punching bricks. “It didn’t even flinch,” he says.
A young man in line at the concession stand ran over, screaming at Joe to pull his son out of
the water. But Joe feared what would happen to Joey’s arm if he pulled too hard. “I didn’t want
20 to get in a tug-of-war with an alligator,” he says. He guided Joey up the embankment, dragging
the gator along with him.
While Joe dealt blows to the beast’s head, the other man kicked its belly. After three or four
kicks, the gator released its grip on Joey and slithered back into the water. Joe picked up his
son and found that he’d suffered only a few cuts and scrapes from his shoulder blade to his
25 wrist—surprisingly there were no puncture wounds. Joe thanked the stranger and sped home.
Doctors at a nearby hospital determined that Joey was OK, though Joe had mildly sprained his
hand.
Meanwhile, the alligator was captured in the swamp and killed, in accordance with Florida
Fish & Wildlife Conservation Commission regulations.
30 Joe has tried to locate the Good Samaritan who helped save his son, but he has learned through
inquiries at the wildlife refuge and the U.S. Fish and Wildlife Service only that the man was a
kickboxer from Spain who had been in the country visiting family. “He’s like an angel,” Joe
says.
His son’s resilience has amazed Joe. A week after the accident, the child went with his class on

¹⁰² Revista *Seleções*, em português.

- 35 a field trip to a wildlife sanctuary. His teacher, who watched him closely at the alligator exhibit, told Joe his son acted like any other little boy.
 “Because of my dad, I feel less and less afraid of alligators,” says Joey. “He’s like my bodyguard.”

Como se pode notar, os TF empregados nas duas tarefas de retextualização pertencem à família de gêneros *estórias*¹⁰³, cujo propósito social é envolver seus interlocutores e cujo objetivo sociocomunicativo é resolver uma complicação. A tarefa proposta no instrumento 1 consistiu em escrever um resumo (cf. Anexo B), enquanto a tarefa proposta no instrumento 2 consistiu em escrever uma notícia jornalística (cf. Anexo C).

O Quadro 10 resume as características dos TF empregados nos instrumentos para a coleta de dados.

Instrumento	Gênero	
	Texto-Fonte	Tarefa de Retextualização
1	Narrativa	Narrativa em forma de resumo
2	Narrativa	Notícia Jornalística

Quadro 10 – Características dos Instrumentos de Coleta de Dados

Decidiu-se desenvolver tarefas de retextualização que contemplassem a produção de textos nos gêneros supramencionados, tendo-se em vista as práticas de escrita em ILE requeridas em contextos acadêmicos. Mais especificamente, é recorrente, nesses contextos, a escrita de textos que exigem dos alunos, dentre outras, as habilidades de resumir, informar, comentar ou assumir pontos de vista a respeito de assuntos ou eventos tratados em diferentes TF. Desse modo, partiu-se do pressuposto que entender os processos de retextualização que os aprendizes empregam para escrever um resumo e uma notícia jornalística constitui-se um elemento primordial para auxiliar as práticas pedagógicas de escrita em ILE.

Na sequência, apresenta-se uma descrição da dimensão contextual dos TF empregados nos instrumentos de coleta de dados.

¹⁰³ Esta pesquisa adota a terminologia para gêneros empregada por Martin e Rose (2208; 2012). Gouviea (2014), diferentemente de Martin e Rose (op.cit.), adota os termos história para o que Martin e Rose denominam *estória*, e estruturas históricas para o que Martin e Rose denominam *historia*.

3.2.1 Instrumentos de Coleta de Dados – Contexto de Cultura dos Textos-Fonte

O Quadro 11 sistematiza as variáveis relativas ao contexto de cultura (cf. seção 2.2.1) dos TF empregados nos instrumentos para a coleta de dados desta pesquisa.

	Instrumento 1	Instrumento 2
Propósito Social	Envolver	Envolver
Família de Gênero	Estórias	Estórias
Gênero	Narrativa	Narrativa
Objetivo Sociocomunicativo	Resolver uma complicação	Resolver uma complicação
Estrutura esquemática ¹⁰⁴	<p>Orientação: cenário1^reflexão^problema^ cenário2^ reação^ reflexão^</p> <p>Avaliação1: comentário^reflexão1^reflexão2^</p> <p>Complicação: cenário^reflexão^problema^ solução^reação^</p> <p>Avaliação2: comentário^</p> <p>Resolução: cenário^evento 1^evento 2^evento 3^evento 4^</p> <p>Coda: problema</p>	<p>Orientação: cenário^</p> <p>Complicação1: problema 1^evento comentário^reação1^reação2^</p> <p>Complicação 2: problema^reação1^</p> <p>Avaliação1: comentário^reflexão^</p> <p>Complicação 2 (cont.): reação2^reação3^reação4^evento ^evento^</p> <p>Complicação 3: evento^problema^</p> <p>Avaliação2: reflexão^comentário^</p> <p>Resolução: evento^evento^</p> <p>Coda: reflexão</p>

Quadro 11 – Contexto de Cultura dos TF empregados nos Instrumentos de Coleta de Dados

¹⁰⁴ Seguindo notação sugerida por Mart

in e Rose (2008, p.80), as etapas do gênero estão grafadas em negrito e inicial maiúscula, enquanto as fases que compõem cada etapa estão em inicial minúscula. O símbolo “^” significa “seguido por”

3.2.2 Instrumentos de Coleta de Dados – Contexto de Situação dos Textos-Fonte

As variáveis que constituem o contexto de situação relacionam-se aos elementos específicos que influenciam a configuração do significado dos textos. Como apresentado detalhadamente na seção 2.2.2, essas variáveis são o *campo*, que se refere ao *que* acontece na situação de interação; as *relações*, que se referem a *quem* está envolvido na interação, em termos de *status* e solidariedade; e o *modo*, ou o *como* a língua está organizada, o canal ou meio de comunicação, e se a língua é empregada para ação ou reflexão, sendo constitutiva ou auxiliar do evento comunicativo. A Figura 16 resume os elementos que nortearam a referida descrição.

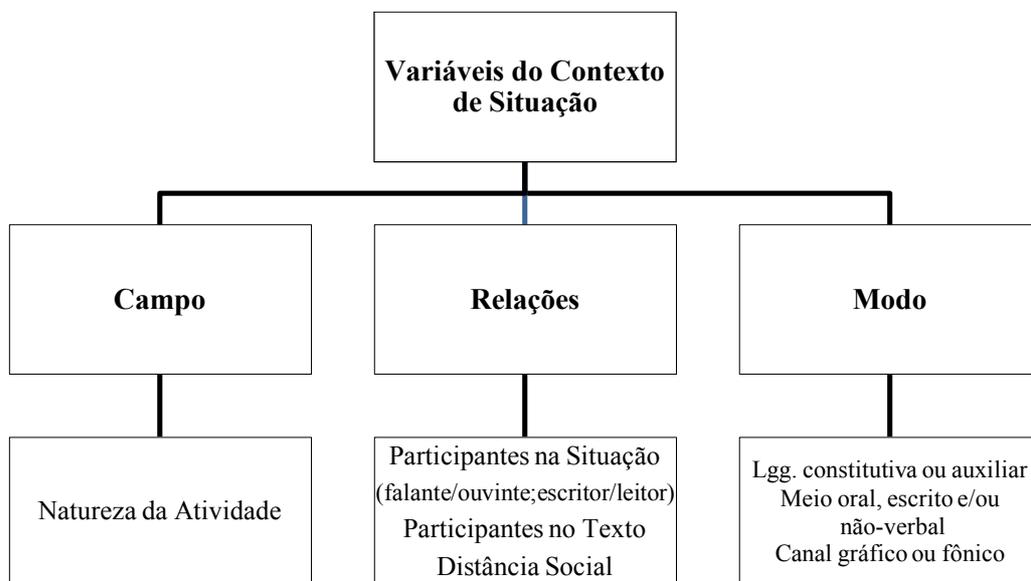


Figura 16 – Variáveis do Contexto de Situação¹⁰⁵

Os TF que integram os instrumentos 1 e 2 empregados para a coleta de dados foram descritos de acordo com os elementos pertencentes a cada variável do contexto de situação, como mostra a Figura 16. Na sequência, descreve-se a configuração contextual desses TF.

¹⁰⁵ Adaptado de Fuzer e Scotta-Cabral (2014, p.30).

	TF - Instrumento 1	TF - Instrumento 2
Campo	Narrativa a respeito de um australiano que leilou sua vida no <i>website</i> e-bay, e as razões que o levaram a agir de tal forma.	Narrativa a respeito de um acidente ocorrido em uma reserva natural, localizada na Flórida, Estados Unidos. Um pai, com a ajuda de um estranho, livrou seu filho de seis anos de idade de ser morto por um jacaré.
Relações	<p>Participantes na Situação: a tarefa; o texto; o escritor e os leitores do texto.</p> <p>Participantes no texto: O leitor; Ian Usher; críticos; pessoas que fizeram tentativa semelhante à de Usher; a esposa de Usher.</p> <p>Relação formalidade/informalidade: relação de informalidade, estabelecida por meio de linguagem informal, como gírias e expressões idiomáticas empregadas ao longo do texto.</p> <p>Proximidade/distância social: média; um escritor dirigindo-se a leitores desconhecidos, apresentando, contudo elementos que constroem relação de informalidade com o leitor.</p> <p>Papel atribuído ao leitor: participante</p>	<p>Participantes na Situação: a tarefa; o texto; o escritor e os leitores do texto.</p> <p>Participantes no texto: pai, filho, um espanhol, um jacaré; o professor do filho.</p> <p>Relação formalidade/informalidade: relação de informalidade, estabelecida por meio de linguagem informal, como gírias e expressões idiomáticas empregadas ao longo do texto.</p> <p>Proximidade/distância social: máxima; um escritor dirigindo-se a leitores desconhecidos.</p> <p>Papel atribuído ao leitor: não participante</p>
Modo	<p>Linguagem: verbal escrita e não-verbal são constitutivas¹⁰⁶ da narrativa contada pelo escritor.</p> <p>Meio: escrito e imagético.</p> <p>Veículo: livro-didático/ Tarefa</p>	<p>Linguagem: verbal escrita e não-verbal são constitutivas da narrativa contada pelo escritor.</p> <p>Meio: escrito e imagético.</p> <p>Veículo: website/ Tarefa</p>

Quadro 12 –Variáveis do Contexto de Situação dos TF dos Instrumentos de Coleta de Dados

Como se observa, os dois TF são praticamente os mesmos em termos das variáveis *relações* e *modo*, mas diferem no que se refere à variável *campo*. O campo do TF 1 compreende pertences pessoais, nomes de pessoas, leilão, quantias em dinheiro, matrimônio; em contrapartida, o *campo* do TF 2 envolve ação, natureza, partes do corpo humano e animal.

¹⁰⁶ Como discutido na seção 2.2.2, a linguagem é constitutiva quando se trata de um texto para ser lido, ou monólogo; em oposição a auxiliar, quando se trata de uma interação face a face em um diálogo.

3.3 CRITÉRIOS EMPREGADOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Os critérios de análise dos dados que integram o *corpus* de uma pesquisa desenvolvida no contexto teórico sistêmico-funcionalista derivam da própria concepção de construção de significados elaborada pela LSF. Como discutido no Capítulo 2, na concepção sistêmico-funcional, toda materialização linguística é resultado de uma série de fatores relacionados a três planos semióticos, a saber, o gênero, o registro e a linguagem. As relações entre esses estratos ocorrem por meio de realização¹⁰⁷, o que significa, em outros termos, que um estrato manifesta-se ou é codificado em outro mais interno.

No tocante à análise de dados, cada um desses estratos é visualizado a partir de diferentes perspectivas, como mostra a Figura 17

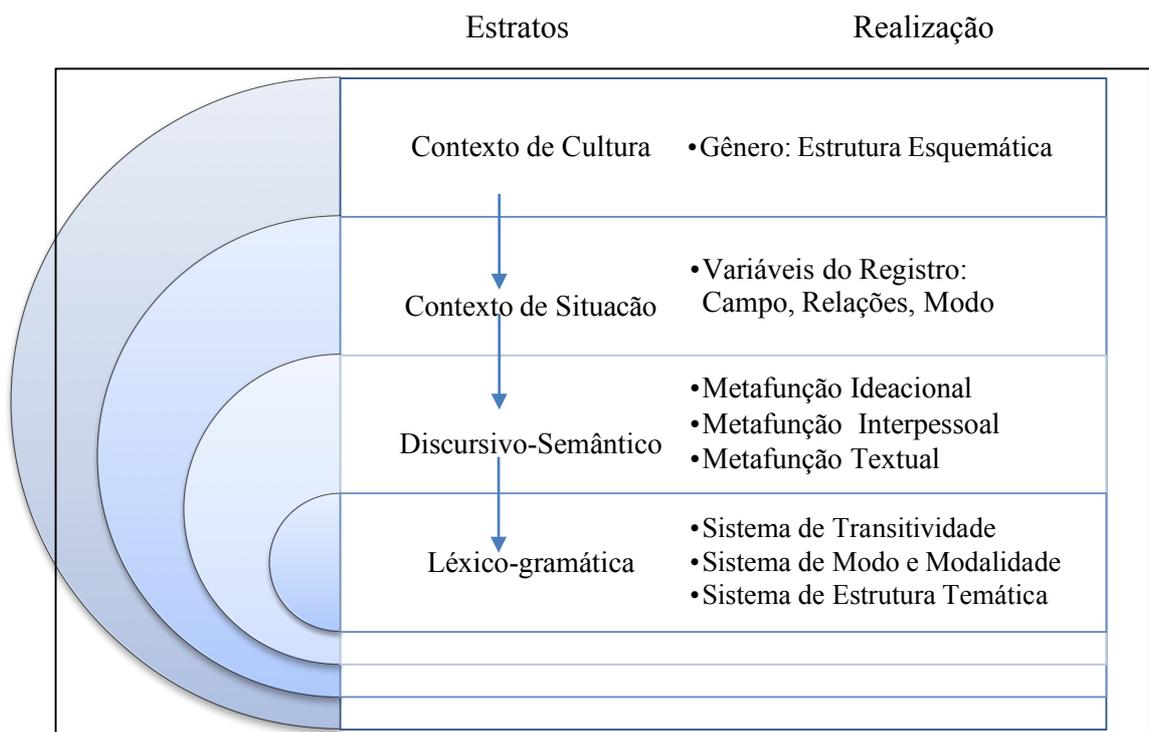


Figura 17– Relações Contexto-Língua na Perspectiva dos Critérios de Análise de Dados

¹⁰⁷ Conforme mencionado no Capítulo 2, Martin e Rose (2008) definem o conceito realização como “um tipo de recodificação [...] Outro modo de pensar sobre isso é a simbolização [...] Simbolização é um aspecto importante da realização, uma vez que a gramática tanto simboliza quanto codifica o discurso, assim como o discurso tanto simboliza quanto codifica a atividade social. O conceito realização compreende os significados de ‘simbolizar’, ‘codificar’, ‘expressar’, ‘manifestar’, e assim por diante.”

Tendo em vista, a organização sociossemiótica entre língua e contexto ilustrada na Figura 17, dois focos norteiam a análise dos dados desta pesquisa, quais sejam: (1) na perspectiva do contexto, levam-se em conta o gênero e o registro; (2) na perspectiva da língua, levam-se em conta as estruturas léxico-gramaticais que constituem o texto. Para a LSF, cada estrato tem uma unidade de análise correspondente, como mostra o Quadro 13.

Estrato	Unidade de Análise
Contexto de Cultura	Gênero
Contexto de Situação	Texto
Discursivo-semântico	
Léxico-gramatical	Oração
Fonológico/ Grafológico ¹⁰⁸	Fonema
	Entonação
	Grafema

Quadro 13 – Estratos do Contexto e da Língua e Respectivas Unidades de Análise

É importante reiterar que os dados desta pesquisa serão abordados qualitativamente, tendo em vista que se trata de uma pesquisa de natureza exploratória, cujo objetivo é descrever estratégias de retextualização empregadas por aprendizes de ILE.

A abordagem qualitativa empregada nesta pesquisa desenvolve-se em dois momentos, a saber, primeiramente a análise contextual e, em segundo lugar, a análise textual dos dados. A análise contextual desdobra-se em dois momentos, quais sejam, inicialmente determina-se a estrutura esquemática - etapas e fases - que compõe o gênero das retextualizações, contemplando-se, assim, o contexto de cultura. Em seguida, são analisadas as variáveis que compõem o contexto de situação. A análise textual, por sua vez, contempla a retextualização a partir da perspectiva metafuncional e sua realização nos diferentes sistemas léxico-gramaticais da língua. Para tanto, o texto é segmentado em orações, e são identificados os elementos funcionais que compõem a estrutura de cada oração em relação às metafunções ideacional, interpessoal e textual. O Quadro 14 demonstra esse procedimento a partir de uma oração da língua inglesa.

¹⁰⁸ Devido à natureza desta pesquisa, este estrato não é contemplado na análise de dados

	Oração				
Metafunção	Did	you	take	her calculator	just now?
Experiencial		Ator	Processo	Meta	Circunstância
Interpessoal	Finito	Sujeito	Predicador	Complemento	Adjunto
	Modo		Resíduo		
Textual	Tema		Rema		

Quadro 14– Análise Oracional a partir das Metafunções¹⁰⁹

Essa etapa da análise dos dados permite visualizar os processos de retextualização a partir da construção de três significados distintos, quais sejam, o ideacional, o interpessoal e o textual, respectivamente. É importante observar também que, a fim de proceder-se à identificação dos processos de retextualização empregados pelos sujeitos desta pesquisa, as estruturas linguísticas que compõem os TF e as respectivas retextualizações foram comparadas. Desse modo, a análise de todos os textos – fonte e retextualizações – seguiu os critérios supramencionados.

Neste capítulo, apresentou-se a metodologia de pesquisa empregada nesta pesquisa; foram descritos os sujeitos participantes da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, bem como os critérios de seleção das retextualizações que compõem o *corpus* da pesquisa. Os instrumentos empregados para a coleta de dados foram explicitados, e a dimensão contextual – gênero e variáveis do registro - dos dois TF usados nas tarefas de retextualização foi descrita. Finalizou-se o capítulo apresentando-se os critérios de análise dos dados.

O capítulo que segue ocupa-se da análise dos dados da pesquisa, bem como da discussão dos resultados.

¹⁰⁹ Traduzido e adaptado de Thompson (2014, p.34): “Você recém pegou a calculadora dela?”

4 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O objetivo deste capítulo é apresentar a análise dos dados que integram o *corpus* desta pesquisa e discutir os resultados. O capítulo está dividido em três seções assim organizadas: as seções 4.1 e 4.2 tratam com a análise dos dados, e a seção 4.3 apresenta conclusões da discussão dos resultados. Na seção 4.1, é analisado o TF empregado na tarefa de escrita de resumo - instrumento 1 de coleta de dados - e as respectivas RTs produzidas a partir desse instrumento. Na seção 4.2, o foco de análise é a tarefa de escrita de uma notícia jornalística – instrumento 2 de coleta de dados – e as RTs produzidas com base nesse instrumento. A discussão dos resultados é realizada juntamente com a análise das RTs. Na seção 4.3, apresentam-se conclusões da discussão dos resultados.

Os dados apresentados nas seções 4.1 e 4.2 foram analisados a partir dos dois estratos contextuais que envolvem o texto, a saber, (1) o contexto de cultura e (2) o contexto de situação/registo. O contexto de cultura, que se realiza em gêneros, foi analisado de acordo com a categorização da Escola de Sydney, proposta por Rose e Martin (2007; 2008; 2012; cf. capítulo 2, seção 2.2.1.1). Em contrapartida, o contexto de situação, que se realiza no sistema linguístico nos níveis semântico e léxico-gramatical, foi analisado a partir das variáveis de situação, das metafunções ideacional, interpessoal e textual e suas respectivas realizações nos sistemas léxico-gramaticais de Transitividade, de MODO e de Estrutura Temática.

Em cada uma das seções que se ocupam com a análise dos dados, procedeu-se primeiramente à análise do TF e, na sequência, analisaram-se as RTs. A análise do TF foi realizada com o objetivo de visualizar sua composição e construções linguísticas que serviram como ponto de partida para que os sujeitos desta pesquisa produzissem suas retextualizações (RTs). Desse modo, identificou-se a estrutura esquemática do gênero do TF por meio de suas etapas e fases. Na sequência, foram analisadas as variáveis do contexto de situação juntamente com as estruturas léxico-gramaticais que realizam as metafunções ideacional, interpessoal e textual.

As RTs produzidas pelos sujeitos seguiram a mesma ordem de análise dos TF, isto é, primeiramente as etapas e fases do gênero; logo após, as variáveis do contexto de situação e, na sequência, as estruturas léxico-gramaticais a partir das metafunções ideacional, interpessoal e textual. Ao longo da análise, as estruturas do TF foram contrastadas às das respectivas RTs produzidas pelos sujeitos.

4.1 – TAREFA DE RETEXTUALIZAÇÃO 1: PRODUÇÃO DE UM RESUMO¹¹⁰

A tarefa do instrumento 1 previa uma atividade de retextualização em forma de resumo a partir de um TF do gênero narrativa. Desse modo, assume-se que tanto o gênero do TF quanto o da retextualização são os mesmos, uma vez que resumir não se trata de escrita de um texto em gênero diferente do TF. Nesse sentido, assume-se que duas variáveis interferiram nesta tarefa de retextualização, quais sejam, a estrutura esquemática do gênero em questão e o conhecimento da língua estrangeira. Nas seções que seguem, apresenta-se a análise do texto empregado como fonte para a realização da tarefa de resumir.

4.1.1 Análise do Texto-Fonte: Tarefa Resumo

Nesta seção apresenta-se a análise contextual do TF a partir de suas etapas e fases, bem como a análise de seu contexto de situação, contemplando as variáveis *campo*, *relações* e *modo*. A análise metafuncional por meio dos diferentes sistemas léxico-gramaticais que compõem o texto é discutida quando o TF é contrastado com as RTs.

4.1.1.1 Análise do Contexto de Cultura do Texto-Fonte da Tarefa Resumo

O TF empregado na primeira tarefa de retextualização intitula-se “What Price a Life?”¹¹¹; esse texto é do gênero narrativa, pertencente à família de gêneros das histórias, cujo propósito social é envolver o leitor. “What Price a Life?” busca envolver o leitor com uma narrativa a respeito de um australiano que decide leiloar sua vida, incluindo pertences pessoais, emprego e amigos, no *website* eBay. A razão dessa decisão inusitada deve-se ao fato do protagonista ter-se divorciado de sua esposa e, após um período de tempo, ter-se cansado de sua vida. O objetivo sociocomunicativo do gênero narrativa é resolver uma complicação, a qual é efetivamente resolvida nesta narrativa quando os lances do leilão da vida do protagonista são realizados e sua vida é, finalmente, vendida por aproximadamente USD 320

¹¹⁰ Diferentemente do gênero resumo presente em artigos acadêmicos, “resumo”, como empregado no escopo deste trabalho, é entendido como uma síntese concisa da informação essencial contida no texto-fonte.

¹¹¹ “Quanto Vale uma Vida?”

mil. As etapas e fases¹¹² do texto “What Price a Life?” são apresentadas na sequência. Os elementos léxico-gramaticais que ocasionam mudança de etapas e fases encontram-se sublinhados.

Etapas	What Price a Life?	
	Fases	
Orientação		
cenário 1	01	<u>Ian Usher</u> has sold his whole life on e-Bay, including the car, the hammock, and the barbecue.
reflexão		<u>On days when the Earth seems to be turning in the opposite direction to me</u> , I have thought of leaving it all behind: home, job, the city I live in.
problema	05	<u>But, actually</u> going through with it? <u>That</u> takes guts.
cenário 2		<u>Step forward</u> , Mr. Usher, who has sold his life on eBay. The 44-year-old sold his house in Australia (three-bedroom), car (1989 Mazda929), kite-surfing gear, hammock, spa, motorcycle, jet-ski, BBQ, DVDs, job (as a rug store assistant in Perth) PlayStation and friends. Yes, Melanie, Em, Paula, Marty, Baxter, Andy Karen, Dazz, and the others were included in the deal. The point was to leave everything behind,
reação	10	<u>and Mr. Usher</u> walked off with only his passport and wallet in his pocket.
reflexão		<u>To “get on the train</u> with no idea where I am going or what the future holds for me”.
Avaliação1		
comentário	15	<u>So, why on Earth</u> did he do this?
reflexão 1		<u>“I have had enough of my life! I don’t want it anymore! You can have it if you like”</u> was how he explained things on his website www.alife4sale.com .
reflexão 2		<u>“I am still not sure whether this is inspired craziness, complete foolishness, or just some kind of mid-life crisis”</u> , he said.
Complicação		
cenário	20	<u>Of course, at the root of it all</u> was a girl.
reflexão		<u>He</u> “met and married the best girl in the world” (her name’s Laura).
problema		<u>But after twelve years together</u> he was “hit with a bolt from the blue”- the

¹¹² As etapas são escritas em negrito e em inicial maiúscula; as fases são escritas em fonte normal e em inicial minúscula, seguindo notação proposta por Martin e Rose (2008, p.80). Essa notação é empregada em todas as análises da estrutura esquemática dos textos empregados nesta pesquisa.

		details of which he won't discuss.
solução		<u>They</u> separated two years ago
reação	25	<u>and this</u> – the sale of a life – is his attempt to start afresh.
Avaliação2		
comentário		<u>Cynics</u> could argue he is after the book deal, the movie money or just a short spell in the spotlight of fame. Certainly, others who have undertaken similar schemes in the past have profited. John D. Fryer sold his life in 2001 (item by item rather than by a job lot). Then he sold the book of the sale of his life – <i>All My Life for Sale</i> .
	30	
Resolução		
cenário		<u>The starting price for Usher's life</u> was \$1 AUS.
evento 1		<u>Within two minutes</u> the first genuine bid was made, at \$200
evento 2		<u>The bidding</u> hotted up by midweek,
evento 3		<u>and on Wednesday</u> jumped from \$315.000 to \$390,200.
evento 4	35	<u>Usher's life</u> was sold after sixty-six bids for \$399,300 (about 320,000 USD).
Coda		
problema		<u>But as he walks away from his previous life</u> , will Ian Usher be any happier? Will it have been life-affirming to see that so many people from around the world are interested in his existence? Or did he expect it to be worth more?

Quadro 15a – Estrutura Esquemática do Texto-Fonte: Tarefa Resumo

Como mostra o Quadro 15a, narrativa “What Price a Life?” desenvolve-se através das etapas Orientação^Avaliação1^Complicação^Avaliação2^Resolução^Coda.

Na etapa Orientação (l. 01-14), o autor apresenta o protagonista e os itens que incluiu no leilão de sua vida no *website* e-Bay. Essa etapa desenvolve-se por meio das fases cenário1^reflexão^problema^cenário2^reação^reflexão. O cenário da narrativa está organizado em dois momentos diferentes (l. 1-2; l. 6-12), sendo entremeado por duas fases, uma reflexão do protagonista (l. 3-4) e um problema (l.5). Nas fases cenário 1 e cenário 2, o Tema das orações é o protagonista – “Ian Usher”; “Step forward, Mr. Usher”; a mudança para a fase reflexão é marcada pela presença de um Tema marcado, realizado pela Circunstância temporal em forma oracional, “On days when the Earth seems to be turning in the opposite direction to me”¹¹³, que revela o sentimento do protagonista e a razão de sua decisão de deixar

¹¹³ “Em dias em que a Terra parecia estar-se voltando contra mim”.

“tudo para trás”. A mudança para a fase problema é marcada pela presença da conjunção concessiva “But”, que introduz a dificuldade de sua decisão. O cenário da narrativa é retomado por meio da oração imperativa “Step forward, Mr. Usher”, que ordena ao protagonista aparecer novamente no cenário. Nessa fase, o leitor é informado de tudo o que foi incluído no leilão da vida do protagonista (l.06-12). O narrador emprega o sintagma nominal “everything”¹¹⁴ (l.11) para resumir os itens que o protagonista incluiu no leilão de sua vida. Ao empregar esse sintagma, o TF não somente resume os itens mencionados nas fases que antecedem, como também retorna ao sintagma nominal “whole”¹¹⁵ (l.1) e conclui a informação referente aos pertences do protagonista. Na sequência, o leitor é informado da reação do protagonista aos eventos anteriores da narrativa - “and Mr Usher walked off with only his passport and wallet in his pocket”¹¹⁶ (l.12). A etapa Orientação é concluída com uma reflexão do protagonista (l.13-14), ligada semanticamente à fase anterior, uma vez que complementa as condições em que o protagonista partiu, ou seja, “to get on the train with no idea where I am going or what the future holds for me”¹¹⁷. Finalmente, é importante notar que a etapa Orientação caracteriza-se por orações materiais que focalizam as ações do personagem, ao invés de orações relacionais, como é típico de narrativas (MARTIN e ROSE, 2008, p.52-71).

A etapa seguinte, Avaliação¹ (l.15-19), é composta de três fases, quais sejam, comentário¹^reflexão¹^reflexão². Essa etapa inicia com a pergunta: “So, why on Earth did he do this?”¹¹⁸ (l.15), a qual remete à Orientação, avaliando os eventos registrados nessa etapa, mas também serve como introdução à etapa seguinte, que é a Complicação. Mais especificamente, os recursos avaliativos empregados na etapa Avaliação¹compõem-se de atitudes tanto do narrador quanto do protagonista em relação a Orientação. A atitude do narrador revela-se por meio da expressão intensificadora “on Earth”¹¹⁹ na fase comentário; em contrapartida, a atitude do protagonista faz-se presente na fase reflexão 1 por meio dos recursos linguísticos de polaridade negativa “I *don't want* it anymore”, e de intensificação por

¹¹⁴ “tudo”

¹¹⁵ “toda”

¹¹⁶ “partiu levando consigo somente seu passaporte e carteira em seu bolso”.

¹¹⁷ ”Para entrar no trem sem saber aonde eu estou indo ou o que o futuro me reserva”.

¹¹⁸ “Por que cargas d'água ele fez isso?”

¹¹⁹ Na língua inglesa, a expressão “on Earth” é considerada uma expressão intensificadora, que enfatiza a surpresa daquele que faz a pergunta, neste caso, o escritor.

meio de orações exclamativas. Na fase reflexão 2, encontram-se sintagmas nominais que assumem a função de Atributo em orações relacionais atributivas, como por exemplo: “I am still not sure whether this is *inspired craziness, complete foolishness*, or just some kind of *mid-life crisis*”, he said.”¹²⁰. Essas três fases - comentário^reflexão1^reflexão2 (l. 15-19) formam uma unidade semântica, uma vez que ambas as reflexões constituem-se em uma resposta à pergunta do narrador “So, why on Earth did he do this?” e também introduzem a etapa Complicação, como mencionado. As fases reflexão 1 e 2 são orações verbais, cujos Temas são marcados, realizados por meio de orações que assumem a função semântica de Verbiagem (seção 2.2.3.2). A oração ilustra essa construção: “I am still not sure whether this is inspired craziness, complete foolishness, or just some kind of mid-life crisis”, he said.”¹²¹

A próxima etapa da narrativa constitui-se da Complicação (l. 20-25), a qual, como mencionado, é também uma resposta à pergunta feita pelo narrador (l.15) na etapa anterior. Na Complicação, o escritor conduz o leitor a um evento anterior na vida do protagonista, que teria sido, de fato, a razão de sua iniciativa de leiloar sua vida e iniciá-la novamente. Desse modo, nesta etapa, o narrador apresenta ao leitor o problema central em torno do qual gira a narrativa. Essa etapa desenvolve-se por meio das fases cenário^reflexão^problema^solução^reação (l. 20-25). Na fase cenário, é apresentada outra personagem, a esposa do protagonista; a fase seguinte, reflexão do personagem (l.21) é relacionada ao cenário, uma vez que continua descrevendo a esposa do protagonista. O desenrolar da narrativa continua por meio das fases problema^solução^reação (l.22-24).

A etapa seguinte da narrativa é novamente uma Avaliação (l. 26-30), que se constitui de um comentário do narrador e está relacionado semanticamente à fase reação da etapa anterior “and this – the sale of a life – is his attempt to start afresh.”¹²² (l. 25). Nesse comentário, o narrador apresenta para o leitor uma segunda possível motivação do protagonista em leiloar sua vida, isto é, uma motivação financeira, a exemplo de outras pessoas que já tiveram tal iniciativa.

¹²⁰ “Eu ainda não estou certo se isto é loucura inspirada, completa tolice ou simplesmente algum tipo de crise da meia-idade”, disse ele”.

¹²¹ “‘Ainda não tenho certeza se isso é loucura inspirada, completa tolice, ou simplesmente algum tipo de crise da meia-idade’, disse ele”.

¹²² “e isto – a venda de sua vida – é sua tentativa de começar novamente”.

Na sequência da narrativa, o narrador introduz a etapa Resolução (1.31-36). Nessa etapa, o ponto de partida ou Tema é o valor inicial de venda da vida do protagonista. A Resolução é marcada por fases de eventos que se desenrolam um após o outro através do tempo, no período de, pelo menos, três dias ou uma semana. Cada evento temporal é marcado por uma Circunstância de tempo e inclui uma quantia em dinheiro referente aos lances feitos pelos interessados em comprar a vida do protagonista. No desenrolar desses eventos, cria-se uma tensão pelas mudanças temáticas que marcam cada evento.

Finalmente, a etapa Coda (1.37-39) desenvolve-se por meio de um problema introduzido pela conjunção concessiva “But” e complementado por três orações no modo interrogativo¹²³, cujas respostas são deixadas em aberto. A etapa Coda do TF tem duas características: introduz o terceiro problema da narrativa e é construída no modo oracional interrogativo. As orações interrogativas desempenham três funções nessa etapa, quais sejam, criam relação de proximidade com o leitor, criam tensão questionando o futuro do protagonista após leiloar sua vida, e propiciam um retorno ao título do texto. Observe-se que, assim como a Coda, o título do texto “What Price a Life?” é igualmente configurado linguisticamente no modo oracional interrogativo. Essa construção léxico-gramatical título/Coda constitui-se no fechamento do ciclo da narrativa, que inicia questionando o leitor sobre o valor de uma vida e finaliza também questionando o leitor sobre a validade da decisão do protagonista.

No que segue, apresenta-se a análise das variáveis do contexto de situação – campo, relações e modo – do TF.

4.1.1.2 – Análise do Contexto de Situação do Texto-Fonte da Tarefa: Resumo

Nesta seção, apresenta-se a análise do contexto de situação do TF empregado para a tarefa solicitada no instrumento 1 de coletas de dados. É importante reiterar que o contexto de situação compõe-se das variáveis *campo*, *relações* e *modo* (seção 2.2.2). A variável *campo* refere-se ao domínio da experiência de que trata o texto, ou seja, o *que* está acontecendo e qual o assunto que está sendo abordado; sua descrição dá-se basicamente por meio dos domínios semânticos aos quais pertence o léxico que compõe a materialização linguística. A

¹²³ Será Ian Usher um pouco mais feliz? ; Será uma experiência positiva ver que muitas pessoas ao redor do mundo estão interessadas em sua existência?; Ou ele esperava que sua vida valesse mais?

variável *relações*, por sua vez, aborda questões relacionadas à distância/proximidade social entre escritor/leitor, ou seja, *quem* participa do evento comunicativo e seus papéis e relações de poder e nível de solidariedade entre ambos; sua descrição focaliza recursos linguísticos empregados para construir linguagem formal/informal e de interpessoalidade. A variável *modo*, por seu turno, refere-se à construção textual, ou seja, ao *como* a língua se organiza para construir textos por meio dos diferentes modos de comunicação - oral, escrito ou multimodal - e se a linguagem é constitutiva ou reflexiva, ou seja, se é empregada para ação ou reflexão.

As variáveis de situação do TF apresentam as características a seguir:

- (a) Quanto à variável *campo*, trata-se de uma narrativa a respeito de um australiano que leilou sua vida no website e-Bay - “Ian Usher has sold his whole life on e-Bay”¹²⁴ -, e as razões que o levaram agir dessa forma - “I have had enough of my life! I don’t want it anymore!”¹²⁵. O léxico presente no texto envolve objetos pessoais, como, por exemplo, “car, hammock, barbecue”; sintagmas nominais e verbais relacionados aos campos semânticos ‘leilão’ e ‘finanças’, como, por exemplo, “sold”, “deal”; “bids; bidding”; “price”. As Circunstâncias apresentam-se como de lugar “on e-Bay”; “on the train”; “in Perth”; “on his website”; de tempo “after twelve years”; “two years ago”; “within two minutes”; e de modo “for \$399,300 (about 320,000 USD).”
- (b) No tocante à variável *relações*, a distância social estabelecida entre escritor e leitor é média. Mais especificamente, trata-se de um escritor dirigindo-se a leitores, sem necessariamente se conhecerem, entretanto é estabelecida, ao mesmo tempo, uma relação de informalidade entre escritor e leitor. Essa informalidade constitui-se uma tentativa do escritor de aproximar-se de seu leitor e pode ser vista por meio de orações no modo interrogativo, que demandam informações, como o título da narrativa “What price a life?”; “...why on Earth did he do this?”, “...will Ian Usher be any happier?”. O emprego de gírias, expressões idiomáticas, contrações e vocabulário coloquial, como, “That takes guts”; “he was hit with a bolt from the blue”; “her name’s Laura”; “Of course, at the root of it all was a girl”, igualmente servem ao propósito do escritor estabelecer comunicação informal com o leitor. Em decorrência disso, pode-se afirmar

¹²⁴ Ian Usher vendeu toda a sua vida no eBay”.

¹²⁵ “Eu cansei da minha vida! Não quero mais minha vinha vida!”

que o escritor busca envolver seu leitor e atribui-lhe um papel de participante no texto. As marcas temporais encontram-se majoritariamente no passado, alternando com o tempo presente nas fases reflexão do protagonista e com o tempo futuro na etapa Coda; Processos materiais e mentais são predominantes.

- (c) Quanto à variável *modo*, o texto emprega linguagens verbal e não-verbal, sendo essas constitutivas¹²⁶ da narrativa contada pelo escritor. As características da linguagem oral/informal empregada no texto pressupõem um modo oral conversacional, reforçando estratégia de construir relações de informalidade entre escritor e leitor realizadas por meio dos recursos léxico-gramaticais interpessoais. O meio é escrito e imagético; o veículo empregado para divulgação do texto é o livro-didático e a tarefa escrita solicitada aos sujeitos.

As seções seguintes apresentam a análise das retextualizações produzidas a partir do TF analisado anteriormente.

4.1.2 Análise das Retextualizações: Tarefa Resumo

Dentre as onze (11) retextualizações produzidas para esta tarefa, são analisadas nesta seção as retextualizações 1 (RT1) e 2 (RT2) pelas seguintes razões:

- (a) a RT1 e a RT2 são representativas das escolhas léxico-gramaticais realizadas em sete RTs que atenderam aos requisitos solicitados na tarefa;
- (b) duas RTs não incluíram a fase Complicação na estrutura esquemática do gênero, o que caracterizou o resumo produzido como um relato (cf. Quadro 1) ao invés de uma narrativa;
- (c) uma das RTs, apesar de ter atendido à estrutura esquemática do gênero, não produziu um resumo, tendo, ao contrário, expandido o texto introduzindo elementos léxico-

¹²⁶ Como discutido na seção 2.2.2, a linguagem é constitutiva quando se trata de um texto para ser lido, ou monólogo; em oposição a auxiliar, quando se trata de uma interação face a face, como, por exemplo, em um diálogo.

gramaticais de interessoalidade que o caracterizam como uma narrativa expandida em relação ao TF;

- (d) uma RT apresentou inadequações estruturais consideráveis¹²⁷; sua inclusão nos dados desta pesquisa demandaria uma análise de erros e uma interpretação do significado pretendido a fim de realizar a análise metafuncional.

Os aspectos (b) e (c) supramencionados podem ser uma indicação do desconhecimento dos sujeitos no tocante à estrutura esquemática do gênero¹²⁸ e também da atividade de resumir. Adicionalmente, podem constituir-se em um indicativo para o desenvolvimento de atividades pedagógicas de retextualização da necessidade de abordarem-se esses dois aspectos que envolvem a escrita.

Os procedimentos de análise da RT1 e da RT2 obedeceram à mesma ordem empregada no TF, a saber, focalizou-se primeiramente o contexto de cultura, explicitando-se sua estrutura esquemática - etapas e fases; depois foi analisado o contexto de situação; finalmente, foram analisadas as metafunções e suas respectivas realizações nos sistemas léxico-gramaticais que compõem as RTs. Os dados foram discutidos ao longo da análise.

Como mencionado na seção 4.1, a tarefa de retextualização solicitada no instrumento 1 foi retextualizar o TF “What Price a Life?” em forma de resumo.

4.1.2.1 Análise do Contexto de Cultura – Tarefa: Resumo

No tocante ao contexto de cultura, é importante reiterar que a expectativa era de que os sujeitos contemplassem a estrutura esquemática do TF, incluindo minimamente as etapas obrigatórias do gênero, quais sejam, Orientação^Complicação^Resolução. No que segue, apresenta-se a análise das etapas e fases que compõem as RTs 1 e 2. Apresenta-se,

¹²⁷ Alguns exemplos das referidas inadequações são: emprego de tempo verbal e frases truncadas, com ideia incompleta.

¹²⁸ Refere-se a estrutura esquemática do TF, uma vez que o resumo como empregado no escopo deste trabalho não é considerado um gênero.

primeiramente a análise da RT1; na sequência, analisa-se a RT2. Em seguida, a configuração genérica de ambas é contrastada.

A RT1 apresenta a seguinte estrutura esquemática:

Etapas			RT 1
	Fases		
Orientação			
cenário	01		<u>Ian Usher</u> , 44 years old, sold his whole life on eBay, including his car, house, job and friends. He wanted to leave everything behind, taking only his wallet and passport to wherever place life took him.
Avaliação1			
comentário		05	<u>He</u> said on his website that he was tired of his life and he didn't know if this idea was purely foolishness or a mid-life crisis.
Complicação			
problema			<u>But</u> the real reason for this need to change his life was the ending of his twelve-year marriage.
Avaliação2			
comentário			<u>Some</u> say he wants to profit from this story or that he wants fame. After all, others have profited telling the story of how they sold their lives.
Resolução			
cenário	10		<u>The starting price for Usher's life</u> was \$ 1 AUS.
evento			<u>In the end</u> , his life was sold for \$ 399,300.00

Quadro 15– Estrutura Esquemática da Retextualização 1

Observa-se a partir do Quadro 15, que a RT1 contemplou a estrutura esquemática do gênero solicitado, desenvolvendo a narrativa por meio das etapas Orientação^Avaliação1^Complicação^Avaliação2^Resolução.

A etapa Orientação foi construída com foco no protagonista da narrativa e em suas ações e experiências de seu mundo interior. Os recursos léxico-gramaticais empregados para construir esses significados foram orações verbais e mentais como “Ian Usher sold his whole life on eBay” e “He wanted to live everything behind”. Os elementos linguísticos que realizam a função de Tema dessas orações – “Ian Usher” e “he” - evidenciam também que o foco dessa etapa é o protagonista da narrativa.

A mudança da etapa Orientação para a etapa Avaliação é marcada por uma mudança no tipo de Processo empregado e não pela mudança do Tema das orações, como ocorre nas outras etapas (l. 06; l. 08; l.10). Em outros termos, a etapa Orientação caracteriza-se por Processos materiais, como “sold”; “including”; “leave”, cujo foco está nas ações do personagem, enquanto a construção da etapa Avaliação ocorre por meio dos Processos verbal (“said”), relacional (“was”) e mental (“know”). É importante notar que a escolha de construção de significados por meio dos Processos supramencionados na etapa Avaliação elucida a estratégia da RT1 de manter o protagonista como foco da narrativa, tendo em vista que Processos verbais realizam relações simbólicas que ocorrem na consciência e são instanciados por meio de linguagem verbal; Processos mentais, por sua vez, representam experiências do mundo interior, que são instanciadas em sentimentos e pensamentos, como é o caso da oração na linha 04; e os Processos relacionais atributivos, nas orações das linhas 04 e 05, realizam atributos do personagem e o instanciam na função de Portador.

A mudança da fase Avaliação para a fase Complicação ocorre por meio da conjunção concessiva “But”, que tipicamente introduz problemas em narrativas na língua inglesa. Nessa etapa, a RT1 conduz o leitor para o problema enfrentado pelo protagonista e emprega uma oração relacional, cujos Participantes, “the real reason for [...]” e “the ending[...]” são abstratos.

Na sequência, a RT1 introduz outra etapa Avaliação, na qual a atenção do leitor é deslocada do problema do protagonista para um comentário do narrador acerca de alguns críticos e pessoas que tiveram experiência semelhante à do protagonista no sentido de vender sua vida e lucrar com isso.

A mudança da etapa Avaliação para a última etapa da narrativa, Resolução, é realizada por meio de um Tema que desloca a atenção do leitor para a negociação da vida do protagonista. Desse modo, nessa etapa, o leitor é informado do valor inicial e final da referida negociação.

É importante notar que a RT1 omite toda a informação contida originalmente na etapa Coda do TF; os efeitos de sentido causados por essa estratégia de retextualização são discutidos mais adiante neste trabalho.

Na sequência apresenta-se a estrutura esquemática da RT2 no Quadro 16. Observa-se que a RT2 foi desenvolvida obedecendo às etapas obrigatórias do gênero solicitado: Orientação^Complicação^Avaliação^Resolução^Coda. Essa estruturação atendeu aos requisitos da tarefa solicitada no instrumento 1.

Etapas		RT2
Fases		
Orientação		
cenário	01	<u>An Australian, Mr. Usher</u> , sold his whole in the internet, even his job, his barbecue equipment,
comentário		why? He thought the earth was against him, and he should left everything
reação		behind.
	05	<u>He</u> took his passport with no idea where he was going, he just wanted a new beginning.
Complicação		
evento		<u>On these days</u> , he married “the best girl in the world”,
problema		<u>but after some years</u> , they got divorced...
reação		<u>and now</u> , a new time to start all over again.
Avaliação		
comentário	10	<u>Some people</u> may say he just wanted the money of his film, or movie or maybe his fifteen minutes of fame. I didn't happen just with Mr. Usher, in 2001 John D. Freyer sold his life, item by item, rather than as a job lot, he also sold a book about it.
Resolução		
comentário		<u>Back to Usher's life</u> ,
cenário	15	<u>the price for his life</u> was \$1 Aus
evento		<u>and at the end of the week</u> his life was sold by the price of \$ 399,300.00 Aus.
Coda		
problema		<u>But as he walks away from his life</u> , will he be happier? Was it good for him? Or he expected more?

Quadro 16 – Estrutura Esquemática da Retextualização 2

A etapa Orientação foi construída majoritariamente por orações materiais, que realizam ações do protagonista e o colocam como foco da etapa, como pode ser observado pelos Temas das orações – “An Australian, Mr.Usher” (l.01) e “he” (l.03; 05).

Na sequência, a RT2 introduz a etapa Complicação, na qual o leitor é conduzido a um período anterior da vida do protagonista, cujos eventos explicam a razão da decisão de vender sua vida. Essa etapa é caracterizada pela presença de Circunstâncias temporais (l. 07; 08; 09)

na posição de Tema, que realizam uma sequência de eventos. A mudança da etapa Orientação para essa etapa é marcada pela Circunstância temporal “On these days” (l. 07).

Na mudança da fase Complicação para a próxima etapa – Avaliação -, a RT2 emprega a mesma estratégia de retextualização da RT1, ou seja, desloca a atenção do leitor do problema do protagonista para um comentário do narrador a respeito de alguns críticos e pessoas com experiência semelhante à do protagonista.

A próxima etapa da narrativa é a Resolução; a mudança da fase Avaliação para a Resolução é introduzida por meio da oração no modo imperativo “(Let’s go) Back to Usher’s life” (l.14). Por meio dessa construção léxico-gramatical, o escritor dirige-se diretamente ao leitor, demandando dele uma ação, neste caso voltar para o foco da narrativa, que é a vida do protagonista. Nessa etapa, a atenção do leitor é colocada na negociação da vida do protagonista e o leitor é informado do valor inicial e final da referida negociação.

Por fim, a RT2 inclui a etapa Coda e a desenvolve por meio de um problema, introduzido pela conjunção concessiva “But” (l.17), e de orações no modo interrogativo. Como mencionado na análise do TF (seção 4.1.1), essas orações criam relação de proximidade com o leitor, criam tensão questionando o futuro do protagonista após leiloar sua vida, e propiciam um retorno ao título da narrativa. Observe-se que, assim como a Coda, o título do texto “What Price a Life?” é igualmente configurado linguisticamente no modo oracional interrogativo. Essa construção léxico-gramatical título/Coda constitui-se no fechamento do ciclo da narrativa, que inicia questionando o leitor sobre o valor de uma vida e finaliza também questionando o leitor sobre a validade da decisão do protagonista.

Em resumo, quanto à estrutura esquemática das RTs, pode-se notar que ambas incluíram as etapas obrigatórias do gênero, demonstrando que os sujeitos atenderam à tarefa solicitada no instrumento 1 de retextualizar o TF em forma de resumo. Quanto ao que diferencia a RT1 da RT2, dois aspectos evidenciam-se, quais sejam, a RT1 mantém as duas etapas Avaliação do TF, enquanto a RT2 mantém somente uma dessas etapas; a etapa Coda é mantida na RT2 e apagada na RT1. Os efeitos de sentido construídos devido a essas diferenças entre as RTs são discutidos mais adiante neste trabalho. Na próxima seção, apresenta-se a análise do contexto de situação das RTs.

4.1.2.2 – Análise do Contexto de Situação – RTs: Tarefa Resumo

Nesta seção, apresenta-se a análise do contexto de situação das RT1 e RT2 produzidas para a tarefa solicitada no instrumento 1 de coleta de dados. A análise das variáveis *campo* e *modo* das RT1 e RT2 demonstra que essas variáveis não apresentam diferenças significativas. Ambas RTs tratam do mesmo assunto e são realizadas de forma escrita, sendo a linguagem constitutiva como mostra o Quadro 17

Variáveis	RT1	RT2
Campo	narrativa a respeito de um australiano que vendeu sua vida no website e-Bay e as razões que o levaram agir assim.	
Relações	Escritor \longrightarrow Leitor	
	Distância máxima	Distância média
Modo	Canal gráfico; meio escrito, linguagem constitutiva	

Quadro 17 – Variáveis do Contexto de Situação das Retextualizações 1 e 2

O *campo* da RT1 e da RT2 constitui-se de uma narrativa a respeito de um indivíduo que vendeu sua vida no *website* eBay e das razões que motivaram sua iniciativa. O léxico presente em ambas RTs inclui majoritariamente sintagmas nominais e verbais referentes aos campos semânticos ‘pertences pessoais’ e ‘finanças’. Exemplos encontrados em ambas RTs são “job”, “car”, “house”, “wallet”; “passport”; “profit”; “price”; “money”; “sold” e “profited” além de quantias em dinheiro. Quanto a elementos lexicais referentes ao campo semântico ‘leilão’, empregados originalmente no TF, observa-se que a RT1 preservou para o leitor apenas o nome do *website* e-Bay¹²⁹ como pista para inferir que a vida do protagonista foi leiloadada. Em contrapartida, a RT2 não incluiu qualquer pista textual que auxiliasse o leitor a inferir esse elemento presente no TF.

Em suma, pode-se observar que apesar da variável *campo* tratar-se do mesmo evento no TF e nas RTs, o léxico empregado em sua construção revela diferenças significativas entre TF e RTs. A retextualização dos elementos léxico-gramaticais que constroem a variável

¹²⁹ *e-Bay* é um *website* estadunidense, onde as pessoas compram e vendem todo tipo de produtos e por meio de lances de leilão e também por meios convencionais.

campo e seu papel na construção de sentidos nas RTs em comparação ao TF são discutidos mais adiante neste trabalho.

No tocante à variável *relações*, como mostra o Quadro 17, a distância social estabelecida entre escritor e leitor na RT1 é máxima e, na RT2, é média. Em ambas, trata-se de um escritor dirigindo-se a leitores desconhecidos, contudo, a RT1 não parece pretender estabelecer relação de informalidade e de proximidade com o leitor. Essa escolha de realização de significados se permite visualizar pela presença majoritária de orações no modo declarativo e apagamento de orações no modo interrogativo presentes no TF. Na RT2, por outro lado, pode-se afirmar que a distância social estabelecida entre escritor e leitor é média, tendo em vista que o sujeito emprega recursos léxico-gramaticais que constroem informalidade. Exemplos ilustrativos dessa estratégia de retextualização empregada na RT2 podem ser visto na pergunta “why?” (l.03) e na etapa Resolução (l.14) também por meio do modo oracional imperativo, que aborda diretamente o leitor, demandando dele uma ação “(Let’s go) back to Usher’s life”.

A distância social construída entre escritor e leitor é também observada nas RTs por meio do apagamento de vocabulário coloquial, como gírias e expressões idiomáticas presentes no TF. A construção de significado interpessoal realizada na RT1 e a RT2 é discutida mais detalhadamente na seção 4.1.4.2, que trata da metafunção interpessoal e sua realização no sistema de MODO.

Quanto à construção da variável *modo*, as RTs não apresentam diferença, isto é, em ambas, o canal é gráfico, o meio é escrito e a linguagem é constitutiva.

Em suma, nesta seção, foram descritas as variáveis do contexto de situação que compõem as RT1 e RT2. Observou-se que a variável *campo* das RTs foi retextualizada essencialmente por meio de omissão significativa do léxico. Quanto à variável *relações*, as RTs tomam caminhos diferentes, a saber, a RT1 constrói uma distância máxima entre escritor/leitor, enquanto a RT2 emprega recursos léxico-gramaticais que possibilitam construir uma distância média entre escritor/leitor. É interessante notar que, embora os sujeitos tenham recebido a mesma tarefa de retextualização a partir do mesmo TF, eles tomam caminhos diferentes de retextualização dos elementos que constroem relações entre escritor/leitor. Na seção que segue apresenta-se uma comparação entre o TF e as RTs.

4.1.3 – Comparação entre o Texto-Fonte e as Retextualizações: Tarefa Resumo

Nesta seção, apresenta-se uma comparação do TF empregado para a tarefa de retextualização do instrumento 1 e as RTs 1 e 2 produzidas a partir desse instrumento. Essa comparação focaliza os movimentos de retextualização em relação à estrutura esquemática dos três textos e as variáveis do contexto de situação - *campo, relações* e *modo* - realizadas em cada um dos textos.

Esses movimentos de retextualização podem ser visualizados a partir do Quadro 18¹³⁰.

RT1	TF	RT2
Orientação cenário ϕ ¹³¹ ϕ	Orientação cenário 1 reflexão problema cenário 2 reação reflexão	Orientação cenário comentário ϕ ϕ reação
Avaliação ϕ comentário	Avaliação comentário reflexão 1 reflexão 2	Φ
Complicação ϕ problema	Complicação cenário reflexão problema solução reação	Complicação ϕ evento/reflexão problema reação
Avaliação comentário	Avaliação comentário	Avaliação comentário
Resolução cenário ϕ ϕ ϕ evento	Resolução cenário evento 1 evento 2 evento 3 evento 4	Resolução comentário cenário ϕ ϕ ϕ evento
ϕ	Coda problema	Coda problema

Quadro 18 – Movimentos de Retextualização –RT1 e RT2

¹³⁰ As setas indicam que ou toda a fase ou alguns elementos dela integram a fase das retextualizações.

¹³¹ O símbolo ϕ significa apagamento da etapa ou da fase do gênero.

A partir do Quadro 18, observa-se que a RT1 e a RT2 reduziram as etapas e fases em comparação ao TF. Esse aspecto demonstra que as RTs atenderam à tarefa de resumir solicitada no instrumento 1.

Observam-se igualmente padrões de retextualização, bem como especificidades nas RTs. Quanto aos padrões de retextualização, observam-se majoritariamente três, a saber:

- (a) redução dos elementos linguísticos que constroem tensão na narrativa. Esse padrão pode ser visualizado a partir da redução dos problemas e das Circunstâncias temporais na etapa Resolução. Diferentemente do TF, que se desenvolve em torno de três problemas, a RT1 desenvolve-se em torno de um problema único (1.6-7), e a RT2 em torno de dois problemas (1.8; 1.17). No TF (1.31-36), quatro Circunstâncias temporais constroem a noção de sequência e tensão no evento do leilão da vida do protagonista na etapa Resolução. Em contrapartida, tanto a RT1 (1.10-11) quanto a RT2 (1.14-16) constroem essa etapa preservando unicamente o primeiro (fase cenário) e o último evento do leilão da vida do protagonista. Além de eliminar o processo de leilão, esse movimento de retextualização interfere no sentido original do TF. Os efeitos causados por essa configuração de sentidos na RT1 e na RT2 são discutidos adiante no item que descreve a variável *campo* e sua realização na metafunção ideacional;
- (b) transferência da voz do protagonista para a voz do narrador nas etapas Avaliação. Diferentemente do TF, que ora dá voz ao protagonista por meio da fase reflexão, ora dá voz ao narrador, por meio da fase comentário, as RTs 1 e 2 parecem preferir dar voz somente ao narrador. Essa tendência revela-se por meio da retextualização das fases reflexão, que no TF introduzem a voz do protagonista na narrativa. Assim, essas fases são majoritariamente apagadas ou retextualizadas em fases comentário, com o objetivo de introduzir a voz do narrador. O exemplo (01) exemplifica essa estratégia de retextualização.

Exemplo (01)

Fase	TF	
reflexão ↓	To “ <u>get on the train</u> with no idea where I am going or what the future holds for me”.	
comentário	He <u>wanted</u> to leave everything behind	He took his passport <u>with no idea</u> (he didn’t know) where he was going, he just <u>wanted</u> a new beginning .
	RT1	RT2

É importante notar que ambas as RTs mantêm traços semânticos da voz do protagonista ao construir a fase comentário por meio de Processos mentais, como mostra o exemplo (01). Ambas RTs empregam a oração mental “He wanted...” na etapa comentário; além disso, a RT2 emprega também a expressão “with no idea...”, que pode ser configurada na oração mental “he didn’t know...” Por meio desses recursos léxico-gramaticais, as RTs fazem referência a reflexões do protagonista, uma vez que ele assume a função de Experienciador em todas as orações mencionadas.

- (c) redução das fases que compõem a etapa Resolução. Ao retextualizar a etapa Resolução, ambas RTs omitem Circunstâncias de tempo e sintagmas nominais e verbais referentes ao campo semântico ‘leilão’, os quais são empregados no TF não somente para informar ao leitor que a vida do protagonista foi leiloada, mas também constroem informação a respeito do interesse de outras pessoas na vida do protagonista.

As escolhas de realização de significado na etapa Resolução da RT1 e do TF são demonstradas por meio dos exemplos (02) e (03) respectivamente. As Circunstâncias temporais estão em *itálico*, enquanto o léxico referente ao campo lexical ‘leilão’ está sublinhado.

Exemplo (02)

cenário The starting price for Usher's life was \$1 AUS.
 evento *In the end*, his life was sold for \$ 399,300.00

Exemplo (03)

cenário The starting price for Usher's life was \$1 AUS.
 evento 1 *Within two minutes* the first genuine bid was made, at \$200
 evento 2 The bidding hotted up *by midweek*,
 evento 3 and *on Wednesday* jumped from \$315.000 to \$390,200.
 evento 4 Usher's life was sold after sixty-six bids for \$399,300 (about 320,000 USD).

Como se observa no exemplo (03), o TF constrói o interesse na vida do protagonista por meio do léxico empregado e de elementos ideacionais que assumem a função de Circunstâncias temporais. Essas Circunstâncias marcam a sequência de lances que foram dados no leilão para arrematar a vida do protagonista; a posição temática das Circunstâncias temporais “Within two minutes” (evento 1), “on Wednesday” (evento 2) enfatiza sua importância na construção de sentidos nessa etapa da narrativa. O sintagma nominal “starting” (cenário) também remete à noção temporal de início de um evento, apesar de não ser uma Circunstância temporal. Quanto ao léxico, os sintagmas verbais “hotted up” e “jumped”; a Circunstância temporal “after sixty-six bids”, bem como a presença de valores referentes aos lances de leilão são empregados para construir o interesse na vida do protagonista,

A retextualização desses elementos léxico-gramaticais por meio de omissão, como ilustra o exemplo (02), apresenta o protagonista nas RTs como simplesmente tendo feito um negócio lucrativo com sua vida pelo fato de aparentemente tê-la colocada à venda por \$AUS 1 e tê-la vendido, finalmente, por \$AUS 399,300.00.

Como sinalizado na seção 4.1.3.1, os aspectos que diferenciam as estratégias de retextualização empregadas na RT1 e na RT2 no tocante à estrutura esquemática do gênero focalizam-se nas etapas Avaliação e Coda. Mais especificamente, a RT1 mantém as duas etapas Avaliação do TF, enquanto a RT2 mantém somente uma dessas etapas; a RT1 apaga a etapa Coda, enquanto a RT2 a mantém.

Com o apagamento da Coda, a RT1 não somente apaga um dos problemas em torno dos quais o TF se organiza, evidenciando, assim, a estratégia de construir a narrativa em torno de um problema único, como também omite recursos linguísticos empregados no TF para criar tensão na narrativa e construir interpersoalidade e relação de proximidade com o leitor. Adicionalmente, a RT1 finaliza o texto com a venda da vida do protagonista e não fecha o ciclo iniciado no título da narrativa que questiona o valor de uma vida. Em contrapartida, a

manutenção da etapa Coda na RT2 encontra-se entre um dos fatores que colaboram para que os recursos léxico-gramaticais empregados nessa RT sejam mais próximos dos padrões do TF em comparação à RT1. Esses fatores são discutidos em mais detalhes nas seções que abordam a construção da variável *relações*.

Em suma, as estratégias de retextualização empregadas no nível contextual relativo ao contexto de cultura, ou o gênero, demonstram que ambas RTs empregam a estrutura esquemática adequada ao gênero solicitado; retextualizam recursos linguísticos do TF que realizam a voz do protagonista e o realizam por meio de recursos que marcam a voz do narrador; tendem a reduzir a tensão empregada no TF, retextualizando as etapas Complicação, Resolução e Coda.

No tocante às variáveis do contexto de situação - *campo, relações e modo* - realizadas no TF e nas RTs, observam-se diferenças significativas, como sinalizado na seção 4.1.2.2. Ao comparar-se o léxico dos campos semânticos empregados para a construção do *campo* no TF e nas RTs, observa-se uma redução lexical significativa do léxico referente ao campo semântico ‘pertences pessoais. Mais especificamente, diferentes sintagmas nominais como, “hammock”, “DVDs”, “PlayStation”, e o nome próprio dos amigos do protagonista são empregados para a construção do campo no TF e omitidos nas RTs. Essa redução lexical parece justificar por duas razões, quais sejam:

- (a) o fato da tarefa de retextualização constituir-se na escrita de um resumo;
- (b) o emprego dos sintagmas nominais “whole” (1.01 RT1 e RT2), “everything” (RT1 1.02; RT2 1.03) e “friends”¹³² (RT1 1.02) como referência ao que foi incluído na venda da vida do protagonista.

A presença desses sintagmas nominais parece também explicar a razão do apagamento da fase cenário2 na RT1 e RT2 (cf. Quadro 18). Em outros termos, no TF, o léxico referente ao campo semântico ‘pertences pessoais’ integra a construção da etapa Orientação e está distribuído nas fases cenário1 (1.01) e cenário2 (1.06-09). Na fase cenário1, o escritor emprega o sintagma nominal “whole” na oração “Ian Usher has sold his whole life on e-Bay”¹³³, e nomeia, na sequência da oração, três itens pessoais que foram incluídos no

¹³² “toda”, “tudo” e “amigos” respectivamente.

¹³³ “Ian Usher vendeu toda a sua vida no e-Bay...”

leilão; já na fase cenário², o narrador expande o sintagma nominal “his whole life” e inclui uma lista de nomes próprios de amigos do protagonista, bem como de pertences, como mostra a oração “The 44-year-old sold his house in Australia (three-bedroom), car (1989 Mazda929), kite-surfing gear, hammock, spa, motorcycle,...” (1.07-09). Ambas as RTs, no entanto, parecem ter julgado suficiente empregar os sintagmas nominais “whole”, “everything” e “friends” para o leitor entender o que foi incluído no leilão.

Como mencionado, o campo semântico ‘leilão’ presente no TF é também retextualizado e ocasiona uma construção de sentido divergente daquele encontrado no TF. Mais especificamente, o fato que a vida do protagonista foi leiloada e o interesse de outras pessoas em sua vida são omitidos nas RTs. O léxico relacionado ao campo semântico ‘finanças’ é igualmente reduzido nas RTs, mas não afeta a essência da informação contida no TF.

No tocante à variável *relações*, apontou-se anteriormente que a distância social estabelecida entre escritor e leitor na RT1 é máxima e, na RT2, é média. Essa construção de relações é observada nas RTs por meio do apagamento de vocabulário coloquial, como gírias e expressões idiomáticas presentes no TF. Três hipóteses podem ser levantadas a partir dessa escolha de construção de significados na RT1 e RT2, quais sejam:

- (a) os sujeitos desconhecem esses termos, por não se tratarem de termos comuns;
- (b) os sujeitos decidiram não copiar esses termos do TF;
- (c) a forma como a variável *relações* é retextualizada não justifica o emprego desses termos.

Para confirmar a hipótese (a), seria necessário realizar uma entrevista com os sujeitos; esse procedimento metodológico foge, contudo, ao escopo desta pesquisa. No que respeita à hipótese (b), não copiar termos do TF não parece ser uma estratégia de retextualização recorrente, como mostram as orações da RT1 nas linhas 01 e 10; e da RT2 nas linhas 15 e 16. Em decorrência disso, a hipótese (c) parece ser mais viável para explicar a estratégia de retextualização relacionada à omissão de vocabulário coloquial e de expressões idiomáticas. Mais especificamente, ao analisar a variável *relações* da RT1 e RT2, observa-se que ambas procuram construir uma relação de menor proximidade com o leitor em comparação ao TF. Como discutido na seção 4.1.1.2, recursos linguísticos interpessoais, como vocabulário coloquial, gírias e expressões idiomáticas são empregados no TF para construir uma relação de proximidade média com o leitor. A construção de significado interpessoal realizada na

RT1 e a RT2 é discutida mais detalhadamente na seção 4.1.4.2, que trata da metafunção interpessoal e sua realização no sistema de MODO.

Quanto à construção da variável *modo, como já apontado*, tanto o TF quanto as RTs não apresentam diferença, isto é, em todas, o canal é gráfico, o meio é escrito e a linguagem é constitutiva.

Em suma, nesta seção, foram contrastadas as variáveis do contexto de situação que compõem o TF e as RT1 e RT2. Observou-se que a retextualização da variável *campo* ocasionou uma divergência de significado com o TF. Quanto a variável *relações*, as RTs tomam caminhos diferentes, a RT1 constrói uma distância máxima entre escritor/leitor, distanciando-se dos padrões empregados no TF, em oposição à RT2, que emprega recursos léxico-gramaticais que possibilitam construir uma distância média entre escritor/leitor, seguindo um padrão mais próximo ao do TF. O fato das RTs terem tomado decisões diferentes para a construção de sentidos no tocante à variável *relações* parece ter sido determinante tanto para manter as etapas do gênero quanto para o emprego de recursos linguísticos para construir a retextualização.

4.1.4 – Análise Metafuncional das RTs – Tarefa: Resumo

Nesta seção, apresenta-se a análise das RTs a partir de cada metafunção e sua respectiva realização no sistema léxico-gramatical da língua inglesa. Como mencionado na seção 2.2.2, as variáveis do contexto de situação realizam-se nas metafunções ideacional, interpessoal e textual e essas, por sua vez, realizam-se nos sistemas léxico-gramaticais de Transitividade, de MODO e de Tema respectivamente. Na seção 4.1.4.1, é apresentada a análise da metafunção ideacional das RTs a partir do sistema de Transitividade. Esse sistema inclui os elementos funcionais Processo, Participantes e Circunstâncias. Na seção 4.1.4.2, é apresentada a análise da metafunção interpessoal das RTs a partir do sistema de Modo, o qual inclui os elementos funcionais Sujeito, Finito e Resíduo. Finalmente, a seção 4.1.4.3 apresenta a análise da metafunção textual das RTs a partir do sistema de Estrutura Temática, o qual é formado pelos elementos funcionais Tema e Rema.

É importante reiterar que, no arcabouço teórico sistêmico-funcional, a oração é a unidade de análise do estrato léxico-gramatical da linguagem. Desse modo, a fim de proceder-se à análise das RTs, os textos foram segmentados em orações, e foram identificados os

elementos funcionais que compõem a estrutura de cada oração em relação às metafunções ideacional, interpessoal e textual.

4.1.4.1 Análise da Metafunção Ideacional - Sistema de Transitividade

Nesta seção, analisa-se a metafunção ideacional e sua realização léxico-gramatical no sistema de Transitividade das RT1 e RT2. Os elementos funcionais que compõem o sistema de Transitividade são os Processos e seus respectivos Participantes, bem como eventuais Circunstâncias. À semelhança da análise contextual realizada nas seções anteriores, as estruturas das RTs serão analisadas e comparadas ao TF.

Os Processos que constituem o TF e as RT1 e RT2 são de diferentes tipos, como mostra o Gráfico 1.

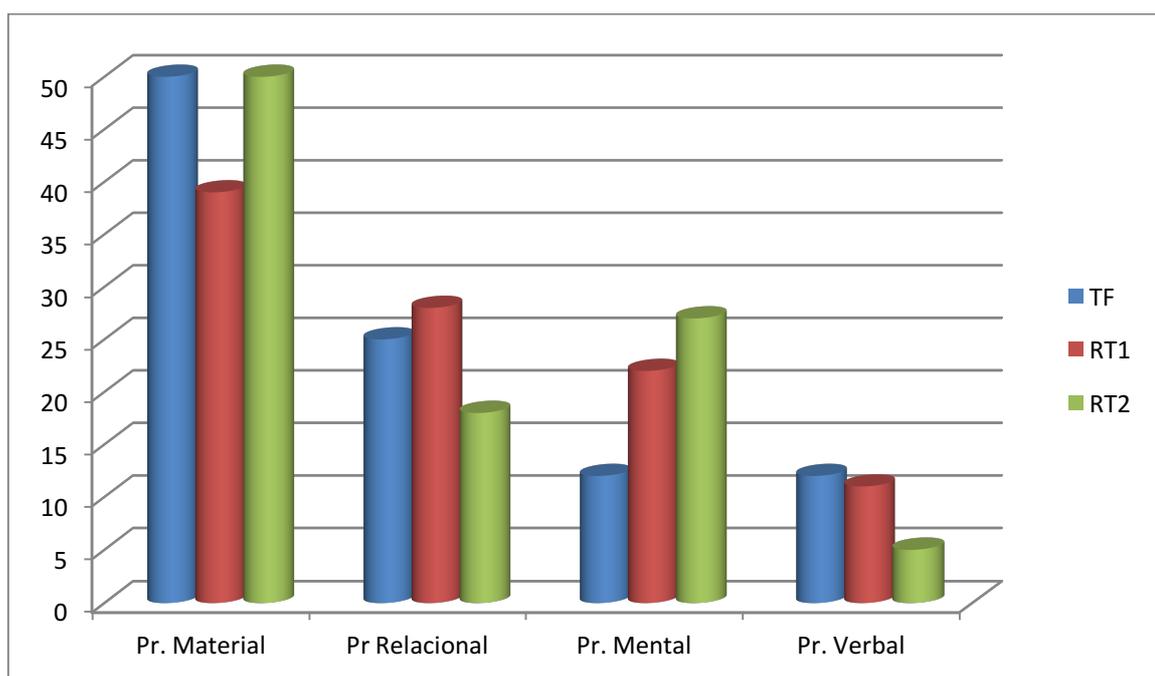


Gráfico 1- Processos presentes no TF, RT1 e RT2

A partir do Gráfico 1, observa-se que, tanto no TF quanto em ambas as RTs, o Processo dominante é o material, enquanto o Processo menos recorrente é o verbal. Em relação aos Processos mentais, observa-se que ambas RTs apresentam maior incidência desse tipo de Processo em comparação ao TF. Esse padrão de retextualização demonstra que as RTs representam o mundo interior do protagonista com maior ênfase do que o TF.

O Gráfico 1 igualmente ilustra que o TF e a RT1 empregam orações relacionais em maior número que a RT2. Esse fato se justifica tendo em vista que esses Processos foram empregados para construir a etapa Avaliação 1 no TF e na RT1, e essa etapa foi completamente omitida na RT2.

Observa-se também que, enquanto o TF emprega Processos mentais e verbais na mesma proporção, na RT1 e na RT2 os Processos verbais têm menor incidência. Esse fato é explicado se considerarmos que os Processos verbais são empregados no TF para construir as fases reflexão e essas fases são ou omitidas ou retextualizadas em comentário com outros tipos de Processos.

Quanto ao emprego dos Processos nas diferentes etapas da narrativa, observa-se que os Processos materiais são empregados em sua maioria nas etapas Orientação, Avaliação 2, Complicação e Resolução do TF e da RT2. Em contrapartida, na RT1, esses Processos são empregados somente nas etapas Orientação e Resolução. Os exemplos (02) e (03) podem ser empregados mais uma vez para ilustrar as orações materiais usadas na etapa Resolução da RT1/ RT2 e do TF respectivamente.

Exemplo (02): cenário The starting price for Usher's life was \$1 AUS.
evento In the end, his life was sold for \$ 399,300.00

Exemplo (03): cenário The starting price for Usher's life was \$1 AUS.
evento 1 Within two minutes the first genuine bid was made, at \$200
evento 2 The bidding hotted up by mid week,
evento 3 and on Wednesday jumped from \$315.000 to \$390,200.
evento 4 Usher's life was sold after sixty-six bids for \$399,300(about 320,000 USD).

O exemplo (04) ilustra o emprego de Processos verbais na etapa Orientação da RT1.

Exemplo (04): (1) Ian Usher, 44 years old, sold his whole life on eBay, (2) including his car, house, job and friends. (3) He wanted (4) to leave everything behind, (5) taking only his wallet and passport (6) to wherever place life took him.

É importante salientar que a escolha léxico-gramatical de realização da etapa Orientação por meio de Processos materiais caracteriza essa etapa da narrativa como uma etapa de ação e não de descrição, como é típico de narrativas em geral. A etapa Resolução é

igualmente caracterizada como uma etapa de ação, pois seu foco tanto no TF quanto na RT1 e na RT2 é o leilão da vida do participante, que se desenvolve por meio de lances, i.e. de ações. Em contrapartida, na etapa Avaliação, os Processos materiais apresentam-se em forma de comentário do narrador tanto no TF quanto na RT1 e RT2. Esses Processos são empregados para descrever ações de pessoas que tiveram iniciativa de vender sua vida, à semelhança do protagonista da narrativa.

Os Processos verbais, que são os menos recorrentes tanto no TF quanto nas RTs, são empregados para construir fases avaliativas de comentário e de reflexão. O exemplo (05) apresenta uma oração verbal da RT1 empregada para construir uma fase comentário; o exemplo (06) apresenta uma oração verbal do TF empregada para construir uma fase reflexão.

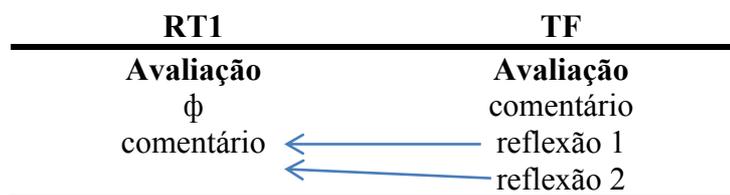
Exemplo (05):

He	said	on his website	he was tired of his life ...
Dizente	Pr.verbal	Circ. Localiz	Verbiagem: relato

Exemplo (06):

“I am still not sure whether this is inspired craziness, complete foolishness, or just some kind of mid-life crisis”,	he	said.
Verbiagem: citação	Dizente	Pr.verbal

Observa-se que a RT1 constrói o comentário a partir de Verbiagem: relato, enquanto o TF constrói as reflexões do personagem por meio de Verbiagem: citação. Isso se justifica tendo em vista a tendência das RTs em transferir a voz do personagem para a do narrador como mostra o excerto do Quadro 18.



Com exceção das etapas Orientação e Resolução, que são construídas majoritariamente com Processos materiais, a RT1 constrói todas as outras etapas com processos relacionais, mentais, e verbais. A RT2, no entanto, distribui esses Processos ao longo das etapas da narrativa, seguindo, assim, o mesmo padrão do TF. O exemplo (07) ilustra construções na etapa Avaliação da RT1.

Exemplo (07):

He	said	on his website	that he <u>was</u> tired of his life
Dizente	Pr.verbal	Circ. localiz.	Verbiagem:relato
he	didn't know	if this idea was purely foolishness or a mid-life crisis.	
Experienciador	Pr. mental	Fenômeno	

Em suma, a partir da comparação dos elementos funcionais que constroem a Transitividade, observa-se quanto aos Processos, que as RTs tendem a manter o padrão do TF de configuração de sentidos por meio de Processos materiais nas fases Orientação e Resolução; tendem a dar maior evidência do que o TF à experiência que ocorre no mundo interior do protagonista da narrativa por meio do emprego de orações mentais. Adicionalmente, observa-se que a RT2 tende a seguir padrões de construção linguística mais próximos do TF do que a RT1.

Quanto aos *Participantes*, observa-se que as RTs seguem o padrão do TF de construir orações com Participantes concretos ao invés de abstratos. Nas RTs, o protagonista aparece majoritariamente na função de Ator, de Dizente, de Experienciador por meio de seu nome próprio e do pronome pessoal “he”. Na função Meta, aparecem a vida do protagonista e seus pertences pessoais; na função Fenômeno aparecem majoritariamente seres abstratos, como ilustra o exemplo (07).

No tocante às Circunstâncias, observa-se que as RTs seguem o padrão do TF, o qual emprega em maior número as Circunstâncias de tempo, depois as de lugar e, por último, as de modo. A preferência pelo emprego das Circunstâncias temporais justifica-se tendo em vista que a narrativa apresenta eventos em sequência temporal que ocorreram na vida do protagonista. É também importante notar que a RT2 emprega maior número de Circunstâncias temporais em comparação à RT1.

4.1.4.2 Análise da Metafunção Interpessoal - Sistema de MODO

Nesta seção, analisa-se a metafunção interpessoal e sua realização léxico-gramatical no sistema de MODO da RT1 e da RT2. Esse sistema, como apontado na seção 2.2.2, revela padrões linguísticos empregados para construir interação entre escritor/leitor e atitudes e opiniões do escritor em relação ao assunto de que trata o texto, bem como seu posicionamento

em relação ao seu leitor. Esses padrões evidenciam-se por meio do modo oracional em que as orações se configuram e dos recursos léxico-gramaticais de modalidade e de avaliatividade.

Os elementos funcionais que compõem esse sistema são o Sujeito, o Finito e o Resíduo (cf.seção 2.2.3.3). É importante reiterar que esta análise não contempla os recursos de avaliatividade. À semelhança da análise contextual realizada nas seções anteriores, as estruturas léxico-gramaticais que realizam a metafunção interpessoal das RTs serão analisadas e comparadas às do TF.

Nas seções 4.1.1.2 e 4.1.2.2, apresentou-se a realização da variável *relações* do TF e das RTs respectivamente e observou-se que o TF e a RT2 empregam recursos léxico-gramaticais de interpessoalidade que constroem uma relação de proximidade média com o leitor, na tentativa de torná-lo participante do texto; em contrapartida, os recursos léxico-gramaticais de interpessoalidade empregados na RT1 constroem uma proximidade mínima com o leitor. Dentre os recursos empregados para essas construções, encontra-se o modo oracional. O Gráfico 2 compara os modos oracionais presentes no TF e nas RTs.

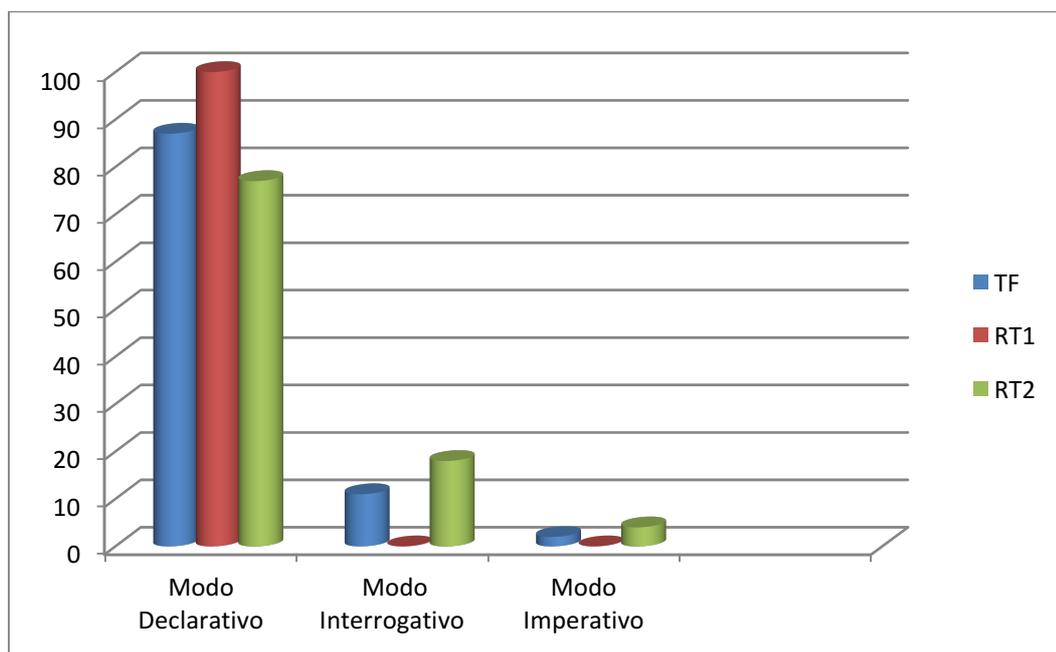


Gráfico 2 – Modo Oracional empregado no Texto-Fonte e nas RTs 1 e 2

O TF apresenta 86,6% das orações no modo declarativo, na configuração funcional Sujeito^Finito; 11,6% das orações no modo interrogativo - Finito^Sujeito -, e uma oração, que perfaz 2,3% do total das orações, configurada no modo imperativo. Essa oração - “Step forward, Mr. Usher - é constituída unicamente dos elementos funcionais Predicador^Vocativo, realizando por elipse o Sujeito e o Finito que compõem o sistema de

Modo. Observa-se, assim, que à exceção da oração imperativa, a função semântica desempenhada pelas orações do TF é majoritariamente de proposição, o que configura o texto como trocando informações com o leitor e não demandando informação.

A partir do Gráfico 2, observa-se que a RT1 apresenta 100% de suas orações na configuração funcional Sujeito^Finito, enquanto a RT2 segue o padrão do TF, a saber, 77,2% das orações no modo declarativo, na configuração funcional Sujeito^Finito; 18,6% das orações no modo interrogativo - Finito^Sujeito -, e uma oração, que perfaz 4,5% do total, configurada no modo imperativo. Essa oração, à semelhança do TF, também realiza os elementos funcionais Sujeito e Finito por elipse e se constitui do elemento funcional Predicador - “Back to Usher’s life”¹³⁴.

É importante notar que a razão da RT2 seguir o mesmo padrão do TF quanto ao modo oracional interrogativo deve-se ao fato de ter mantido a etapa Coda do TF, cujas orações são 100% construídas nesse modo oracional. A RT1, por outro lado, optou por omitir a etapa Coda, e nenhum de seus elementos linguísticos foram retextualizados em outra etapa ou fase do gênero.

Em decorrência da eliminação da etapa Coda e da configuração de todas as orações no modo oracional declarativo Sujeito^Finito, o escritor na RT1 assume a posição de detentor da informação, construindo uma relação de proximidade baixa entre escritor/leitor.

É ainda importante notar que o emprego do modo oracional interrogativo no TF e na RT2 é um dos recursos que ambos empregam para construir relações de proximidade com o leitor.

A diferença de construção léxico-gramatical de modalidade entre o TF e as RTs é elucidada nos exemplos (08), (09) e (10) do TF e das RTs na construção da etapa Avaliação2.

Exemplo (08):	TF	Cynics <u>could argue</u> he is after the book deal... <u>Certainly</u> others who have undertaken similar schemes in the past....
Exemplo (09):	RT2	Some people <u>may say</u> he just wanted the money...or <u>maybe</u> his fifteen minutes of fame
Exemplo (10):	RT1	Some <u>say</u> he wants to profit from this story or that he wants fame.

¹³⁴ Segundo Eggins (2004, p. 177, 178), há dois caminhos para analisar essa oração imperativa, quais sejam, como constituída unicamente do Predicador, sem a presença de nenhum dos elementos que constituem o Modo; ou como constituída por elipse do Sujeito “Let’s”. Nessa segunda opção, o Finito também não se faz presente na oração.

A partir desses exemplos, observa-se que o TF e a RT2 empregam recursos linguísticos de modalidade epistêmica de probabilidade média - “could”, “may” - e alta - “certainly”-; em contrapartida, a RT1 omite esses recursos.

Exemplos de recursos de modalidade deôntica de obrigação também se encontram na RT2, como mostra o exemplo (11):

Exemplo (11):

RT2	...and he <u>should</u> left (sic) everything behind.
-----	---

Finalmente, é importante mencionar que as marcas temporais expressas pelo elemento funcional Finito realizam-se no TF no passado, no presente e no futuro. O tempo passado é empregado ao longo do texto, o tempo futuro é empregado na etapa Coda, e o tempo presente é empregado nas fases reflexão do personagem realizadas no elemento funcional Verbiagem:citação, como ilustra o exemplo (12).

Exemplo (12):

<u>“I am still not sure whether this is inspired craziness, complete foolishness, or just some kind of mid-life crisis”,</u>	he	said
<u>Verbiagem:citação</u>	<u>Dizente</u>	<u>Pr.Verbal</u>

No tocante às RTs, observa-se que a RT1 emprega unicamente o tempo passado, enquanto a RT2 emprega os tempos verbais no passado e no futuro. Essa configuração temporal do elemento funcional Finito pode ser explicada por dois fatores, a saber:

- (a) a retextualização das fases reflexão do personagem, que são construídas no TF no tempo presente (cf. exemplo 12);
- (b) a diferença entre as RTs quanto a retextualização da etapa Coda. Mais especificamente, o tempo futuro é empregado no TF para a realização da etapa Coda; desse modo, o fato da RT2 ter mantido essa etapa explica o emprego do tempo futuro, enquanto o fato da RT1 ter eliminado essa etapa explica a ausência das marcas temporais de futuro.

4.1.4.3 A Metafunção Textual - Sistema de Estrutura Temática

Nesta seção, analisa-se a metafunção textual e sua realização léxico-gramatical no sistema de Estrutura Temática das RT1 e RT2. Esse sistema, como apontado na seção 2.2.3.4, constitui-se de padrões linguísticos empregados para organizar a mensagem no texto. Os elementos funcionais que compõem o sistema de Estrutura Temática são o Tema e o Rema.

Dois aspectos da Estrutura Temática foram analisados, a saber, os elementos que compõem os Temas das orações e os padrões de progressão temática. À semelhança da análise contextual realizada nas seções anteriores, as estruturas léxico-gramaticais que realizam a metafunção textual das RTs serão analisadas e comparadas ao TF.

Os Temas que constituem o TF e as RT1 e RT2 são de diferentes tipos, como mostra o Gráfico 3.

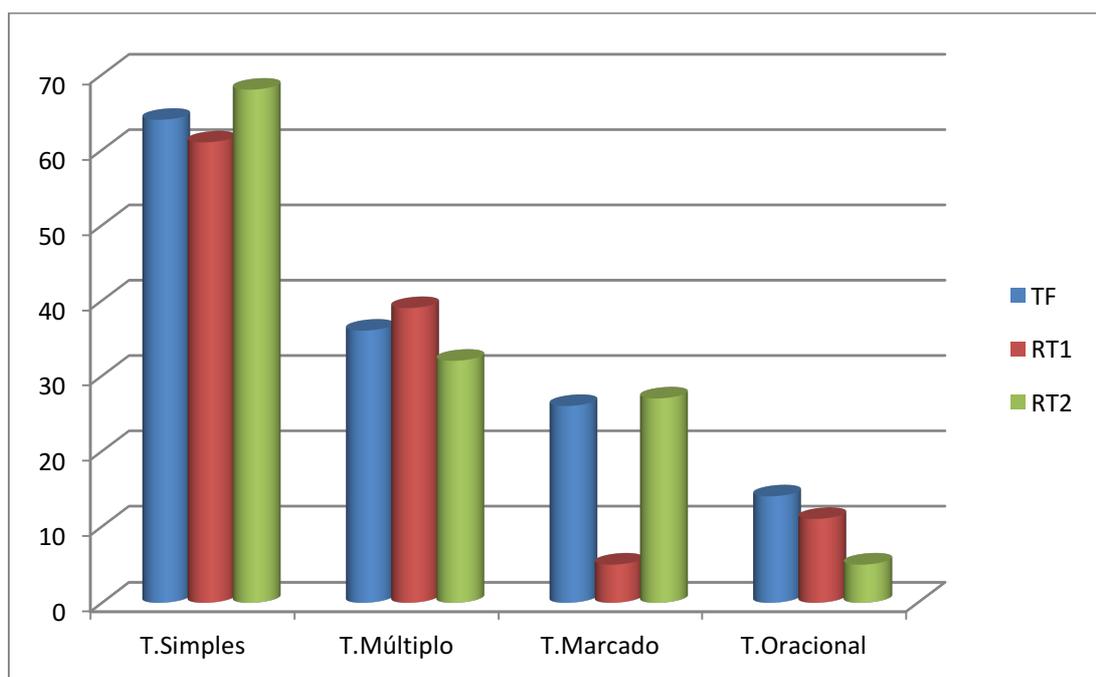


Gráfico 3 – Tipos de Tema no TF e na RT1 e RT2

Quanto à composição temática – Tema Simples ou Múltiplo - observa-se que a RT1 e a RT2 apresentam o mesmo padrão do TF, i.e., incidência de ambos na mesma proporção. Os Temas Simples da RT1 e da RT2 são realizados majoritariamente pelo pronome pessoal “he”, fazendo referência ao protagonista. No TF, por seu turno, os Temas Simples são realizados

por uma diversidade de elementos linguísticos, como “Ian Usher”; “I”, “they”; “The 44 year-old”, “Cynics”, “Usher’s life” .

Os elementos funcionais que compõem os Temas Múltiplos da RT1 e da RT2 são unicamente elementos textuais, como as conjunções “and” e “but”. Em contrapartida, os Temas Múltiplos do TF apresentam elementos textuais, bem como interpessoais em sua composição, como ilustram os exemplos (13 e 14).

Exemplo (13):

Certainly	others[who have undertaken similar schemes in the past]	have profited.
Tema interp	Tema tópico oracional	Rema

Exemplo (14):

So,	why on Earth	did he	do this?
Tema textual	Tema interp,	Tema tópico	Rema

O TF realizou 15 orações com Tema Múltiplo, em oposição às RTs que realizaram cada uma 7 orações com esse tipo de Tema. O Quadro 19 demonstra a natureza dos elementos funcionais presentes na composição dos Temas múltiplos do TF e das RTs.

Composição Temática	TF	RT1	RT2
Elemento textual	9	7	7
Elemento interpessoal	6	0	0

Quadro 19 – Comparação entre Estrutura Temática do TF e da Retextualização 1

É importante notar que, nas RTs, os elementos textuais fazem-se presentes na composição dos Temas Múltiplos quando se trata de complexos oracionais de parataxe, como mostra o exemplo (15) da RT1.

Exemplo (15):

He said on his website that he was tired of his life and he didn't know if this idea was purely foolishness or a mid-life crisis.

No tocante aos Temas marcados, observa-se no Gráfico 3 que a RT2 segue padrão semelhante ao do TF, enquanto a RT1 distancia-se desse padrão, por empregar somente um Tema marcado ao longo da narrativa. Esses Temas na RT1 e RT2 são invariavelmente realizados por Circunstâncias temporais, enquanto no TF constituem-se de outros elementos funcionais, tais como, Verbiagem, Circunstâncias de lugar e Circunstâncias temporais.

Quanto à distribuição dos Temas marcados, a RT2 segue o padrão do TF, distribuindo-os ao longo da narrativa em diferentes fases. Mais especificamente, esses Temas são encontrados nas etapas Complicação (1.07-09) Resolução (1.14-16) e Coda da RT2. O exemplo (16) apresenta as orações com Tema marcado por Circunstâncias temporais que constituem a etapa Complicação da RT2.

Exemplo (16):

On these days,	he married “the best girl in the world”.
But, after some years,	they got divorced...
and now,	a new time to start all over again.
Tema	Rema

Ao comparar os exemplos 16 da RT2 e 17 do TF, observa-se que a RT2 constrói o ponto de vista da Complicação unicamente a partir de eventos temporais, enquanto o TF conduz o leitor de um ponto de vista a outro.

Exemplo (17):

Of course, at the root of it all	was a girl.
He	“met and married the best girl in the world”
(her name	‘s Laura).
But after twelve years together	he was “hit with a bolt from the blue”- the details of which he won't discuss.
They	separated two years ago
and this – the sale of a life –	is his attempt to start afresh.
Tema	Rema

No tocante à Estrutura Temática presente nas etapas do gênero, observa-se que o protagonista é invariavelmente o Tema das orações que compõem as etapas Orientação e Avaliação da RT1 e Orientação da RT2. Nessas etapas, a composição temática é sempre simples, realizada na primeira oração da Orientação com o nome do protagonista e, nas orações subsequentes, com o pronome “He”, como mostra o exemplo (18):

Exemplo (18): Ian Usher, 44 years old,	sold his whole life on eBay, including his car...
He	wanted to leave everything behind, taking only...
He	said on his website
that he	was tired of his life
and he	didn't know if this idea was purely foolishness...
Tema	Rema

Em contrapartida, o TF inicia a etapa Orientação com uma oração com Tema simples, tendo o protagonista como foco e, na sequência, são apresentadas orações com uma variedade de Temas, como por exemplo, Tema marcado oracional (1.03); Tema múltiplo (1.05) e somente duas orações tem o protagonista como Tema simples, (1.01; 1.03; 1.07).

No que concerne à progressão temática, o TF é construído majoritariamente pelos padrões zigue-zague, ilustrado no exemplo (19), e um padrão Tema-Rema que introduz novos Temas ao invés de reiterá-los, como mostra o exemplo (20). É importante salientar que o padrão Tema constante (exemplo 21) realiza-se em poucas orações no TF.

Tema 1 <u>The starting price for Usher's life</u>	→	Rema 1 was \$1 AUS.
Tema 2 <u>Within two minutes</u>	→	Rema 2 the first genuine bid was made, at \$200
Tema 3 <u>The bidding</u>	→	Rema 3 hotted up by mid week,
Tema 4 <u>and on Wednesday</u>	→	Rema 4 jumped from \$315.000 to \$390,200
Tema 5 <u>Usher's life</u>	→	Rema 5 was sold after sixty-six bids for \$399,300 (about 320,000 USD).

Exemplo19– Progressão Temática em zigue-zague no TF

Tema 1 Cynics	→	Rema 1 could argue
Tema 2 he	→ ↙	Rema 2 is after the book deal, the movie money or just a short spell in the spotlight of fame.
Tema 3 Certainly, others who have undertaken similar schemes in the past	→	Rema 3 have profited.
Tema 4 John D. Fryer	→	Rema 4 sold his life in 2001 (item by item rather than by a job lot).
Tema 5 Then	→	Rema 5 he sold the book of the sale of his life – <i>All My Life for Sale</i> .

Exemplo 20 – Variedade de padrões de Progressão Temática no TF

Quanto aos padrões de progressão temática encontrados nas RTs, constatou-se que a RT1 apresenta o padrão com Tema constante, como mostra o exemplo 21.

Tema 1 Ian Usher, 44 years old,	→	Rema 1 sold his whole life on eBay, including his car...
Tema 1 He	→	Rema 2 wanted to leave everything behind, taking only...
Tema 1 He	→	Rema 3 said on his website
Tema 1 that he	→	Rema 4 was tired of his life
Tema 1 and he	→	Rema 5 didn't know if this idea was purely foolishness...

Exemplo 21 - Padrão de progressão temática empregado na RT1

Nessa progressão temática, o Tema tópico - “Ian Usher” - é retomado por meio do pronome pessoal “he”. O fato do ponto de partida da mensagem ser praticamente sempre o mesmo e da preferência pelo emprego de Temas não-marcados e com predominância referindo-se ao protagonista da narrativa parecem sinalizar para o leitor que há poucos elementos atípicos na narrativa (EGGINS, 2004). Adicionalmente, a análise da Estrutura Temática desta retextualização parece indicar que o sujeito possui recursos linguísticos limitados na LE.

A RT2 emprega esse mesmo padrão de progressão temática na etapa Orientação, contudo, ao longo das outras etapas da narrativa, a RT2 segue o padrão do TF, introduzindo novos Temas ao invés de reiterá-los. O exemplo (22) ilustra essa configuração temática na etapa Complicação da RT2.

Exemplo (22):

Tema 1 On these days,	→	Rema 1 he married “the best girl in the world”.
Tema 2 But, after some years,	→	Rema 2 they got divorced...
Tema 3 and now, (it)	→	Rema 3 (is) a new time to start all over again.

Adicionalmente, observa-se que a RT2 segue o mesmo padrão do TF ao construir as orações com Tema marcado por uma Circunstância temporal em posição temática.

É interessante notar que a única ocorrência de Circunstância temporal na RT1 encontra-se na última oração da etapa Resolução, que é a última etapa da RT1, como ilustrado no exemplo (23):

Exemplo (23)

The starting price for Usher’s life	was \$1.
In the end,	his life was sold for \$ 399, 320.000
Tema	Rema

O emprego de uma Circunstância de tempo na construção de uma oração com Tema marcado no exemplo (23) parece ter sido uma estratégia da RT1 para sinalizar ao leitor que a narrativa chegou ao final. Além disso, o fato de essa ser a única Circunstância temporal encontrada na RT1 a caracteriza como uma narrativa praticamente atemporal.

Em síntese, pode-se observar que a RT1 e a RT2, diferentemente do TF, tendem a empregar Temas Simples, tendo o protagonista da narrativa como foco do texto. Nas ocorrências em que outro tipo de Tema foi empregado pelas RTs, observa-se que foi resultado de cópia de estruturas do TF, como no exemplo 23. Observa-se também tendência em construir orações com Temas novos, como ilustrado no exemplo (22) e com Temas constantes (exemplos 17 e 18).

4.2 TAREFA DE RETEXTUALIZAÇÃO 2 – PRODUÇÃO DE UMA NOTÍCIA JORNALÍSTICA

A tarefa solicitada no instrumento 2 previa uma atividade de retextualização em forma de notícia jornalística a partir de um TF do gênero narrativa. Diferentemente da tarefa 1, em que o gênero do TF deveria ser mantido na RT, na tarefa 2 a RT deveria ser escrita em outro gênero. Em decorrência disso, duas variáveis interferiram nesta tarefa de retextualização, quais sejam, a estrutura esquemática dos gêneros do TF e da RT, bem como o conhecimento da língua estrangeira. Na sequência, apresenta-se a análise do TF empregado na tarefa 2.

4.2.1 Análise do Texto-Fonte: Tarefa Notícia Jornalística

Nesta seção apresenta-se a análise contextual do TF a partir de suas etapas e fases, bem como a análise de seu contexto de situação, contemplando as variáveis *campo*, *relações* e *modo*. A análise metafuncional por meio dos diferentes sistemas léxico-gramaticais que compõem o é discutida quando o TF é contrastado com as RTs.

4.2.1.1 Análise do Contexto de Cultura do Texto-Fonte da Notícia Jornalística

O TF empregado na segunda tarefa de retextualização intitula-se “This Guy Punched an Alligator to Save His Son”¹³⁵; esse texto é do gênero narrativa e pertencente à família de gêneros das histórias. O propósito social do texto é envolver o leitor com um evento que ocorreu na vida de Joe, o pai, e Joey, o filho, que foram andar de caiaque em um pântano localizado em uma reserva natural no estado da Flórida, nos Estados Unidos. O pai, Joe, socorreu o menino, mas somente logrou livrá-lo da morte com ajuda de um turista estrangeiro que se encontrava no local. Mais tarde, Joe tentou encontrar o turista, mas sua tentativa foi frustrada. A narrativa termina com o pai admirando-se da capacidade de superação de seu filho.

O objetivo sociocomunicativo do gênero narrativa é resolver uma complicação, a qual foi efetivamente resolvida nesta narrativa quando o pai logrou livrar o filho da morte. O propósito de envolver o leitor é alcançado por meio de recursos linguísticos, como a oração (l.

¹³⁵ “Este cara socou um jacaré para salvar seu filho”.

07-08) da etapa Orientação, que descreve o pântano como um lugar famoso por ter muitos jacarés, e desperta a expectativa do leitor sobre potenciais problemas que podem ocorrer no desenrolar da narrativa. Além disso, a presença de três problemas nas etapas Complicação 1, Complicação 2 e Complicação 3 contribuem para construir uma tensão crescente na narrativa.

A estrutura esquemática do texto “This Guy Punched an Alligator to Save His Son” é apresentada na sequência. Os elementos linguísticos que ocasionam mudança de etapas e fases encontram-se sublinhados.

Etapas		This Guy Punched an Alligator to Save His Son	
Fases			
Orientação			
cenário	01	01	On an overcast spring day in 2013, Joe Welch, a commercial photographer, and his son, Joey, were polishing off sandwiches at a wildlife refuge in Florida’s Everglades.
	05	05	planned for the two of them to spend the day canoeing in the huge swamp, a 45-minute drive from their Pompano Beach home.
	10	10	Joe had never before ventured into the muddy waters, which were famous for alligators. He had researched what to do if they encountered one—just in case. (Bang a paddle against the boat to scare them off, he’d read.
			Welch slathered his son with sunscreen and turned to scan the canoe rental waiver at the concession-stand counter, less than 20 feet from the water’s edge.
Complicação 1			
problema 1	15	15	<u>Seconds later</u> , he heard a splash and a scream. Joey had slipped on snake-grass at the edge of the water and fallen in face-first.
reação1			<u>When Joe whipped around</u> , he saw his son’s right arm in the jaws of an alligator he estimated to be at least eight feet long and close to 200 pounds.
comentário/reação2	20	20	<u>Time</u> seemed to stop <u>as Joe</u> ran toward his son and into the water, which was almost three feet deep.
reação 3			<u>As Joey thrashed and screamed</u> , Joe wrapped his left arm across the boy’s chest and began pulling him back toward the bank. With his right hand, Joe struck the alligator’s snout as hard as he could.

Complicação 2		
problema		<u>But</u> it was like punching bricks. “It didn’t even flinch,” he says.
reação 1	25	<u>A young man in line at the concession stand</u> ran over, screaming at Joe to pull his son out of the water.
problema		<u>But</u> Joe feared what would happen to Joey’s arm if he pulled too hard.
Avaliação 1		
reflexão		“ <u>I</u> didn’t want to get in a tug-of-war with an alligator,” he says.
Complicação 2 (cont.)		
reação 2		<u>He</u> guided Joey up the embankment, dragging the gator along with
reação 3	30	him.
solução		<u>While Joe dealt blows to the beast’s head</u> , the other man kicked its belly.
reação 4		<u>After three or four kicks</u> , the gator released its grip on Joey and slithered back into the water.
reação 5	35	<u>Joe</u> picked up his son and found that he’d suffered only a few cuts and scrapes from his shoulder blade to his wrist — surprisingly there were no puncture wounds.
evento		<u>Joe</u> thanked the stranger and sped home.
evento	40	<u>Doctors at a nearby hospital</u> determined that Joey was OK, though Joe had mildly sprained his hand.
		<u>Meanwhile</u> , the alligator was captured in the swamp and killed, in accordance with Florida Fish & Wildlife Conservation Commission regulations.
Complicação 3		
evento		<u>Joe</u> has tried to locate the Good Samaritan who helped save his son,
problema	45	<u>but he</u> has learned through inquiries at the wildlife refuge and the U.S. Fish and Wildlife Service only that the man was a kickboxer from Spain who had been in the country visiting family.
Avaliação 2		
reflexão		“ <u>He</u> ’s like an angel,” Joe says.
comentário		<u>His son’s resilience</u> has amazed Joe.
Resolução		
evento	50	<u>A week after the accident</u> , the child went with his class on a field trip to a wildlife sanctuary.
evento		<u>His teacher</u> , who watched him closely at the alligator exhibit, told Joe

		his son acted like any other little boy.
Coda		
	reflexão	“Because of my dad, I feel less and less afraid of alligators,” says Joey.
	55	“He’s like my bodyguard.”

Quadro 20– Estrutura Esquemática do Texto-Fonte da Tarefa 2

Como mostra o Quadro 20, a narrativa “This Guy Punched an Alligator to Save His Son” apresenta a seguinte estrutura esquemática:

Orientação^Complicação1^Complicação2^Avaliação1^Complicação2(cont.)^Complicação3
^Avaliação2^Resolução^Coda.

Como mencionado, essa narrativa constrói-se por meio de diferentes complicações e, em decorrência disso, a tensão na narrativa desenvolve-se em um crescendo. Na etapa Orientação, o narrador apresenta os protagonistas, o local onde ocorreu o acidente e informações sobre o fato do pai estar supostamente preparado na eventualidade de ter que enfrentar um jacaré. Ao introduzir o cenário, o narrador sinaliza para o leitor o potencial problema que poderá ocorrer no local por meio da oração “...the muddy waters, which were famous for alligators”¹³⁶ (1.07-08). Dessa forma, a tensão na narrativa é introduzida desde o início.

A etapa seguinte, Complicação 1, apresenta o primeiro problema da narrativa, e, como já havia sido assinalado na Orientação, ocorre um problema - um jacaré ataca o menino, Joey. Essa etapa compõe-se de uma atitude do protagonista em relação ao acidente - “Time seemed to stop...” (1.19)¹³⁷; logo após, são apresentadas reações tanto do pai, Joe, quanto do menino, Joey, para tentarem livrar-se do jacaré.

Na sequência, Complicação 2, um novo problema é introduzido na narrativa, e o terceiro personagem entra em cena e ajuda Joe livrar seu filho da morte. Essa etapa é dividida em duas partes (l.24-27) e (l. 29-43) e o curso dos eventos é interrompido por uma etapa Avaliação (1.28). Esta última etapa desenvolve-se por uma fase avaliativa - reflexão -, na qual o personagem Joe expressa sua atitude em relação ao problema em foco. A etapa

¹³⁶ “...as águas lamacentas, que eram famosas pelos jacarés”

¹³⁷ “O tempo parecia haver parado...”

Complicação 2 é caracterizada por Processos materiais que realizam uma série de ações e reações dos personagens.

A próxima etapa da narrativa constitui-se de uma terceira Complicação, a qual informa o leitor da tentativa frustrada do personagem Joe de encontrar a pessoa que ajudou salvar seu filho. Na sequência da narrativa, é introduzida a segunda etapa Avaliação, que se constitui em uma reflexão do personagem Joe em relação à pessoa mencionada na etapa anterior (1.44) e também de um comentário do narrador (1.49). Esse comentário conduz à próxima etapa da narrativa, que é a Resolução. Essa etapa constitui-se de dois eventos que marcam a atitude do personagem Joey em relação ao acidente que sofreu. A etapa seguinte e última é a Coda. Essa etapa desenvolve-se por meio de uma fase reflexão, em que o personagem Joey expressa sua atitude em relação a seu pai. A Coda constitui-se em um retorno ao título do texto, finalizando, assim, o ciclo da narrativa.

4.2.1.2 Análise do Contexto de Situação do Texto-Fonte da Tarefa: Notícia Jornalística

Nesta seção, apresenta-se a análise do contexto de situação do TF empregado para a tarefa solicitada no instrumento 2 de coletas de dados. As variáveis de situação do TF apresentam as seguintes características:

- (a) Quanto à variável *campo*, trata-se de uma narrativa a respeito de um pai e seu filho que foram andar de caiaque em uma reserva natural dos Estados Unidos, onde ocorreu um acidente com o menino. O léxico presente no texto envolve partes do corpo humano e animal, como, por exemplo, “left arm; boy’s chest”, “shoulder blade; wrist”; “beast’s head”, “alligator’s snout”; “the jaws of an alligator”. Encontram-se também sintagmas nominais relacionados ao campo semântico ‘natureza’, como, por exemplo, “wildlife refuge”; “swamp”; “snake-grass at the edge of the water”. É também predominante a presença de Processos materiais de ação, como, “canoeing”; “ventured”; “slipped”; “wrapped”; “struck”.
- (b) No tocante à variável *relações*, a distância social estabelecida entre escritor e leitor é média. Mais especificamente, apesar de tratar-se de um escritor dirigindo-se a leitores que desconhece, observa-se uma tentativa de estabelecer relação de informalidade e proximidade entre escritor e leitor por meio de expressões idiomáticas, “...were

polishing off sandwiches”; contrações “he’d read”; e vocabulário coloquial, “and turned *to scan* the canoe rental waiver “; “whipped around”. Esses recursos são empregados especialmente nas etapas iniciais da narrativa.

- (c) Quanto à variável *modo*, o texto emprega majoritariamente linguagem verbal, acompanhada de uma imagem¹³⁸, sendo essas constitutivas¹³⁹ da narrativa contada pelo escritor, o meio é escrito e imagético; o veículo empregado para divulgação do texto é a tarefa escrita solicitada aos sujeitos.

Na sequência, apresenta-se a análise das retextualizações produzidas a partir deste TF.

4.2.2 Análise das Retextualizações: Tarefa Notícia jornalística

Nesta seção são analisadas duas retextualizações dentre as doze (12) produzidas para esta tarefa. A análise de duas retextualizações – RT3 e RT4 – justifica-se pelo fato de essas estarem entre as únicas três que incluíram uma manchete no texto. A manchete e o *lead* compõem a etapa Núcleo da notícia jornalística; são as relações entre essa etapa e o desenvolvimento da etapa Corpo da Notícia que orientam tanto a análise contextual quanto a textual desse gênero (WHITE, 1998). Desse modo, a não inclusão da manchete, impossibilitou realizar a análise de nove retextualizações produzidas para esta tarefa. Na sequência, apresenta-se a análise do contexto de cultura das RTs.

¹³⁸ No início da narrativa, há uma imagem do pai carregando seu filho sobre os ombros, ambos aparecem sorrindo (Anexo C).

¹³⁹ Como discutido na seção 2.2.2, a linguagem é constitutiva quando se trata de um texto para ser lido, ou monólogo; em oposição a auxiliar, quando se trata de uma interação face a face, como, por exemplo, em um diálogo.

4.2.2.1 Análise do Contexto de Cultura¹⁴⁰ – RTs: Tarefa Notícia jornalística

Como apontado na seção 4.2, a tarefa 2 empregada para a coleta de dados desta pesquisa solicitou a retextualização do TF “This Guy Punched an Alligator to Save his Son” em forma de uma notícia jornalística. Nessa tarefa, os sujeitos poderiam optar por três diferentes tipos de notícia jornalística, a saber, uma notícia com base em eventos, uma notícia com base em discussão de pontos polêmicos e uma notícia híbrida eventos/assuntos polêmicos (cf. seção 2.2.1.1). Independente do tipo de notícia que os sujeitos empregassem, deveriam contemplar a estrutura esquemática do gênero, qual seja, Núcleo (manchete[^]lead)[^]Corpo-da-Notícia(satélites). Adicionalmente, deveriam levar em conta que os supostos leitores da revista onde a reportagem seria publicada eram crianças¹⁴¹.

Na sequência, analisam-se duas retextualizações – RT3 e RT4. Primeiramente, é contemplado o contexto de cultura, explicitando-se as etapas e fases de cada uma das RTs, depois apresenta-se a análise do contexto de situação e, na sequência, analisam-se as metafunções da linguagem e suas respectivas realizações nos sistemas léxico-gramaticais que compõem os textos. É importante observar que devido a configuração das etapas de uma notícia jornalística, faz-se necessário em sua análise fazer menção dos elementos léxico-gramaticais que a compõem. Desse modo, sempre que necessário, a análise do gênero será acompanhada de observações sobre sua composição léxico-gramatical.

A RT3, analisada na sequência, foi a única, dentre as doze (12) coletadas para esta tarefa, que não desenvolveu o texto em forma explícita ‘pergunta:resposta’. Apesar disso, o sujeito sinalizou que havia sido realizada uma entrevista empregando orações como “...said Joe when asked if...”¹⁴² (1.21) nas linhas (1.15; 1.32-33; 1.39; 1.61-62).

Quanto à estrutura esquemática, a RT4 organiza-se como mostra o Quadro 21:

¹⁴⁰ Tendo em vista que Martin e Rose (2008) abordam a notícia jornalística desenvolvida a partir de pontos polêmicos (“issues report”) e o tipo de notícia empregado pelos sujeitos nas RTs foi a notícia com base em eventos (“event news”), empregou-se nesta análise a estrutura esquemática de notícia jornalística proposta por White (1997; 1998), conforme descrita na seção 2.2.1.1 desta tese e ilustrada na Figura 8 e no Quadro 5.

¹⁴¹ A revista “National Geographic KIDS” foi indicada como o suporte de publicação da notícia, cf. Anexo C

¹⁴² “...disse Joe, quando lhe foi perguntado se...”

Etapas Fases	RT3	
<p>Núcleo</p> <p>manchete informação sobre a repórter data</p> <p>Lead (quem^o quê^onde^quando)</p>	<p>Six year old survives alligator attack</p> <p>Florence Abel¹⁴³, nature reporter Wednesday, August 26th 2013</p> <p>FLORIDA - Young Joey Welch was rescued by father and passerby from the sharp teeth of an alligator after falling into a swamp at a wildlife refuge in Florida's Everglades, last spring.</p>	<p>01</p> <p>05</p>
<p>Satélite 1: Contextualização (por que e onde)</p> <p>Coloca o evento em contexto temporal; informa o motivo do passeio e descreve o local por meio da voz do personagem Joe Welch.</p>	<p>It all started when a commercial photographer Joe Welch, 50, decided to take his son to an outing for some good father-son bonding time.</p> <p>“We woke up that morning and the weather wasn't very nice for an outdoorsy kind of thing. But since Joey didn't have classes that day, I thought it would be nice to go canoeing, appreciate nature and have some fun. The Everglades is known (sic) for being very beautiful. And since it's just a 45-minute ride from home, I told my self (sic) 'why not?'”, explained Joe, who lives at Pompano Beach.</p>	<p>10</p> <p>15</p>
<p>Satélite 2: Contextualização (onde e quem)</p> <p>Descreve aspecto específico do local - repleto de jacarés – e causa do acidente. Emprega a voz do personagem Joe para demonstrar que estaria preparado para eventuais problemas.</p>	<p>Despite living so close, Joe had never ventured into the refuge's muddy waters, famous for alligators.</p> <p>“It did not concern me. I looked up how to proceed in case any approached us. I read that we can scare them off just by banging a paddle against the canoe”, said Joe when asked if he hadn't had second thoughts about taking his son to such a hazardous environment. It turned out that his research hadn't been complete enough.</p>	<p>20</p>

¹⁴³ Nome fictício

<p>Satélite 3: Elaboração (o quê, quem e como)</p> <p>Fornece detalhes sobre como o acidente ocorreu e como o animal foi morto.</p> <p>Por meio da voz do personagem Joe, fornece informações sobre ações para salvar o menino Joey e sobre os sentimentos do personagem Joe enquanto tentava salvar seu filho.</p>	<p>While checking details at the concession stand counter, less than(sic) 20 feet from the water's edge, Joe heard a splash and a scream. He turned around to see his son, who had slipped on the edge of the water causing him to fall face-first in the water, with his right arm in the jaws of an alligator.</p> <p>“I didn't even have time to think. I just ran towards Joey, wrapped one arm around his chest and used the other one to punch the alligator's snout, but it wouldn't budge, it didn't even flinch!” reported Joe as he described his battle in the almost three feet deep waters with the 8 feet long and 200 pounds reptile.</p> <p>“A young man that had been in the concession's stand line came over and yelled 'Pull him out of the water!', but I didn't want to get in thug-of-war with an alligator. I feared Joey's arm would be ripped off” said Joe, when inquired if anyone came to his aid.</p> <p>Things didn't seem to be improving until said man started kicking the alligator in the belly, while Joe punched it's (sic) head. After three or four kicks, the wild animal released the kid and dived back into the swamp, where afterwards(sic) was captured and put down, in accordance with Florida Fish & Wildlife Conservation Commission regulations.</p>	<p>25</p> <p>30</p> <p>35</p> <p>40</p> <p>45</p>
<p>Satélite 4: Causa-e-Efeito (o quê:consequência)</p> <p>Fornece informações sobre as condições físicas dos personagens após o acidente.</p>	<p>Father and son went to a nearby hospital, where doctors said that Joey was OK, having suffered just a few cuts and scrapes throughout his right arm. The father, however, mildly sprained his hand.</p>	<p>50</p>
<p>Satélite 5: Elaboração (quem)</p> <p>Fornece detalhes sobre o personagem que ajudou Joe salvar seu filho e sua tentativa de encontrá-lo.</p>	<p>After the frightful event, Joe has tried, without luck, to find the young man who helped save his son. “I tried to track him down tocia thank him properly, but all I learned through the wildlife refuge and the U.S. Fish & Wildlife Service was that he was from Spain and was visiting his family. Funny thing, he's actually a kickboxer. It definitely came in handing”, said Joe, adding “He's like an angel”.</p>	<p>55</p>

<p>Satélite 6: Causa-e-Efeito (o quê:consequência)</p> <p>Emprega a voz do personagem Joey para descrever as consequências do acidente.</p>	<p>One week after the incident, Joey went on a school trip to the wildlife sanctuary. Even in the alligator exhibit he acted like any other boy. “Because of my dad, I feel less and less afraid of alligators. He's like my bodyguard”, said little Joey when asked how he felt about the animal that had attacked him.</p>	60
---	--	----

Quadro 21 – Estrutura Esquemática da Retextualização 3

A RT3 desenvolve-se por meio do Núcleo e de seis (6) satélites que compõem o Corpo da Notícia. A interdependência entre a manchete e o *lead* é devidamente realizada, como se observa no exemplo 24:

Manchete	<p><u>Six year old</u> <u>survives</u> <u>alligator attack</u></p>
Lead	<p><u>Young Joey Welch</u> <u>was rescued by father and passerby</u> <u>from the sharp teeth of an alligator</u> after falling into a swamp at a wildlife refuge in Florida's Everglades, last spring.</p>

Exemplo (24) – Relações de Interdependência Manchete-Lead – RT3

Os recursos léxico-gramaticais empregados na construção da etapa Núcleo (manchete^lead) informam o leitor de um evento que contraria a expectativa de acontecimentos no mundo real, qual seja, o fato de uma criança não ter morrido quando atacada por um jacaré. A manchete da notícia é realizada por meio de uma oração material, como se observa na análise léxico-gramatical no exemplo (25):

Exemplo (25)

Six year old	survives	alligator attack
Ator	Proc. material	Escopo
Tema	Rema	

Os dois Participantes da oração - “Six year old” e “aligator attack” - são colocados em oposição semântica na manchete. Essa escolha de realização léxico-gramatical aponta que a RT3 emprega de forma adequada os recursos para construir significado na manchete de forma a justificar a publicação desse evento inusitado em forma de notícia jornalística.

Outro fator que pode ser observado na construção da manchete é o fato do personagem Joey ser colocado na função Tema, recebendo, desse modo, destaque na oração. Essa estratégia de retextualização diverge da ênfase dada no título do TF para o pai do menino, como demonstra a análise léxico-gramatical (exemplo26):

Exemplo (26):

This guy	punched	an alligator	to save his son
Ator	Proc. material	Beneficiário	Meta
Tema	Rema		

É também importante notar que a manchete do RT3 é construída com uma metáfora gramatical ideacional, como mostra a análise (exemplo 27):

Exemplo (27):

Significado ↓	‘An alligator attacks a six-year-old boy’	
Fraseado	An alligator attacks...	‘alligator attack’
	Fraseado congruente	Fraseado metafórico

O Processo material “attacks” do fraseado congruente é nominalizado para “attack”, propiciando a construção da metáfora gramatical como um dos Participantes da oração da manchete. O emprego desse recurso linguístico de construção de significado parece indicar que o sujeito possui um domínio avançado de ILE¹⁴⁴.

Quanto aos recursos léxico-gramaticais empregados para construir as relações de significação entre a manchete e o *lead* (exemplo 24), observa-se que a RT3 desenvolve a informação encapsulada no Processo material “survives” por meio de uma oração material na voz passiva, exemplo (28).

¹⁴⁴ A habilidade de construir metáforas gramaticais ideacionais tem sido apontada como indicativo de proficiência avançada no desenvolvimento da escrita. (HALLIDAY, 1985; 1994; ROSE e MARTIN, 2012).

Exemplo (28):

Young Joey Welch	was rescued	by father and passerby
Meta	Proc. mat. pass	Ator

O fato de essa oração ter sido realizada na voz passiva reforça a estratégia de retextualização empregada na manchete da notícia de pôr em destaque o menino Joey que sofreu o ataque do jacaré. Adicionalmente a oração introduz a fase ‘quem’ no *lead* por meio dos Participantes “Young Joey Welch”(Meta) e “father and passerby” (Ator).

A análise da outra oração que constitui o *lead* demonstra que, além dos elementos linguísticos que se relacionam à manchete da notícia, a RT3 inclui também as fases ‘onde’ e ‘quando’, como se pode observar na oração exemplo (29)

Exemplo (29)

	[...] after falling into a swamp <u>at a wildlife refuge in Florida's Everglades,</u>	last spring.
Fases	onde	quando

Quanto ao desenvolvimento do Corpo da Notícia, todos os elementos linguísticos do Núcleo, apresentados em forma de sinopse dos eventos ocorridos, são desenvolvidos na próxima etapa por meio de seis (6) satélites, como se observa na Figura 18.

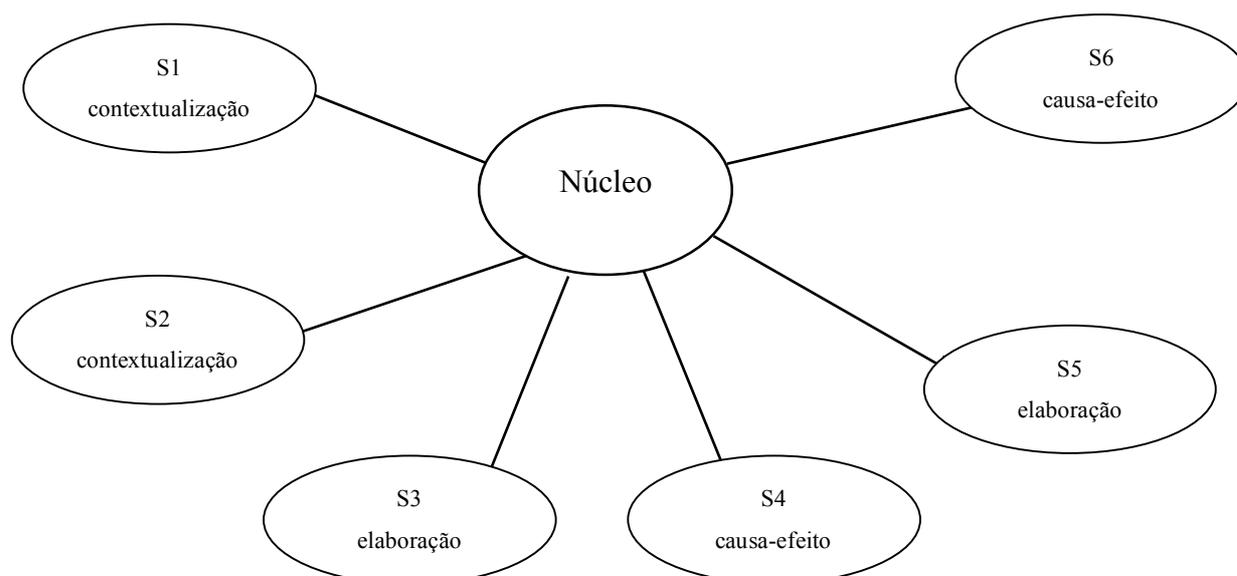
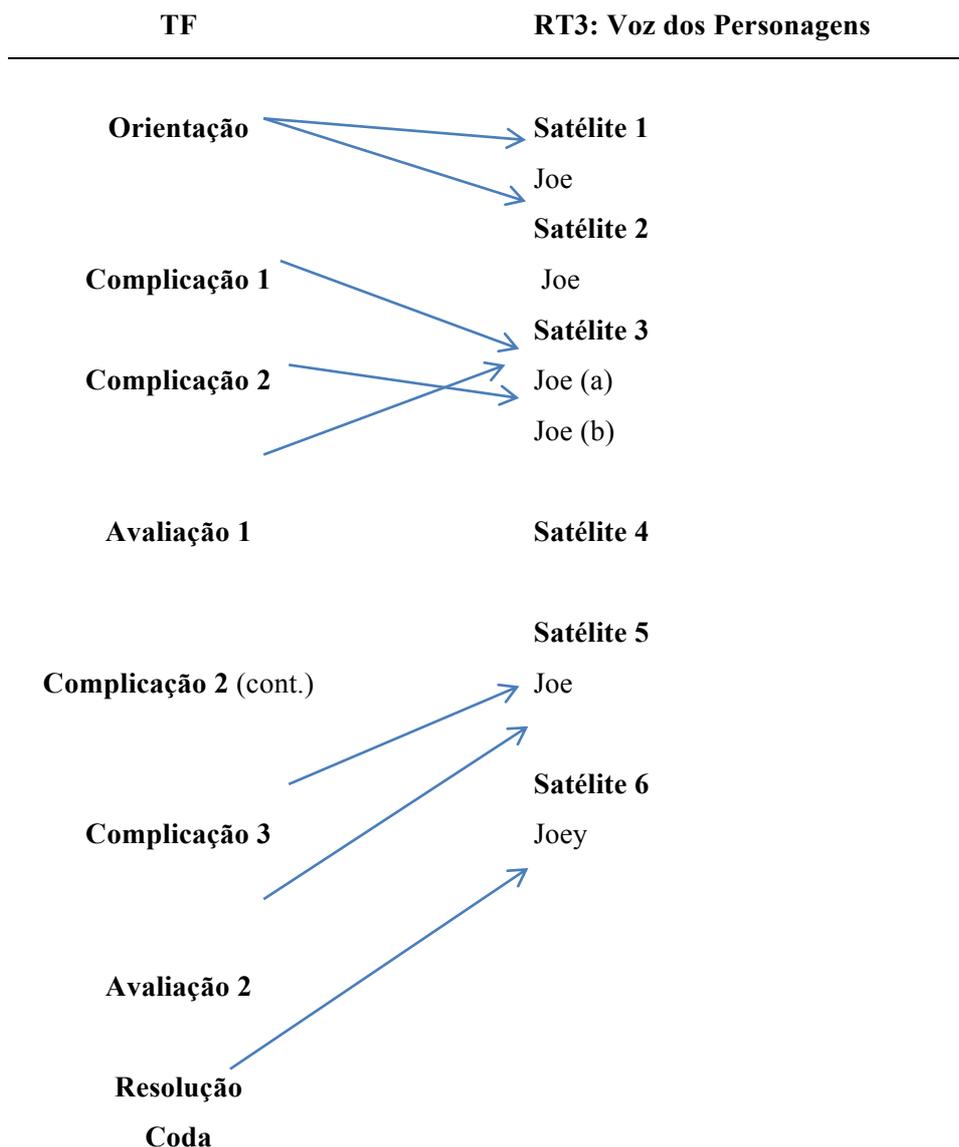


Figura 18 – Satélites que compõem o corpo da Notícia na RT3

Como explicitado no Quadro 21 e na Figura 18, as relações de especificação que a RT3 constrói entre o Núcleo e o Corpo da Notícia são relações de contextualização - satélites 1, 2 e 4 -, de elaboração – satélites 3 e 5 – e de causa e efeito – satélite 6. Os satélites 1 e 2 contextualizam elementos da manchete e das fases ‘por que’, ‘quem’ e ‘onde’, que compõem o *lead*. O satélite 3, por sua vez, descreve detalhes do ataque do jacaré ao menino, elaborando as fases ‘o quê’, ‘quem’ e ‘como’, introduzidas na etapa *lead*. O satélite 4 descreve as consequências físicas do acidente para o menino e o pai. O satélite 5, por sua vez, fornece detalhes da fase ‘quem’. Finalmente, o satélite 6 é empregado para descrever consequências psicológicas do acidente para o menino.

É importante reiterar que, no gênero notícia jornalística como concebido pela Escola de Sydney (WHITE, 1997; 1998), os satélites não apresentam qualquer dependência entre si, podendo orbitar livremente em volta do Núcleo. Em outros termos, os satélites podem ser arranjados de diferentes formas no Corpo da Notícia sem causar prejuízo ao significado do texto como um todo. A análise da RT3 demonstra que a grande maioria dos satélites não poderia ser arranjados em diferentes lugares no Corpo da Notícia. Em decorrência disso, a RT3 contempla em parte a estrutura esquemática do gênero solicitado na tarefa. Isso se deve ao fato da RT3 ter optado por construir o texto em forma de notícia com base em eventos, tendo, desse modo, seguido os padrões de estrutura esquemática do gênero narrativa do TF.

A informação contida em todos os satélites, com exceção do 4, é construída alternando-se a voz do narrador e voz das personagens principais. Dentre os 5 satélites em que a voz do personagem é realizada, somente em um deles aparece a voz do personagem Joey. O Quadro 22 demonstra os satélites e as respectivas vozes dos personagens, bem como a etapa do TF de onde essa voz foi retextualizada.



Quadro 22– Relação entre Etapas do TF e Retextualização da Voz dos personagens RT3

Os movimentos de retextualização a partir do Quadro 22 evidenciam que o desenvolvimento do Corpo da Notícia realizou-se majoritariamente a partir das ações e pensamentos do personagem Joe, o pai do menino. O exemplo 30 ilustra essa construção:

Exemplo (30)

(1.12) I thought it would be nice to go canoeing,[...] (1.30-35)“I didn't even have time to think. I just ran towards Joey, wrapped one arm around his chest and used the other one to punch the alligator's snout, but it wouldn't budge, it didn't even flinch!” reported Joe as he described his battle in the almost three feet deep waters with the 8 feet long and 200 pounds reptile.

É também evidente a partir do exemplo (30) que os Temas das orações são realizados pelo pronome pessoal “I” e por sintagmas nominais referentes ao pai do menino. Desse modo,

observa-se que a estratégia de retextualização empregada para construir o Corpo da Notícia desenvolveu majoritariamente a partir da relação com o sintagma nominal “father”, da oração “The Young Joey Welch was rescued by father and passerby”, que compõe a etapa Núcleo.

É interessante notar que a ênfase da manchete da RT3 é colocada no personagem Joey, o menino, (cf. exemplo 25), mas o Corpo da Notícia é desenvolvido com ênfase no personagem Joe. Essa estratégia de retextualização parece demonstrar que a RT3 preferiu seguir o padrão de construção do TF ao invés de desenvolver o Corpo da Notícia com a ênfase dada na manchete. Mais especificamente, tanto o título do TF – “This guy punched an alligator to save his son”- quanto o desenrolar da narrativa tem sua ênfase no personagem Joe e em suas ações para salvar o menino.

Para realizar a voz das personagens, observa-se que a RT3 emprega orações verbais como mostram os exemplos (31), (32) e (33):

Exemplos:

31	“We woke up that morning and the weather wasn't very nice for an outdoorsy kind of thing. But since Joey didn't have classes that day, I thought it would be nice to go canoeing, appreciate nature and have some fun. The Everglades is known(sic) for being very beautiful. And since it's just a 45-minute ride from home, I told my self (sic) 'why not?'”,	explained	Joe, who lives at Pompano Beach.
32	“A young man that had been in the concession's stand line came over and yelled 'Pull him out of the water!', but I didn't want to get in thug-of-war with an alligator. I feared Joey's arm would be ripped off”	said	Joe
33	“Because of my dad, I feel less and less afraid of alligators. He's like my bodyguard”,	said	little Joey
	Verbiagem:citação	Pr.Verbal	Dizente

A estratégia empregada para realizar a voz do personagem foi retextualizar sequências de eventos do TF em Verbiagem:citação, apresentado as personagens na função de Dizente.

O Quadro 22 ainda possibilita constatar-se que a RT3 segue o padrão do TF quanto à estruturação cronológica dos eventos. Isso se deve provavelmente ao fato do TF ser uma narrativa desenvolvida em uma sequência de atividades temporal e causal. Como mencionado, esse fato também evidencia a tendência da RT3 de manter a estrutura do TF apesar de se tratarem de gêneros diferentes.

A RT4, analisada na sequência, desenvolveu o texto em forma explícita ‘pergunta:resposta’, empregando estratégia de construção diferente da RT3.

Quanto à estrutura esquemática, a RT4 organiza-se como mostra o Quadro 23:

Etapas/Fases	RT4	
<p>Núcleo</p> <p>manchete</p> <p>Lead</p> <p>Voz do repórter: razão da entrevista</p>	<p>Joe's gator fight</p> <p>In a common day at Florida, looking forward to spend a good time together, Joe and Joey had to fight with an eight feet long alligator for Joey's life. After Joe's great victory was told me, I got really excited to listen to their story, and interviewed them both. With a big hospitality and a great lunch, I was received in their house and learned more about the heroic fact.</p>	<p>01</p> <p>05</p>
<p>Satélite 1: Contextualização (onde e quem)</p> <p>Fornece informações sobre o local e sentimentos do personagem Joe sobre o passeio.</p>	<p>I: How were you guys feeling that day, before the fight? J&J: Everything was pretty good. The sun was up and very hot about 80° F, our canoe was prepared to take us through the water and we had gotten our faces filled with sunscreen. I (Joe) was pretty sure that I and Joey would have a great time together.</p>	<p>10</p>
<p>Satélite 2: Elaboração (como)</p> <p>Fornece detalhes sobre como o acidente ocorreu por meio da voz do personagem Joey</p>	<p>I: What happened that day? J&J: (Joey) I was close to the water and then slipped on the wet ground. I fell with my face on the ground and my arm was close to the muddy water. Then, suddenly, the alligator jumped from the water and snapped my arm with its jaws.</p>	<p>15</p>
<p>Satélite 3: Elaboração (como)</p> <p>Emprega a voz dos dois personagens alternadamente para fornecer informações sobre seus sentimentos.</p>	<p>I: When you saw the beast, what was your first reaction? J&J: (Joey) I started to scream and scream and think: "oh my goodness, the gator will eat my whole arm!". (Joe) At first, I felt very scared. Like, my son's arm was there, inside the mouth of that great hungry beast.</p>	<p>20</p>

<p>Satélite 4: Contextualização (como e quem)</p> <p>Por meio da voz do personagem Joe, fornece informações sobre ações para salvar o menino.</p>	<p>(At first....)Then, I started to pull him up with one arm and with the other I struck the animal on its snout, but it was worthless, for its skin was like rock. I kept beating it and pulling Joey towards me, though.</p> <p>I: How were you able to rescue your child, Joe?</p> <p>J&J: Well, I wasn't able to do much. If I stood up to try another kind of strategy, the big reptile would've taken Joey right into the muddy water and he would be lost forever. While I was there in panic, a man appeared right behind me and started to scream for me to pull Joey from the water. I was already doing it, but if I tried to be stronger, the animal could get mad and do worst or Joey would lose his arm. Then the man joined our fight and started to kick the gator's belly – something I could never have done by myself – and I was still beating the animal's snout. After some kicks, the animal let go of Joey's arm. I thanked the man and hurried up to home, and then we took Joey to the closest hospital.</p>	<p>25</p> <p>30</p> <p>35</p> <p>40</p>
<p>Satélite 5: Causa-e-efeito (o quê: consequência)</p> <p>Emprega a voz dos dois personagens para descrever as consequências do acidente.</p>	<p>I: You were very brave! What have you guys learned from this experience?</p> <p>J&J: (Joey) never try to play with an alligator – laughter. (Joe) At first, I can say that we always have to cautious, even though we are willing to relax and spend some time with our family and friends. Besides that, you never know what can happen to you or if you will have some kind of help in a panic moment.</p>	<p>45</p> <p>50</p>
<p>Satélite 6: Elaboração (quem)</p> <p>Fornece detalhes sobre o personagem que ajudou Joe salvar seu filho e sua tentativa de encontrá-lo.</p>	<p>That man that shew up – I tried to find him to give him better thanks than before, but I wasn't able – was like an angel from heaven. There was no one nearby and he just shew up. It is amazing. I can say that God is always taking care of us at any time.</p>	<p>55</p>
<p>Satélite 7: Causa-e-Efeito (o quê: consequência)</p> <p>Emprega a voz do personagem Joe para descrever consequências do acidente.</p>	<p>I: Would you guys (sic) to a father-and-son day together like that one again?</p> <p>J&J: (Joe) definitely yes! Even though we had a bad time with a, let us say, great adventure – laughter – I would never change those moments for nothing. You learn to give bigger value to people near you when those situations come in your life. Even the events that came after, like the hospital, were a great experience. We got to know each other better and talked a lot. Joey is happy because he can tell a Indiana Jones' story to his classmates and friends – laughter. He even got to a similar place with his school a week after and was acting normally, said his teacher. He wasn't frightened or scared. He knew he was safe. If we face those hard times in our lives like growing opportunities, we do not get traumas or stuff like that.</p>	<p>60</p> <p>65</p> <p>70</p>

<p>Satélite 8: Avaliação</p> <p>Emprega a voz do repórter para avaliar o evento.</p>	<p>What a story and experience! These two heroes, a big one and a little one, saved their day and are not afraid to keep living. This is a true adventure. So, don't be afraid to live your life and go on through big adventures. Just watch your step to not fall in a alligator's jaws.</p>	75
--	--	----

Quadro 23 - Estrutura Esquemática da Retextualização 4

A RT4 desenvolve-se por meio do Núcleo e de oito (8) satélites que compõem o Corpo da Notícia. Os pontos principais da manchete são devidamente abordados no *lead*, como se observa no exemplo (34):

Manchete	<p style="text-align: center;"><u>Joe's</u> <u>gator</u> <u>fight</u></p>
Lead	<p>In a common day at Florida, looking forward to spend a good time together, Joe and Joey had to <u>fight</u> with an <u>eight feet long alligator</u> for Joey's life. After <u>Joe's great victory</u> was told me, I got really excited to listen to their story, and interviewed them both. With a big hospitality and a great lunch, I was received in their house and learned more about <u>the heroic fact</u>.</p>

Os recursos léxico-gramaticais empregados na construção da etapa Núcleo (manchete^{lead}) informam o leitor de um evento que contraria a expectativa de acontecimentos no mundo real, qual seja, o fato de alguém lutar com um jacaré. Para construir a manchete da notícia, observa-se que o sujeito tenta construir uma metáfora gramatical ideacional, mas sua tentativa resulta em uma incorreção gramatical. Há duas opções de realização léxico-gramatical da manchete, a saber, “Joe's Fight with a Gator” ou “Joe Fights a Gator”.

Outro fator que pode ser observado na construção da manchete é o fato do personagem Joe ser colocado na função Tema, recebendo, desse modo, destaque na oração. Essa estratégia de retextualização segue a mesma empregada pela RT3 de manter a ênfase dada no título do TF para o pai do menino: “This guy punched na alligator to save his son”.

Quanto aos recursos léxico-gramaticais empregados para construir as relações de significação entre a manchete e o *lead* (exemplo 34), observa-se que a RT4 desenvolve a

informação encapsulada nos sintagmas nominais “Joe”, “gator” e “fight” principalmente por meio da oração material, como mostra o exemplo (35):

Exemplo (35):

Joe and Joey	had to fight	with an eight feet long alligator	for Joey’s life.
Ator	Proc.Mat	Circ. acompanhamento	Circ.causa

A análise das outras orações que constituem o *lead* demonstra que, além dos elementos linguísticos que se relacionam à manchete da notícia, a RT4 inclui também as fases ‘onde’ e ‘por que, como se pode observar no exemplo (36):

Exemplo (36)

	In a common day <u>at Florida,</u>	<u>looking forward to</u> spend a good time together,
Fases	onde	por que

Adicionalmente, o *lead* prepara o leitor para a entrevista que o jornalista realizou com os envolvidos na luta com o jacaré, como pode ser observado por meio de recursos léxico-gramaticais de avaliatividade no excerto:

After Joe’s great victory was told me, I got really excited to listen to their story, and interviewed them both. With a big hospitality and a great lunch, I was received in their house and learned more about the heroic fact.

É ainda importante notar, que diferentemente da RT3, a RT4 emprega no *lead* recursos de avaliatividade como uma estratégia para construir relações de proximidade com o leitor.

Quanto ao desenvolvimento do Corpo da Notícia, todos os elementos linguísticos do Núcleo, apresentados em forma de sinopse dos eventos ocorridos, são desenvolvidos na próxima etapa por meio de 8 satélites, como se observa na Figura 19.

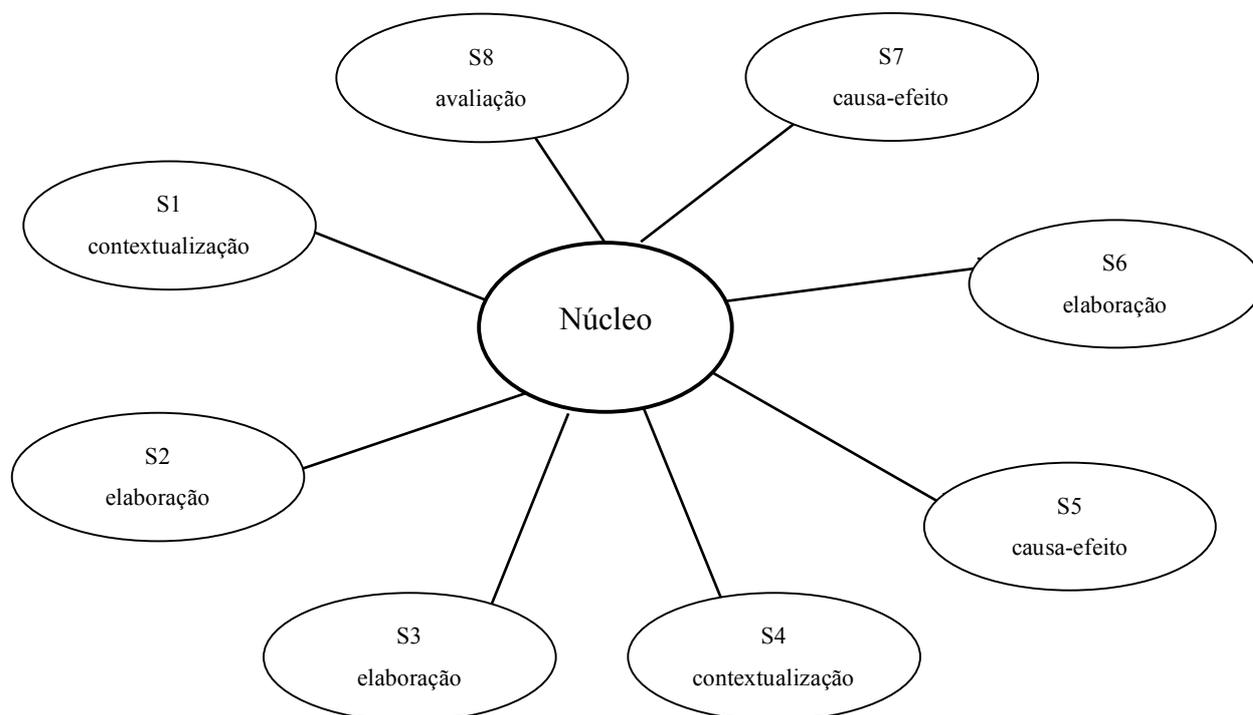


Figura 19 - Satélites que compõem o Corpo da Notícia na RT4

Como mostra o Quadro 23 e na Figura 19, as relações de especificação que a RT4 constrói entre o Núcleo e o Corpo da Notícia são relações de contextualização - satélites 1 e 4 -, de elaboração – satélites 2, 3 e 6 –, de causa e efeito – satélites 5 e 7, e de avaliação – satélite 8. Os satélites são construídos em resposta às perguntas do repórter, como explicitado na sequência:

- A pergunta no satélite 1 - “How were you guys feeling that day, before the fight?”¹⁴⁵ - busca elementos que contextualizem o evento temporalmente. Assim, esse satélite remete a elementos da manchete e das fases ‘onde’ e ‘quem’, que compõem o *lead*.
- A pergunta norteadora do satélite 2 - “What happened that day?”¹⁴⁶ propicia que sejam fornecidos detalhes do ataque do jacaré ao menino, elaborando a fase ‘como’, introduzida no *lead*.

¹⁴⁵ “Como vocês estavam sentindo aquele dia, antes da luta?”

¹⁴⁶ “O que aconteceu aquele dia?”

- A pergunta “When you saw the beast, what was your first reaction?”¹⁴⁷, propicia que sejam construídos dois satélites, a saber, o satélite 3, fornecendo informações sobre os sentimentos dos personagens em relação ao acidente, e parte do satélite 4, descrevendo ações do personagem Joe para salvar seu filho.
- A resposta à pergunta “How were you able to rescue your child, Joe?”¹⁴⁸ constrói o restante do satélite 4, contextualizando as fases ‘como’ e ‘quem’ introduzidas no *lead*.
- O satélite 5, por sua vez, descreve consequências psicológicas do acidente em relação às lições que os personagens aprenderam em resposta à pergunta “You were very brave! What have you guys learned from this experience?”¹⁴⁹ A resposta a essa pergunta igualmente constrói o satélite 6, fornece detalhes sobre a personagem que ajudou a salvar o menino, elaborando a fase ‘quem’ do *lead*.
- O satélite 7 descreve consequências do acidente em resposta à pergunta “Would you guys (take) a father-and-son day together like that again?”¹⁵⁰.
- Finalmente, no satélite 8, o repórter avalia a experiência dos personagens e aconselha os leitores.

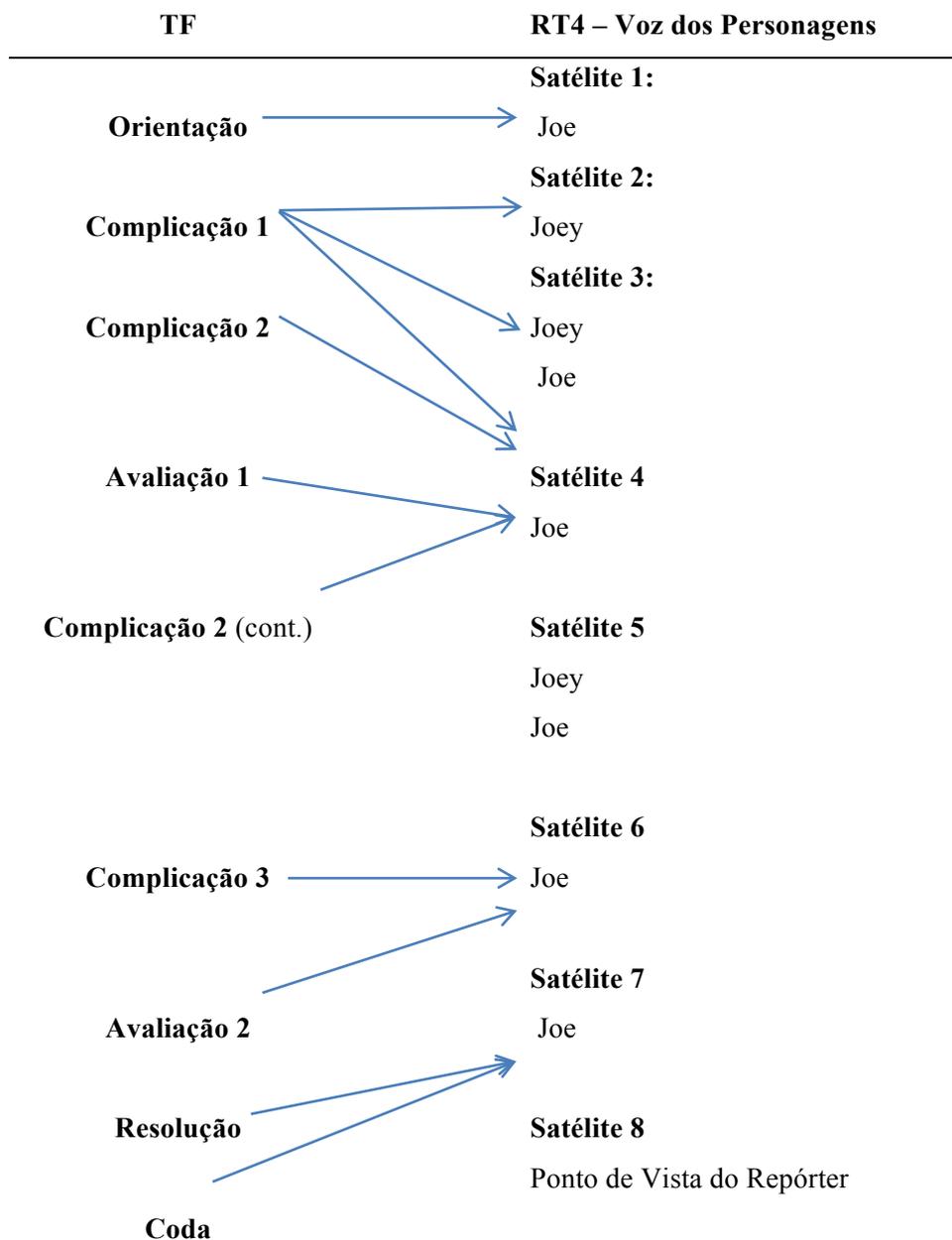
Na RT4, os satélites são construídos por meio da alternância da voz dos personagens, como demonstra o Quadro 24.

¹⁴⁷ “Quando vocês viram a besta, qual foi sua primeira reação?”

¹⁴⁸ “Como você foi capaz de salvar seu filho, Joe?”

¹⁴⁹ “Vocês foram muito valentes! “O que vocês aprenderam com essa experiência?”

¹⁵⁰ “Vocês fariam um passeio juntos, pai e filho, como aquele de novo?”



Quadro 24–Relação entre Etapas do TF e Retextualização da Voz dos Personagens–RT4

O fato da RT4 ter construído a notícia por meio da alternância da voz dos personagens deve-se à escolha de organizar o texto em forma de entrevista dialogada, diferentemente da RT3. Observa-se igualmente no Quadro 24 que a RT4 constrói a notícia seguindo a ordem dos eventos da narrativa no TF, contudo, os satélites são construídos de forma independente pelo fato de se constituírem em respostas às perguntas do repórter.

Diferentemente da RT3, a RT4 inclui um satélite avaliativo com a voz do repórter. Esse satélite serve como um fechamento da notícia e evidencia a voz do repórter emitindo opinião sobre a experiência de pai e filho relatada na notícia, bem como aconselhando seus leitores quanto a como proceder em aventuras semelhantes.

Em suma, a análise da estrutura esquemática das RT3 e RT4 revela o emprego de estruturas léxico-gramaticais presentes no TF quanto à organização causal e temporal. Desse modo, RTs atendem em parte a estrutura esquemática do gênero notícia jornalística.

4.2.2.2 Análise do Contexto de Situação – RTs: Tarefa Notícia Jornalística

Nesta seção, apresenta-se a análise do contexto de situação das RT3 e RT4 produzidas para a tarefa solicitada no instrumento 2 de coletas de dados.

As variáveis *campo* e *modo* das RTs não apresentam diferenças significativas, ou seja, tratam de uma notícia relacionada a uma criança que foi salva por seu pai de ser morta por um jacaré em uma reserva natural da Flórida, Estados Unidos. O léxico empregado envolve partes do corpo humano e animal, “arm”; “chest”, “head”; “alligator’s snout”; “the alligator’s belly”; “sharp teeth” Encontram-se também sintagmas nominais relacionados ao campo semântico ‘natureza’, como, por exemplo, “weather”; “swamp”; “nature”; “water”. É também predominante a presença de Processos materiais de ação, como, “canoeing”; “rescued”; “slipped”; “wrapped”; “struck”; “attacked”.

Quanto à variável modo, as RTs não apresentam diferença, em ambas o canal é gráfico, o meio é escrito, e a linguagem é constitutiva. No tocante à variável *relações*, contudo, as RTs apresentam diferenças significativas.

O Quadro 25 resume as características das variáveis do contexto de situação encontradas nas RTs.

Variáveis do Contexto de Situação	RT3	RT4
<i>Campo</i>	Notícia jornalística a respeito de um pai que salvou seu filho de ser morto por um jacaré.	
<i>Relações</i>		
Escritor → Leitor	Distância média	Distância média
Repórter → Entrevistados	Distância média	Distância mínima
<i>Modo</i>	Canal gráfico; meio escrito, linguagem constitutiva	

Quadro 25-Variáveis do Contexto de Situação das Retextualizações 1 e 2

A variável *relações* foi analisada a partir das relações construídas tendo em vista dois tipos de participantes, a saber, os participantes *na situação* e os participantes *no texto* (cf. Quadro 13). Os participantes *na situação* constituem-se dos elementos ‘tarefa de retextualização’, ‘texto-fonte’, ‘escritor’ e ‘leitores do texto’; enquanto os participantes *no texto* incluem o ‘repórter’ e os ‘entrevistados’.

Como se observa no Quadro 25, as RTs empregam recursos léxico-gramaticais de interpessoalidade que constroem de forma semelhante a proximidade entre escritor/leitor; em contrapartida as relações repórter/entrevistados são construídas de forma divergente. No tocante às relações escritor/leitor, trata-se de um escritor dirigindo-se a leitores desconhecidos, neste caso as crianças leitoras da revista *National Geographic Kids* (cf. Anexo C). Na RT4, as relações escritor/leitor são evidenciadas diretamente na etapa Núcleo da notícia e no satélite 8, enquanto todos os outros satélites são majoritariamente construídos a partir da relação repórter/entrevistados.

As relações repórter/entrevistados foram construídas nas RTs a partir de perguntas e respostas. As escolhas de realização presentes na RT3 revelam a decisão de construir distância média nessa variável. Mais especificamente, a RT3 sinaliza as relações repórter/entrevistados empregando orações verbais e realizando o Participante dessas orações por meio do elemento funcional Verbiagem:citação. Desse modo, a RT3 constrói a figura do repórter como relatando a entrevista que realizou e não se dirigindo diretamente aos entrevistados. A voz do repórter é evidenciada unicamente pelos Processos verbais em orações na voz passiva, como mostram os exemplos (31-333). Esses exemplos também demonstram a decisão de atribuir elementos léxico-gramaticais que evidenciem avaliatividade

na voz dos entrevistados e não na voz do repórter. O emprego desses recursos evidencia a decisão do escritor de distanciar-se de seus leitores.

A RT4, por outro lado, optou construir a relação repórter/entrevistados por meio de diálogo, construindo, assim, uma distância mínima entre ambos. Essa escolha de realização léxico-gramatical da RT4 parece ter levado em conta o suporte onde a notícia jornalística seria publicada, bem como o público-alvo a quem a notícia se dirigia (cf. Anexo C)

Observa-se também nas RTs tentativa de construir proximidade com o leitor por meio do emprego de linguagem informal, como “guys”; de contrações “he’s like an angel”; “don’t be afraid”; de expressões idiomáticas “it came in handing” (sic). A RT4 emprega ainda com frequência maior do que a RT3 léxico que realiza avaliatividade, como “definitely, yes!”, “great victory”; “really excited”; “big hospitality”. O emprego desses recursos léxico-gramaticais demonstra outra estratégia da RT4 para evidenciar a voz do repórter/escritor, além da construção da notícia em forma dialogada. Adicionalmente, esses recursos demonstram como o escritor avalia o evento, o que também se constitui em uma estratégia para engajar o leitor no texto.

4.2.3 - Análise Metafuncional das RTs 3 e 4– Tarefa Resumo

4.2.3.1 Análise da Metafunção Ideacional - Sistema de Transitividade

Nesta seção, analisa-se a metafunção ideacional e sua realização léxico-gramatical no sistema de Transitividade das RT3 e RT4. Os elementos funcionais que compõem o sistema de Transitividade são os Processos e seus respectivos Participantes, além de eventuais Circunstâncias. À semelhança da análise contextual realizada nas seções anteriores, as estruturas léxico-gramaticais das RTs foram analisadas e comparadas ao TF.

Os Processos que constituem o TF e as RT3 e RT4 são de diferentes tipos, como mostra o Gráfico 4.

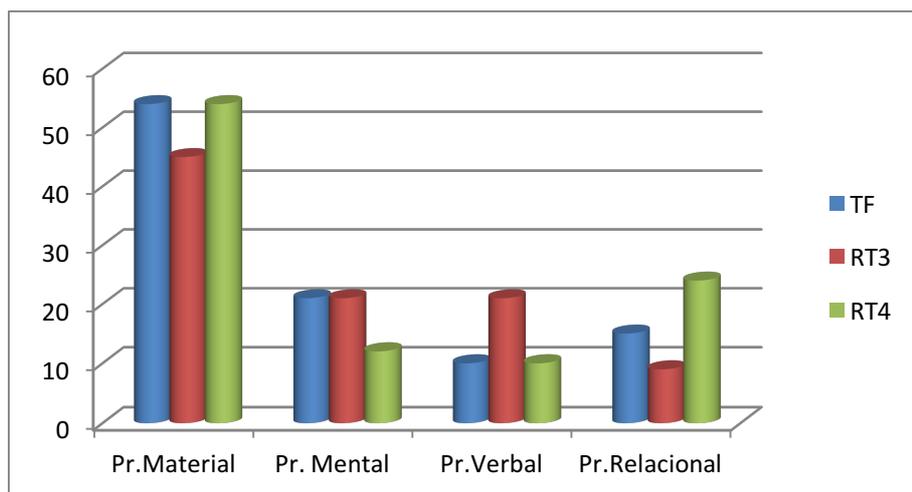


Gráfico 4 - Processos presentes no TF, RT3 e RT4

A partir do Gráfico 4, observa-se que, tanto no TF quanto em ambas as RTs, o Processo dominante é o material, o que os caracteriza como textos de ação. Isso se justifica tendo em vista que o campo dos textos foi um acidente que se desenvolveu por meio de ações das diferentes personagens.

O TF caracteriza-se por maior incidência de Processos materiais, mentais e relacionais, sendo o Processo verbal o menos recorrente. Esse fato caracteriza o TF como um texto de ação, no qual as experiências interiores e a consciência das personagens é também evidenciada – Processos mentais – e tanto o cenário quanto os fatos são descritos – Processos relacionais. A realização léxico-gramatical dessa construção de significado pode ser visualizada por meio do excerto a seguir:

Time seemed to stop as Joe ran toward his son and into the water, which was almost three feet deep. With his right hand, Joe struck the alligator's snout as hard as he could. But it was like punching bricks. "It didn't even flinch," he says. A young man in line at the concession stand ran over, screaming at Joe to pull his son out of the water. But Joe feared what would happen to Joey's arm if he pulled too hard.

A RT4 segue o padrão de realização léxico-gramatical de Transitividade empregado no TF quanto à incidência maior de Processos materiais e mentais. Observa-se uma diferença entre as RTs na realização léxico-gramatical dos Processos verbais e relacionais. O emprego de orações verbais em maior número na RT3 e de orações relacionais na RT4 explica-se pelo caminho diferente que cada uma construiu a relação pergunta:resposta nos textos. A RT3, por exemplo, construiu a notícia indicando que o repórter havia feito perguntas; em contrapartida

o repórter da RT4 dialoga com os entrevistados por meio de perguntas:respostas. As perguntas feitas pelo repórter na RT4 demandam que os entrevistados descrevam situações que vivenciaram no acidente. Em relação aos Processos mentais, observa-se que a RT3 segue o padrão do TF ao evidenciar experiências interiores e de consciência dos entrevistados, enquanto a RT4 opta por dar voz aos entrevistados para relatarem ou descreverem o acidente e suas consequências, o que pode ser atestado por meio da maior ocorrência de Processos Relacionais e Materiais.

Os exemplos (37) e (38) ilustram essas diferentes realizações léxico-gramaticais na RT3 e na RT4 respectivamente.

Exemplo (37)

I didn't even have time to think.
I feared Joey's arm would be ripped off

Exemplo (38)

Everything was pretty good. The sun was up and very hot about 80° F
While I was there in panic,
and I was still beating the animal's snout. After some kicks, the animal let go of
Joey's arm. I thanked the man and hurried up to home, and then we took Joey to the
closest hospital.

Em suma, a partir da comparação dos Processos que constroem a Transitividade, observa-se que as RTs tendem a manter o padrão do TF de configuração de sentidos por meio de Processos materiais. No entanto, a forma como organizaram suas entrevistas resultou em emprego de Processos verbais e relacionais divergente do empregado no TF. Também se observa que tanto o TF quanto a RT3 tendem a dar maior evidência do que a RT4 à experiência que ocorre no mundo interior dos protagonistas/entrevistados por meio do emprego de orações mentais.

Quanto aos Participantes, observa-se que as RTs seguem o padrão do TF de construir orações com Participantes concretos ao invés de abstratos. Nas RTs, o entrevistado Joe aparece majoritariamente na função de Ator, de Dizente, de Experienciador e de Portador por meio de seu nome próprio e do pronome pessoal "I".

No tocante às Circunstâncias, observa-se que as RTs seguem em parte o padrão de realização do TF, como mostra o Gráfico 5

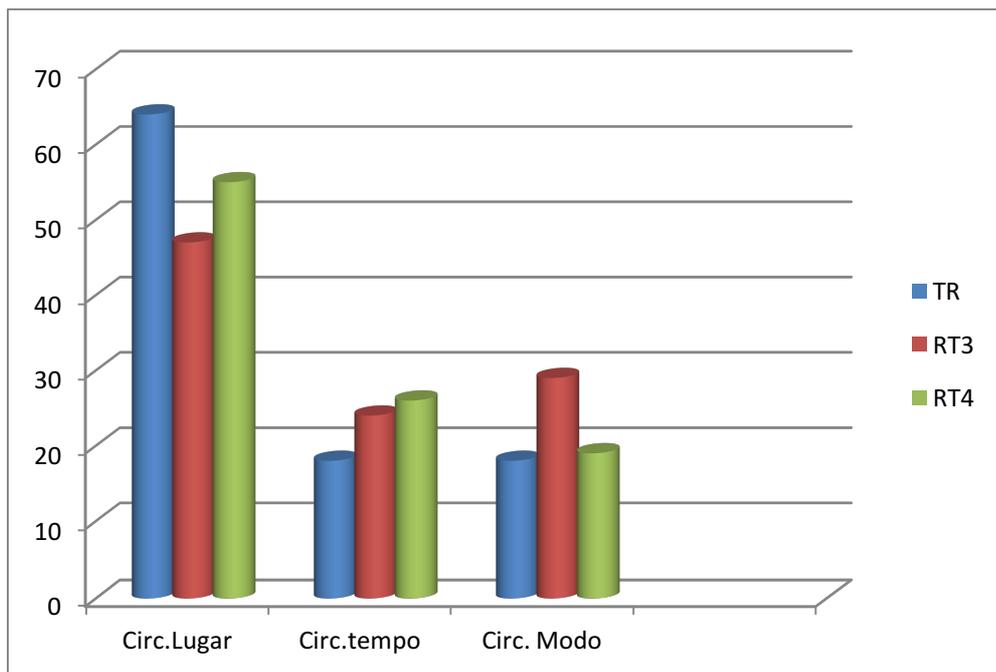


Gráfico 5 – Comparação das Circunstâncias presentes no TF e RT3 e RT4

Observa-se que as RTs tendem a seguir o padrão do TF quanto à realização léxico-gramatical das Circunstâncias de lugar, todavia constroem a notícia dando mais relevo às Circunstâncias de tempo do que o TF. Esses dados demonstram que as RTs desenvolvem o Corpo da Notícia dando ênfase às fases ‘onde’ (Circ. lugar) e ‘quando’ (Circ. tempo) do *lead*.

O Gráfico 5 também evidencia a preferência da RT3 por enfatizar a fase ‘como’ (Circ. modo) do *lead* em detrimento da fase ‘quando’. É também importante notar que as RTs retextualizaram com mais evidência os aspectos temporais do evento em relação ao TF. Esse fato assinala a tendência das RTs em empregar recursos léxico-gramaticais que realizem sequências temporais.

4.2.3.2 Análise da Metafunção Interpessoal - Sistema de MODO

Nesta seção, analisa-se a metafunção interpessoal e sua realização léxico-gramatical no sistema de MODO da RT3 e da RT4. Esse sistema, como apontado na seção 2.2.2, revela padrões linguísticos empregados para construir interação entre escritor/leitor e atitudes e opiniões do escritor em relação ao assunto de que trata o texto, bem como seu posicionamento em relação ao seu leitor. Esses padrões evidenciam-se por meio do modo oracional em que as orações se configuram e dos recursos léxico-gramaticais de modalidade e de avaliatividade.

Na seção 4.2.2.2, apresentou-se a realização da variável *relações* das RTs e observou-se que são empregados recursos léxico-gramaticais de interpessoalidade que constroem uma relação de proximidade média com o leitor, mas diferem na construção da relação repórter/entrevistados. Dentre os recursos empregados para essas construções, encontra-se o modo oracional.

Quanto a esse recurso léxico-gramatical de construção de interpessoalidade, observa-se que o modo oracional do TF assim como o das RTs é construído majoritariamente na configuração Sujeito^Finito. Esse recurso, como já observado, proporciona com que o escritor se coloque em uma relação assimétrica de poder em relação aos leitores, sendo apresentado como detentor da informação. É importante observar que a RT4 emprega seis orações no modo oracional Finito^Sujeito, que são as perguntas que o repórter faz para os entrevistados..

No tocante aos recursos que realizam modalidade, observa-se que tanto o TF quanto as RTs apresentam emprego reduzido desses recursos. O exemplo (39) ilustra algumas ocorrências desses recursos na RT4:

Exemplo (39):

Besides that, you never know what can happen to you
I would never change those moments for nothing.
the animal could get mad and do worst

Diferentemente da RT3, que emprega raras vezes recursos léxico-gramaticais para construir avaliatividade, esses recursos encontram-se em abundância RT4. O excerto abaixo ilustra essa realização:

Everything was pretty good. The sun was up and very hot about 80° F, our canoe was prepared to take us through the water and we had gotten our faces filled with sunscreen. I was pretty sure that I and Joey would have a great time together.
Even though we had a bad time with a, let us say, great adventure – laughter – I would never change those moments for nothing.
At first, I felt very scared. Like, my son's arm was there, inside the mouth of that great hungry beast.

Em resumo, as estratégias de retextualização empregadas pelas RTs quanto ao sistema de MODO propiciaram que uma delas, a RT3, construísse o texto com padrões bastante

semelhantes ao do TF. Em contrapartida, o fato da RT4 ter escolhido construir a notícia jornalística por meio de perguntas:respostas em forma de diálogo ocasionou um afastamento dos padrões do TF.

4.2.3.3 Análise da Metafunção Interpessoal - Sistema de Estrutura Temática

Os diferentes Temas empregados no TF e na RT3 e RT4 podem ser visualizados no Gráfico 6.

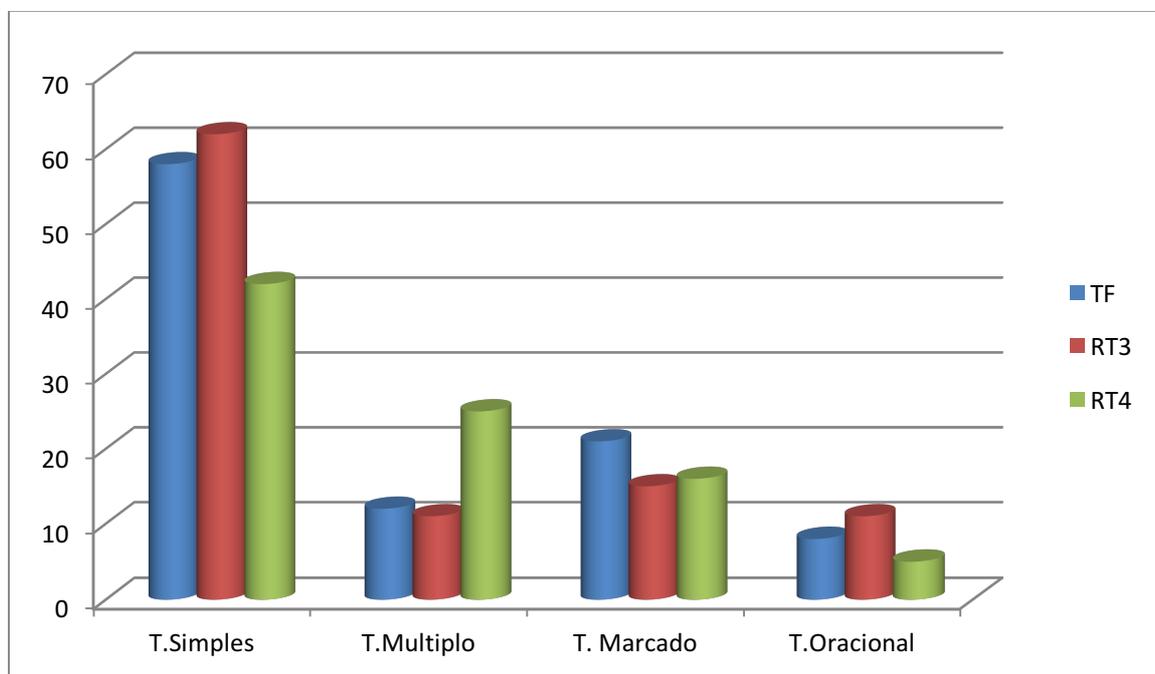


Gráfico 6 – Comparação da Estrutura Temática entre TF e RTs 3 e 4

Quanto à composição temática – Tema Simples ou Múltiplo - observa-se que a RT3 e apresenta o mesmo padrão do TF, enquanto a RT4 foge a esse padrão por apresentar menor incidência de Temas Simples e maior incidência de Temas Múltiplos. Os Temas Simples tanto das RTs quanto do TF são realizados majoritariamente pelos pronomes pessoais “I” e “he”, fazendo referência ora ao Joe, ora a Joey.

Os elementos funcionais que compõem os Temas Múltiplos da RT3 são unicamente elementos textuais, como as conjunções “and”, “but” e “if”, em contrapartida a RT4 emprega uma variedade maior de elementos textuais, como ilustra o exemplo (41).

Exemplo (41):

Besides that	you	never know what can happen
if	I	tried to be stronger.
Well,	I	wasn't able to do much.
Tema textual	Tema tópico	Rema

No tocante aos Temas marcados, observa-se no Gráfico 6 que as RTs não seguem padrão semelhante ao TF quanto à sua incidência, contudo sempre que realizam um Tema marcado, o fazem por meio de um Circunstância de tempo. Nesse aspecto, as RTs seguem ao padrão do TF, o qual também realiza os Temas marcados por meio de Circunstancias temporais.

No tocante aos padrões de progressão temática, encontrou-se tanto no TF quanto nas RTs realização dos padrões zigue-zague, do padrão Tema-Rema que introduz novos Temas ao invés de reiterá-los, e do Tema constante como mostra. Os exemplos (42), (43) demonstram orações do TF; os exemplos (44) ilustram a configuração da RT3, e os exemplos (44) ilustram a realização encontrada na RT4.

Exemplo (42)

Tema 1 <u>He</u>	→	Rema 1 guided Joey up the embarkment ...
Tema 2 <u>While Joe dealt blows to the beast</u> <u>head</u>	→	Rema 2 the other man kicked its belly.
Tema 3 <u>After 3 or 4 kicks</u>	→	Rema 3 The gator released its grip on Joey's,
Tema 4 <u>Joe</u>	→	Rema 4 <u>picked up his son</u>
Tema 5 <u>And (Joe)</u>	→	Rema 5 found that'd suffered

Progressão Temática com diferentes Tema no TF

Exemplo (43)

Tema 1 Seconds later	→	Rema 1 he heard a splash and a scream
Tema 2 Joey	→	Rema 2 had slipped
Tema 3 When Joe whipped around	→	Rema 3 He saw his son in the jaws of an alligator
Tema 4 (which) he	↙	estimated to be close to ..200 pounds

– Progressão Temática em zigue-zague no TF

↓ Tema 1 I	→	Rema 1 I didn't even have time to think
↓ Tema 2 I	→	Rema 2 I just ran towards Joey
↓ Tema 3 I	→	Rema 3 wrapped one arm around his chest
↓ Tema 4 and I	→	used the other one to punch the alligator's snout
Tema 5 but it	↙	wouldn't budge
↓ Tema 6 it	↙	didn't even flinch!"

Progressão Temática com Tema constante e zigue-zague na RT3

Tema 1 I	→	Rema 1 was close to the water
Tema 2 and then	→	Rema 2 I slipped on the wet ground
Tema 3 I	→	Rema 3 fell with my face on the ground
Tema 4 and my arm	→	was close to the muddy water
Tema 5 Then	→	the alligator jumped from the water
Tema 6 and (the alligator)	↙	snapped my arm with its jaws..

Progressão Temática com Diferentes Temas e Tema em zigue-zague na RT4

Por meio desses exemplos, observa-se que as RTs tendem a seguir os diferentes padrões de progressão temática encontradas no TF.

4.3 SÍNTESE DA DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, apresenta-se uma síntese das conclusões das análises das retextualizações com vistas a contemplar os objetivos específicos deste trabalho de pesquisa.

Quanto ao contexto de cultura, constatou-se que as RTs produzidas para a tarefa 1 atenderam à estrutura esquemática dos gêneros requeridos, enquanto as RTs produzidas para a tarefa 2 atenderam em parte à estrutura esquemática dos gêneros requeridos. Dentre as duas RTs produzidas para cada uma das tarefas, constatou-se que, para ambas as tarefas, uma RT empregou recursos léxico-gramaticais que a distanciaram dos padrões do TF, em oposição à outra RT, cujos recursos empregados foram mais próximos aos padrões do TF.

Na tarefa 1, as RTs deveriam seguir a estrutura esquemática do gênero do TF, tendo em vista que a retextualização tratava-se de um resumo, e resumir pressupõe contemplar os pontos principais do texto e não omitir informação relevante presente no TF. Na tarefa 2, por outro lado, as RTs não deveriam seguir a estrutura esquemática do TF, considerando-se que esse era um texto do gênero narrativa, enquanto a tarefa de retextualização requeria a escrita de uma notícia jornalística. Mais especificamente, o TF empregado para a tarefa 2 desenvolveu-se por meio de sequências de atividades, que se desenrolam ao longo do tempo em diferentes etapas: Complicação e Avaliação, tendo um início e um final bem definidos nas etapas Orientação e Coda. Por outro lado, o gênero notícia jornalística requerido na tarefa de retextualização 2 caracteriza-se por uma estrutura esquemática em que a relação entre suas etapas - Núcleo e Corpo da Notícia - é constituída por meio de diferentes satélites que devem orbitar livremente em torno do Núcleo. Esses satélites relacionam-se diretamente com o Núcleo, entretanto não apresentam necessariamente qualquer relação causal ou temporal entre si.

Observaram-se dificuldades quanto à construção das etapas dos gêneros nas RTs produzidas para ambas as tarefas. Essas dificuldades parecem apontar para a falta de conhecimento da importância desempenhada por cada etapa do gênero para a construção de significados e para alcançar o propósito social e o objetivo sociocomunicativo de cada gênero.

Na tarefa de escrita de resumo, por exemplo, a tensão da narrativa presente no TF é atenuada por meio de duas estratégias de retextualização, quais sejam, a redução dos problemas em torno dos quais o TF é construído e a realização das Circunstâncias de tempo. Segundo Martin e Rose (2008), os elementos que caracterizam uma narrativa são o problema e sua resolução, bem como as reações afetivas relacionadas ao problema em questão. O papel desempenhado pelo(s) problema(s) é criar tensão na narrativa, a qual é liberada na resolução

dos problemas. Essa composição problema-solução ainda desempenha o papel de alcançar o propósito social do gênero narrativa, que é o de engajar o leitor. Ao retextualizar os problemas da narrativa, as retextualizações 1 e 2 parecem desconsiderar os recursos linguísticos empregados no TF que introduzem tensão na narrativa e se referem a atitudes do protagonista em relação à situação atípica que enfrenta.

O segundo resultado que é possível depreender da análise das retextualizações produzidas para a tarefa resumo é o emprego de recursos léxico-gramaticais com o objetivo de omitir a voz do protagonista. A estratégia empregada para alcançar esse objetivo foi a de retextualizar as fases avaliativas *reflexão* presentes no TF para fases *comentário*. As fases *reflexão* evidenciam a voz do personagem no TF por meio de orações verbais, cujos Participantes são o Dizente - realizado pelo pronome pessoal em primeira pessoa “I” - e a Verbiagem realizada em forma de citação, pelo emprego de discurso direto. Ao retextualizar as fases *reflexão* para fases *comentário*, as RTs ainda mantiveram uma fase avaliativa, contudo a realizam em orações verbais, cujos Participantes são o Dizente – realizado pelo pronome pessoal de terceira pessoa – “he” - e a Verbiagem, realizada em forma de relato por meio de discurso indireto. Além de construir um texto com maior objetividade em comparação ao TF, essa estratégia de retextualização ocasionou o apagamento de recursos empregados no TF para aproximar o leitor do protagonista da narrativa e envolvê-lo no texto.

Quanto à tarefa do instrumento 2, constatou-se que ambas RTs desenvolveram o Corpo da Notícia estruturando os eventos cronologicamente. As estratégias de retextualização empregadas pela RT3, por exemplo, usando Circunstâncias temporais para iniciar os satélites 1, 3, 5, e 6 resultaram em uma construção textual da notícia jornalística com base em uma organização sequencial e temporal, seguindo o padrão do desenrolar da narrativa do TF. Essa estratégia de retextualização resultou na produção de satélites que compõem o Corpo da Notícia com menos independência entre si. Esse fato pode caracterizar a RT3 como um texto do gênero narrativa ao invés do gênero notícia jornalística. No tocante à RT4, observa-se que a estratégia de retextualização dos satélites a partir de perguntas e respostas propiciou que a relação entre satélites fosse construída com maior independência entre si.

É importante observar, contudo, que as estratégias de retextualização empregadas pelos sujeitos resultaram em uma notícia jornalística com base em eventos (WHITE, 1998), o que pressupõe a presença de sequências de atividades. Entretanto, o fato do gênero requerido ser uma notícia jornalística não pressupõe que essas sequências temporais determinem a estrutura esquemática do texto.

O fato das RTs terem empregado recursos léxico-gramaticais que constroem uma estrutura esquemática diferente do gênero requerido pela tarefa indica a necessidade de explorar com os aprendizes de ILE o princípio orbital que rege a relação entre o Núcleo e os satélites. Mais especificamente, demonstrar o caráter independente de cada satélite e como eles podem ser arranjados em diferentes lugares no Corpo da Notícia de uma notícia jornalística pode contribuir para o entendimento dos aprendizes de ILE quanto às possibilidades de construção desse gênero textual.

É importante notar que as estratégias de retextualização empregadas em relação aos sistemas léxico-gramaticais parecem ter sido norteadas por dois fatores, a saber, as etapas do gênero e as escolhas de significação na metafunção interpessoal. Ambos os fatores parecem ter determinado a retextualização de recursos léxico-gramaticais presentes no TF, resultando em um texto mais próximo ou não dos padrões de construção de significados presentes nos TFs.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa propôs-se investigar os processos de retextualização empregados por estudantes de ILE na produção de textos em contextos acadêmicos. Para tanto, deslocou o conceito retextualização dos estudos da Linguística Textual como proposto inicialmente por Marcuschi (2001) e buscou estudá-lo sob a perspectiva dos estudos sistêmico-funcionalistas da linguagem de tradição hallidayana (HALLIDAY, 1978; 1985; 1989; HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004; 2014; EGGINS, 2004; MARTIN e ROSE, 2008; ROSE e MARTIN, 2012; THOMPSON, 2014). O objetivo geral que norteou o estudo foi a verificação das operações de retextualização relacionadas às metafunções da linguagem – ideacional, interpessoal e textual - e sua materialização nos respectivos sistemas léxico-gramaticais e no gênero específico no qual se enquadram.

O *corpus* deste estudo constitui-se de retextualizações produzidas em diferentes gêneros textuais a partir de diferentes textos-fonte. Os sujeitos participantes do estudo foram alunos de graduação aprendizes de ILE. Tendo em vista, a organização sociosemiótica entre língua e contexto construída pela LSF, dos dados desta pesquisa foram analisados na perspectiva do contexto, levando-se em conta o gênero e o registro; e na perspectiva da língua, levando-se em conta as estruturas léxico-gramaticais que constituem o texto. No tocante ao gênero, empregou-se a abordagem teórica da Escola de Sydney (MARTIN e ROSE, 2008; ROSE e MARTIN, 2012).

Os resultados do estudo demonstram que uma análise textual a partir da perspectiva teórico-metodológica da LSF pode fornecer subsídios para as práticas pedagógicas no sentido de explicitar a íntima relação entre as estruturas léxico-gramaticais e as funções que essas desempenham na construção de significados no texto escrito. Desse modo, os aprendizes de ILE podem ser levados a entender a escrita para além da materialização linguística, posicionando-a em um espectro mais amplo que envolve a cultura e os contextos de situação dos quais os textos são fruto.

Este trabalho de pesquisa apresenta limitações e também aponta alguns caminhos para pesquisas futuras. As limitações encontradas dizem respeito principalmente a três aspectos, a saber, (1) a extensão dos textos-fonte empregados nas tarefas de retextualização; (2) a análise multifuncional, levando-se em conta não somente as estruturas léxico-gramaticais empregadas

na construção das orações, mas também relacionadas aos diferentes gêneros; (3) à comparação das RTs com os respectivos TF. Esses fatores contribuíram para intensificar a complexidade dos dados que integram o corpus desta pesquisa.

Além disso, entende-se que o número reduzido de textos analisados neste estudo não permite tecer conclusões gerais a respeito das práticas de retextualização à luz da LSF. Com efeito, o caráter exploratório e descritivo da pesquisa que foi empreendida não se presta a tais conclusões. Desse modo, entende-se que se faz necessário o trabalho com tarefas de retextualização que aliem à análise qualitativa dos dados, um tratamento quantitativo, empregando um número maior de textos a fim de garantir uma visão mais abrangente das estratégias de retextualização empregadas por aprendizes de ILE.

Também se faz necessário empreender pesquisas que contemplem outros gêneros além dos que foram abordados nesta pesquisa. Estudos que investiguem as conexões lógico-semânticas nos complexos oracionais, focalizando também a construção de metáforas gramaticais podem igualmente servir para proporcionar uma visão mais detalhada das práticas de retextualização e das estratégias empregadas no desenvolvimento da escrita.

Finalmente, salienta-se que, devido a abrangência do enfoque teórico-metodológico da LSF, práticas pedagógicas de retextualização que empreguem os fundamentos sistêmico-funcionalistas podem servir como ferramenta para auxiliar o professor a identificar dificuldades dos alunos que os impedem de desenvolver sua habilidade escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALIJAGIC, A. Text and retextualization. The case of advertisements. *Diplom Arbeit Magistra der Philosophie*. Universität Wien. 2009. 119 p.

ALMEIDA, M. *O processo de retextualização de elementos culturais no texto escrito do aluno de espanhol-LE*. Trabalho de Conclusão de Curso. IL / UFRGS. 2013.

ARAÚJO, A. D.; SILVA, D. C. F.; COSTA, R. B. da. Gêneros acadêmicos e escrita processual: Uma integração de abordagens no ensino de escrita em inglês como LE. *Revista da ANPOLL*, n.17, jul./dez. 2004. Pp. 39-54.

ASKEHAVE, I.; SWALES, J. M. Genre identification and communicative purpose: a problem and a possible solution. *Applied Linguistics*, v. 22, n. 2, 2001. p. 195-212.

BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGEUIREDO, D. (Org.) *Genre in a changing world*. Fort Collins: The WAC Clearinghouse. 2009.

BENFICA, M. F. M. B. A noção de gênero e a retextualização: implicações pedagógicas. In: DELL'ISOLA, Regina (org.) *Gêneros textuais: o que há por trás do espelho?* Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012. Pp. 29-37.

BHATIA, V. *Worlds of written discourse: A genre-based view*. London: Continuum. 2004.
 _____. *Analyzing genre: language use in professional settings*. London: Longman, 1993.

BIBER, D. Stance in spoken and written university registers. *Journal of English for Academic Purposes*, 5(2): 97–116. 2006.

BOOTH, F. *Sell a life: What Price a Life?* Disponível em: <http://www.telegraph.co.uk/news/features/3637089/Sell-a-life-what-price-a-life.html>. Acesso em 30/06/2014.

BORGES, F. Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: UFMG/ALAB. v. 12, n. 1, p. 119-140. 2012.

BYRNES, H. (Ed.) *Advanced Language Learning. The Contribution of Halliday and Vygotsky*. London: Continuum. 2006.

CARMO, C.M. Cultura no interior da linguística Sistêmico-Funcional: uma análise exploratória. *Vértices*, v.14; n. Especial 2. 67-98. 2012.

CASTRO, M.C. *O processo tradutório na perspectiva da retextualização e sua abordagem no ensino de inglês como língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. UFES. 2010.

CEP/UFRGS – Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cep/> Acesso em 26/02/2015.

CHRISTIANS, C. G. A ética e a política na pesquisa qualitativa. IN: DENZIN, N. K. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre, Ed. Artmed, 2006.

CHRISTIE, F; MARTIN, J. (Ed.). *Genre and Institutions*. London: New York: Continuum, 1997.

COURA-SOBRINHO, J. e DELL'ISOLA, R. Retextualização de gêneros textuais: movimentos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. In: DIAS, R. e DELL'ISOLA, R. (Org.) *Gêneros textuais: o que há por trás do espelho?* Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012a.

_____. (Org.) *Gêneros textuais – Teoria e prática de ensino em LE*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2012b.

_____. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007

EGGINS, S. *An introduction to systemic functional linguistics*. New York/London: Continuum. 2004.

EGGINS, S. e MARTIN, J. R. Genres and Registers of Discourse. In: VAN DIJK T. A. (Ed.). *Discourse as Structure and Process*. London: SAGE, 1997. p. 230-256.

FERREIRA, A.B. S. A contribuição da retextualização na aula bilíngue libras-português. *Percursos Linguísticos*, Vitória (ES), v. 3, n.1. p. 40-51, 2011 (Edição Especial).

FERREIRA, A. B. S. *A prática da retextualização na aula bilíngue Libras/Português*. 2010, Dissertação de Mestrado. UFES, 2010.

FIRTH, J. R. Context of situation. In: FIRTH, J. R.: *The tongues of men & speech*. Oxford: Oxford University Press, 1937 [1966]. p. 110-114.

FLOWER, L. e HAYES, J. A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 1981, 32: 365–87.

FUZER, C.; SCOTTA-CABRAL, S. R. *Introdução à gramática Sistêmico-funcional em língua portuguesa*. São Paulo: Mercado de Letras. 2014.

GOMES-SANTOS, S. N. A linguística textual na reflexão sobre o conceito de gênero. *Caderno de Estudos Linguísticos*, jan/jun, n. 44, p. 315-323, 2003.

GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L. S. *Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas*. Campinas, SP: Pontes Editores. 2014.

GOUVEIA, C.A.M. Ler e escrever para aprender nas diferentes disciplinas: ensino de leitura e escrita de base genológica. *III Workshop SAL (Systemics Across Languages)*. *Contribuições da Linguística Sistêmico-Funcional para o ensino de línguas e análise do discurso*. UNB: 27-31 de outubro, 2014. (Minicurso/oral).

_____. Texto e gramática: uma introdução à gramática sistêmico-funcional. *Matraga*, Rio de Janeiro, v.16, n.24, jan./jun. 2009.

GRABE, W. e KAPLAN, R.B. *Theory and practice of writing*. London: Longman, 1996.

GRIJO, C.S.B. *O domínio dos gêneros textuais através do processo de retextualização*. Dissertação de Mestrado. UFMG, 2011.

HALLIDAY, M.A.K. *An introduction to functional grammar*. 3a ed. Revisada por C. M. I. M. Matthiessen. London: Edward Arnold, 2004.

HALLIDAY, M.A.K. *An introduction to functional grammar*. 4a ed. Revisada por C. M. I. M. Matthiessen. London: Edward Arnold, 2004.

_____. Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, n.5. 1993. P. 93-116.

_____. The notion of 'context' in language education. In: 1991. P. 269-290

_____. 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. 1989.

_____. *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London & Baltimore: Edward Arnold & University Park Press. 1978.

_____. *Learning how to mean: explorations in the development of language*. London, Edward Arnold, 1975.

_____. Language structure and language function. In: LYONS, J. (ed.): *New horizons in linguistics*. Harmondsworth: Penguin Books, 1970. p.140-164.

HASAN, R. The Structure of a Text. In: HALLIDAY, M.A.K. e HASAN, R. *Language, Context and Text*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1989. Pp. 52-69.

HEBERLE, V.M. e MOTTA-ROTH, D. *O conceito de "estrutura potencial de gênero" de Ruqayia Hasan*. IN: MEURER, J.L.; BONINI, A. MOTTA-ROTH, D. (Org.) *Gêneros – teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial. 2005. p. 12-28.

HOEY, M. *Textual interaction: an introduction to written text analysis*. London: Routledge. 2001

HYLAND, K. *Genre and second language writing*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press. 2003.

_____. *Teaching and researching: writing*. 2a. ed. Pearson Education, 2009.

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

IDDINGS, J. e OLIVEIRA, L.C. Applying the genre analysis of a narrative to the teaching of English language learners. *ITJ*, v.8, n.1. 2011.

IEDEMA, R., FEEZ, S. e WHITE, R.R.P. Media Literacy, Sydney, Disadvantaged Schools Program, NSW Department of School Education. Disponível em: <http://grammatics.com/appraisal/MediaLit-Appraise.doc>. Acesso em: 12/12/2014.

JAGANNATHAN, M. This guy punched an alligator to save his son. *Reader's digest Online*. Disponível em: <http://www.rd.com/true-stories/survival/punch-alligator-save-son/>. Acesso em: 30/06/2014.

JOHNS, A. M.; BAWARSHI, A.; COE, R. M.; HYLAND, K.; PALTRIDGE, B.; REIFF, M. J.; TARDY, C. Crossing the boundaries of genre studies: Commentaries by experts. *Journal of Second Language Writing*, v.15, n.3. 2006. p. 234 - 249.

KAY, S.; JONES, V. *New American Inside Out*. Upper Intermediate Class. London: Macmillan Publishers. 2005.

KLEIMAN, A. B. A interface de questões éticas e metodológicas na pesquisa em linguística aplicada. In: SILVA, D.E.G. da; VIEIRA, J.A. (orgs). *Análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos*. Brasília. Editora Plano/Oficina Editorial Instituto de Letras – UnB, p. 187-202.2002.

LABOV, W. Some further steps in narrative analysis. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1-4): 395-415. 1997.

LABOV, W. WALETZKY, J. Narrative analysis: oral versions of personal experience. In: HELM, J. (ed.) *Essays on the Verbal and Visual Arts*. (Proceedings of the 1966 Spring Meeting of the American Ethnological Society) Seattle: University of Washington Press. 12-44. 1967

MACKEN-HORARIK, M. “Something to shoot for”: A systemic functional approach to teaching genre in secondary school science. In JOHNS A. M. (Ed.), *Genre in the classroom: Multiple perspectives* (pp. 17-42). Mahwah, NJ: Erlbaum. (2002).

MALINOWSKI, B. The problem of meaning in primitive languages. Supplement I to C.K. OGDEN e RICHARDS, I. A. *The Meaning of Meaning*, 296-336. New York: Harcourt Brace & World. 1923.

_____. *Coral Gardens and their Magic*. London: Allen & Unwin. 1935.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTIN, J.R. e ROSE, D. *Working with Discourse: meaning beyond the clause*. 2a. ed. London: Continuum. 2003.

_____. *Genre Relations: mapping culture*. London: Equinox. 2008.

MARTIN, J. R.; CHRISTIE, F.; ROTHERY, J. Social processes in education: A reply to Sawyer and Watson (and others). In: REID I. (Ed.), *The place of genre in learning: Current debates*. Geelong, Australia: Deakin University Press. 1987. p. 46-57.

MARTIN, J. R. Analyzing genre: functional parameters. In: CHRISTIE, F; MARTIN, J. (Ed.). *Genre and Institutions*. London: New York: Continuum, 1997. p. 3-39.

_____. *English text - systems and structure*. Philadelphia: Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1992.

MATENCIO, M. L. M. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. *Revista Scripta*, v. 6, n. 11. Belo Horizonte: PUC Minas. 2002.

_____. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. *Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN*, 2003.

MATTHIESSEN, C.M.I.M., TERUYA, K.; LAM, M. *Key Terms in Systemic Functional Linguistics*. London/New York: Continuum. 2010.

MCLEOD, C. Some thoughts about feelings: the affective domain and the writing process. *College Composition and Communication*, 38:426–35. 1987.

MENDES, L. P. S. Hipertexto: a retextualização digital como prática no ensino da língua escrita. *Anais Eletrônicos. 3º. Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação*. UFPE.

MEURER, J.L.; BONINI, A. MOTTA-ROTH, D. (Org.) *Gêneros – teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial. 2005.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L.P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. SP: Parábola. 2006.

_____. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *DELTA*, v.10, n. 2, p. 329-338. 1994.

MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Redação acadêmica: Princípios básicos*. Santa Maria: Imprensa Universitária, UFSM. 2001.

_____. The role of context in academic text production and writing pedagogy. In: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGEUIREDO, D. (Org.) *Genre in a changing world*. Fort Collins: The WAC Clearinghouse. 2009. 317-336.

_____. Escrevendo no contexto: Contribuições da LSF para o ensino de redação acadêmica. In BARBARA, L. e BERBER SARDINHA, T. (Eds.) *Anais do 33o. Congresso Internacional Sistêmico-Funcional*. São Paulo: LAEL/PUCSP. pp. 828-860. Disponível em <<http://www.pucsp.br/isfc>>. Acesso em 30/10/2013.

MOYANO, E. (Coord.) *Aprender Ciencias y Humanidades: una cuestión de lectura y escritura*. Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. 2013.

NYSTRAND, M. The role of context in written communication. In: HOROWITZ, R. e SAMUELS, S.J. (eds), *Comprehending oral and written language*. San Diego, CA: Academic Press. pp. 197–214. 1987.

OLIVEIRA, M. R. *Discurso Parlamentar. Estratégias de Retextualização*. Dissertação de Mestrado. PUC-SP. 2009.

RAMOS, R.C.G. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. *The ESPECIALIST*, v.25, n.2. 2004. Pp. 107-129.

RIBEIRO, A. E. e GONZAGA-PONTES, C. Ler e recarregar a página: um exercício analítico sobre a reescrita da webnotícia. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.13, n.1. 2013. Pp. 105-121.

ROJO, R., SCHNEUWLY, B. As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: O caso da conferência acadêmica. *Revista Linguagem em (Dis)Curso*, v.6, n.3. Set./Dez. 2006.

ROTHERY, J. *Exploring Literacy in School English (Write it Right Resources for Literacy and Learning)*. Sydney: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program. 1994.

ROTTAVA, L.; SILVA, A. M. A retextualização na produção escrita de aprendizes de português como língua adicional em contextos multilíngues. In: DIOS, Ángel Marcos de. (Org.). *La lengua portuguesa - vol II Estudios Lingüísticos*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca y los autores, 2014. v. 2. Pp. 711-717.

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: _____; DOLZ, J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de R. H. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 129-147.

SILVA, A.V.L. Operações de retextualização no gênero exposição oral acadêmica. *Revista Memento*. v.2. n.2. Ago-Dez. 2011.

SILVA, E.C.M. Leitura e produção de gêneros textuais na escola. IN: SILVA, W. R.; SANTOS, J.S.; MELO, M.A. (Org.) *Pesquisas em Língua(gem) e Demandas do Ensino Básico*. São Paulo: Pontes, 2014. p.233-260.

SILVA, S. B. B. A retextualização dos conceitos de letramento, texto, discurso e gêneros do discurso nos pcn's de língua portuguesa. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v.45, n.2. Jul./Dez. 2006. Pp. 225-238.

SILVA, W. R. Considerações sobre o contexto de cultura na linguística sistêmico-funcional. *XVII Congreso Internacional Asociación de Lingüística y Filología de América Latina. Alfal* 2014. Disponível em: <<https://www.academia.edu/7820788/considera-coes-sobre-o-contexto-de-cultura-na-linguisticasistemico-funcional>. Acesso em 21/01/ 2015.>

_____; ESPÍNDOLA, E. Afinal, o que é gênero textual na linguística sistêmico-funcional? In: *Revista da Anpoll*, Florianópolis. n. 34. Jan, Jun, 2013. Pp. 259-307.

SWALES, J. M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press. 1990.

_____. *Research genres: explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press. 2004.

Termos de Gramática Sistêmico-Funcional em Português Aprovados para Utilização pelos Participantes na Lista de Discussão gsfemportugues@egroups.com. Disponível em: <http://ww3.fl.ul.pt/pessoais/cgouveia/docs%5CTermosGSF.pdf>. Acesso em: 12.OUT., 2014.

THOMSON, J. Theme analysis of narratives produced by children with and without specific language impairment. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 19 (3). 2005. p.175-190.

THOMPSON, G. *Introducing functional grammar*. 2a. ed. London: Edward Arnold. 2014.

TRAVAGLIA, N. G. *A tradução numa perspectiva textual*. Tese de Doutorado. USP/SP, 1992.

VIAN JR. O. e LIMA-LOPES, R. E. de. A perspectiva teleológica de Martin para a análise de Gêneros textuais. IN: MEURER, J.L.; BONINI, A. MOTTA-ROTH, D. (Org.) *Gêneros – teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial. 2005. p. 29-45.

WHITE P. R.R. *Telling Media Tales: The News Story as Rhetoric*. Unpublished PhD thesis, University of Sydney. 1998.

_____. "Appraisal website homepage". 2005a. Disponível em: <http://www.grammatics.com/appraisal/>. Acesso em: 12/12/2015.

_____. "An introductory tour through appraisal theory". 2005b. Disponível em: <http://grammatics.com/appraisal/AppraisalOutline/UnFramed/AppraisalOutline.htm>. Acesso em: 12/12/2015.

ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: A Retextualização em ILE em Contexto Acadêmico na Perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional. O motivo que nos leva a estudar o problema é a investigação dos processos de retextualização empregados por aprendizes de inglês como língua estrangeira (ILE) em contextos acadêmicos. A pesquisa se justifica pelo fato de que, apesar de ampla utilização de atividades de retextualização em contextos acadêmicos, os processos de retextualização em ILE foram pouco estudados, e sua complexidade nos é desconhecida. O objetivo central do projeto é investigar, na perspectiva da Linguística Sistêmico Funcional, os processos de retextualização empregados por estudantes de ILE na produção de textos em ILE em contextos acadêmicos com vistas a propor uma abordagem sistêmico-funcional para os referidos processos.

Os participantes da pesquisa realizarão três (3) tarefas escritas em língua inglesa e disponibilizarão os textos produzidos para que constituam os dados da pesquisa. Poderá existir certo tipo de desconforto, como cansaço, nervosismo e indisposição. Reitera-se que a pesquisa analisa a produção textual escrita e não o comportamento dos sujeitos nela envolvidos.

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária. E a recusa em participar não acarretará quaisquer penalidades.

O(s) pesquisador(es) irá(ão) tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Eu, _____ fui informada(o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que, em qualquer momento, poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. Em caso de dúvidas, poderei chamar algum representante da pesquisa, pelos telefones (51) 8138 6108 / (51) 3273 5324, ou pelo email: estudoslinguisticatextualufrgs@gmail.com. Assim como, entrar em contato com: Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS (CEP/UFRGS) Telefone: (51) 3308 37 38 Email: etica@propesq.ufrgs.br Av. Paulo Gama, 110–Sala 317–Prédio Anexo I da Reitoria–Campus Centro/PoA/RS. Declaro que concordo em participar deste estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

ANEXO B – Tarefa 1 – Instrumento 1

Write a summary of the passage “What Price a Life” in a text of about 100 – 150 words

What price a life?

FRANCES BOOTH

IAN USHER has sold his whole life on eBay, including the car, the hammock, and the barbecue.

On days when the Earth seems to be turning in the opposite direction to me, I have thought of leaving it all behind: home, job, the city I live in. But actually going through with it? That takes guts.

Step forward Mr. Ian Usher, who has sold his life on eBay. The 44-year-old sold his house in Australia (three-bedroom), car (1989 Mazda 929), kite-surfing gear, hammock, spa, motorcycle, jet ski, BBQ, DVDs, job (as a rug store assistant in Perth), PlayStation, and friends.

Yes, Melanie, Em, Paula, Marty, Baxter, Andy, Karen, Dazz, and the others were included in the deal.

The point was to leave everything behind, and Mr. Usher walked off with only his passport and wallet in his pocket, to “get on the train, with no idea where I am going or what the future holds for me.”

So why on earth did he do it?

“I have had enough of my life! I don’t want it any more! You can have it if you like!” was how he explained things on his website, www.alife4sale.com.

“I am still not sure whether this is inspired craziness, complete foolishness, or just some kind of mid-life crisis,” he said.

Of course, at the root of it all was a girl.

He “met and married the best girl in the world” (her



name’s Laura). But after twelve years together he was “hit with a bolt from the blue” – the details of which he won’t discuss. They separated two years ago and this – the sale of a life – is his attempt to start afresh.

Cynics could argue that he is after the book deal, the movie money, or just a short spell in the spotlight of fame.

Certainly others who have undertaken similar schemes in the past have profited. John D. Freyer sold his life in 2001 (item by item, rather than as a job lot). Then he sold the book of the sale of his life – *All My Life For Sale*.

The starting price for Usher’s life was \$1 AUS. Within two minutes the first genuine bid was made, at \$200. The bidding hotted up by midweek, and on Wednesday jumped from \$315,000 to \$390,200. Usher’s life was sold after sixty-six bids for \$399,300.00 (about \$320,000 USD).

But as he walks away from his previous life will Ian Usher be any happier? Will it have been life-affirming to see that so many people from around the world are interested in his existence?

Or did he expect it to be worth more?



ANEXO C - Tarefa 2 – Instrumento 2



This Guy Punched an Alligator to Save His Son

With fearless determination, Joe Welch warded off a vicious reptile to protect his 6-year-old son.

On an overcast spring day in 2013, Joe Welch, a commercial photographer, and his son, Joey, were polishing off sandwiches at a wildlife refuge in Florida’s Everglades. Joey, who was six at the time, had the day off from school, and Joe, 50, planned for the two of them to spend the day canoeing in the huge swamp, a 45-minute drive from their Pompano Beach home. Joe had never before ventured into the muddy waters, which were famous for alligators. He had researched what to do if they encountered one—just in case. (Bang a paddle against the boat to scare them off, he’d read.)

Welch slathered his son with sunscreen and turned to scan the canoe rental waiver at the concession-stand counter, less than 20 feet from the water’s edge. **Seconds later**, he heard a splash and a scream. Joey had slipped on snake-grass at the edge of the water and fallen in face-first. When Joe whipped around, he saw his son’s right arm in the jaws of an alligator he estimated to be at least eight feet long and close to 200 pounds.

Time seemed to stop as Joe ran toward his son and into the water, which was almost three feet deep. As Joey thrashed and screamed, Joe wrapped his left arm across the boy’s chest and began pulling him back toward the bank. With his right hand, Joe struck the alligator’s snout as hard as he could. But it was like punching bricks. “It didn’t even flinch,” he says.

A young man in line at the concession stand ran over, screaming at Joe to pull his son out of the water. But Joe feared what would happen to Joey’s arm if he pulled too hard. “I didn’t want to get in a tug-of-war with an alligator,” he says. He guided Joey up the embankment, dragging the gator along with him.

While Joe dealt blows to the beast’s head, the other man kicked its belly. After three or four kicks, the gator released its grip on Joey and slithered back into the water. Joe picked up his son and found that he’d suffered only a few cuts and scrapes from his shoulder blade to his wrist—surprisingly there were no puncture wounds. Joe thanked the stranger and sped home. Doctors at a nearby hospital determined that Joey was OK, though Joe had mildly sprained his hand.

Meanwhile, the alligator was captured in the swamp and killed, in accordance with Florida Fish & Wildlife Conservation Commission regulations.

Joe has tried to locate the Good Samaritan who helped save his son, but he has learned through inquiries at the wildlife refuge and the U.S. Fish and Wildlife Service only that the man was a kickboxer from Spain who had been in the country visiting family. “He’s like an angel,” Joe says.

His son's resilience has amazed Joe. A week after the accident, the child went with his class on a field trip to a wildlife sanctuary. His teacher, who watched him closely at the alligator exhibit, told Joe his son acted like any other little boy.

"Because of my dad, I feel less and less afraid of alligators," says Joey. "He's like my bodyguard."

WRITING TASK



National Geographic KIDS got to know about the amazing story of Joe Welch and his son Joey in the muddy waters of the huge swamp in Florida.

Father and son agreed to give an interview to National Geographic KIDS.

Assume you are the reporter of the magazine assigned to interview both father and son.

Your task is to write an article about the story together with an interview (questions and answers) to be published in the next issue of National Geographic KIDS

So, you will have to:

- a) write 6 questions
- b) answer the questions based on the story (use the vocabulary of the story to help you)
- c) Write a news report which contains - your (reporter's) introduction of the fact; (2) all questions and answers of the interview; (3) a conclusion of the news report.