

DÉBORA PLOCHARSKI HAAG

A METAFUNÇÃO TEXTUAL E OS RECURSOS DE IDENTIFICAÇÃO E
PERIODICIDADE NA CONSTRUÇÃO DO FLUXO INFORMACIONAL DO TEXTO

Porto Alegre

2018

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 METAFUNÇÃO TEXTUAL E OS RECURSOS DE IDENTIFICAÇÃO E
PERIODICIDADE NA CONSTRUÇÃO DO FLUXO INFORMACIONAL DO TEXTO

DÉBORA PLOCHARSKI HAAG

Orientadora: Profa. Dra. Lucia Rottava

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Estudos da Linguagem – Análises Textuais, Discursivas e Enunciativas.

Porto Alegre

2018

CIP - Catalogação na Publicação

Haag, Débora Plocharski

A metafunção textual e os recursos de identificação e periodicidade na construção do fluxo informacional do texto / Débora Plocharski Haag. -- 2018.

94 f.

Orientadora: Lúcia Rottava.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Linguística Sistemico-Funcional. 2. Metafunção Textual. 3. Identificação e Periodicidade. 4. Análise semântico-discursiva. I. Rottava, Lúcia, orient. II. Título.

Para minha família, grata e amorosamente.

Agradeço imensamente

A Deus, pelas oportunidades infinitas de me tornar uma pessoa melhor.

Ao meu amor Renato, por ser meu parceiro de vida e por todo o incentivo e apoio nesta jornada.

Às minhas filhas Dandara e Anna Júlia pela compreensão da minha ausência temporária, e apoio às minhas escolhas.

Aos meus pais Sheila e Henrique, e à minha sogra Nêlda, pelo incentivo à minha caminhada.

À minha orientadora Lúcia Rottava por me aceitar e me guiar no caminho escolhido. Pela paciência, pela compreensão e pelo dom de me acalmar a cada encontro.

Às colegas Sara, Isadora Aline, Elisa, e Nina, companheiras dessa caminhada de aprendizados.

Ao grupo Lucietes, por compartilhar comigo suas experiências e conhecimentos dessa linda teoria.

À amiga Lisiane, presente que o mestrado me deu.

Aos professores que fizeram parte da minha caminhada e possibilitaram meu crescimento pessoal, em especial às professoras Jane da Costa Naujorks e Carmem Luci da Costa Silva, que aceitaram, amorosamente, ser parte da banca desta dissertação.

À prof^a Dra. Francieli Matzenbacher Pinton, por aceitar fazer parte deste momento de interlocução.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), por oportunizar minha formação acadêmica.

RESUMO

No processo de formação escolar e acadêmica, o ensino de leitura e de escrita tem como eixo central, o texto. A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) entende a linguagem como um recurso para a construção, interpretação e ação, em contexto social e, entendendo o texto como o produto das trocas de significados sociais, percebe a necessidade de proporcionar o domínio da leitura e da escrita, que inclui oportunizar a compreensão dos recursos léxico-gramaticais e semântico-discursivos disponíveis para a construção textual. Esta dissertação de mestrado teve por objetivo analisar como o fluxo de informação de um texto é construído e como são realizados a apresentação, o rastreamento e a manutenção dos participantes em textos escritos, em Língua Portuguesa, por ingressantes do curso de Letras. Para a realização da análise foram observados os recursos de *IDENTIFICAÇÃO* e de *PERIODICIDADE*, recursos constituintes da Metafunção Textual que funcionam na organização do texto. São referências teóricas adotadas nesta pesquisa o construto teórico da LSF fundamentado por M. Halliday e o trabalho realizado por Martin e Rose (2007[2003]). O objeto de análise foi um texto escrito, cujo gênero é o Memorial de Leitura, por um aluno do primeiro semestre de graduação em Letras. Como procedimento metodológico realizou-se uma análise descritiva-qualitativa, que compreendeu desde o sistema léxico-gramatical, com foco principalmente no sistema semântico-discursivo, até elementos contextuais de produção. Os resultados apontam para uma compreensão acerca da utilização dos recursos de *IDENTIFICAÇÃO* e de *PERIODICIDADE* no gênero Memorial de Leitura e para um possível trabalho de utilização consciente de tais recursos com a finalidade de aprimoramento de escrita.

Palavras-chave: Texto; Memorial de Leitura; Linguística Sistêmico-Funcional; Análise semântico-discursiva; Metafunção textual; Identificação; Periodicidade.

RESUMEN

En el proceso de formación escolar y académica, la enseñanza de lectura y escritura tiene como eje central el texto. La Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) entiende el lenguaje como un recurso para la construcción, interpretación y acción, en contexto social y, entendiendo el texto como producto de la troca de significados sociales, percibe la necesidad de proporcionar el dominio de la lectura y de la escritura, que incluye dar la oportunidad de comprender los recursos léxico-gramaticales y semántico-discursivos disponibles para la construcción textual. Esta disertación de Maestría tuvo por objetivo analizar cómo se construye el flujo de información de un texto y cómo son realizados la presentación, el seguimiento y la manutención de los participantes en textos escritos, en Lengua Portuguesa, por ingresantes en la carrera de Letras. Para la realización de este análisis fueron observados los recursos de *IDENTIFICACIÓN* y *PERIODICIDAD*, recursos constituyentes de la Metafunción Textual que funcionan en la organización del texto. Son referencias teóricas adoptadas en esta investigación el constructo teórico de la LSF fundamentado por M. Halliday y el trabajo realizado por Martin y Rose (2007 [2003]). El objeto de análisis fue un texto escrito, cuyo el género es el Memorial de Lectura, por un alumno del primer semestre de la graduación en Letras. Como procedimiento metodológico se realizó un análisis descriptiva-cualitativa, que comprendió desde el sistema léxico-gramatical, con enfoque principalmente en el sistema semántico-discursivo, hasta elementos contextuales de producción. Los resultados apuntan a una comprensión acerca de la utilización de los recursos de *IDENTIFICACIÓN* y de *PERIODICIDAD* en el género Memorial de Lectura y a un posible trabajo de utilización consciente de tales recursos con finalidad de perfeccionamiento de la escritura.

Palabras clave: Texto; Memorial de Lectura; Lingüística Sistémico-Funcional; Análisis semántico-discursiva; Metafunción Textual; Identificación; Periodicidad.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Estratificação da linguagem.....	21
Figura 2: Continuum de instanciação.....	23
Figura 3: Interconexão/relação entre gramática, discurso e atividade social (contexto de situação) na composição da manifestação linguística e a relação entre a composição de seus elementos	26
Figura 4: Pontos de vista sobre o discurso: da atividade social e da gramática.....	33
Figura 5: Os gêneros textuais segundo o seu propósito	38
Figura 6: Gênero Memorial de Leitura segundo seu propósito	39
Figura 7: Recuperação de identidades.....	50
Figura 8: Camadas de Temas e Novos no discurso.....	67
Figura 9: <i>MacroTema</i> ³ , presente no blog Leitura e Produção Textual.....	68
Figura 10: Organização informacional dos <i>macroTemas</i> e <i>macroNovo</i> do texto A.....	69
Figura 11: Relação entre o rastreamento e o fluxo discursivo.....	72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: As metafunções e os sistemas léxico-gramatical e semântico-discursivo.....	28
Quadro 2: Tema marcado e não marcado.....	30
Quadro 3: Relação entre o sistema semântico-discursivo e as metafunções.....	34
Quadro 4: Etapas do gênero Memorial de Leitura.....	40
Quadro 5: Referência de posse: retomada e inserção de referentes.....	47
Quadro 6: Referência de texto.....	48
Quadro 7: Resumo dos recursos utilizados no Texto A.....	48
Quadro 8: Fluxo de informação do Texto A.....	58
Quadro 9: Relação entre o Referente 1 e o fluxo discursivo.....	72

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

GSF: Gramática Sistemico-Funcional

LSF: Linguística Sistemico-Funcional

PCN's: Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

SUMÁRIO

1. OS CAMINHOS ENTRECruzADOS DA ESCRITA.....	10
1.1 PERCURSO INTRODUTÓRIO.....	10
2. O OLHAR SISTÊMICO-FUNCIONAL PARA A LÍNGUA.....	18
2.1 A FUNCIONALIDADE DA LÍNGUA.....	18
2.2 METAFUNÇÕES.....	23
2.2.1 Metafunção Textual.....	28
2.2.1.1 A Metafunção Textual e o Sistema Léxico-Gramatical.....	29
2.2.1.2 A Metafunção Textual e o Sistema Semântico-discursivo.....	32
3. METODOLOGIA, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	35
3.1 METODOLOGIA DE PESQUISA.....	35
3.2 IDENTIFICAÇÃO: RASTREANDO PARTICIPANTES EM TEXTOS ESCRITOS EM LÍNGUA PORTUGUESA.....	41
3.3 PERIODICIDADE: ACOMPANHANDO O FLUXO INFORMACIONAL DE TEXTOS ESCRITOS EM LÍNGUA PORTUGUESA.....	51
3.4 OS RECURSOS DE IDENTIFICAÇÃO E PERIODICIDADE NA CONSTRUÇÃO DO FLUXO INFORMACIONAL – ALGUNS RESULTADOS.....	71
4. OS CAMINHOS TRAÇADOS PELA ESCRITA: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	76
ANEXOS.....	83

1. OS CAMINHOS ENTRECruzADOS DA ESCRITA

1.1 PERCURSO INTRODUTÓRIO

O texto¹ é, ou deveria ser, o objeto central de estudos das aulas de Língua Portuguesa. É por meio dele que o aluno (re)conhece os recursos semântico-discursivos e léxico-gramaticais que são usados para a construção de sentidos (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2014; MARTIN e ROSE, 2007 [2003]). O estudo destes recursos, no entanto, passa a fazer sentido para o aprendiz quando ele percebe que o ato discursivo e sua compreensão têm uma utilização prática no uso da linguagem² e constituem-se em um propósito na sua formação como leitor e como escritor preparando-o para agir no mundo por meio da língua.

Esse viés de olhar o texto como eixo central das aulas de Língua Portuguesa foi parte importante de meu percurso no curso de Letras. No período entre 2013 e 2015, durante a graduação, fiz parte do Subprojeto de Língua Portuguesa do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), projeto fomentado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). No PIBID, adotávamos, dentre teóricos e perspectivas de ensino, principalmente, os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009), documento que orienta o uso do texto como centro das aulas de Língua Portuguesa. Tal abordagem de estudos, que dá primazia aos textos que podem ser encontrados no mundo e que fazem parte do dia a dia dos estudantes, permite que o educando perceba a necessidade de saber utilizar os recursos linguísticos e, assim, encontre um propósito para o estudo textual.

Ao entrar em contato com a Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF), encontrei ressonância com os estudos e trabalhos realizados até então no projeto do qual fiz parte. Como o PIBID, a LSF entende que a língua é um recurso para a construção, interpretação e ação, em contexto social, e que é necessário propor tarefas e desenvolver propostas de ensino que façam sentido para o educando no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita. A esse respeito, Halliday afirma que:

¹ Martin e Rose (2007 [2003]) utilizam os termos *texto* e *discurso* sem fazer uma diferenciação entre eles, uma vez que têm um olhar semântico-discursivo para o seu objeto de análise. Neste trabalho os dois termos são utilizados. No entanto, optou-se por utilizar o termo *texto* ao se fazer referência à sala de aula e à produção dos estudantes, reservando-se o uso do termo *discurso* para explicações referentes ao nível semântico-discursivo da língua e a seção de análise neste mesmo nível.

² Halliday, bem como os seus predecessores, não se detiveram em fazer uma distinção entre os termos *língua* e *linguagem*. Além disso, dado que as obras originais foram escritas em Língua Inglesa, em que não há a existência dos dois termos, tal distinção torna-se ainda mais difusa. Segundo o próprio Halliday (2017 [2003]) muitos dos conceitos básicos não são tão explícitos na teoria, uma vez que nunca foram colocados em primeiro plano.

Aquelas crianças que não aprendem a ler e escrever, de uma maneira geral, são crianças para as quais isso carece de sentido, para as quais a extensão funcional que proporcionam esses meios não está muito clara ou não está de acordo com suas próprias expectativas sobre a utilidade da linguagem. (HALLIDAY 1978, p.78)³

Ao fazer tal afirmação, Halliday chama a atenção para a necessidade de proporcionar ao educando o domínio da capacidade de ler e de escrever através de tarefas que tenham significado funcional em sua vida. Na perspectiva da LSF, o texto é uma unidade real de comunicação e é, simultaneamente, concebido como produto e processo da manifestação cultural de um falante/escritor. Assim, entende-se que, em se adotando tal perspectiva linguística, o processo de aprendizagem de leitura e de escrita, visto como atividade social, capacite o indivíduo para agir em qualquer âmbito de seu entorno social, dando ao aprendiz o sentido a que se refere Halliday e, dessa forma, atendendo a expectativas sobre a utilidade da língua.

Estas confluências, entre a vivência no Subprojeto de Língua Portuguesa do PIBID e o contato inicial com a LSF serviram de estímulo para buscar o entendimento do funcionamento do texto como centro das aulas de Língua Portuguesa, agora sob um novo olhar, distinto daquele que experienciei em minha formação docente, mas sempre articulando a teoria à prática.

Falar sobre prática docente, tendo como pressuposto teórico a LSF é, invariavelmente, pensar no homem social. Halliday destaca, de forma enfática, que “não pode haver homem social sem linguagem e não pode haver língua sem homem social”⁴ (2001 [1978], p. 22). Assim como a linguagem está necessariamente ligada ao homem social, também seu estudo deve estar. Uma prática de ensino que não considere o sujeito é uma prática desvinculada da realidade social. Esta se constitui, portanto, na justificativa prática deste trabalho.

O entendimento, pela LSF, do homem como ser social é o que norteia a perspectiva linguística adotada pela teoria. Ao conceber o homem como ser social, a LSF acredita que a relação entre seres sociais se dá, em grande parte, por meio da linguagem. Assim, a língua tem papel fundamental na transmissão cultural e, em se tratando de um sistema semiótico extremamente complexo, permite que seus usuários descrevam e representem sua experiência de realidade e, além disso, construam um sentido da realidade, retratando uma imagem de si mesmos e sua relação com os demais usuários (GHIO; FERNÁNDEZ, 2008).

³ Original “Aquellos niños que no aprenden a leer y a escribir, de una manera general, son niños para los que eso carece de sentido, para los cuales la extensión funcional que proporcionan esos medios no queda muy clara o no concuerda con sus propias expectativas sobre la utilidad del lenguaje.”

⁴ Original: “[...] no puede haber hombre social sin lenguaje y no puede haber lengua sin hombre social.”

Esta representação de si, do outro e da realidade que os envolve é realizada por intermédio de textos. Para a LSF, a realização deste potencial de significados é traduzida pelo termo *instanciação*, a língua tem então um potencial subjacente como recurso de criação de significado; por sua vez, este potencial é realizado/instanciado por meio de textos (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). O conceito de instanciação é abordado no Capítulo 2, seção 2.1.

O texto é então um produto desta troca de significados e um processo contínuo de escolhas dentro das possibilidades que a língua oferece. Esta visão dialética, da língua como constituída e constitutiva dos eventos sociais, faz com que a LSF seja muito produtiva para orientação do ensino de leitura e de escrita. Para Halliday (1985), a linguística deve ser utilizada como facilitador no processo de ensino e aprendizagem tanto de língua materna como estrangeira, e isso é possível por meio da análise textual.

De acordo com Ninin (2015), “a LSF não procura reduzir a realidade ao discurso, mas, ao contrário, vê a realidade como constituída no e pelo discurso” (p.599). Esse olhar favorece o reconhecimento, por parte dos aprendizes, quanto ao modo de organização da língua e quanto à construção de significados, que são determinados pelo uso e contexto. Esta teoria propicia, por meio do conhecimento da gramática, analisar e descrever a organização da língua e sua produção de significado (FUZER; CABRAL, 2014).

Da mesma maneira que a LSF prioriza o texto como central no ensino de línguas, buscou-se, para esta pesquisa, uma perspectiva complementar para o entendimento do ensino de leitura e de escrita por meio do texto, em Língua Portuguesa. Trata-se dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) (PCN's, doravante), que preconizam o texto como a unidade básica do ensino de língua. É a partir do texto, portanto, que devem ser estudados a relação linguagem em uso-discurso, o estrato semântico-discursivo, o estrato léxico-gramatical e os estratos fonológico e grafológico. No entanto, apesar de haver um entendimento de que esta seria a forma adequada para o ensino de línguas, o ensino de Língua Portuguesa, contraditoriamente, acaba por ignorar, em maior ou menor grau, o estrato semântico-discursivo. Isso porque parece haver sido criada uma lacuna metodológica que impede a transposição de um ensino meramente prescritivo da gramática para um ensino do texto como unidade discursiva com sentido sócio-histórico, em que o aluno possa entender a complexa correlação entre as escolhas léxico-gramaticais e os efeitos de sentido no estrato semântico-discursivo (GONÇALVES-SEGUNDO, 2017).

A LSF busca, na compreensão da funcionalidade da língua, os propósitos a que ela serve, entendendo-a assim como ferramenta de ação no seu entorno social. (HALLIDAY; HASSAN, 1985). Desta forma, concebendo a língua como ferramenta utilizada por seres sócio-históricos, a LSF entende que a compreensão do texto deve ser feita para além do estudo léxico-gramatical. Para isso, instrumentaliza a descrição linguística a partir de uma metalinguagem própria e de metodologia de análise da estrutura da língua, que, somados aos propósitos sociais que permeiam a teoria, possibilitam larga aplicação ao ensino de leitura e de escrita.

A LSF permite que se olhe para as manifestações linguísticas sob diferentes dimensões. Esta pesquisa, considerando o contexto educacional, tem seu olhar orientado pelo trabalho de Martin e Rose (2007 [2003]) divulgado no livro *Working With Discourse - Meaning beyond the clause*⁵. Nesta obra, os autores tratam do discurso em contexto social, entendendo-o como uma manifestação sociocultural. Trabalhando com um pequeno número de textos, e utilizando-se dos conceitos teóricos da LSF, Martin e Rose realizam análises dos textos considerando para isso os processos sociais que envolvem sua produção, quer dizer, quem produziu o texto, a cultura em que este sujeito está inserido, para quem o texto foi produzido, porque ele foi produzido e qualquer outro fator que possa influenciar esta produção. O propósito dos autores é fazer com que os leitores possam compreender e utilizar este aprendizado para a realização de análises textuais. Para tanto, salientam que:

Queremos construir um conjunto de ferramentas para a análise do discurso que os leitores possam levar consigo quando saem. Mas iremos construir esse conjunto de ferramentas metalinguística da maneira que as pessoas aprendem línguas, vivenciando instancias significativas em textos reais. (MARTIN e ROSE 2007 [2003], p.3)⁶.

A realização da análise empreendida na proposta dos autores direciona o olhar para duas perspectivas: a primeira, em relação aos aspectos relevantes da linguagem - a gramática, o discurso e o contexto social; a segunda, em relação a três funções gerais da linguagem em contextos sociais⁷ - a relação interpessoal, a representação de nossas experiências e como organizamos essas informações em um texto (seja ele oral ou escrito) (MARTIN; ROSE, 2007 [2003]). Nesta pesquisa, o foco foi sobre como as informações são organizadas no texto, de forma que se possa perceber como o fluxo de informação é construído e que papel os

⁵ Tradução: Trabalhando com Discurso - Significado além da oração.

⁶ Original: "We want to build up a tool kit for discourse analysis that readers can take away with them when they go. But we'll build up this metalinguistic tool kit the way people learn languages, by experiencing meaningful instances in actual texts."

⁷ As funções da linguagem são abordadas no capítulo 2, seção 2.2.

participantes do texto têm nessa construção. Para isso, o olhar está direcionado principalmente para os significados semântico-discursivos, mas com a léxico-gramática e o contexto social como suporte para a compreensão do discurso.

Working with discourse é um livro que pretende, como afirmam seus autores, “criar um conjunto de ferramentas” que seja de efetiva utilidade para que seus leitores possam compreender todos os aspectos de um texto e porque ele tem este ou aquele significado. Para tanto, Martin e Rose (2007 [2003]) abordam os seguintes recursos semântico-discursivos:

- **Apreciação/avaliatividade** - refere-se aos tipos de atitudes que são negociadas em um texto; está ligada aos significados interpessoais, significados estes que variam de acordo com as interações sociais postas em práticas em um texto. A escolha dos autores de iniciar por este tópico se deve a necessidade de destacar a “natureza iterativa do discurso”.
- **Ideação** - diz respeito a como nossa experiência é construída no discurso, quais tipos de atividades são realizadas e como os participantes são descritos e classificados.
- **Conjunção** - observa as interconexões entre as atividades. É um tipo de significado lógico, usado para dar conectividade.
- **Identificação** - trata de como é inserido, rastreado e mantido o controle de identidades de participantes e coisas no discurso, de como se sabe a quem ou a que uma expressão se refere e de que maneira pode ser feito esse rastreamento.
- **Periodicidade** - está ligada ao fluxo de informações e à forma como os significados são construídos para que façam sentido em um texto. Organiza o discurso.
- **Negociação** - diz respeito à interação, adoção e atribuição de papéis pelos participantes do discurso e à organização destes em relação uns aos outros.

O enfoque desta pesquisa é nos recursos que dizem respeito à organização do texto - entendidos pela LSF como recursos da metafunção textual - que são os recursos de *IDENTIFICAÇÃO E PERIODICIDADE*⁸ em textos produzidos em Língua Portuguesa por acadêmicos do curso de Letras. A escolha deve-se basicamente a dois fatores: 1) são recursos estruturais de suma importância para o ensino de escrita e compreensão leitora; 2) são escassos os estudos na área da LSF que contemplam estes recursos aplicados à Língua Portuguesa, como exposto no que segue.

⁸ As categorias de *IDENTIFICAÇÃO* e *PERIODICIDADE* são abordadas nas seções 3.1 e 3.2 do Capítulo 3.

Dentre teses e dissertações orientadas teoricamente pela LSF⁹, os estudos realizados sob a perspectiva sistêmico-funcional focalizam o estudo léxico-gramatical, analisando a relação entre a multimodalidade, a transitividade e a gramática visual (GAMBARELLI, 2012), a representação e a transitividade (ABREU, 2012), a transitividade em diferentes análises textuais (SOUZA, 2012; ALVES, 2016; HOY, 2017), a coesão no estudo da tradução (DOMINGOS, 2013), estudo da estrutura temática na tradução (NINOMIYA, 2012), a relação entre estrutura temática e processos de transitividade na tradução (FRIO, 2016), o estudo da transitividade e coesão na tradução (SANTOS, 2013). Outros autores investigaram a relação entre os recursos léxico-gramaticais e semântico-discursivos no estudo da transitividade e avaliabilidade (SILVA, 2012; ROSSI, 2015) e na relação entre avaliabilidade e coesão e coerência (SOUZA, 2012). No tocante a trabalhos que realizam a análise semântica da língua, encontram-se pesquisas sobre avaliabilidade e multimodalidade (BOLZE, 2016; CUNHA, 2016; SOUZA, 2016; JESUS, 2015) e avaliabilidade na análise textual sob distintos aspectos (PARISE, 2015; PINTO, 2015; BAGNARA, 2015; NUNES, 2014; MONCAYO, 2014). Focados na análise semântica e metafuncional da língua e sua relação com o contexto de cultura, tem-se os trabalhos de Silva (2012), Rodrigues (2013), Martins (2015), Almeida (2016). Por fim, verificam-se pesquisas que consideram o Gênero e o Contexto de Cultura (MOREIRA, 2012; GYSEL, 2013; BEVILAQUA, 2015; PREDEBON, 2015; SILVA, 2015) e os que abordam um âmbito ainda mais amplo, trazendo questões de estudo do texto transpassados pelo olhar do Contexto Cultural, estratos semântico-discursivo e léxico-gramatical (LIMA, 2015; SIPPERT, 2017; SANTOS, 2016), ou ainda acrescidos de um olhar ideológico (BRASIL, 2012).

No entanto, nem todos estes trabalhos contemplam o estudo da teoria em Língua Portuguesa, destes, Batista (2012), Bevilaqua (2015), Predebon (2015), Santos (2016) e Almeida (2016) realizam estudo em língua estrangeira; por sua vez, Ninomiya (2012), Santos (2013), Domingos (2013), Gysel (2013), Frio (2016), Hoy (2017) desenvolvem seus estudos acerca da tradução.

Relacionadas à pesquisa dos recursos da metafunção textual no estudo de Língua Portuguesa desde o ano de 2012, foram produzidas as dissertações de mestrado de Souza (2012) e Martins (2015), a tese de doutorado de Sippert (2017) e os trabalhos de Figueiredo et al.

⁹ A pesquisa acerca dos trabalhos desenvolvidos sob a perspectiva sistêmico-funcional foi realizada nos repositórios virtuais da Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal de Santa Catarina, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e contempla ainda os trabalhos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Foram apreciadas as pesquisas realizadas a partir de 2012.

(2014) e Fuzer e Bárbara (2014). Dentre essas pesquisas mencionadas, Sippert (2017) contempla a metafunção textual em textos que foram produzidos em contexto acadêmico.

Esta escassa produção vinculada às produções acadêmicas, talvez encontre explicação nas dificuldades de articulação teórico-práticas, em particular na geração de dados que possam se constituir em corpus de pesquisa e das demandas de leitura e de escrita no contexto acadêmico. Na América Latina, a difusão do trabalho de Halliday ocorreu de maneira tardia e fragmentada se comparada às publicações de referência, uma vez que são escassas as traduções feitas das suas obras. A esse respeito, Ghio e Fernández (2008) salientam que a principal dificuldade encontrada na difusão da teoria é o fato de que foi desenvolvida para aplicação na Língua Inglesa. Por seu turno, Vian et al. (2009), em um estudo em que relatam não apenas sucessos, mas também os insucessos e obstáculos da aplicação da teoria, afirmam que é possível constatar, por meio dos trabalhos realizados em contextos latino-americanos, preocupações que vão dos aspectos conceituais da teoria até a transposição da teoria ao espanhol e ao português. Neste mesmo estudo, os autores observam que no Brasil a dificuldade relacionada à falta de traduções da teoria é ainda maior, uma vez que no nosso país a Língua Inglesa “é de fato uma língua estrangeira” (VIAN et al, 2009, p. 699)¹⁰. Os autores relatam que, entre os problemas apresentados no processo de introdução da Gramática Sistemico-Funcional, em um Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada de uma universidade brasileira, está a falta de literatura da LSF em Língua Portuguesa, o desconhecimento da teoria, a constante e inconveniente comparação da teoria com a gramática tradicional e a dificuldade em colocar a teoria em prática.

Diante de tais justificativas, o objetivo geral desta pesquisa é analisar, com base no trabalho realizado por Martin e Rose (2007[2003]), como o fluxo de informação de um texto é construído e como são realizados a apresentação, o rastreamento e a manutenção dos participantes em um exemplar de texto escrito por ingressante do curso de letras, em Língua Portuguesa. Com esse objetivo, pretende-se com esta pesquisa: a) observar como a manutenção dos participantes de um texto contribui para o desenvolvimento do mesmo; b) contribuir para a compreensão e utilização dos recursos estudados em contextos de ensino de escrita e compreensão leitora.

Ademais, desse objetivo geral, depreendem-se os seguintes objetivos específicos:

¹⁰ Como puede observarse, las publicaciones en inglés han representado un gran obstáculo, especialmente en un país como Brasil, en el cual esta lengua es de hecho una lengua extranjera (VIAN et al, 2009, p.699).

a) analisar, por intermédio da metafunção textual e dos recursos de *IDENTIFICAÇÃO* e *PERIODICIDADE*, a organização de texto escrito por acadêmico do curso de Letras, em Língua Portuguesa. Esse objetivo se desdobra em duas perguntas de pesquisa:

a.1) Como, em um texto escrito em Língua Portuguesa, são identificadas a quem ou a que uma expressão se refere e, de quais diferentes formas, pode ser realizado o rastreamento de participantes no texto?

a.2) Quais são os recursos utilizados para o desenvolvimento do fluxo informacional?

b) verificar como estão relacionados os recursos de *PERIODICIDADE* e *IDENTIFICAÇÃO* no desenvolvimento do fluxo informacional do texto.

Com vistas a alcançar tais objetivos, foram adotados procedimentos metodológicos específicos para a análise do corpus de pesquisa, que é constituído por texto escrito em Língua Portuguesa e produzido por aluno ingressante no curso de Letras em contexto acadêmico, conforme seção 3.1.

Quanto à disposição, esta dissertação está organizada em três capítulos além das Considerações Finais. No capítulo 1, é apresentado o Percurso Introdutório, em que se expõe os caminhos que levaram a autora a realizar este estudo, uma breve contextualização do trabalho realizado, a justificativa para a realização do trabalho e os objetivos. No capítulo dois foram desenvolvidos os conceitos teóricos utilizados pela LSF, organizados em duas subseções. A primeira, com foco na funcionalidade da língua e os conceitos que a definem e a segunda, com foco na representação do uso social da língua dentro do sistema linguístico: as metafunções. O terceiro capítulo traz a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa, a análise do corpus, alicerçada pelos conceitos teóricos específicos trabalhados por Martin e Rose (2007[2003]) e a discussão de resultados. Nas considerações finais, retoma-se os objetivos e análises realizadas, não com o objetivo de finalizar os *Caminhos Traçados pela Escrita*, mas buscando o entendimento destes e a possibilidade traçar de novos percursos.

2. O OLHAR SISTÊMICO-FUNCIONAL PARA A LÍNGUA

Este capítulo está organizado em duas seções, que visam dar um breve panorama do olhar da LSF para o funcionamento da língua e para a organização metafuncional do texto. A seção 2.1 apresenta a visão da LSF acerca da língua e os conceitos de *instanciação* e de *estratificação* da linguagem. A seção 2.2 traz o conceito de metafunção e é dividida em três subseções, que abordam a metafunção textual, sua organização do ponto de vista da léxico-gramática e sob o ponto de vista semântico-discursivo.

2.1 A FUNCIONALIDADE DA LÍNGUA

Para entender o olhar da LSF para a língua, é preciso compreender que se trata de uma teoria que está preocupada com todos os aspectos que envolvem a linguagem, desde um sinal grafológico ao contexto cultural que abrange cada uma das manifestações linguísticas, de modo que tudo o que é dito sobre qualquer um destes aspectos linguísticos deve ser apreendido com referência à imagem como um todo (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

A LSF traz um olhar unificador para a linguagem, sem separar a língua como sistema e como instituição social. Desta forma, pode-se conceber a teoria para além de sua definição e constituição, como uma ferramenta que permite o estudo da língua desde uma perspectiva social, semiótica, funcional e sistêmica. Além destes quatro aspectos, serão abordados nesta seção os conceitos de *instanciação* e *estratificação*, e na seção seguinte, o de *metafunção*, conceitos-chave para a compreensão da visão da LSF sobre a língua e, por conseguinte, para esta dissertação.

A linguagem é a maneira pela qual as pessoas interagem e não há, portanto, outra forma de interpretá-la que não em seu contexto sociocultural. Esta concepção faz com que a LSF entenda que o potencial de significado da língua seja uma construção compartilhada entre os sujeitos de uma cultura. Compreendendo semiótico como a esfera do significado, como veremos ainda nesta seção, chega-se então a uma das concepções da teoria, que vê a língua como semiótica social (HALLIDAY, 1978). Tal concepção também permite que se entenda a questão da funcionalidade da língua, uma vez que “sustentar que o aspecto social é parte da linguagem implica aceitar que o sistema linguístico tem um princípio funcional subjacente” (GHIO; FERNANDEZ, 2008, p.22)¹¹. Como uma teoria que considera o aspecto funcional da

¹¹ Original: “Sostener que el aspecto social es parte del lenguaje mismo implica aceptar que el sistema lingüístico tiene un principio funcional subyacente.” (GHIO; FERNANDEZ, 2008, p.22)

língua, a LSF a entende como moldada pelos seus propósitos, sejam eles as relações sociais ou a funcionalidade das estruturas gramaticais em relação ao significado (HALLIDAY; HASSAN, 1985)¹².

Esta funcionalidade interna da língua é o que a LSF chama de sistema. O termo *sistêmico*, que nomeia a LSF, é o conceito central da teoria hallidayana. Para Halliday (1978), um sistema é uma série de opções. Um sistema linguístico é então uma rede de sistemas relacionados entre si que dispõe de um enorme potencial de significados a ser escolhido pelo falante/escritor em uma determinada situação.

O sistema é a ordem paradigmática da linguagem e determina quais são as possibilidades para uma específica entrada do sistema linguístico. Isso implica responder à questão de qual elemento linguístico pode figurar no lugar de outro, de forma que o escolhido seja adequado à situação comunicativa. Para Halliday, “uma língua é um recurso para construir significado e o significado reside em padrões sistêmicos de escolha”.¹³ (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 23). Desta forma, entende-se que o sistema é a organização subjacente da língua, que dá o significado. O sistema é uma noção mais abstrata do que a estrutura, uma vez que a estrutura traz o aspecto organizacional e composicional da língua. A estrutura é o eixo sintagmático da linguagem e trata-se da organização resultante das escolhas paradigmáticas, é a realização do potencial linguístico. Enquanto no eixo paradigmático a questão é “o quê vai no lugar de quê?”, no eixo sintagmático a questão é “o quê vai junto com o quê?” (FUZER; CABRAL, 2014, p.21).

Em um âmbito mais amplo, Halliday (2017[2003]) explica que um sistema semiótico é um sistema de quarta ordem de complexidade, compreendendo os sistemas físico, biológico e social, uma vez que “o significado é construído socialmente, se ativa biologicamente e interage por (intermédio de) canais físicos.” (p. 185)¹⁴.

Entendendo semiótico como a esfera do significado (em oposição à esfera do material), Halliday conclui que os quatro tipos de sistema: físico, biológico, social e semiótico são, em alguma medida, tanto da esfera material como da esfera do significado e que “o significado necessita da matéria para realizar-se, ao mesmo tempo, a matéria requer o significado para organizar-se”. (HALLIDAY, 2017 [2003], p.186)¹⁵. Alguns sistemas semióticos são mínimos,

¹² A noção sobre a funcionalidade da língua será retomada na abordagem sobre metafunções na seção 1.2.

¹³ Original: A language is a resource for making meaning, and meaning resides in systemic patterns of choice. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 23).

¹⁴ Original: El significado se construye socialmente, se activa biológicamente y se intercambia a través de canales físicos. (HALLIDAY, 2017 [2003], p. 185)

¹⁵ Original: El significado necesita la materia para realizarse, y, al mismo tiempo, la materia requiere el significado para organizarse (HALLIDAY, 2017 [2003], p. 186)

como o dos sinais de um semáforo de trânsito¹⁶. A linguagem é, no entanto, de todos os sistemas semióticos humanos, o mais complexo, uma vez que não se restringe a uma organização simples, como alguns outros sistemas semióticos. Halliday explica que:

Em outras palavras, a densificação integral da linguagem, sua «arquitetura» multidimensional, reflete a natureza multidimensional da experiência humana e as relações interpessoais. Se os processos mediante os quais interagimos com o entorno ecosocial são agora tão sumamente complexos, então qualquer sistema que transforme estes processos em significado – que os *semiotize* – está obrigado a desenvolver graus e classes análogos de complexidade (HALLIDAY, 2017 [2003], p. 213)¹⁷

O linguista se faz então a pergunta: “De que maneira uma língua é mais complexa que um sistema de signos mínimo?” (2017 [2003], p.187); para tanto, o autor explica que a língua pode ser constituída a partir de uma expansão de um sistema semiótico mínimo:

1. Os signos podem ser combinados para formar signos mais extensos (complexidade sintagmática);
2. Os signos podem ser desacoplados/descombinados, para criar novas combinações (complexidade de realização);
3. Os signos podem ser estratificados (ou se ordenarem em camadas ou estratos superpostos);
4. Os signos podem funcionar em redes, em relação de dependência (complexidade paradigmática);

A partir desse conjunto de variáveis, pode-se melhor compreender a língua como sendo constituída de um único sistema semiótico, e como o único sistema semiótico estratificado.

Da mesma forma que a gramática tradicional estuda a língua de forma desmembrada, trazendo um olhar diferente para cada aspecto, também a LSF utiliza-se desta mesma conjectura, tratando o sistema de expressão – que envolve a fonética e a fonologia – e o sistema de conteúdo – que compreende a léxicogramática e a semântica - como dois planos estratais distintos deste objeto de estudo (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

¹⁶ Exemplo dado por Halliday em *Sobre la <<arquitectura>> del lenguaje humano* (2017 [2003]).

¹⁷ Original: En otras palabras, la densificación integral del lenguaje, su «arquitectura» multidimensional, refleja la naturaleza multidimensional de la experiencia humana y las relaciones interpersonales. Si los procesos mediante los cuales interactuamos con el entorno ecosocial son ahora tan sumamente complejos, entonces cualquier sistema que transforme estos procesos en significado —que los *semiotice*— está obligado a desarrollar grados y clases análogos de complejidad. (HALLIDAY, 2017 [2003], p. 213)

Para explicitar o funcionamento do sistema semiótico linguístico, traz-se como exemplo o desenvolvimento da linguagem de uma criança. Quando as crianças começam a usar a língua, elas se utilizam de um sistema semiótico muito simples, uma protolinguagem (HALLIDAY 2017 [2003], p.189). Para uma evolução da protolinguagem para a linguagem adulta, é necessário que todas as quatro dimensões, citadas por Halliday como condição de que um sistema semiótico simples passe a um sistema semiótico complexo, ocorram juntas. Assim, o estrato do conteúdo, que inicialmente tem apenas um nível, divide-se entre estrato semântico e estrato léxico-gramatical, e o estrato da expressão divide-se entre fonologia e fonética, conforme Figura 1.

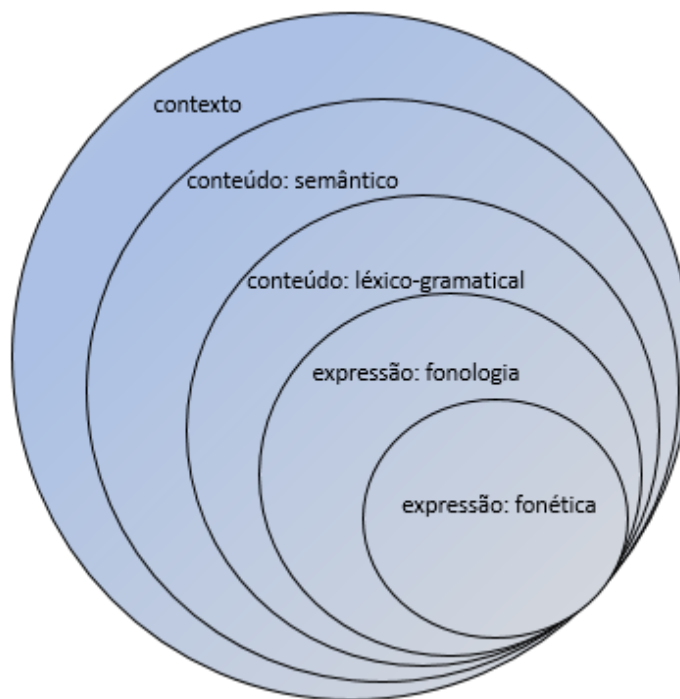


Figura 1: estratificação da linguagem: (Fonte: HALLIDAY; MATIESSEN, 2014, p. 26).¹⁸

Para que se possa interpretar a imagem, é necessário que o termo estrato seja entendido como uma metáfora de espaço vertical, em que, recorrendo-se a imagem de um cone, o estrato fonético está na parte inferior e o contexto, na parte superior e mais externa; em outras palavras, “A perspectiva de uma gramática funcional outorga prioridade à visão desde cima, quer dizer, implica que a gramática é entendida como um recurso para construir significados” (GHIO; FERNANDEZ, 2008, p.19)¹⁹.

¹⁸ Tradução da autora.

¹⁹ Original: La perspectiva de una gramática funcional otorga prioridad a la visión “desde arriba”, es decir, implica que la gramática se entiende como un recurso para construir significados (GHIO; FERNANDEZ, 2008, p.19)

O sistema é a parte subjacente da língua e sua realização é o que a LSF chama de *instanciação*. A realização da língua, como sistema, dá-se através de textos. Halliday e Matthiessen (2014) definem *texto* como “qualquer instância da linguagem, em qualquer meio, que faz sentido a alguém que conhece a língua”. Os autores salientam ainda que:

Quando as pessoas falam ou escrevem, elas produzem texto; e o texto é o que os ouvintes e os leitores envolvem e interpretam. O termo "texto" refere-se a qualquer instância de linguagem, em qualquer meio, que tenha sentido para alguém que conheça a língua; podemos caracterizar o texto como o funcionamento do idioma em contexto (ver Halliday & Hasan, 1976: Ch. 1; Halliday, 2010). A linguagem é, em primeira instância, um recurso para fazer significado; então o texto é um processo de fazer sentido no contexto. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p.3)²⁰.

Desta forma, pode-se entender que os textos instanciam algo que não é palpável, mas que existe antes mesmo da instanciação. Trata-se do sistema linguístico, um potencial subjacente ou um conjunto de alternativas de que o falante/escritor dispõe. O potencial subjacente e a sua instanciação como texto podem ser vistos como dois polos de uma escala de instanciação. Assim, é possível olhar para a língua desde uma perspectiva do potencial, ou seja, as possibilidades de um dado contexto de cultura; da perspectiva do texto instanciado, que é definido pelo contexto de situação; e de uma perspectiva dos padrões intermediários, que permite a visualização de que tipo de textos ou registros são possíveis, partindo-se do polo da instanciação ou do polo do potencial (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Ou seja, entende-se linguagem como sistema e linguagem como texto como duas perspectivas de um mesmo fenômeno. A Figura 2 ilustra mais claramente esta visão multifocal da língua.

²⁰Original: “When people speak or write, they produce text; and text is what listeners and readers engage with and interpret. The term ‘text’ refers to any instance of language, in any medium, that makes sense to someone who knows the language; we can characterize text as language functioning in context (cf. Halliday & Hasan, 1976: Ch. 1; Halliday, 2010). Language is, in the first instance, a resource for making meaning; so text is a process of making meaning in context.”

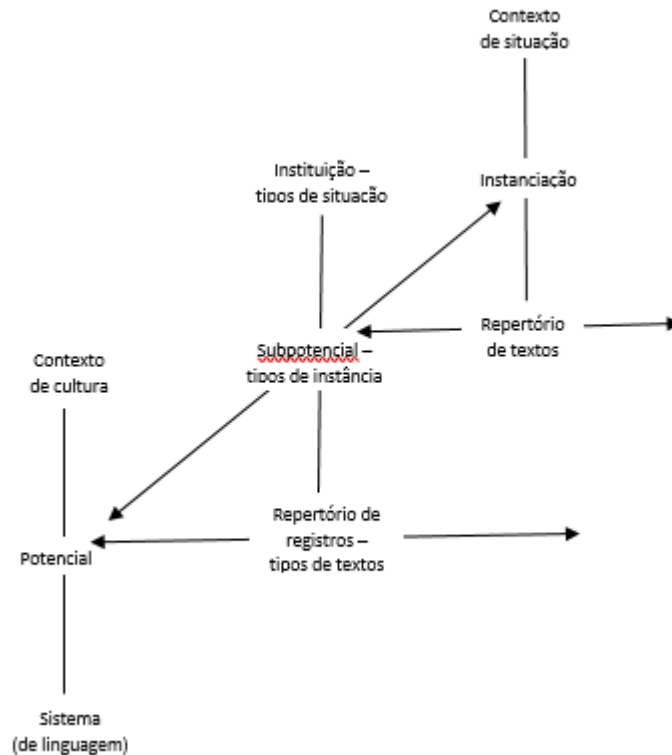


Figura 2: Continuum de instanciação (HALLIDAY; MATTIESSEN, 2014, p. 28)²¹

É esta possibilidade, de olhar a língua sob diferentes perspectivas, que muitas das vezes torna difícil explicar a relação entre a organização da linguagem e a função que ela desempenha.

2.2 METAFUNÇÕES

A complexa relação entre a organização da linguagem e a função desempenhada por ela é explicada na LSF pelo conceito de *metafunção*. A compreensão do termo metafunção implica que se retome o conceito de funcionalidade da língua. O termo foi adotado pela teoria para que a ideia de funcionalidade não fosse confundida com o significado usado em outras teorias funcionalistas. A LSF preocupa-se não só com a função da língua no ambiente ecosocial, mas com a funcionalidade interna da língua, como sistema.

As funções da língua, categorias semânticas denominadas na LSF de *registros*, não são universais, visto que elas variam de acordo com a necessidade de uso nas distintas comunidades linguísticas. Por isso, a LSF considera que enumerar os usos da língua é tarefa inexequível, além de insuficiente para uma teoria que considera o aspecto social parte da linguagem. Desta forma, a noção de metafunção amplia o conceito de *função*, relacionando os usos sociais com

²¹ Tradução da autora.

o sistema linguístico e tratando de funções mais abstratas, que estão presentes em todas as línguas. (GHIO; FERNANDEZ, 2008)

Pode-se dizer então que a arquitetura da língua é organizada pela sua funcionalidade, e que os usos sociais do sistema linguístico são determinados pela situação de uso. As metafunções são, portanto, a representação deste uso social da língua dentro do sistema linguístico e estão relacionadas a este contexto extralinguístico, chamado na LSF de contexto de situação e de contexto de cultura. Esses dois contextos são o sistema semiótico (em um nível superior) em que está inserida a linguagem. A este respeito, lembrando que o sistema linguístico é instanciado em textos, Halliday e Hasan (1985) afirmam que o caminho para a compreensão da linguagem está no estudo de textos, e esse estudo envolve tanto o texto como o contexto, uma vez que ambos são aspectos de um mesmo processo.

A LSF, tendo como pressuposto o conceito Malinowskiano de contexto, considera dois níveis de Contexto. O *Contexto de Situação* é o ambiente imediato no qual um texto está funcionando, e se refere aos fatores extralinguísticos que são relevantes no entendimento do texto. Na análise de um texto, considerando o contexto de situação, compreende-se porque certas coisas foram ditas ou escritas nesta dada situação e quais outras coisas poderiam ter sido ditas ou escritas, mas que não foram. (HALLIDAY; HASAN 1985). Já o *Contexto de Cultura* é um conceito mais amplo do que o Contexto de Situação, trazendo não somente a situação imediata em que ocorre o texto, mas todo o cenário cultural que o envolve e que será imprescindível para a compreensão do que se está dizendo ou fazendo. “Todos estes fatores que constituem o contexto da cultura determinam, coletivamente, a forma como o texto é interpretado em seu contexto de situação”²² (HALLIDAY; HASAN, 1985, p.47)

Contexto de situação, na LSF, trata-se de uma construção teórica, assim, “a situação se interpreta como “estrutura semiótica” e desse modo se concebe como parte constitutiva do texto” (GHIO; FERNANDEZ, 2008, p. 42)²³. Um determinado contexto de situação é composto por três componentes situacionais, que assim como o contexto de situação também são abstratos e que estão diretamente ligados às metafunções da linguagem, como veremos ainda nesta seção. “O que necessitamos conhecer a respeito de um contexto de situação a fim de predizer as características linguísticas que provavelmente se vinculem a ele está resumido em três

²² Original: All these factors constitute the context of culture, and they determine, collectively, the way the text is interpreted in its context of situation.

²³ Original: La “situación” se interpreta como una “estructura semiótica” y de ese modo se concibe como parte constitutiva del texto.

tópicos”²⁴ (HALLIDAY, 1978, p. 48). O *campo* se refere ao tipo de evento social que está ocorrendo, atividade em que os participantes estão envolvidos; a *relação* está ligada aos participantes envolvidos na interação, como se relacionam e quais são seus papéis no ato discursivo; e o *modo* é o canal pelo qual é veiculado o texto, meio e canais de comunicação através dos quais ocorre a interação.

Entende-se, assim, que a língua é organizada internamente pelas funções sociais que realiza (LIROLA, 2007). Assim, *campo*, *relação* e *modo* têm seu correspondente interno na língua, que são as metafunções ideacional, interpessoal e textual, respectivamente, componentes funcionais da gramática das línguas.

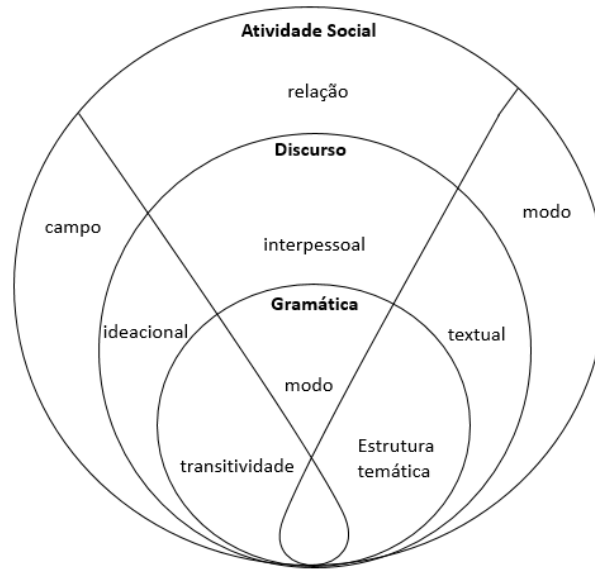
Quando se quer compreender ou fazer a análise de um texto, pode-se fazê-lo em um nível semântico-discursivo ou no nível da oração, nível léxico-gramatical. Tanto em uma opção como na outra serão encontrados os recursos linguísticos referentes às três linhas metafuncionais unificados/combinados. Quando se olha o texto no nível da léxico-gramática, a unidade de análise é a oração e seus elementos. Quando o foco é o nível semântico-discursivo, os recursos léxico-gramaticais são utilizados para identificar significados para além das orações, olhando para o texto como uma unidade de significado, interpretando o discurso (MARTIN; ROSE, 2007 [2003]).

Martin e Rose (2007 [2003], p.4)²⁵ esclarecem que “a atividade social, o discurso e a gramática são diferentes tipos de fenômenos, operando em diferentes níveis de abstração”. Assim, olhar para uma manifestação linguística do ponto de vista da LSF requer que se entenda que gramática, discurso e contexto social estão interligados, como ilustrado na Figura 3:

²⁴ Original: Lo que necesitamos conocer respecto de un contexto de situación a fin de predecir las características lingüísticas que probablemente se vinculen a él se ha resumido en tres encabezados.

²⁵ Original: Social activity, discourse and grammar are different kinds of phenomena, operating at different levels of abstraction.

Figura 3: Interconexão/relação entre gramática, discurso e atividade social (contexto de situação) na composição da manifestação linguística e a relação entre a composição de seus elementos.



Fonte: a autora, adaptado (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; FUZER; CABRAL, 2014).

Como ilustrado na Figura 3, a metafunção ideacional está ligada ao *campo*, no nível do contexto de situação, e expressa a experiência, o conteúdo de uma cultura ou de um indivíduo em relação ao mundo que o rodeia ou ao seu mundo interior. É ela que demonstra a capacidade do ser humano de construir significados e representar experiências por meio da linguagem. Esta metafunção é subdividida em função experiencial e lógica.

A metafunção ideacional é parte do sistema semântico da língua, no entanto, pode ser estudada no nível em que é realizada, a léxico-gramática. Para isso, os componentes léxico-gramaticais observados, especificamente do subcomponente experiencial, são os *processos*, *participantes* e circunstâncias, integrantes do sistema gramatical chamado *sistema de transitividade*. Já o subcomponente lógico oferece os recursos para formar os diversos tipos de complexos oracionais. (FUZER; CABRAL, 2014)

Se analisada do ponto de vista do sistema semântico-discursivo, a metafunção ideacional traz os recursos semânticos *ideação*, que trata de como a experiência é interpretada no discurso e como os elementos discursivos são construídos e relacionados entre si; e a *conjunção*, recurso ligado à função lógica da linguagem. O recurso conjuntivo está relacionado à conectividade entre os processos, adicionando, comparando, sequenciando ou explicando-os (MARTIN; ROSE, 2007 [2003]).

A metafunção interpessoal está ligada ao componente situacional *relação*, que lida com os participantes envolvidos na interação. O ato de fala, segundo Halliday e Matthiessen (2014),

deve, mais apropriadamente, ser chamado de interação, visto que é utilizada como um meio de o falante dar e exigir do seu ouvinte algo em troca. O estudo desta metafunção pode levar à compreensão dos papéis e identidades sociais assumidos pelos participantes da interação no discurso.

No nível da léxico-gramática, o sistema gramatical que realiza a metafunção interpessoal da linguagem é o sistema de *Modo*. Por meio dele, é possível observar a maneira com que o falante/escritor organiza sua oração para interagir. Esta interação é realizada por dois papéis fundamentais da fala: *dar*, que significa “convidar a receber” e *solicitar*, que significa “convidar a dar” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p.135). Isso quer dizer que esses papéis fundamentais são, em realidade, uma convocação ao ouvinte/leitor a participar do ato discursivo. Nesta troca de significados entre os participantes, há dois tipos de valores possíveis: *informações*, em que o que é trocado é a própria linguagem; e *bens* e *serviços*, em que a linguagem é usada como instrumento de ação, fazendo com que o ouvinte realize algo para ele. (FUZER; CABRAL, 2014)

O sistema semântico-discursivo de significados interpessoais traz dois recursos utilizados na linguagem: a *avaliatividade* e a *negociação*. De acordo com Martin e Rose (2007 [2003]), utilizamos o recurso da *avaliatividade* para negociar nossas relações sociais, utilizando expressões que explicitam ao ouvinte como nos sentimos em relação a coisas ou a pessoas. Por intermédio deste recurso, é possível avaliar as coisas, o caráter das pessoas e os seus sentimentos, de maneira mais ou menos intensa, e, ainda, identificar a fonte deste ato avaliativo. A *negociação*, outro recurso das relações interpessoais, refere-se a como os falantes assumem e atribuem papéis, realizando trocas, negociando atitudes. Tal recurso é percebido nas declarações, perguntas, ofertas e exigências de bens e serviços trocadas entre os participantes do discurso.

O Quadro 1 apresenta os sistemas léxico-gramatical e semântico-discursivo relacionados às metafunções ideacional, interpessoal e textual, respectivamente, no qual se destaca a metafunção textual, que, por ser foco desta pesquisa, será abordada em seção separada.

Quadro 1: As metafunções e os sistemas léxico-gramaticais e semântico-discursivo.

METAFUNÇÃO	SISTEMA LÉXICO-GRAMATICAL	SISTEMA SEMÂNTICO-DISCURSIVO
TEXTUAL	ESTRUTURA TEMÁTICA	IDENTIFICAÇÃO PERIODICIDADE
IDEACIONAL	SISTEMA DE TRANSITIVIDADE	IDEAÇÃO CONJUNÇÃO
INTERPESSOAL	SISTEMA DE MODO	AVALIATIVIDADE NEGOCIAÇÃO

Fonte: a autora, adaptado (MARTIN; ROSE, 2007 [2003]).

2.2.1 Metafunção Textual

A metafunção textual, que é o foco de estudos desta pesquisa, está relacionada à composição/construção do texto, sendo responsável, nesta composição textual, pela organização das funções experiencial e interpessoal em um todo coesivo e coerente, possibilitando assim a realização de trocas de informações entre o falante e o ouvinte (GHIO; FERNANDEZ, 2008).

Segundo Olioni 2010 (p.36), na prática discursiva, a relação entre falante/escritor e ouvinte/leitor se dá da seguinte maneira:

(1) o falante/escritor, ao produzir um enunciado, acessa a função ideacional da linguagem, pela qual a realidade é estruturada na língua;

(2) a oração, menor unidade de análise linguística, pertencente ao nível (léxico gramatical), que é parte deste enunciado, é o meio pelo qual se processam as relações sintático-semânticas que possibilitam a representação da realidade;

(3) a comunicação entre os interactantes se estabelece por meio de enunciados relacionados entre si, logo o falante/escritor acessa a função interpessoal, que lhe permite influenciar seu destinatário, agindo sobre este, de modo que a estrutura sintático-semântica da oração se adaptará à sua perspectiva da realidade.

Esta organização da mensagem leva em conta o evento comunicativo e os propósitos almejados e é realizada tanto no nível da oração, como no nível do complexo oracional e no nível textual, carregando consigo outra maneira de significar, que tem a ver com as escolhas feitas pelo falante/escritor na construção do texto. Halliday e Matthiessen (2014, p.114) explicam que “a gramática constrói unidades estruturais até o nível do complexo oracional [...]”.

Mas, embora a gramática pare aqui, a semântica não: a unidade semântica básica é o texto [...], que pode ser tão longa quanto um romance, um épico ou um tratado.”²⁶

Assim, a metafunção textual utiliza-se de dois tipos de recursos textuais para a construção de significado: os recursos estruturais – que organizam o fluxo do discurso a nível oracional e estão relacionados com o sistema léxico-gramatical; e os recursos coesivos – que organizam o fluxo discursivo, considerando o texto como unidade mínima de análise e estão a serviço do sistema semântico-discursivo. Tais recursos são explicitados nas seções que seguem (cf. 2.2.1.1 e 2.2.1.2).

2.2.1.1 A Metafunção Textual e o Sistema Léxico-Gramatical

No complexo oracional e na oração, a gramática organiza o fluxo do discurso por meios estruturais, e segundo Halliday e Matthiessen (2014), ocorre por intermédio de dois sistemas: *A Estrutura Temática* e *A Estrutura de Informação*.

No nível da léxico-gramática, a oração é vista como mensagem e é realizada de forma estruturada, conscientemente ou não, pelo falante/escritor. Esta estrutura, que é a maneira como se organizam as ideias e as informações a serem veiculadas, está constituída na gramática da língua e é estudada, na Gramática Sistêmico-Funcional (doravante GSF), por meio de dois sistemas. Na *Estrutura Temática* estão envolvidas as funções de *Tema* e *Rema*, onde é possível observar o que é colocado em destaque e como ocorre a fluência da informação. Na *Estrutura da Informação* os elementos estão organizados entre *Dado* e *Novo*, onde dado é a informação conhecida e compartilhada entre os participantes da interação, e novo é a informação desconhecida para o ouvinte/leitor (FUZER; CABRAL, 2014).

De acordo com Halliday e Matthiessen (2014), a *Estrutura Temática* é a estrutura que dá à oração o caráter de mensagem e é organizada de forma a contribuir para o fluxo do discurso. A parte inicial da oração é chamada *Tema* e tem uma importância de destaque na organização da estrutura oracional, uma vez que funciona como ponto de partida da mensagem. Na Língua Portuguesa, assim como na Língua Inglesa e em muitas outras, o *Tema* é indicado apenas pela sua posição na oração. O restante da oração é denominado *Rema*. Portanto, a configuração de uma oração, de acordo com a estrutura temática, é: *Tema + Rema*.

²⁶ Original: The grammar construes structural units up to the rank of the clause complex [...] But although the grammar stops here, the semantics does not: the basic semantic unit is the text [...] which can be as long as a novel, an epic, or a treatise.

O *Tema* pode ser realizado por um grupo nominal, um grupo adverbial ou um grupo preposicionado. A regra geral é a de que o *Tema* é tudo o que aparece em posição inicial da oração, até o final do primeiro elemento experiencial (participantes, processo (verbo) ou circunstância) (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

Nesta posição temática são colocadas informações cujas funções podem ser:

- Fazer a ligação entre a oração que está sendo criada e as orações que vieram antes dela no texto;
- Pela sua reiteração ao longo do texto, revelar o assunto em alguns tipos de texto;
- Estabelecer um contexto para a compreensão do que vem a seguir – o Rema (FUZER; CABRAL, 2014. p. 131).

Por encontrar-se no início da oração é muito comum que o *Tema* seja expresso como Sujeito da oração, ainda que em elipse, como sugerem Bárbara e Gouveia (2001), já que na Língua Portuguesa é possível recuperar esta informação. Neste caso, em que *Tema* e *sujeito* coincidem, Halliday e Matthiessen (2014) afirmam que o tema tem um status de *Tema não-marcado*. Para que se possa determinar se um *Tema* é marcado ou não, é necessário que se observe o Modo da oração e se questione qual seria o elemento usualmente escolhido para servir de *Tema* neste modo oracional. Desta forma, quando em posição temática se encontra o que seria um elemento típico de determinado modo oracional, temos um *Tema não-marcado*. Quando o elemento que está em posição temática é atípico, é classificado como *Tema marcado*. Assim, o Quadro 2 resume as relações entre elementos escolhidos para a posição temática e sua classificação como *marcado* e *não-marcado*, de acordo com os modos oracionais.

Quadro 2: Tema marcado e não-marcado

	Tema não-marcado	Tema marcado
Orações declarativas	Sujeito	Grupo adverbial ou preposicional
Orações exclamativas	Estrutura QU- exclamativo	Grupo adverbial ou preposicional
Orações interrogativas	Tipo Sim/Não, tipo QU-	Grupo adverbial ou preposicional
Orações imperativas	Verbo no imperativo	Sujeito ou qualquer outro elemento

Fonte: elaborada pela autora com base em Fuzer e Cabral (2014)

A posição temática pode ser ocupada por elementos das metafunções experiencial, interpessoal e textual, mas somente o *Tema ideacional*, chamado de *Tema tópico*, é obrigatório na oração e é realizado pelo primeiro elemento linguístico com significado representacional, podendo ser um participante, processo ou circunstância, e ser expresso tanto por um grupo

nominal, como por um grupo adverbial ou preposicional. Quando a oração apresenta apenas o *Tema tópico*, tem-se um *Tema simples* (OLIONI, 2010); (FUZER; CABRAL, 2014).

Quando, além do *Tema Ideacional*, há a presença de outros temas, que são classificados como opcionais, tem-se uma oração com *tema múltiplo*. Elementos textuais e interpessoais podem preceder o elemento experiencial e indicam como ele se enquadra/encaixa na oração (SIPPERT, 2017).

O *Tema Textual*, em geral, tem a função de conectar o *Tema Ideacional* ao texto antecedente, auxiliando na coesão textual. Os *Temas Textuais* podem ser representados por elementos *continuativos*, que indicam a relação com o discurso anterior; *conjunções*, que ligam orações; e sequencializadores, que estabelecem uma relação coesiva com o discurso anterior (FUZER; CABRAL, 2014).

Além do *Tema Textual*, e geralmente posterior a este, há a possibilidade de a oração possuir um *Tema Interpessoal*. O Tema Interpessoal indica o tipo de interação entre os falantes e as posições discursivas assumidas por eles. Podem ser expressos por *Elemento QU*, que sinaliza a necessidade de uma resposta ao locutor; *Vocativo*, que identifica o locutor na troca; *Adjunto Modal*, que atribui uma avaliação ou atitude em relação à mensagem; e *Orações mentais em primeira ou em segunda pessoas*, que expressam a opinião do locutor ou do interlocutor (FUZER; CABRAL, 2014).

Em relação ao *Rema*, poucos são os estudos desenvolvidos para compreender a função remática. Os estudos existentes fazem uma correlação do *Rema* com *Informação Nova*, denominando-o *N-Rema*. *Rema* é a sequência da oração, logo após o *Tema*. É no *Rema* que se desenvolve o que é veiculado no *Tema* e, em geral, coincide com a informação não conhecida pelo leitor/ouvinte. Assim, o *Rema* é a informação escolhida pelo escritor/falante para ser veiculada por último e conseqüentemente ficar gravada em sua memória (VENTURA; LIMA-LOPES, 2002).

Os elementos da *Estrutura Temática* podem, uma vez que coincidem na grande maioria das vezes, ser associados às funções da *Estrutura da Informação*. Halliday e Matthiessen (2014) explicam que são dois sistemas estruturais de organização da língua distintos e independentes. Segundo os autores, uma *unidade de informação* não corresponde com exatidão às unidades oracionais, podendo esta, ser veiculada em mais de uma oração ou, uma única oração veicular mais de uma unidade informacional, assim como haverá casos em que coincidirão. No entanto, sua relação não é aleatória, estão intimamente ligadas. O falante/escritor escolhe qual

informação quer que tenha papel de destaque, tematizando-a, assim como define como construir a estrutura da informação, a fim de facilitar a compreensão do que é dito/escrito para o ouvinte/leitor.

A *Estrutura da Informação* é uma unidade informacional constituída pela “tensão entre o que já é conhecido ou previsível e o que é novo ou imprevisível” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 116). Halliday afirma que é a interação entre o elemento dado e o elemento novo que gera a informação no sentido linguístico. Assim, tem-se que a *Estrutura da Informação* é constituída por um elemento *Novo* (obrigatório) e um elemento *Dado* (opcional). *Dado* é a informação conhecida/compartilhada, e, portanto, previsível entre os interlocutores. Por se tratar de informação recuperável no texto e na situação, a *informação dada* serve como “pano de fundo” para a informação que está por vir. *Novo* é elemento obrigatório na oração e é informação desconhecida pelo ouvinte/leitor. Sendo uma informação desconhecida, não pode ser recuperável no discurso e tampouco previsível pelo receptor.

2.2.1.2 A Metafunção Textual e o Sistema Semântico-discursivo

Para além do complexo oracional, no nível semântico, o texto é a unidade mínima e sua organização é realizada por meio de *recursos textuais coesivos*. Para Halliday e Matthiessen (2014), um texto é uma unidade de significado, por isso, não é *composto* por orações, mas *realizado* por orações. O componente coesivo é subdividido em: *referência, elipse e substituição, conjunção e coesão lexical*. Assim, (a) *Referência* é o uso de palavras e/ou expressões, de forma anafórica ou catafórica, para indicar um mesmo referente já mencionado. Para tanto, em geral, são usados os pronomes. (b) *Substituição* e *elipse* é usado quando o falante/escritor quer evitar a repetição lexical e substitui o nome por outro item, ou suprime-o. (c) *Conjunção* é um termo utilizado para estabelecer laço coesivo entre orações ou complexos oracionais de um texto. Por fim, (d) *coesão lexical* é a associação de palavras que pertencem a um mesmo conjunto semântico para estabelecimento de uma relação de significado (OLIONI, 2010).

A despeito da abordagem dos recursos textuais coesivos apresentados por Halliday e Matthiessen (2014), Martin e Rose (2007 [2003]) realizam um trabalho diferenciado, tendo como foco o sistema semântico-discursivo de significado. Para os autores:

Nosso foco está na semântica do discurso, e não na gramática ou no contexto social, porque parece que, embora haja muita análise nos níveis de gramática e gênero

acontecendo ao redor do mundo, há uma necessidade crescente e oportunidades crescentes de trabalho que construam pontes de forma sistemática entre esses níveis. Este livro tenta preencher essa lacuna com análises de significados além da oração que faz contato com o contexto social²⁷(MARTIN; ROSE, 2007 [2003], p.11).

Os autores trabalham com a perspectiva semântico-discursiva relacionada aos recursos linguísticos de cada uma das metafunções, criando ferramentas adequadas à análise do discurso. Martin e Rose (2007 [2003]) defendem que o estudo do texto requer que o analista se coloque em um lugar entre os gramáticos e os teóricos sociais, uma vez que, ao tomar o texto como objeto de análise, lida-se com algo maior que a oração e menor do que uma cultura. Desta forma, tem-se o discurso sob dois pontos de vista, utilizando ferramentas dos gramáticos para analisar a composição textual e as ferramentas dos teóricos sociais para explicar porque elas significam o que significam. A Figura 4 é uma representação dessa relação entre discurso, atividade social e gramática.

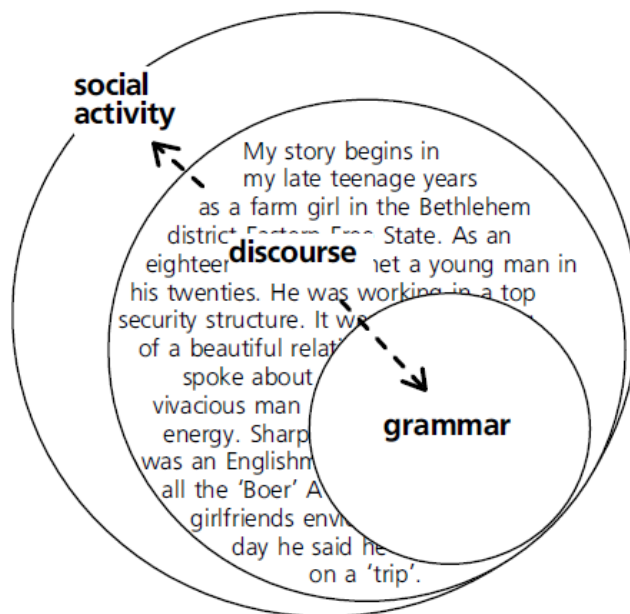


Figura 4: Pontos de vista sobre o discurso: da atividade social e da gramática
Fonte: (MARTIN; ROSE, 2007 [2003], p. 05).

Martin e Rose (2007[2003]) propõem um olhar para além do conjunto léxico-gramatical proposto por Halliday e Hassan (1976), apresentando um conjunto de sistemas semântico-discursivos em um nível mais abstrato (VIAN JR.; MENDES, 2015). Tais sistemas estão

²⁷ Original: Our focus is on discourse semantics rather than grammar or social context because it seems to us that, while there is a lot of analysis at the levels of grammar and genre going on around the world, there is a growing need and expanding opportunities for work that bridges systematically between these levels. This book attempts to fill that gap with analyses of meanings beyond the clause that make contact with social context.

relacionados às funções sociais da linguagem e às metafunções da linguagem, como é possível observar no Quadro 3:

Quadro 3: Relação entre o sistema semântico-discursivo e as metafunções.

Sistema discursivo		Metafunção	
Identificação	Rastrear pessoas e coisas	Textual	Organizar textos
Periodicidade	Fluxo de informação		
Negociação	Promover trocas	Interpessoal	Deflagrar relações sociais
Avaliatividade	Negociar atitudes		
Conjunção	Conectar eventos	Ideacional	Representar a experiência
Ideação	Representar a experiência		

Fonte: Martin e Rose (2007[2003]), adaptado por Vian Jr. e Mendes (2015).

Em relação à metafunção textual da linguagem, observada no Quadro 3 e objeto de interesse desta pesquisa, Martin e Rose (2007[2003]) apresentam os recursos de *IDENTIFICAÇÃO* e *PERIODICIDADE* como ferramentas da linguagem capazes de realizar uma interlocução entre o discurso, a atividade social e a gramática, por meio da inserção e rastreamento de participantes e do controle do fluxo informacional. Tais recursos, que se classificam como recursos referenciais²⁸, contribuem conjuntamente para a organização textual e permitem que o leitor seja capaz de acompanhar o que está sendo dito a qualquer momento do discurso, bem como depreender, através do ritmo do discurso, quais as possibilidades para a sequência deste discurso. Segundo Sipper (2017), no Brasil, os estudos sobre *referência*, em uma perspectiva semântico-discursiva e, realizados sob ponto de vista da LSF, ainda são incipientes, e os existentes são voltados para a análise do sistema da conjunção (VIAN JR.; MENDES, 2015; NUNES, 2010), o que corrobora com a visão apresentada como justificativa desta pesquisa sobre a necessidade de pesquisas com este recorte teórico.

A relevância dos recursos semântico-discursivos, apresentados por Martin e Rose (2007[2003]), foram desenvolvidos e exemplificadas nas subseções 3.1, 3.2 e 3.3 deste trabalho para análise e compreensão do processo de escrita e leitura em Língua Portuguesa²⁹.

²⁸ Este trabalho não tem o propósito de discutir as diversas acepções da palavra ‘referência’ no estudo do texto. Será considerado, apenas, o uso deste termo como compreendido nos estudos realizados por Martin e Rose (2007 [2003]).

²⁹ Os estudos semântico-discursivos desenvolvidos por Martin e Rose (2007 [2003]) foram pensados para a língua inglesa, ainda que os autores deixem claro que pode ser adaptado para outras línguas.

3. METODOLOGIA, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Este capítulo está organizado em quatro seções, desenvolvidas com objetivo de apresentar a metodologia de pesquisa utilizada e analisar descritivamente o corpus desta pesquisa. A seção 3.1 expõe a metodologia utilizada na pesquisa. Na seção 3.2 são apresentados o recurso de *IDENTIFICAÇÃO* e o rastreamento de participantes no Texto A. Na seção 3.3, o recurso de *PERIODICIDADE* é descrito e exemplificado na organização do texto sob análise e, na seção 3.4, realiza-se as possíveis relações entre os conceitos desenvolvidos e análises realizadas nos itens 3.2 e 3.3 deste trabalho.

3.1 METODOLOGIA DE PESQUISA

A metodologia empregada em um estudo pode ser delineada por diversos motivos. Em se tratando de pesquisas realizadas à luz da LSF, Vian Jr. (2014) aponta para o fato de que o corpus é que define o tipo de investigação a ser empreendida. Assim, tendo em vista que o corpus adotado trata-se de texto escrito em uma situação real de aprendizagem e, entendendo que para uma análise satisfatória seja necessário que a metodologia utilizada dê conta dos objetivos e da abordagem adotada, esta dissertação foi desenvolvida a partir de uma metodologia de caráter *descritivo-qualitativo*.

De acordo com Gil (2002[1987]), as investigações descritivas têm como finalidade principal descrever as características de determinada população ou fenômeno, ou estabelecer relação entre variáveis utilizando-se de técnica padronizada de coleta de dados. Entende-se, assim, que esse tipo de metodologia atende ao propósito desta pesquisa, uma vez que esta tem por objetivo geral descrever *como o fluxo de informação de um texto é construído e como são realizados a apresentação, o rastreamento e a manutenção dos participantes em textos escritos por ingressantes do curso de letras, em Língua Portuguesa*.

Quanto à abordagem metodológica da pesquisa, segundo Dörnyei (2007), pode-se classificá-la como qualitativa pelos seguintes motivos: nenhum aspecto desta pesquisa é prefigurado, ou seja, é um estudo que se mantém aberto a novas questões que possam surgir ao longo da investigação; os dados investigados não são coletados com o objetivo ser quantificados, embora alguns dados possam ser contabilizados com fins interpretativos; os dados coletados foram gerados sem interferência do agente pesquisador, ou seja, em um ambiente natural. Ademais, em consonância com os princípios da LSF, há um esforço no

sentido de perceber os fenômenos sociais e sujeitos envolvidos na pesquisa; a amostra de análise é pequena, uma vez que tem a intenção de ser exaustiva, ou seja, analisa dados em profundidade, não em extensão; trata-se de uma pesquisa interpretativa, o que significa que o resultado da pesquisa é o produto da interpretação subjetiva dos dados, pela pesquisadora, alicerçada na teoria sistêmico-funcional.

Em relação ao corpus de análise, parte-se da premissa de que, para a LSF, é nas interações linguísticas que os significados são construídos e, sendo assim, as análises textuais requerem textos autênticos, produzidos nas interações sociais. Desta forma, quando um texto é analisado à luz da LSF, são considerados o contexto em que foi produzido e o propósito para o qual foi escrito (VIAN JR.; IKEDA, 2006). Em acordo com tais asserções, o corpus de análise escolhido para esta pesquisa é composto por textos que podem ser encontrados no Blog Leitura e Produção Textual³⁰, que se constitui em um banco de dados coletados de acordo como Comitê de Ética e faz parte do projeto “A Linguística Sistêmico-Funcional e a Escrita/Reescrita Acadêmica”³¹.

No Blog são armazenados textos de um conjunto de tarefas, que também podem ser referidas como um portfólio de leitura e produção textual (ROTTAVA, 2014). As tarefas foram produzidas por alunos do Curso de graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e coletados desde 2014. Os textos foram escritos no primeiro semestre do curso para a disciplina de Leitura e Produção Textual que visa “desvelar o processo de ensino e de aprendizagem, e a reflexão por parte dos aprendizes desse processo” (op.cit. p. 917), por meio de um método que entende a leitura e a escrita como mecanismos inter-relacionados. Para obtenção deste resultado, a disciplina é organizada de forma que escritor e leitor se envolvam no processo. Assim, os passos se constituem em: (a) primeira versão do texto escrito; (b) *feedback* oral (leitura em sala de aula; (c) parecer descritivo com base em critérios construídos coletivamente e em sala de aula (dos interlocutores – colegas, monitores, professor); (d) versão reescrita do texto; (e) parecer final (ROTTAVA, 2014). Esse roteiro é desenvolvido, ao longo do semestre, com as cinco tarefas de produção textual: apresentação pessoal, relato de uma emoção forte, descrição de processo, memorial de leitura e artigo. A ordem das tarefas está relacionada ao desenvolvimento da escrita, com o objetivo de capacitar o aluno para as escritas que circulam no contexto acadêmico, e vão desde um texto mais pessoal - apresentação pessoal, a um texto mais acadêmico - o artigo.

³⁰ Site <http://textosletras1sem.blogspot.com/> acesso em: 30/04/2018.

³¹ Projeto integrado à rede de pesquisa SAL – Systemic, Ambience and Language.

O texto analisado foi escrito para a Tarefa 4 – Memorial de Leitura. A escolha por essa tarefa se deve ao pensamento de que, passados os primeiros momentos da disciplina, os alunos já se encontram ambientados ao contexto acadêmico e às particularidades da disciplina, o que confere maior tranquilidade quanto à escrita, podendo-se assim perceber a real capacidade leitora e de escrita do aluno. A Tarefa 4 consiste na escrita da trajetória de leitura do aluno e sua interlocução com as leituras realizadas na disciplina, discutindo o conceito de leitura.

Segundo Arcoverde e Arcoverde (2007), o gênero Memorial de Leitura tem forma composicional flexível e aberta, permitindo a expressão estilística do autor e documentando a experiência humana vivenciada. Além disso, oportuniza a construção da identidade, proporcionando ao aluno uma reflexão sobre o seu percurso. Para Soares (1991), o memorial possibilita a reflexão sobre “por que se fez, para que se fez e como se fez” (p.25) como objetivo de buscar no passado não o que viveu, mas o que se pensava quando viveu. E para completar este excerto sobre o gênero, pode-se citar Silva (2014), que caracteriza o gênero como uma (auto)biografia, em que se constrói “uma imagem de si para si e para o outro” (p.19).

Como uma linguística que se preocupa com a funcionalidade da língua, o olhar da LSF para o gênero é desde uma perspectiva da sua funcionalidade. Para a LSF, o gênero é entendido como processo social, orientado para um fim e desenvolvido em Fases ou Etapas³² (MARTIN, 2000, p. 5):

- (1) **Em Fases ou Etapas**, porque em geral necessitamos de mais de uma Fase de significado para elaborar um gênero,
- (2) **Orientados para um fim**, porque as Etapas e Fases de desenvolvimento do texto se realizam para cumprir um propósito ou objetivo e temos uma sensação de frustração ou de incompletude se paramos antes e
- (3) **Social** porque empregamos os gêneros para interagir com os outros.

Em termos de análise, para uma adequada compreensão de como são realizadas as análises textuais, sob a égide da LSF, uma vez que se opta por olhar para um determinado gênero, faz-se necessária a compreensão sobre como a LSF realiza sua classificação³³ e como percebe a organização das Fases de um texto.

³² Para fins de distinção no uso do termos *etapa e fase*, optou-se por utilizar letra maiúscula ao referir-se às Etapas e Fases do gênero e letra minúscula para o uso geral do termo.

³³ Ainda que a presente pesquisa não objetive entrar em uma aprofundada discussão sobre gênero, faz-se necessária uma breve explicação acerca da concepção dada pela LSF sobre o assunto. Para maior compreensão sobre o assunto, à luz da LSF, pode-se ler Genre Relations (MARTIN; ROSE, 2007).

A Figura 5 demonstra a categorização, feita pela Escola de Sidney, dos gêneros segundo o seu propósito.

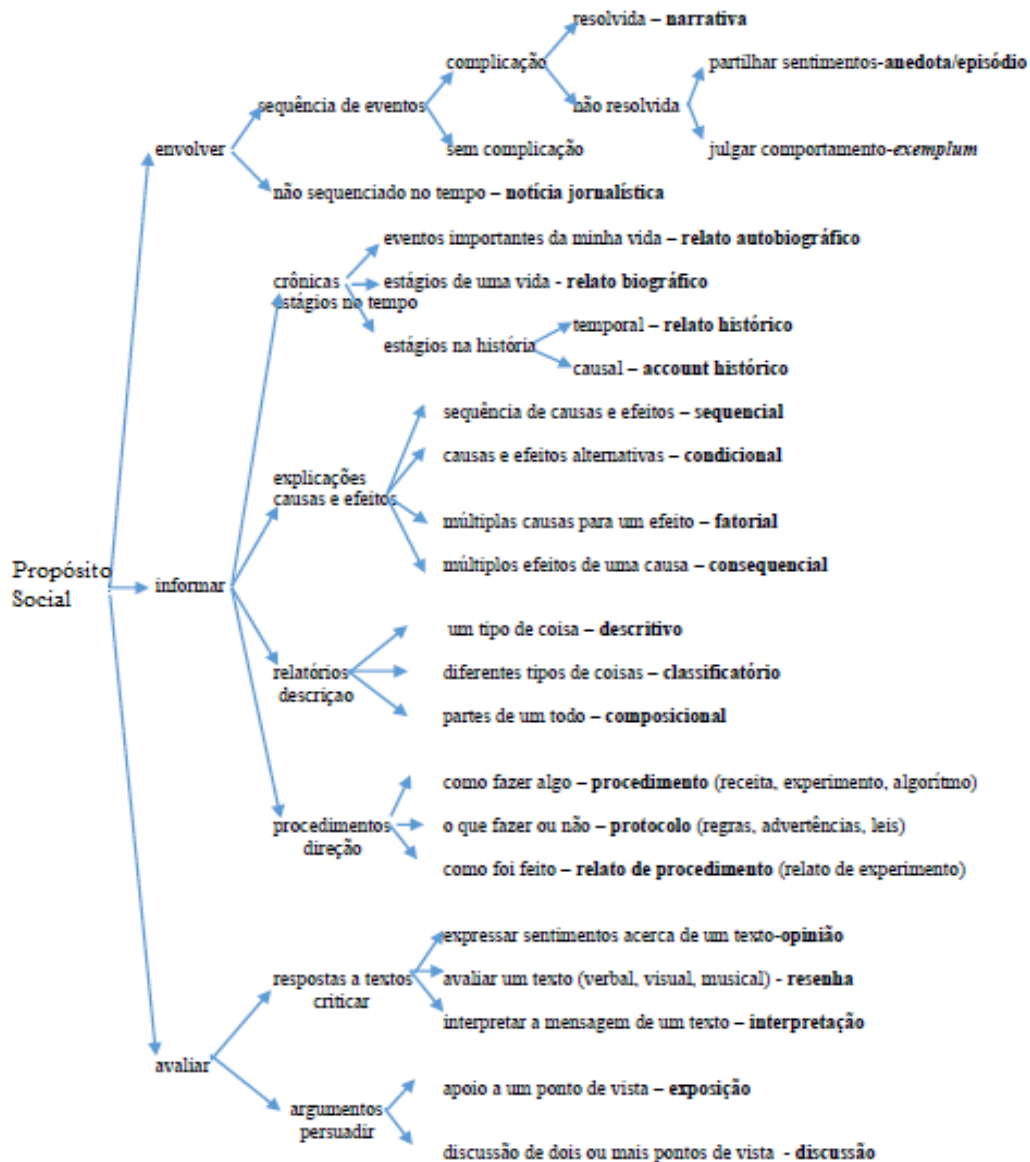


Figura 5: Os Gêneros textuais segundo o seu propósito
Fonte: adaptado (SANTOS, 2016).

Apesar da necessidade de categorizar os gêneros para a realização de análises e para facilitar o ensino de leitura e escrita, Martin (2000) explica que, uma vez que os gêneros - entendidos como uma configuração recorrente de significados - encenam as práticas sociais de uma determinada cultura, é necessário que sejam vistos como mais do que gêneros individuais. Os gêneros se relacionam uns com os outros, tais como as atividades sociais.

O gênero Memorial de Leitura não é um gênero simples, é um gênero misto que tem por objetivos *informar* e *avaliar*. Posto os objetivos que tal gênero pretende alcançar, é possível

classificá-lo, de acordo com a Figura 6, como uma autobiografia, pertencente à família das histórias, porque relata eventos da própria vida; e como uma exposição³⁴, da família dos gêneros argumentativos, pois defende pontos de vista (ROTTAVA, 2017).

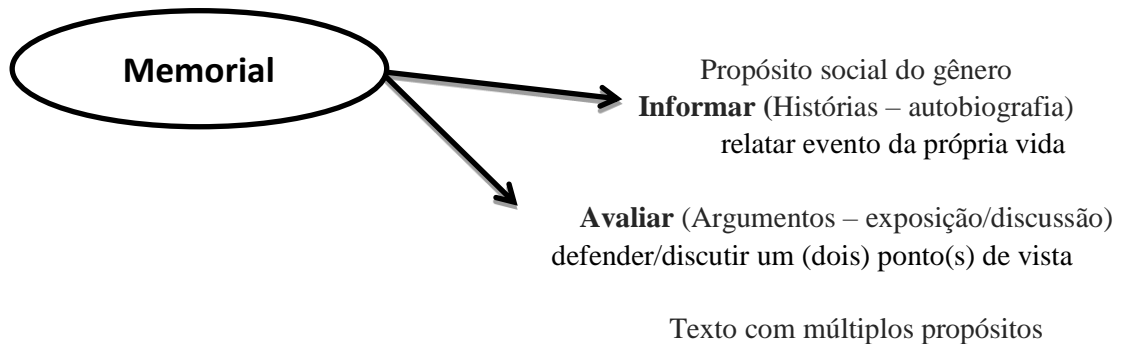


Figura 6: Gênero Memorial de Leitura segundo seu propósito
Fonte: adaptado de (ROTTAVA, 2017)

Assim, de acordo com as definições de gênero dadas por Martin (2000), o gênero memorial tem o **propósito/objetivo** de *informar* e *avaliar* e, posto que produzido em um contexto em que escritor e leitor estão envolvidos, cumpre um propósito **social**. Em relação às **Etapas** e às **Fases**, como observado anteriormente, o *Memorial de Leitura* trata-se de um gênero misto e apresenta Etapas normalmente encontradas nos gêneros autobiografia – da família das histórias, e do gênero exposições – da família dos gêneros argumentativos, como exposto pelo Quadro 4:

³⁴ Segundo Rottava (2017), o gênero Memorial de Leitura encaixa-se também como um gênero de discussão, uma vez que alguns aprendizes conseguem contrapor pontos de vista distintos, o que se caracteriza como um gênero com este propósito. No entanto há, um grau de variação nas produções realizadas pelos alunos, o que é compreensível, visto que se tratam de textos de aprendizes. Posto que o objetivo desta pesquisa não é discutir gênero, e que o texto analisado se enquadra no gênero exposição, optou-se por utilizar esta denominação.

	Gênero	Propósito	Etapas
Histórias	Autobiografia	Relatar eventos da própria vida	Orientação Registro de estágios
	Biografia	Relatar Etapas da vida de outrem	Orientação Registro de estágios
	Relato histórico	Relatar Etapas históricas	Background Registro de estágios
	Explicação histórica	Explicar Etapas históricas	Background Explicação de estágios
Argumentos	Exposição	Defender um ponto de vista	Tese Argumentos Reiteração da tese
	Discussão	Discutir dois ou mais pontos de vista	Questão Lados Resolução

Quadro 4: Etapas do gênero Memorial de Leitura
Fonte: adaptado de MUNIZ DA SILVA (2018, p. 315-316)

Desta forma, conforme apresentado no Quadro 4, as Etapas do gênero Memorial de Leitura alternam-se entre *Orientação* e *Registro de Estágio*, quando estão sendo relatados eventos ocorridos; e *Tese*, *Argumentos* e *Reiteração de tese* quando, com a finalidade de persuadir o leitor, o escritor expõe uma Tese e apresenta argumentos que a sustentem. Segundo Martin e Rose (2007 [2003]), esse argumento pode ainda conter duas Etapas: 1ª) os fundamentos sobre os quais está argumentando e 2ª) uma conclusão com base na evidência. Tais Etapas do gênero em questão são observadas na análise realizada e minuciosamente descritas na seção 3.3.

Para a realização da Tarefa 4, antes da escrita, os alunos, ademais de aula expositiva, entraram em contato com textos do mesmo gênero, a fim de conhecer suas características. Nesta tarefa, o propósito é que os alunos, apesar de relatarem algo pessoal, aprendam a trazer a voz do outro por meio de proposições e de referências teóricas de autores que abordam o assunto.

Feitas tais elucidacões a respeito do contexto em que os textos foram produzidos, é imprescindível dizer que o contexto é parte fundamental na análise dos textos, uma vez que (cf. seção 1.2) a LSF considera o contexto como parte integrante do texto.

Quanto à análise realizada, a exemplo do trabalho empreendido por Martin e Rose (2007[2003]), que utilizaram um único texto para realizar as análises em língua inglesa, esta pesquisa também apresenta um único texto para a análise dos recursos de *IDENTIFICAÇÃO* e *PERIODICIDADE* em Língua Portuguesa, a fim de propiciar um olhar semântico-discursivo do texto como um todo e dos recursos como ferramentas textuais que se combinam para compor um produto único do processo de escolhas do falante/escritor.

Análises realizadas sob o ponto de vista da LSF permitem que se olhe para diferentes estratos da língua³⁵ a partir de diferentes pontos de vista. Nesta pesquisa, optou-se por olhar o estrato semântico-discursivo da língua, de onde é possível observar o funcionamento da metafunção textual e compreender como ocorre o processo de organização textual por meio dos recursos de *IDENTIFICAÇÃO* e *PERIODICIDADE*³⁶.

Para fins de organização, o procedimento adotado foi o mesmo realizado em *Working With Discourse* (MARTIN; ROSE, 2007 [2003]), executando a análise à medida que a explicação teórica dos recursos de *IDENTIFICAÇÃO* e *PERIODICIDADE* é exposta.

3.2 IDENTIFICAÇÃO: RASTREANDO PARTICIPANTES EM TEXTOS ESCRITOS EM LÍNGUA PORTUGUESA

A *IDENTIFICAÇÃO* é um recurso textual “preocupado” em como o discurso faz sentido para o leitor. Para que se possa acompanhar um discurso é preciso que se saiba sobre o que se está falando, ou a que se está referindo em qualquer etapa do discurso. Assim, esse é um recurso utilizado para acompanhar como as pessoas e objetos são inseridos e rastreados ao longo de um texto.

De acordo com Martin e Rose (2007[2003]), pessoas e coisas (concretas ou abstratas) são identificadas de maneira muito semelhante em um texto. A introdução e rastreamento dos referentes são ações realizadas através dos recursos de *apresentação* de referência (*presenting*), *presunção* de referência (*presuming*), *posse* (*possessive*) e *comparação* (*comparative*). Tais recursos são abordados a seguir, em um único dado desta pesquisa, para que se possa observar como funcionam em textos escritos em Língua Portuguesa.

No Texto A, foram destacados dois referentes. O Referente 1, que aparece no texto sublinhado, diz respeito ao que é chamado de “Eu narrador”. Por sua vez, o Referente 2, que aparece destacado em negrito, faz menção à “leitura”.

³⁵ Ver seção 2.2.

³⁶ Para compreensão da metafunção textual e os recursos de *IDENTIFICAÇÃO* e *PERIODICIDADE*, ver respectivamente as seções 3.1 e 3.2.

Texto A:

01 Leitura: Do colorido prazer à necessidade

05 Quando criança, eu não vi a **tarefa escolar de aprender as letrinhas** e os **seus** sons como enfadonha ou entediante, ou algo que poderia parecer repetitivo por parte das professoras. Pelo contrário: Ø [eu] quis poder entender o mais rápido possível **aquele código aparentemente indecifrável** que meus pais compreendiam; Ø [eu] ansiei por aprender a ler. Assim, Ø [eu] encarei as letras e as palavras como amigas a serem conquistadas, de modo que não fossem apenas desenhos. Ø [eu] Lembro de responder empolgadamente à professora da pré-escola o som que cada letrinha fazia; eu estava impaciente para finalmente decifrar **aqueles símbolos que pareciam mágicos!**

10 Segundo Britto (2012), as ações básicas de ler são a decifração do escrito e a compreensão do conteúdo do texto. Aos cinco anos, eu estava começando a tornar-me apta para realizar essas ações: finalmente eu entendera **a lógica das letras** e Ø [eu] conseguia decodificá-las (isto é, entender os sons produzidos por aqueles signos, e consequentemente, seu significado). Quando as tais letras do alfabeto ganharam sentido para mim, o mundo ficou mais doce e colorido: Ø [eu] passei a escrever num diário cor-de-rosa e podia ler os livros que a professora lia para turma. Meu preferido era um de poesia: A Casa Sonolenta, de Audrey Wood, que contava a história de uma casa onde todos dormiam até serem atrapalhados por uma pulguinha. **O ambiente mágico da leitura** havia tomado forma para mim, isto é, ele agora era alcançável, e eu podia explorar **aquele universo das palavras**. “Aí vou eu!”.

20 A partir daí, foi fácil para que eu criasse gosto por ler. Rottava (2000) afirma que a **leitura como prática social** “é uma leitura que envolve o propósito de que ler é utilizar-se da linguagem para determinado objetivo, bem como para alguém e em certas circunstâncias” (pg 14). Meu objetivo inicial de leitora era o prazer e a descoberta, como antes Ø [eu] falei, e isso trouxe facilidade ao começo da minha caminhada na **leitura**, pois não me importava em ter que ler. O incentivo dado neste quesito pelas professoras era entrelaçado a uma obrigação por elas imposta, mas eu não percebia isto. “Vocês têm que retirar um livro na biblioteca, toda semana!” podia parecer, às vezes, uma ordem desnecessária a mente de uma criança, mas geralmente era por mim encarada com deleite: imagine ter centenas de livros a sua disposição, prontos para serem explorados, com suas histórias esperando para serem vividas; que mal havia em ser “obrigada” a escolher um? Afinal, a biblioteca do colégio era um lugar multicolor, preenchida por almofadas vermelhas e azuis aconchegantes, prateleiras cheias de maravilhosos livros esperando para serem desfrutados e criancinhas que percorriam o ambiente de aprendizagem com muita animação. Era o paraíso na Terra.

35 Minhas pequenas mãozinhas de menina e meus olhos curiosos selecionavam os livros e, assim, Ø [eu] fui encarando **diversas leituras infantis**, passando a conhecer alguns gêneros textuais, suas estruturas e formas de discurso a mim apresentados. Isso foi acrescentando saber ao meu conhecimento textual, que faz parte do conhecimento prévio sobre o qual Kleiman (1995) fala. Se antes eu estava habituada a historinhas cheias de animais fofos, como Ninoca, uma ratinha que vivia numa casa de dobraduras, ou Os Pingos, ratos coloridos que residiam numa floresta, agora eu havia entrado num novo terreno. A coleção Salve-se Quem Puder não tinha as cores fosforescentes **das leituras pré-escolares**, e sim apresentava tons mais sombreados: era composta por livros de mistério com diversos enigmas a serem resolvidos, o que fazia com que o leitor estivesse extremamente atento a cada página e imagem. Mas era um perigo rápido e ilusionista que eu podia “fechar” (num fechar do livro) a qualquer momento, e então correr para reabraçar a poesia, que continuou a me encantar: A Caixa Mágica de Surpresa, coletânea de poemas de Elias José, por exemplo, brincava com divertidos elementos como piratas, animais, objetos, uma vovó e até um arco-íris. Ah, **o belo mundo multicolor** ainda estava ali!

Conforme \emptyset [eu] avancei no Ensino Fundamental, me afastei do campo infantil e \emptyset [eu] fui iniciada, através da escola e de amigos, na literatura infanto-juvenil. Tons-pastéis de problemas reais começaram a invadir meu mundo leitor, pois agora os livros refletiam meus conflitos de pré-adolescente, e eu me espelhava nas protagonistas das aventuras para resolvê-los. Eram textos divertidos: Judy Moody, de Megan McDonald, por exemplo, contava a história de uma menina da terceira série um pouco rebelde e deslocada. \emptyset [eu] Também li O Diário da Princesa, de Meg Cabot, que dizia respeito a uma garota norte-americana comum que, de um dia para o outro, descobria ser uma princesa. Ainda me apaixonei por A Princesinha, de Frances Burnett, livro sobre uma menina abastada que acaba perdendo o pai e toda sua riqueza. Muitos outros títulos também regaram essa minha fase. **Estas leituras** estavam, sem que eu percebesse, ensinando-me a respeito dos recursos textuais, como a ironia de Judy Moody, a presença de um duplo texto em O Diário da Princesa (onde, no meio do livro, havia rabiscos matemáticos da protagonista Mia) e outras características narrativas.

A partir da sexta série, também, minha professora de português optou por fazer trabalhos com as turmas abordando diferentes gêneros textuais: poesias, publicidades, poemas visuais, receitas, crônicas, notícias, cartas, diários e entre outros. \emptyset [eu] Percebo hoje o quanto isso contribui para que eu tivesse maior **facilidade na leitura** nos diferentes contextos do dia-a-dia. Como afirmou Kleiman (1995): “Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto mais sua exposição a todo o tipo de texto, mais fácil será sua compreensão, [...] pois o conhecimento das estruturas textuais e de todo tipo de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos” (pg 20). Minha mente, hoje, pode lidar com certa facilidade com diversos tipos de estrutura.

Por fim, chegando quase ao Ensino Médio, debruçei-me na leitura de Senhor dos Anéis, As Crônicas de Nárnia, Dom Casmurro e outras obras. Foi a partir do primeiro ano que \emptyset [eu] passei a buscar obras de maior conteúdo histórico. Minha curiosidade, então, voltou-se para as questões culturais do mundo, e não somente para a busca pela identificação com um personagem ou o entendimento das palavras; \emptyset [eu] percebi que gente de toda parte do planeta tinha seus próprios conflitos. \emptyset [eu] Li livros sobre cultura muçulmana (Prisioneira em Teerã; O Caçador de Pipas; O Livreiro de Cabul), nazismo (Olga; O Refúgio Secreto) e ainda sobre cultura oriental. \emptyset [eu] Estava cada vez mais engajada naquilo que Kleiman fala sobre “fazer da leitura uma atividade caracterizada pelo engajamento e uso do conhecimento, em vez de uma mera recepção passiva” (pg 26). Meu senso tornou-se cada vez mais crítico, e cada nova bagagem de conhecimento que eu adquiria servia para dialogar com as anteriores.

Meus objetivos de **leitura** foram, em sua maioria, modificando-se durante o Ensino Médio: **a leitura** passou a ser dirigida à aprovação em testes escolares. Minha interação com o texto tornou-se mais perceptível. Segundo Rottava (1998), é justamente essa interação que dá sentido a ele. \emptyset [eu] Precisei lidar cada vez mais com textos informativos, devido aos estudos relacionados ao vestibular e pesquisas do colégio; \emptyset [eu] tinha que selecionar partes do texto e literalmente discuti-las em minha cabeça. Quanto às **leituras obrigatórias** de Literatura e Português, \emptyset [eu] necessitei estar cada vez mais ciente da trama, dos aspectos linguísticos e abordagem histórica dos livros, pois todos estes pontos caíam em provas. O terceiro ano do Ensino Médio parecia tão chato literariamente falando que muito do que dizia respeito à **leitura** tornara-se preto e branco, sem prazer e atrativos, ou cinza e sem graça como uma placa de chumbo.

Atualmente, no entanto, enquanto \emptyset [eu] estou cursando a graduação de Letras, **a leitura** tem se reapresentado a mim como quem pede desculpas. Sim, é verdade que **ela** não é mais tão colorida ou idealizada como antes, e que \emptyset [ela] se tornou uma necessidade – ler (não somente decifrar os signos, mas também compreender o conteúdo textual) é essencial na grande parte do âmbito profissional, e, para quem cursa uma graduação, é **instrumento indispensável** para o aprendizado, com tanto material escrito a ser pesquisado e estudado –, mas \emptyset [eu] acredito que **ela** ainda seja uma maneira de saciar a curiosidade e de exploração do cosmos. \emptyset [eu] Posso até ser obrigada a ler Odisséia para realizar uma prova, por exemplo, mas o \emptyset [eu] faço com bastante prazer, pois ela me apresenta o

universo grego de mitologia e é um dos componentes mais importantes da literatura. Neste meu novo mundo quase adulto **de leitura**, obrigação e prazer se misturam e mesclam,
 110 unindo o arco-íris de cores ao preto e branco.

Ø [eu] Sei que a minha mente, em algum lugar remoto dentro de si, ainda acredita nas palavras do poema tão amado em minha infância, Caixa Mágica de Surpresa, de Elias José:
 “Um livro / é uma beleza, / É caixa mágica / só de surpresa. / Um livro / parece mudo, /
 115 mas nele a gente / descobre tudo. / Um livro / tem asas / longas e leves / que, de repente, /
 levam a gente / longe, longe.”

Referente 1: <u>eu</u> Referente 2: leitura

No texto A, pode ser observado que, de acordo com Martin e Rose (2007 [2003]), uma pessoa ou coisa é introduzida/apresentada em um texto de forma indefinida, quando se depreende que o leitor/ouvinte não está a par daquilo que está sendo falado. No entanto, quando há a presunção da referência pelo leitor, ou seja, quando o leitor tem conhecimento do elemento que está sendo inserido, mesmo que pela primeira vez, no discurso, é possível utilizar expressões definidas. Esta possibilidade decorre de um contexto compartilhado entre escritor/falante e leitor/ouvinte.

O contexto de escrita dos textos disponíveis no *Blog Leitura e Produção Textual*, apresentado na metodologia, seção 3.1 desta pesquisa, é fundamental para que se compreenda a maneira como os referentes são inseridos no texto sob análise. Por se tratar de um Memorial de Leitura, o texto é narrado em primeira pessoa, assim, o referente 1 é o referente principal e coincide com a identidade do autor do texto, o que faz com que seja inserido no texto sem um determinante. Já o referente 2, é inserido de forma definida pela expressão *a tarefa escolar de aprender as letrinhas* (l.03), uma vez que o contexto compartilhado leva o escritor a entender que “leitura” é um referente presumido pelos seus leitores.

Outros referentes são apresentados de forma indefinida, como *num diário cor-de-rosa* (l. 16), *uma casa onde todos dormiam* (l. 18), *uma pulguinha* (l. 19), *uma leitura* (l.23), *uma obrigação* (l.28), *um livro na biblioteca* (l. 29), *uma criança* (l. 30), *um lugar multicolor* (l. 33), *uma ratinha, numa casa de dobraduras* (l. 42), *numa floresta* (l. 43), *num novo terreno* (l. 43), *uma vovó* (l. 50), *um arco-íris* (l. 51), *uma menina* (l. 57), *uma garota norte-americana* (l. 58-59), *um dia* (l. 59), *uma princesa* (l. 59), *uma menina* (l. 60), *um personagem* (l. 79), *uma necessidade* (l. 100), *uma graduação* (l. 102), *uma maneira* (l. 104).

O esperado, segundo Martin e Rose, é que determinantes indefinidos sejam utilizados quando um referente é inserido pela primeira vez e não há presunção de sua identidade. Já os determinantes definidos serão utilizados quando a identidade do referente já é conhecida. No

entanto, Martin e Rose (2007[2003]) trazem a possibilidade do uso de determinante indefinido acompanhando um referente já apresentado, o que chamam de “aparente anomalia”, como se pode observar no fragmento do texto sob análise, representado no exemplo (01)³⁷:

- (1) Quando as tais letras do alfabeto ganharam sentido para mim, o mundo ficou mais doce e colorido: passei a escrever num diário cor-de-rosa e podia ler os **livros** que a professora lia para turma. **Meu preferido** era **um** de poesia: A Casa Sonolenta, de Audrey Wood, que contava a história de uma casa onde todos dormiam até serem atrapalhados por uma pulguinha. (l.15-19)

No exemplo (01), o referente *livro* é inserido pela forma genérica *os livros* (l. 16), que é retomada pelo sintagma *meu [livro] preferido* (l. 17), em que o referente é especificado e, depois, é retomado como *um [livro] de poesia* (l. 17). O que Martin e Rose (op.cit.) querem dizer com “aparente” anomalia é que, verdadeiramente, o artigo indefinido está sendo utilizado para classificar (também poderá ser utilizado para descrever) o referente *livro* como *de poesia*, e não para apresentá-lo. A apresentação de referentes com determinante definido, já mencionada nesta seção, também pode ser considerada uma “aparente” anomalia.

Uma vez inserido e apresentado ao leitor/ouvinte, o referente pode ser retomado por expressões determinantes como os artigos definidos, por pronomes, pelo próprio nome e no caso da Língua Portuguesa pelo pronome elíptico. Em relação à forma elíptica, Sippert (2017) afirma que o recurso não é abordado por Martin e Rose (2007[2003]) porque, na língua inglesa, “este não é um recurso empregado no nível semântico para realizar a função de Tema sujeito” (p. 70). A forma elíptica, na língua inglesa, é utilizada como ferramenta apenas no nível léxico-gramatical, estabelecendo conexões entre elementos textuais (ibid). No exemplo sob análise, após a apresentação do referente (presenting), o referente 1 é retomado ao longo do texto pelos pronomes pessoais *eu*, *me* e *mim*, pelos pronomes possessivos *meu* e *minha* e vinte e quatro vezes pela forma elíptica [eu]. Já o referente 2, que é o foco/assunto do escritor, é retomado por uma grande variedade de termos: *a tarefa escolar de aprender as letrinhas* (l. 3), *seus* (l. 3), *aquele código aparentemente indecifrável* (l. 5-6), *aqueles símbolos mágicos* (l. 10), *a lógica das letras* (l. 13), *o ambiente mágico da leitura* (l. 19), *aquele universo das palavras* (l. 20), *leitura como prática social* (23), *leitura* (l. 26, 89, 90, 98, 100-101), *diversas leituras infantis* (l. 38), *leituras pré-escolares* (l. 44), *o belo mundo multicolor* (l. 51), *estas leituras* (l. 62),

³⁷ Para uma melhor organização da análise dos recursos de IDENTIFICAÇÃO, os trechos do Texto A foram numerados.

facilidade na leitura (l. 69), *na leitura* (l. 75), *leituras obrigatórias* (l. 92-93), *ela* (l. 99-100), *instrumento indispensável* (l. 103), *de leitura* (l. 108).

Segundo Martin e Rose (2007[2003]), um participante também pode ser identificado por meio de uma *referência comparativa* e *referência de posse*. Estes dois recursos são usados tanto para apresentar como para recuperar um participante já mencionado no texto.

A referência comparativa é utilizada para comparar referentes distintos de um texto. Por meio deste recurso é possível comparar identidades, a intensidade da qualidade de algo ou a sua quantidade, a posição de um referente em relação ao outro entre outras coisas.

No Texto A, o autor utiliza algumas comparações para auxiliá-lo a descrever sua opinião acerca da importância e a sua relação com a *leitura*, como no trecho destacado abaixo (02):

- (02) O terceiro ano do Ensino Médio parecia tão chato literariamente falando que muito do que dizia respeito à leitura tornara-se preto e branco, sem prazer e atrativos, ou cinza e sem graça como uma placa de chumbo. (l. 95-97)

No trecho (02), o autor compara a leitura a uma placa de chumbo, com o propósito de destacar diferença entre a intensidade do colorido da leitura na infância e a sua falta de cor no Ensino Médio.

Por sua vez, em (03), o autor contrapõe a leitura em duas etapas diferentes de sua vida, tentando transmitir para o leitor o quanto a leitura perdeu o colorido, a idealização à medida que foi se tornando uma obrigação.

- (03) a leitura tem se rerepresentado a mim como quem pede desculpas. Sim, é verdade que ela não é mais tão colorida ou idealizada como antes[...] (l. 98-100)

Observa-se que, nos exemplos (02) e (03), a comparação retoma um “passado colorido” em relação à leitura e apresenta o novo olhar a respeito do referente. Assim, a referência comparativa tem a propriedade de retomar algo, ao mesmo tempo que apresenta um novo referente, ou, como no exemplo (03), uma nova “versão” de um mesmo referente.

A referência de posse é outro recurso para identificar participantes. Por intermédio do uso do pronome possessivo é possível saber de quem ou o que se está falando. Quando a referência de posse é utilizada, fica evidente que há duas identidades: a identidade do possuidor, que é sempre uma identidade presumida; e a do “objeto” de posse, que pode ter sido mencionado anteriormente ou não. No texto A, os pronomes *meu(s)* e *minha(s)*, além de retomarem o referente 1, inserem dezenove novos referentes no texto. Já os pronomes possessivos *seu(s)* e *sua(s)* retomam diversificados referentes e sua ocorrência é bem menor. O Quadro 5 mostra a

relação de ocorrências dos pronomes possessivos e que referentes são introduzidos ou retomados por meio deles.

Referente retomado	Recurso	Referentes inseridos pelo pronome possessivo
Referente 1	Meu(s)	Pais [livro]preferido Objetivo inicial como leitora Olhos curiosos Conhecimento textual Mundo leitor Conflitos de pré-adolescente Senso Objetivos de leitura mundo novo quase adulto de leitura
	Minha(s)	Caminhada na leitura Pequenas mãozinhas Fase Professora Mente Curiosidade Interação com o texto Cabeça infância
Referente 2	Seus	Sons
signos	Seu	significado
Gente de toda parte do planeta	Seus	conflitos
livros	Suas	histórias
Gêneros textuais	Suas	Estruturas e formas de discurso
Menina abastada	Sua	riqueza
leitor	Sua(s)	Exposição a todo tipo de texto Expectativas em relação aos textos
texto	Sua	compreensão

Quadro 5: referência de posse: retomada e inserção de referentes.

Fonte: a autora

O referente 1 insere no texto diversos participantes ligados à sua identidade, inclusive partes do próprio referente como *mãozinhas*, *mente*, *cabeça*, *olhos curiosos*, que, segundo Martin e Rose (2007[2003]), também podem ser apresentadas e presumidas pela referência de posse.

Além de pessoas e objetos, é possível recuperar as coisas que as pessoas dizem, utilizando-se principalmente os pronomes demonstrativos. Este recurso de rastreamento é chamado por Martin e Rose (2007[2003]) de *referência de texto*, e quanto ao seu uso, os autores destacam a vantagem de poder “empacotar” certas informações, tornando-as mais gerenciáveis. O texto *Do colorido prazer à necessidade (l.01)* é uma narrativa pessoal, um Memorial de Leitura, mas que contém algumas citações de autores que tratam sobre a leitura, assim, há

ocorrência de recuperação, através de pronomes demonstrativos, tanto de falas do próprio autor como de fala dos autores citados. Assim, as *referências de texto* são no Quadro 6 que segue:

Recurso utilizado	Referência de texto (Informação empacotada)
Essas ações	a decifração do escrito e a compreensão do conteúdo do texto
isso	- o prazer e a descoberta - conhecer alguns gêneros textuais, suas estruturas e formas de discurso a mim apresentados - minha professora de português optou por fazer trabalhos com as turmas abordando diferentes gêneros textuais: poesias, publicidades, poemas visuais, receitas, crônicas, notícias, cartas, diários e entre outros.
Estes pontos	- da trama, dos aspectos linguísticos e abordagem histórica dos livros
Estas leituras	- Judy Moody, de Megan McDonald, O Diário da Princesa, de Meg Cabot, A Princesinha, de Frances Burnett. Muitos outros títulos.
Isto	- estava começando a tornar-me apta para realizar essas ações: finalmente eu entendera a lógica das letras e conseguia decodificá-las - o ambiente mágico da leitura havia tomado forma para mim - o incentivo dado neste quesito pelas professoras era entrelaçado a uma obrigação por elas imposta
Naquilo que Kleiman fala	- fazer da leitura uma atividade caracterizada pelo engajamento e uso do conhecimento, em vez de uma mera recepção passiva

Quadro 6: Referência de texto

Fonte: a autora

Os termos *essas ações, isso, estes pontos, estas leituras, isto e naquilo que Kleiman fala* são expressões que retomam uma ideia exposta no texto e que as sintetizam para depois criar novos significados a partir delas, possibilitando a expansão do texto.

Para uma melhor visualização, os tipos de referências apresentados por Martin e Rose (2007[2003]) e os recursos utilizados para a realização do rastreamento de identidades no texto *Do colorido prazer à necessidade*, são expostos no Quadro 7.

Tipo	Recursos
Apresentação	a, um, num, uma, numa
presunção	Eu, [eu], me, mim, a, o, seus, aquele (s), estas, ela
posse	meu, meus, minha, minhas, seu, seus, sua, suas
comparação	como, mais, tão - como
referência textual	essas, isso, estes, estas, isto, naquilo

Quadro 7: resumo dos recursos referenciais utilizados no texto A.

Quando se tem uma referência presumida, em textos escritos, em geral, busca-se essa referência no próprio texto, como foi possível observar no Texto A. Segundo Martin e Rose (2007[2003]), na maior parte das vezes, encontra-se a identidade buscada “olhando para trás”.

No entanto, é possível recuperar essa identidade olhando-se para frente e, em alguns casos fora do texto, como é possível observar nos exemplos que seguem.

Ao se procurar a referência no texto, pode-se encontrar uma referência anafórica, que, como afirmam os autores é o tipo mais usado e faz alusão a algo já mencionado anteriormente no texto. O trecho (04), retirado do Texto A, traz dois exemplos de referência anafórica.

- (04) O incentivo dado neste quesito pelas **professoras** era entrelaçado a uma obrigação por **elas** imposta, mas eu não percebia isto. (l. 27-28)

No exemplo (04), o pronome *elas*, destacado em negrito, retoma anaforicamente o referente *professoras*. De modo igual, o pronome demonstrativo *isto*, sublinhado no mesmo exemplo, retoma o trecho *O incentivo dado neste quesito pelas professoras era entrelaçado a uma obrigação por elas imposta*, também sublinhado.

Outra forma de recuperar uma referência é por meio do uso de catáfora. A catáfora é um tipo de referência que faz menção a um termo subsequente, ou seja, refere-se a algo que será mencionado posteriormente. Desta forma, para descobrir o significado de determinado termo, temos que “olhar para frente”. O trecho (05) é exemplo de uma referência catafórica, uma vez que o pronome demonstrativo *naquilo* faz referência a algo que será dito posteriormente.

- (05) Estava cada vez mais engajada **naquilo** que Kleiman fala sobre “**fazer da leitura uma atividade caracterizada pelo engajamento e uso do conhecimento, em vez de uma mera recepção passiva**” (l. 82-84)

Nos trechos (04) e (05), a referência se localizava no entorno textual. No entanto, uma referência pode estar fora do texto verbal, sendo classificada em dois tipos: homófora, quando o referente está na cultura compartilhada pelo escritor e pelo leitor; e a exófora, que está relacionada ao contexto de situação. Esta última é, segundo Martin e Rose (2007[2003]), a mais difícil de relacionar aos elementos textuais, uma vez que os textos escritos são auto-suficientes, não necessitando de ilustrações para a compreensão do seu significado. Tal referência não foi encontrada no texto sob análise. No exemplo (06) a seguir, pode-se observar um caso de referência homófora:

- (06) Quando criança, eu não vi **a tarefa escolar de aprender as letrinhas** e os seus sons como enfadonha ou entediante, ou algo que poderia parecer repetitivo por parte das professoras. (l. 3-5)

No trecho (06), o referente *Leitura* é inserido pela primeira vez no texto de forma definida pela expressão *a tarefa escolar de aprender as letrinhas*. Tal possibilidade decorre do fato de que autor e leitor compartilham do conhecimento desta **tarefa de aprender as letras**, que também foi chamada posteriormente de *leitura* no texto sob análise. Assim, conclui-se que

a identidade do referente se encontra no contexto de cultura. O mesmo ocorre no trecho (07), em que o conhecimento compartilhado são as etapas de ensino percorridas por um estudante em contexto brasileiro. O referente *Ensino Fundamental* é inserido presumindo-se um conhecimento anterior, que não está no texto, mas no contexto de cultura em que estão inseridos escritor e leitor.

- (07) Conforme avancei **no Ensino Fundamental**, me afastei do campo infantil e fui iniciada, através da escola e de amigos, na literatura infanto-juvenil. (l. 53-54)

O uso do pronome definido no trecho (07), para apresentar o referente *Ensino Fundamental*, justifica-se então pelo fato de o leitor poder buscar este referente em sua cultura.

A Figura 7 mostra os possíveis lugares em que é possível encontrar uma identidade presumida.

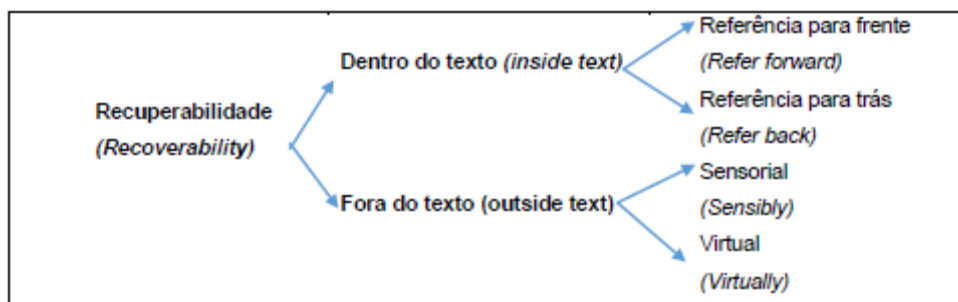


Figura 7: Recuperação de identidades
Fonte: Sippert (2017, p.74)

Outra forma de fazer referência, segundo Martin e Rose (2007[2003]), é a referência indireta, também chamada pelos autores de referência ponte. Tal recurso é menos comum que os citados anteriormente e consiste em referenciar algo de forma indireta, ou seja, o participante é presumido sem ter sido mencionado diretamente. O trecho (08) o uso da referência indireta.

- (08) Quando criança, eu não vi a tarefa escolar de aprender as letrinhas e os seus sons como enfadonha ou entediante, ou algo que poderia parecer repetitivo por parte das professoras. Pelo contrário: Ø [eu] quis poder entender o mais rápido possível aquele código aparentemente indecifrável que meus pais compreendiam; Ø [eu] ansiei por aprender a ler. Assim, Ø [eu] encarei as letras e as palavras como amigas a serem conquistadas, de modo que não fossem apenas desenhos. Ø [eu] Lembro de responder empolgadamente à professora da pré-escola o som que cada letrinha fazia; eu estava impaciente para finalmente decifrar aqueles símbolos que pareciam mágicos!
- Segundo Britto (2012), as ações básicas de ler são a decifração do escrito e a compreensão do conteúdo do texto. Aos cinco anos, eu estava começando a tornar-me apta para realizar essas ações: finalmente eu entendera a lógica das letras e Ø [eu] conseguia decodificá-las (isto é, entender os sons produzidos por aqueles signos, e conseqüentemente, seu significado). Quando as tais letras do alfabeto ganharam sentido para mim, o mundo ficou mais doce e colorido: Ø [eu] passei a escrever num diário cor-de-rosa e podia ler os livros que a professora lia para turma. (l. 03-17)

Em (08), a palavra livro é inserida apenas na última linha. No entanto, antes disso fala-se de leitura, letras e outros termos que levam a presunção da existência de livros, que acabam por ser inseridos por uma expressão definida, uma vez que sua existência já está presumida.

Enfim, os recursos apontados na seção 3.2, apontam para a *IDENTIFICAÇÃO* e rastreamentos de referentes que, segundo Sippert (2017, p. 77), “sugerem uma representação extensional de referentes do mundo”, permitindo uma importante relação com a coesão e coerência textual. A análise demonstra que, através dos recursos utilizados para inserir e retomar cada um dos referentes, o escritor manteve a coesão textual. É interessante destacar que para cada um dos referentes foram utilizados recursos distintos, ainda que para alcançar um mesmo fim. A análise realizada revela como é realizado o rastreamento de participantes em um texto em Língua Portuguesa. Ainda que não seja possível observar, olhando apenas para um texto, se é um padrão que se mantém, pode-se considerar o desenvolvimento desta análise como uma resposta à questão *a.1*), levantada na seção 1.1 desta pesquisa.

Na próxima seção é abordado o recurso de *PERIODICIDADE* e as peculiaridades de tal recurso em Língua Portuguesa.

3.3 PERIODICIDADE: ACOMPANHANDO O FLUXO INFORMACIONAL DE TEXTOS ESCRITOS EM LÍNGUA PORTUGUESA

Além do recurso de *IDENTIFICAÇÃO*, a organização textual do sistema semântico-discursivo conta também com o recurso de *PERIODICIDADE*. Segundo Martin e Rose (2007[2003]), este é um mecanismo relacionado com o fluxo de informação e com a maneira como os significados são “empacotados” para que seja mais fácil acompanhá-los e compreendê-los. Ainda de acordo com os autores, tal recurso possibilita que o leitor possa ter uma ideia do que esperar do desenvolvimento do texto e depois de verificar se sua expectativa se cumpriu, retomar as informações a fim de revisá-las.

Para explicar o significado de *PERIODICIDADE*, Martin e Rose (2007[2003]), assim como Halliday (1978) e Pike (1982, apud MARTIN; ROSE, 2007 [2003], p.188), recorrem à metáfora de ondas. Segundo os autores, o termo “onda” é usado para marcar os picos e os declínios de proeminência textual, demarcando o fluxo discursivo. Assim, o discurso cria expectativas, que

são como cristas de ondas, e as consolida recuando no texto para depois avançar novamente. O termo *PERIODICIDADE* é então utilizado para capturar a regularidade do fluxo de informação através da observação da regularidade das proeminências textuais - “cristas” - e da hierarquia das ondas informacionais que formam um ritmo previsível do discurso. “O discurso, em outras palavras, tem uma batida; e sem esse ritmo, seria muito difícil de entender.” (MARTIN; ROSE, 2007[2003], p.189).

Martin e Rose (2007[2003]) trabalham com a noção de hierarquia entre as ondas de informação, que são apresentadas nesta seção e observadas também no Texto A, conforme realizado com o recurso de *IDENTIFICAÇÃO*.

Diferentemente de Halliday e Matthiessen (2014), que abordam os pares *Tema/Rema* e *Dado/Novo*, Martin e Rose trabalham com o par *Tema/Novo*, uma vez que estes são os componentes que carregam maior significação no discurso – o *Tema* por ser o ponto de partida escolhido pelo falante; o *Novo* por ser o elemento que traz a novidade e faz o desenvolvimento do discurso. Esta pesquisa toma por base a abordagem de Martin e Rose (2007[2003]) e, portanto, usa o par *Tema/Novo*.

Essa nomenclatura é também utilizada pelos autores para além do nível oracional. Assim, utilizam os termos: a) *Tema/Novo* para observar os picos de proeminência textual no nível da oração; b) *HiperTema/HiperNovo* para observar estes picos nas Etapas do discurso³⁸ e finalmente c) *MacroTema/MacroNovo* para observá-los em um nível ainda superior, que pode ir além do texto em análise.

Retomando a noção de *Tema* trazida na seção 2.2.1.1 desta pesquisa, *Tema* é tudo o que aparece em posição inicial da oração, até o final do primeiro elemento experiencial (participantes, processo (verbo) ou circunstância) (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Segundo Martin e Rose (2007[2003]), a escolha mais comum para o *Tema* é o Sujeito e, neste caso, o *Tema* é considerado *não-marcado*. Do contrário, caso em posição temática se encontre outro elemento ideacional que não o sujeito da oração, então o *Tema* será considerado *marcado*³⁹. Visto pela perspectiva da *PERIODICIDADE*, a posição temática é uma posição em que se observa um pico de proeminência textual, que pode ser mais ou menos proeminente, dependendo do elemento escolhido para figurar nesta posição. Assim, por serem típicos, os

³⁸ As etapas do gênero Memorial de Leitura foram previamente expostas na seção 3.1 que aborda a metodologia utilizada para o desenvolvimento deste trabalho.

³⁹ Segundo Martin e Rose (2007 [2003]), os temas marcados podem incluir elementos circunstanciais, como lugares ou referências temporais, ou podem ser um participante que não seja o sujeito da oração.

Temas não-marcados são levemente proeminentes no fluxo do texto, enquanto os *Temas marcados* são mais proeminentes, uma vez que são atípicos. Sobre a relação entre a proeminência e o fluxo do texto, Martin e Rose (2007[2003]) explicam que o *Tema não-marcado* é o elemento em torno do qual gira a informação nova, propiciando a continuidade de uma Etapa do gênero. Já o *Tema marcado* é frequentemente utilizado para indicar novas Etapas do gênero como um novo cenário temporal ou mudança de participantes.

No trecho (09),⁴⁰ é possível observar a proeminência de um *Tema marcado* em relação aos *Temas não-marcados* em uma mesma Etapa do discurso no gênero Memorial de Leitura. Na primeira oração, verifica-se a ocorrência de um *Tema marcado*. A escolha para a posição temática foi por um elemento de circunstância, dando ao *Tema* uma proeminência maior do que ao restante dos temas desta mesma Etapa:

(09)⁴¹⁴²

<i>Tema marcado</i>	<i>Tema não-marcado</i>	<i>Novo</i>
Quando criança	eu	não vi a tarefa escolar de aprender as letrinhas...
	Pelo contrário: [eu]	entender o mais rápido possível...
	meus pais	compreendiam [o código]
	[eu]	ansiei por aprender a ler
	Assim, [eu]	encarei as letras e as palavras como amigas...
	[eu]	Lembro de responder empolgadamente...
	eu	estava impaciente para finalmente decifrar...

Neste fragmento de texto a escolha recorrente para *tema* é o *Eu narrador* e é em torno dele que giram as informações novas, que dão continuidade a esta Etapa. Diferentemente do *Tema marcado*, estes são temas pouco proeminentes.

No Texto A, a escolha para os *Temas não-marcados* se organiza basicamente em torno de três tipos de referências: o *Eu narrador*, referido também por partes deste como mãozinha e mente; *a leitura*, incluindo alguns nomes específicos de livros; e *autores*, que escreveram sobre leitura e são trazidos pelo autor do texto para referendar suas teses. A ocorrência destes três

⁴⁰ Para a realização das análises, Martin e Rose (2007 [2003]) chamam a atenção para o fato de que, por tratar-se de uma análise do discurso, é preciso que se preencha os espaços em que os participantes foram suprimidos, uma vez que suas identidades fazem parte da expectativa do ouvinte/leitor. Desta forma, as formas verbais em elipse e outros elementos que venham a se constituir como participantes foram colocados entre colchetes.

⁴¹ Como visto na seção 2.2.1.1, quando há a presença de outros *Temas* além do *Tema Ideacional* – obrigatório na construção oracional-, tem-se uma oração com *Temas múltiplos*. No entanto, os *Temas múltiplos* não aparecerão classificados, nem destacados, uma vez que o objetivo da organização dos quadros de análise é dar destaque à diferença entre os *Temas Marcados* e *Temas não-marcados* para uma melhor visualização da construção do fluxo textual.

⁴² No trecho (09), bem ocorre em outros trechos do texto sob análise, a presença de *Temas textuais* como “Pelo contrário” e “Assim” configuram a presença de *Temas múltiplos* e podem causar a impressão de que estes seriam *Temas marcados*. No entanto, segundo Halliday e Matthiessen (2014) somente um *Tema Ideacional* -que não seja o sujeito, caracteriza-se como *Tema Marcado*.

tipos referenciais em *Temas não-marcados* é exemplificada nos trechos (10) e (11), (12) e (13), (14) e (15) respectivamente.

(10)

<i>Tema marcado</i>	<i>Tema não-marcado (sujeito)</i>	<i>Novo</i>
	[eu]	ansiei por aprender a ler

(11)

<i>Tema marcado</i>	<i>Tema não-marcado (sujeito)</i>	<i>Novo</i>
	Minha mente	hoje, pode lidar com certa facilidade...

(12)

<i>Tema marcado</i>	<i>Tema não-marcado (sujeito)</i>	<i>Novo</i>
	A leitura	tem se rerepresentado a mim...

(13)

<i>Tema marcado</i>	<i>Tema não-marcado (sujeito)</i>	<i>Novo</i>
	A Caixa Mágica de Surpresa, coletânea de poemas de Elias José	brincava com divertidos elementos...

(14)

<i>Tema marcado</i>	<i>Tema não-marcado (sujeito)</i>	<i>Novo</i>
	Rottava (2000)	afirma que a leitura como prática social...

(15)

<i>Tema marcado</i>	<i>Tema não-marcado (sujeito)</i>	<i>Novo</i>
	Kleiman (1995)	fala

Os trechos indicam que, em torno destes participantes, o quais são retomados constantemente como âncoras para o fluxo textual, giram as novas informações. Assim, enquanto os *Temas não-marcados* fixam o olhar do leitor, o *Novo* desenvolve as expectativas e vivências do autor à cerca de seu aprendizado em relação à leitura. Para Halliday, essas são duas ondas sobrepostas na oração, uma onda temática com proeminência no início da oração e uma onda trazendo o *Novo*, no final da oração (MARTIN; ROSE, 2007 [2003]).

O Texto A é iniciado por um *Tema marcado* que orienta o leitor sobre de quem se fala e sobre o tempo em que o que é narrado ocorreu, conforme se observa no trecho (16):

(16)

<i>Tema marcado</i>	<i>Tema não-marcado (sujeito)</i>	<i>Novo</i>
Quando criança	eu	não vi a tarefa escolar de aprender as letrinhas...

Nesta primeira oração, o *Novo* traz o mote do que é abordado nas orações seguintes, que trazem informações sobre o que ocorreu nesta fase de vida do personagem, e tem como *Tema* recorrente - *não-marcado* - o participante *Eu narrador*. Nesta Etapa, o *Novo* tem a ver com a expectativa do *Eu Narrador* em relação ao aprendizado da leitura, predominando assim as avaliações positivas.

A expressão *Segundo Britto (2012)*, se define, de acordo com Halliday e Matthiessen (2014), como uma circunstância de ângulo e por isso é considerado também um *Tema marcado*.

(17)

<i>Tema marcado</i>	<i>Tema não-marcado (sujeito)</i>	<i>Novo</i>
Segundo Britto (2012)	as ações básicas de ler	são a decifração do escrito...

Este *Tema* é utilizado pelo autor para apresentar uma tese, que depois é reforçada pelo relato de sua experiência de leitura. A opção por colocar em posição temática o nome de uma autoridade no assunto, reforça a *Tese* trazida no *Novo* sobre o real aprendizado da leitura.

O terceiro *Tema marcado*, trazido no trecho (18), é realizado por uma circunstância de tempo.

(18)

<i>Tema marcado</i>	<i>Tema não-marcado (sujeito)</i>	<i>Novo</i>
Aos cinco anos	eu	estava começando a tornar-me apta...

Nesta oração, o *Novo* reitera a tese apresentada no segundo parágrafo de que a leitura é mais do que decifrar códigos, e novamente, as orações que seguem são caracterizadas por *Temas não-marcados*.

O *Tema* seguinte (19) também é *marcado* por uma circunstância.

(19)

<i>Tema marcado</i>	<i>Tema não-marcado (sujeito)</i>	<i>Novo</i>
Quando as tais letras ganharam sentido para mim do alfabeto	o mundo	Ficou mais doce e colorido

Nesta Etapa do texto os *Temas não-marcados* são intercalados entre o *Eu narrador* e participantes referentes à *leitura* - acompanhados do *Novo* reforçando a ideia apresentada.

Por sua vez, o trecho (20) traz uma oração com *Tema* marcado pelo processo em posição temática.

(20)

<i>Tema marcado</i>	<i>Tema não-marcado (sujeito)</i>	<i>Novo</i>
Aí vou	eu	

A primeira Etapa do texto é encerrada pela oração *Aí vou eu*, que, ao mesmo tempo que prepara o leitor para as informações seguintes, de certa forma, resume o que foi dito sobre o “alçar voo” do autor no universo das palavras.

O *Tema marcado* *A partir daí foi fácil para que*, trazido no trecho (21), marca o início da Etapa com maior número de diferentes participantes na posição temática.

(21)

<i>Tema marcado</i>	<i>Tema não-marcado (sujeito)</i>	<i>Novo</i>
A partir daí, foi fácil para que	eu	criasse gosto por ler

O escritor usa a expressão para marcar um novo cenário temporal, o que dá uma maior proeminência ao *Tema*. As orações que seguem são formuladas com participantes diversos, mas *não-marcados*. Já as informações novas reforçam a ideia apresentada pelo *Novo* da primeira oração deste novo cenário, relatando sua relação com os espaços escolares e incentivo à leitura.

Esta relação é reforçada pelo autor nos dois *Temas marcados* seguintes, apresentados em (22):

(22)

Se antes	eu	estava habituada a historinhas cheias de animais fofos...
Agora	eu	havia entrado num novo terreno

No trecho (22) o autor faz uma relação com sua fase de vida e os tipos de livros que permearam esses momentos, trazendo informações, títulos de livros e citações de autores que explicam, e reiteram sua *Tese* de como e porque o *Eu narrador* “criou gosto por ler”.

O *Tema marcado* *A partir da sexta série, também* marca uma nova etapa da vida do escritor, que relata seu aprendizado por meio de diferentes “gêneros textuais”, como é possível verificar no trecho (23):

(23)

<i>Tema marcado</i>	<i>Tema não-marcado (sujeito)</i>	<i>Novo</i>
A partir da sexta série, também	minha professora de português	optou por fazer trabalhos...

A próxima oração com *Tema marcado*, apresentada no trecho (24) vem a dar suporte para a tese levantada na oração apresentada em (23), trazendo a voz do outro para sua argumentação.

(24)

<i>Tema marcado</i>	<i>Tema não-marcado (sujeito)</i>	<i>Novo</i>
Como afirmou	Kleiman (1995)	“Quanto mais conhecimento textual...

Os dois *Temas marcados* seguintes, apresentados em (25) e (26), marcam um novo cenário temporal e orientam o leitor, dando início a uma Etapa em que o *Novo* trazido pelo escritor demonstra seu aprendizado à cerca do mundo, através dos livros.

(25)

<i>Tema marcado</i>	<i>Tema não-marcado (sujeito)</i>	<i>Novo</i>
Por fim, chegando quase ao Ensino Médio	[eu]	debrucei-me na leitura...

(26)

<i>Tema marcado</i>	<i>Tema não-marcado (sujeito)</i>	<i>Novo</i>
Foi a partir do primeiro ano que	[eu]	passei a buscar obras...

Nesta fase a escolha para a posição temática das orações que seguem, volta a ser, principalmente, o *Eu narrador*.

A expressão *Segundo Rottava (1998)*, apresentada no trecho (27), assim como no trecho (17), é considerada uma circunstância de ângulo.

(27)

<i>Tema marcado</i>	<i>Tema não-marcado (sujeito)</i>	<i>Novo</i>
Segundo Rottava (1998)		é justamente essa interação que dá sentido a ele

A citação é colocada em evidência para reiterar a tese apresentada pelo escritor na oração anterior sobre a importância da interação do leitor com o texto. As orações seguintes trazem como *Tema não-marcado* o *Eu narrador*, em torno do qual gira a informação nova, que revela a interação do *Eu narrador* com os textos com os quais teve contato.

A marca temporal do *Tema marcado* apresentado em (28) inicia uma fase do texto em que o *Tema não-marcado* recorrente é a *leitura*.

(28)

<i>Tema marcado</i>	<i>Tema não-marcado (sujeito)</i>	<i>Novo</i>
Atualmente, no entanto, enquanto	[eu]	estou cursando a graduação de Letras

Nesta fase, o *Novo* traz uma visão nova sobre a leitura, sem o “colorido”, mas mais amadurecida, onde o escritor destaca sua necessidade como ferramenta.

O último *Tema marcado*, destacado em (29), reorienta o leitor, levando-o à conclusão do texto, onde o *Novo* apresenta uma visão sobre a leitura que mescla o mundo infantil e o adulto.

(29)

<i>Tema marcado</i>	<i>Tema não-marcado (sujeito)</i>	<i>Novo</i>
Neste meu novo mundo quase adulto de leitura,	obrigação e prazer	se misturam e mesclam...

O Quadro 8, apresenta o resumo das análises realizadas nos trechos apresentados à cerca do fluxo de informação do Texto A e a relação entre os *Temas marcados*, os *Temas não-marcados* e o *Novo*. A versão na íntegra da análise compõe o Anexo 1.

<i>Tema marcado</i>	<i>Tema não-marcado (sujeito)</i>	<i>Novo</i>
Quando criança	eu	não vi a tarefa escolar de aprender as letrinhas...
	Pelo contrário: [eu]	entender o mais rápido possível...
	Meus pais	Compreendiam [o código]
	[eu]	ansiei por aprender a ler
	Assim, [eu]	encarei as letras e as palavras...
	[eu]	Lembro de responder empolgadamente...
	eu	estava impaciente...
Segundo Britto (2012)	as ações básicas de ler	são a decifração do escrito...
Aos cinco anos	eu	estava começando a tornar-me apta...
	Finalmente eu	entendera a lógica das letras
	[eu]	conseguia decodificá-las
Quando as tais letras ganharam sentido para mim do alfabeto	o mundo	Ficou mais doce e colorido
	[eu]	passei a escrever num diário cor-de-rosa...
	Meu [livro] preferido	era um de poesia: A Casa Sonolenta...
	O ambiente mágico da leitura	havia tomado forma para mim
	ele	agora era alcançável
	E eu	podia explorar aquele universo das palavras
Aí vou	eu	
A partir daí, foi fácil para que	eu	criasse gosto por ler
	Rottava (2000)	afirma que a leitura como prática social...
	Meu objetivo inicial de leitora	era o prazer e a descoberta
	[eu]	Falei
	E isso	trouxe facilidade ao começo da minha caminhada na leitura...
	O incentivo dado neste quesito pelas professoras	era entrelaçado a uma obrigação por elas imposta
	mas eu	não percebia isto
	Vocês	Tem que retirar um livro...
	Afinal, a biblioteca do colégio	era um lugar multicolor...

	e criancinhas	que percorriam o ambiente de aprendizagem com muita animação
	[a biblioteca]	Era o paraíso na Terra
	Minhas pequenas mãozinhas de menina e meus olhos curiosos	selecionavam os livros
	[eu]	fui encarando diversas leituras infantis...
	Isso	foi acrescentando saber ao meu conhecimento textual...
	Kleiman (1995)	fala
Se antes	eu	estava habituada a historinhas cheias de animais fofos...
Agora	eu	havia entrado num novo terreno
	A coleção Salve-se Quem Puder	não tinha as cores fosforescentes das leituras pré-escolares...
	O leitor	estivesse extremamente atento a cada página e imagem mas...
	A Caixa Mágica de Surpresa, coletânea de poemas de Elias José	brincava com divertidos elementos...
	Ah, o belo mundo multicolor	ainda estava ali
	Conforme Ø [eu]	avancei no Ensino Fundamental...
	Ø [eu]	fui iniciada, através da escola...
	Tons-pastéis de problemas reais	começaram a invadir meu mundo leitor
Agora	os livros	refletiam meus conflitos de pré-adolescente
	E eu	me espelhava nas protagonistas...
	[eles]	Eram textos divertidos
	Judy Moody, de Megan McDonald	por exemplo, contava a história...
	[eu]Também	li O Diário da Princesa, de Meg Cabot...
	[O Diário da Princesa, de Meg Cabot]	
	Ainda me	apaixonei por A Princesinha...
	Muitos outros títulos	também regaram essa minha fase
	Estas leituras	estavam, sem que eu percebesse...
A partir da sexta série, também	minha professora de português	optou por fazer trabalhos...
	Ø [eu]	Percebo hoje o quanto isso contribui...
Como afirmou	Kleiman (1995)	“Quanto mais conhecimento textual...
	Minha mente	hoje, pode lidar com certa facilidade...
Por fim, chegando quase ao Ensino Médio	[eu]	debrucei-me na leitura...
Foi a partir do primeiro ano que	[eu]	passei a buscar obras...
	Minha curiosidade	voltou-se para as questões culturais...
	Ø [eu]	percebi que gente de toda parte...
	Ø [eu]	Li livros sobre cultura muçulmana...
	Ø [eu]	Estava cada vez mais engajada...
	Meu senso	tornou-se cada vez mais crítico, e cada nova bagagem de conhecimento que eu adquiria servia para dialogar com as anteriores
	Meus objetivos de leitura	foram, em sua maioria, modificando-se...
	A leitura	passou a ser dirigida à aprovação...
	Minha interação com o texto	tornou-se mais perceptível
Segundo Rottava (1998)		é justamente essa interação que dá sentido a ele

	Ø [eu]	Precisei lidar cada vez mais com textos informativos...
	Ø [eu]	tinha que selecionar partes do texto...
	Quanto às leituras obrigatórias de Literatura e Português, [eu]	necessitei estar cada vez mais ciente...
	O terceiro ano do Ensino Médio	parecia tão chato literariamente...
Atualmente, no entanto, enquanto	[eu]	estou cursando a graduação de Letras
	A leitura	tem se reapresentado a mim...
	Sim, é verdade que ela	não é mais tão colorida ou idealizada...
	Ø [ela]	se tornou uma necessidade
	ler	é essencial na grande parte do âmbito profissional...
	[ler/leitura]	é instrumento indispensável...
	Ø [eu]	acredito que
	Ela ainda	seja uma maneira de saciar...
	Ø [eu]	Posso até ser obrigada a ler...
	Ø [eu]	o faço com bastante prazer pois...
	[a Odisséia]	me apresenta o universo grego...
Neste meu novo mundo quase adulto de leitura,	obrigação e prazer	se misturam e mesclam...
	Ø [eu]	Sei que
	A minha mente	em algum lugar remoto dentro de si...

Quadro 8: fluxo de informação do Texto A

Os resultados da análise apresentada no Quadro 8 demonstram o “movimento” das pequenas ondas de informação, que são observadas no nível da oração. Neles, é possível constatar o pico informacional com ocorrência nos *Temas marcados*, que são como orações dominantes, uma vez que as orações de *Tema não-marcado* subsequentes trazem informações referentes ao que foi desenvolvido nela. Assim, é possível observar que, quando há a ocorrência de um *Tema marcado*, há também uma modificação do que é trazido no outro extremo da oração, a *Informação Nova*, evidenciando uma mudança de Etapa no discurso. Esta observação nos leva a um segundo movimento de análise, com um olhar um pouco mais amplo sobre o texto, que envolve a observação das Etapas que constituem o texto. Para isso, é necessário que se retome, por meio da noção de gênero desde a perspectiva Sistêmico-Funcional, a forma como é organizado o gênero Memorial de Leitura, apresentada na seção 3.1 desta pesquisa.

Segundo Martin e Rose (2007 [2003]), os gêneros são organizados em Etapas relativamente estáveis. Como apresentado na seção 3.1, o gênero Memorial de Leitura é considerado um gênero misto com o propósito de informar e avaliar, e ainda que se trate de um gênero misto, o Memorial de Leitura também apresenta uma regularidade mais ou menos previsível de suas Etapas, que se alternam entre: (re) Orientação ou Registro de estágio ⁴³ Tese [^] Argumento ou Reiteração de tese. Estas são partes maiores do texto, que, vistas da perspectiva

⁴³ O símbolo “^” significa “seguido por”.

da periodicidade se constituem nas Etapas do discurso. A introdução destas Etapas está intimamente ligada à ocorrência de *Temas marcados* que, segundo Martin e Rose (2007 [2003]), são frequentemente usados para sinalizar novas Etapas em um discurso como um novo cenário no tempo, ou uma mudança nos principais participantes.

As pequenas ondas informacionais de ocorrência em nível oracional observadas nos trechos (09) a (29) do Texto A são o reflexo de ondas de maior padrão (MARTIN; ROSE, 2007 [2003]). Essas ondas maiores predizem o que ocorre em cada Etapa do discurso e determinam as novas informações apresentadas em cada uma delas. Martin e Rose (op.cit.) denominam de orações tópicas o que foi referido anteriormente como oração dominante, isto é, orações que antecipam o que está por vir. Os autores esclarecem que de uma perspectiva linguística, as orações tópicas são um tipo de tema de nível superior, chamado de *hiperTema*.

Os *hiperTemas* estabelecem uma expectativa sobre o que é desenvolvido nas orações seguintes que, por vezes, justificam uma avaliação feita no *hiperTema*, como ocorre com o primeiro *hiperTema* do Texto sob análise, apresentado em (30).

(30)

03	Quando criança, eu não vi a tarefa escolar de aprender as letrinhas e os seus
04	sons como enfadonha ou entediante , ou algo que poderia parecer repetitivo por parte
05	das professoras. Pelo contrário: Ø [eu] quis poder entender o mais rápido possível aquele
06	código aparentemente indecifrável que meus pais compreendiam; Ø [eu] ansiei por
07	aprender a ler. Assim, Ø [eu] encarei as letras e as palavras como amigas a serem
08	conquistadas, de modo que não fossem apenas desenhos. Ø [eu] Lembro de responder
09	empolgadamente à professora da pré-escola o som que cada letrinha fazia; eu estava
10	impaciente para finalmente decifrar aqueles símbolos que pareciam mágicos!

No trecho (30), todas as orações que seguem o *hiperTema*, destacado em negrito, estão postas de forma a justificar o fato de o *Eu narrador* não achar “a tarefa escolar de aprender as letrinhas e os seus sons como enfadonha ou entediante”. O *hiperTema*, introduzido por um *Tema marcado* dá início a uma Etapa do discurso que busca orientar o leitor sobre a fase de vida em que o fato ocorreu e sobre a relação inicial do *Eu Narrador* com a leitura e, portanto, constitui-se uma Etapa de *Orientação*.

Com a finalidade de persuadir o leitor, característica dos gêneros argumentativos, o escritor insere a próxima fase do discurso por meio de um *Tema marcado* e anuncia, na voz de uma autoridade na temática leitura, a sua *Tese*, trecho apresentado em (31).

(31)

11	Segundo Britto (2012), as ações básicas de ler são a decifração do escrito e a
12	compreensão do conteúdo do texto.

Apesar de ter uma função de predição, este *hiperTema* introduz uma Etapa que não é muito desenvolvida pelo escritor, que, ao invés de seguir na explicação teórica, opta por argumentar a favor de sua tese através de sua experiência pessoal, iniciando assim uma nova Etapa do discurso - *Argumentação*, como é possível verificar em (32).

(32)

12	Aos cinco anos, eu estava começando a tornar-me apta para
13	realizar essas ações: finalmente eu entendera a lógica das letras e Ø [eu] conseguia
14	decodificá-las (isto é, entender os sons produzidos por aqueles signos, e
15	consequentemente, seu significado).

Observa-se no trecho (32) que, ao mesmo tempo que utiliza a experiência pessoal para argumentar a favor de sua *Tese*, o autor também apresenta um novo *Registro de Estágio*, Etapa característica dos gêneros autobiográficos e por isso presente no gênero Memorial de Leitura.

O fluxo do texto se desenvolve na sequência com a Etapa de *Reorientação*, em que o autor guia o leitor para um novo cenário, no qual o *Eu Narrador* já se apropriou da leitura, trecho destacado em (33).

(33)

22	A partir daí, foi fácil para que eu criasse gosto por ler.
----	---

As próximas orações, seguem tom dado por esta oração tópica, são reflexos deste pico informacional maior, e são desenvolvidas de modo a justificá-la. Nestas ondas menores, o *Novo* traz informações sobre suas experiências escolares, livros lidos e lugares significativos, que corroboram com a proposição trazida na *frase tópica*.

Dentre as orações sob análise, há a apresentação de uma nova *Tese*, a de que a leitura deve ter um propósito, conforme (34). Novamente, o autor traz uma autoridade no assunto para dar crédito à sua teoria. No entanto, essa *Tese*, que se constitui em uma das Etapas do discurso, não aparece destacada em *Tema marcado*. Tal ocorrência, talvez possa ser explicada pelo fato de o argumento apresentado ao longo desta Etapa coincidir com o que o autor apresenta na *Reorientação* – apresentada em (33), o que já estaria colocando-a em destaque.

(34)

22	Rottava (2000) afirma
23	que a leitura como prática social “é uma leitura que envolve o propósito de que ler é
24	utilizar-se da linguagem para determinado objetivo, bem como para alguém e em certas
25	circunstâncias” (pg 14). Meu objetivo inicial de leitora era o prazer e a descoberta

Em (34) é possível observar a exposição da *Tese*, apresentada pela voz do outro, e, destacado em negrito, o início da *Argumentação*, que coincide com a proposição da oração

exposta em (33). Mais uma vez, a escolha do autor é utilizar-se de sua própria experiência como argumentação.

A Etapa seguinte trata-se de um *Registro de Estágio*, em que a experiência com a leitura passa a tornar-se mais ampla, conforme destacado em (35).

(35)

67	A partir da sexta série, também, minha professora de português optou por fazer
68	trabalhos com as turmas abordando diferentes gêneros textuais: poesias,
69	publicidades, poemas visuais, receitas, crônicas, notícias, cartas, diários e entre outros.

Novamente, a Etapa é inserida por um *Tema marcado*. Desta vez, no entanto, o autor opta por trazer sua experiência primeiro e, na continuação, traz a voz do outro para corroborar com a teoria de que a leitura de gêneros diversos contribui para a formação leitora.

(36)

71	Como afirmou Kleiman (1995): “Quanto mais conhecimento
72	textual o leitor tiver, quanto mais sua exposição a todo o tipo de texto, mais fácil será sua
73	compreensão, [...] pois o conhecimento das estruturas textuais e de todo tipo de discurso
74	determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos” (pg 20).

Ao introduzir a voz do outro, o escritor se utiliza de um *Tema marcado*, o que levaria a pensar que aí se iniciaria uma nova Etapa. No entanto, por estar trazendo a mesma ideia levantada no *hiperTema* destacado em (35), este trecho, que é apresentado em (36), não foi considerado um *hiperTema*, nesta análise.

A Etapa iniciada pelo trecho destacado em negrito em (37) segue o mesmo ritmo apresentado anteriormente.

(37)

77	Foi a partir do primeiro
78	ano que Ø [eu] passei a buscar obras de maior conteúdo histórico. Minha curiosidade,
79	então, voltou-se para as questões culturais do mundo, e não somente para a busca pela
80	identificação com um personagem ou o entendimento das palavras; Ø [eu] percebi que
81	gente de toda parte do planeta tinha seus próprios conflitos. Ø [eu] Li livros sobre cultura
82	muçulmana (Prisioneira em Teerã; O Caçador de Pipas; O Livreiro de Cabul), nazismo
83	(Olga; O Refúgio Secreto) e ainda sobre cultura oriental. Ø [eu] Estava cada vez mais
84	engajada naquilo que Kleiman fala sobre “fazer da leitura uma atividade caracterizada
85	pelo engajamento e uso do conhecimento, em vez de uma mera recepção passiva” (pg 26).
86	<u>Meu senso tornou-se cada vez mais crítico, e cada nova bagagem de conhecimento que eu</u>
87	<u>adquiria servia para dialogar com as anteriores.</u>

Inserida por um *Tema marcado*, apresenta uma oração tópica, que antecipa o assunto a ser desenvolvido na Etapa, que se trata de um novo *Registro de Estágio*. Mais uma vez o

Registro de Estágio é seguido de *Tese*, apresentada na voz de um especialista no assunto e reiterada no final da Etapa – sublinhada em (37).

Em (38), há uma ocorrência de um *hiperTema* sem que seja introduzido por um *Tema marcado*. Ainda que não haja a presença de um *Tema marcado* é possível perceber que se trata de um *hiperTema* porque as frases que seguem fazem referência ao assunto apresentado.

(38)

88	Meus objetivos de leitura foram, em sua maioria, modificando-se durante o Ensino
99	Médio: a leitura passou a ser dirigida à aprovação em testes escolares. Minha interação
90	com o texto tornou-se mais perceptível. Segundo Rottava (1998), é justamente essa
91	interação que dá sentido a ele.

Afora a falta do *Tema marcado*, o restante desta Etapa segue o mesmo padrão informacional: *Tese* apresentada e *Argumentação* feita por meio da voz do outro, como já verificado em (38).

O último *hiperTema*, apresentado em (39), introduz uma Etapa de *(Re)orientação*, em que o leitor é levado a conhecer a atual relação do escritor com a leitura.

(39)

99	Atualmente, no entanto, enquanto Ø [eu] estou cursando a graduação de Letras, a
100	leitura tem se reapresentado a mim como quem pede desculpas.

No texto analisado fica muito clara a coincidência da maioria dos *Temas marcados* com as mudanças de Etapas do discurso, e com a presença de uma oração *tópica*, que trazem uma previsão do que é desenvolvido ao longo da Etapa. Este tipo de *Tema* de nível superior estabelece uma expectativa sobre como o texto se desenrola e como flui a sua informação (MARTIN; ROSE, 2007 [2003]).

Ao compreender a oração *tópica* como um *hiperTema*, entende-se que a relação com o que vem a seguir é a mesma relação de *Tema/Novo*. Assim, também temos um *Novo* em um nível mais alto, chamado *hiperNovo*. Segundo Martin e Rose (2007 [2003]), as informações novas se acumulam em cada oração ao longo de uma Etapa. Em textos escritos, estas informações, muitas vezes, são resumidas em uma frase final, o *hiperNovo*. Assim, enquanto o *hiperTema* prediz o caminho a ser seguido em cada Etapa, o *hiperNovo* relata por onde se esteve. Esta previsão e retomada de informações remete à imagem de uma onda, que avança dando informações novas e recua retomando-as, metáfora apresentada no início desta seção. Em (40) é possível observar a primeira ocorrência de um *hiperNovo*, no texto analisado.

(40)

19	O ambiente mágico da
20	leitura havia tomado forma para mim, isto é, ele agora era alcançável, e eu podia explorar
21	aquele universo das palavras. “Aí vou eu!”.

No entanto, o *hiperNovo* não se trata de uma simples reprodução/retomada do que foi desenvolvido pelo *hiperTema*. Ele consolida o que foi dito, mas leva o texto a uma nova Etapa, deixa a porta aberta. Em (40), enquanto a primeira oração retoma o que foi desenvolvido no *hiperTema*, a oração final leva o leitor a um novo ponto, a possibilidade de explorar o universo das palavras, concluindo com a frase “Aí vou eu”.

Na próxima Etapa, iniciada pelo *hiperTema* apresentado em (33), todo o encantamento do *Eu Narrador* por estar fazendo parte do mundo da leitura é sintetizado em dois *hiperNovos*, apresentados em (41) e (42):

(41)

36	<u>Era o paraíso na Terra.</u>
----	--------------------------------

(42)

51	Ah, o belo mundo multicolor ainda estava ali!
----	---

Ao longo desta Etapa, o *Eu Narrador* fala sobre livros e sobre a biblioteca da escola utilizando-se de uma avaliação positiva. Ao utilizar o *hiperNovo* apresentado em (41), retoma toda esta avaliação positiva, comparando a biblioteca ao Paraíso.

Em (42) a expressão “ainda estava ali” parece referir-se tanto ao que está sendo retomado, quanto ao que o escritor ainda vai relatar, pois que ele não finaliza seu relato, mas continua a descrever sua intensa relação com os livros.

Da mesma forma, em (43) e (44), ao mesmo tempo que o *hiperNovo* está resumindo o que foi dito nas respectivas Etapas que estão finalizando, deixam a ideia de um leitor mais bem preparado para o que virá, amarrando com a ideia de amadurecimento trazida posteriormente.

(43)

73	Minha mente, hoje,
74	pode lidar com certa facilidade com diversos tipos de estrutura.

(44)

84	Meu senso
85	tornou-se cada vez mais crítico, e cada nova bagagem de conhecimento que eu adquiria
86	servia para dialogar com as anteriores.

No entanto, no Texto A, algumas orações classificadas como *hiperNovo* parecem apenas retomar o que foi dito, como os trechos apresentados em (45) e (46):

(45)

95	O terceiro ano do Ensino Médio parecia tão chato literariamente
96	falando que muito do que dizia respeito à leitura tornara-se preto e branco, sem prazer e
97	atrativos, ou cinza e sem graça como uma placa de chumbo.

(46)

107	Neste meu novo
108	mundo quase adulto de leitura, obrigação e prazer se misturam e mesclam, unindo o arco-
109	íris de cores ao preto e branco.

O resumo do período escolar apresentado em (45) encerra uma Etapa do gênero com uma avaliação negativa. Neste *hiperNovo*, o autor acaba por não dar abertura à nova Etapa, o que pode estar relacionado à forma negativa com que avaliou o período, encerrando-o simplesmente. Por sua vez, no caso do trecho (46), pode-se inferir que a falta de uma abertura para uma continuidade do texto justifique-se pelo fato de que o escritor pretende encerrar a ideia principal do texto.

Com base nas análises realizadas acerca das Etapas que constituem o gênero Memorial de Leitura, instanciado no Texto A, é possível observar uma regularidade em sua organização. Assim, esse texto analisado apresenta as seguintes Etapas: (re) Orientação ou Registro de estágio ^ Tese ^ Argumento ou Reiteração de tese, que se repetem ao longo do texto. Estas Etapas, como foi possível constatar na análise realizada, estão diretamente ligadas à ocorrência de *Temas marcados* que demarcam os picos de proeminência textual, retomados pelo *hiperNovo* e novamente avançando para um novo pico. Nesse ponto da análise, novamente recorre-se à imagem metafórica das ondas para explicar como o discurso cria expectativas, consolida-as recuando e novamente avança, desenvolvendo assim o fluxo informacional.

Em níveis ainda superiores, as ondas de *Tema* e *Novo* podem se estender para muito além da oração e muitas vezes para além do texto. São os *macroTemas* e *macroNovos*, que estão em um nível superior aos *hiperTema/hiperNovo*. Martin e Rose (2007 [2003]) explicam que ir além desta nomenclatura tornaria o processo de análise mais complicado, uma vez que em textos muito complexos podem haver uma infinidade de camadas. Assim, os autores optam por numerar as etapas do texto que julgam estar em camadas superiores, criando uma sequência que pode ser exemplificada pela seguinte fórmula: $\text{macroTema}^3 \wedge \text{macroTema}^2 \wedge \text{macroTema}^1 \wedge \text{hiperTema} \wedge \text{Tema} \wedge \text{Novo} \wedge \text{hiperNovo} \wedge \text{macroNovo}$. Fórmula que também pode ser explicada pela Figura 8:

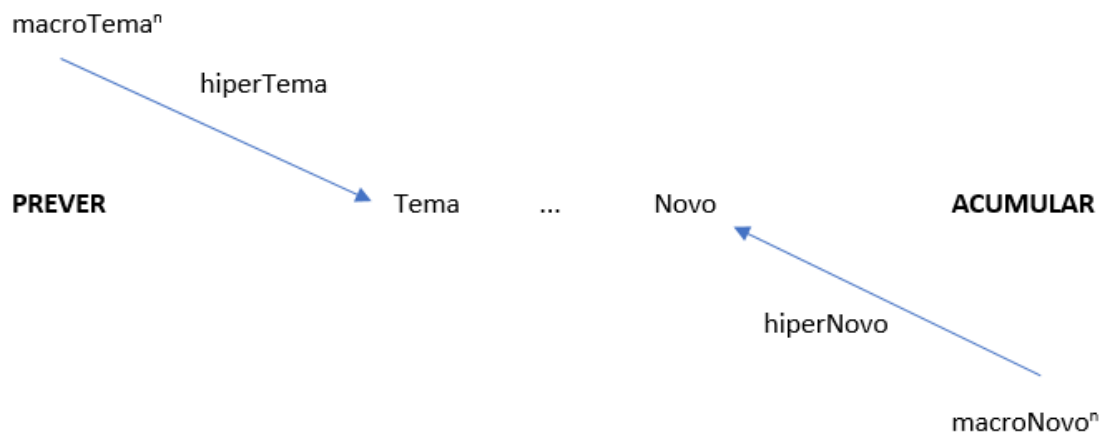


Figura 8: Camadas de Temas e Novos no Discurso
 Fonte: adaptado de Martin e Rose (2007 [2003], p. 199)

No Texto A, verifica-se a presença de três níveis de *macroTema*. O *macroTema*¹ está ao nível do texto e define a abordagem da narrativa, como é possível observar em (47)

(47) *macroTema*¹

03	Quando criança, eu não vi a tarefa escolar de aprender as letrinhas e os seus sons
04	como enfadonha ou entediante, ou algo que poderia parecer repetitivo por parte das
05	professoras. Pelo contrário: Ø [eu] quis poder entender o mais rápido possível aquele
06	código aparentemente indecifrável que meus pais compreendiam; Ø [eu] ansiei por aprender a ler.

Em um nível superior, o título do texto também funciona como um *macroTema*, uma vez que cria uma expectativa no leitor sobre qual relação o escritor faz entre a *leitura*, o *colorido prazer* e a *necessidade*. Este se constitui no *macroTema*², conforme apresentado em (48).

(48) *macroTema*²

01	Leitura: Do colorido prazer à necessidade
----	--

Em um nível acima do texto, tem-se a apresentação do Memorial de Leitura também funcionando como um *macroTema* e definindo o gênero do texto escrito, como se observa em (49).

(49) *macroTema*³

Tarefa 4: Memorial de leitura

Este *macroTema* está presente tanto no *Blog Leitura e Produção Textual*, como nas aulas em que a escrita do gênero é proposta aos alunos. Assim, este *macroTema* funciona tanto como uma orientação para o aluno que irá escrever como para o leitor, que antes de iniciar a leitura do texto irá selecionar o gênero que deseja ler. Assim, a Figura 9 ilustra o acesso ao Blog e a presença do *macroTema*³, que no Blog está identificado como Proposta 4.



Figura 9: *macroTema*³, presente no blog Leitura e Produção Textual.

Da mesma forma que o *hiperTema* é retomado por um hiperNovo, também o *macroTema* é retomado por um *macroNovo*. No Texto sob análise, o *macroNovo* não é a oração final do texto, uma vez que o autor opta por encerrar seu texto com a citação de um trecho de um livro. Em (50) o *macroNovo* está destacado em negrito:

(50) *macroNovo*

107		Neste meu novo
108	mundo quase adulto de leitura, obrigação e prazer se misturam e mesclam, unindo o	
109	arco-íris de cores ao preto e branco.	
110	Ø [eu] Sei que a minha mente, em algum lugar remoto dentro de si, ainda acredita nas	
111	palavras do poema tão amado em minha infância, Caixa Mágica de Surpresa, de Elias José:	
112	“Um livro / é uma beleza, / É caixa mágica / só de surpresa. / Um livro / parece mudo, / mas	
113	nele a gente / descobre tudo. / Um livro / tem asas / longas e leves / que, de repente, / levam	
114	a gente / longe, longe.”	

O trecho (50), classificado como *macroNovo*, retoma o que foi desenvolvido no texto desde o título do Memorial de Leitura. O escritor inicia a retomada pelo final do texto, colocando-se em um *mundo adulto de leitura*, argumento desenvolvido entre as linhas 100 e 110 e retomado pelo demonstrativo *neste*, na linha 110 (ver Anexo 2). Na sequência, retoma os períodos de vida em que a leitura era apenas prazer e os períodos em que se tornou uma obrigação, mantendo a metáfora das cores relacionada à leitura, desenvolvida ao longo do texto e apresentada no título. As ondas informacionais dos *macroTemas* e *macroNovo* podem ser observadas na Figura 10:

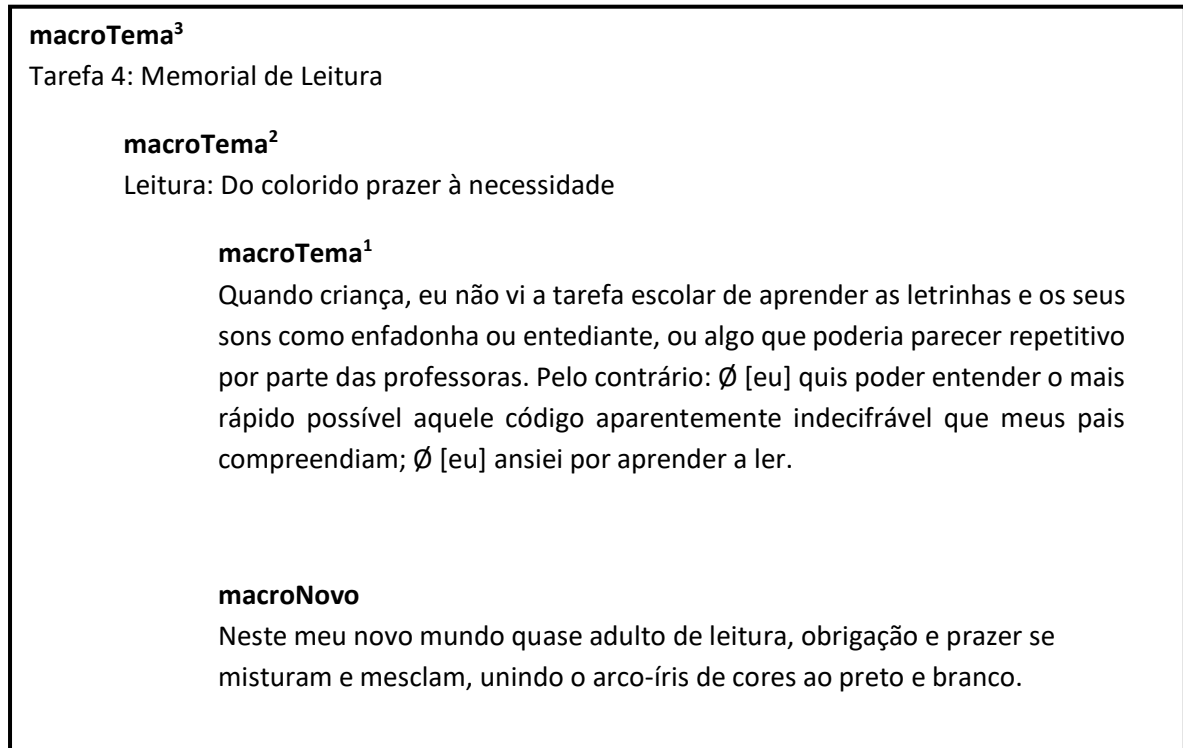


Figura 10: organização informacional dos *macroTemas* e *macroNovo* do texto A.

De acordo com a análise da *PERIODICIDADE* realizada no Texto A, na seção 3.3, foi possível perceber a “batida” do discurso, mencionada por Martin e Rose (2007 [2003]). A organização textual da amostra analisada segue um ritmo previsível, observável na regularidade das proeminências textuais, marcadas pelos *Temas não-marcados*, *Temas marcados*, *hiperTema* e *macroTema*, bem como no *Novo*, *hiperNovo* e *macroNovo*. De acordo com a maior ou menor proeminência textual que estes recursos apresentam, o discurso avança, recua, é retomado ou empacotado, de forma a permitir que o leitor o acompanhe e o compreenda.

No texto sob análise, foi observado que os *Temas não-marcados* são, principalmente, os referentes *Eu narrador* – e partes deste, e *leitura*. Recurso com pouca proeminência textual, o *Tema não-marcado* é um elemento utilizado para dar continuidade a uma Etapa do gênero. Assim, percebe-se que, no Texto A, os participantes *Eu narrador* e *leitura* são elementos utilizados como âncoras, em torno das quais giram as informações novas.

Por sua vez, o *Tema marcado*, com uma proeminência maior que a do *Tema não-marcado*, faz, no Texto A, a função de descontinuar um assunto abordado, dando início a uma nova Etapa do gênero, indicando, como no trecho (18), um novo cenário temporal, ou como no trecho (17), uma mudança dos participantes.

Coincidindo, em sua maioria, com a ocorrência de *Temas marcados*, foram utilizadas no Texto A, orações tópicas, com a função de empacotar informações e, assim, predizer o assunto a ser abordado na Etapa que se inicia. Estes *hiperTemas*, recursos textuais com uma proeminência ainda maior que os *Temas marcados*, foram destacados nos trechos (30) a (39) e cumpriram a função de guiar o leitor nas diversas Etapas do gênero, permitindo a compreensão do texto. Da mesma forma, os *hiperNovos*, também auxiliaram na compreensão, uma vez que, foram utilizados para, antes de um novo avanço no texto, retomar as ideias desenvolvidas, afim de organizar as informações.

Já os *macroTema* 1, 2 e 3, observados no Texto A, desempenham a função de empacotar ideias ainda maiores, com o propósito de antecipar o que está por vir, enquanto o *macroNovo*, cumpre a função de conclusão/ fechamento da ideia principal do texto.

Na análise, também é possível observar uma sobreposição dos *macroTema*, *HiperTemas* e *Temas*. Tal ocorrência justifica-se pelo fato de haver uma hierarquia entre as ondas informacionais, e pelo fato de que estas ondas informacionais estão sendo observadas em diferentes níveis textuais: à nível oracional, à nível do discurso e em um nível para além do discurso.

Diante de tais observações, entende-se que a questão a.2), levantada na seção 1.1 desta pesquisa, foi respondida pela análise realizada e que pode ser resumida da seguinte forma: os recursos utilizados no Texto A, para o desenvolvimento do fluxo informacional são: *Temas marcados* e *não-marcados*, utilizados com distintos objetivos – continuidade e descontinuação de uma Etapa; *hiperTemas* e *hiperNovos*, utilizados para marcar/prever e fechar, respectivamente, Etapas do gênero e *macroTemas* e *macroNovos*, realizando uma previsão do que se espera encontrar no texto e conclusão da ideia principal, respectivamente.

Na seção 3.4, apresentam-se possíveis relações entre os conceitos desenvolvidos e análises realizadas nos itens 3.2 e 3.3 deste trabalho.

3.4 OS RECURSOS DE IDENTIFICAÇÃO E PERIODICIDADE NA CONSTRUÇÃO DO FLUXO INFORMACIONAL – ALGUNS APONTAMENTOS

A *IDENTIFICAÇÃO* e *PERIODICIDADE* foram apresentados, nesta pesquisa, como recursos da metafunção textual que funcionam como ferramentas da linguagem (cf. seções 3.2 e 3.3). Esses recursos tornam possível organizar o discurso, bem como analisar e compreender esta organização. Por um lado, são ferramentas utilizadas pelo escritor para estabelecer relações no funcionamento da linguagem entre o uso, a atividade social e a gramática da língua; por outro lado, permitem que o leitor seja capaz de acompanhar cada um dos elementos inseridos no texto, as informações trazidas a seu respeito e sua contribuição para o desenvolvimento do fluxo da informação textual.

O olhar lançado para o texto, considerando os dois recursos enfatizados nesta dissertação, permitiu claramente compreender a complexidade envolvida no desenvolvimento do fluxo da informação presente no Memorial de Leitura. Destacou-se a que a *IDENTIFICAÇÃO* se trata de um recurso textual “preocupado” em como um texto, considerando seu uso, a atividade social envolvida e a léxico-gramática da língua, faz sentido para o leitor e que se trata um recurso utilizado para acompanhar como as pessoas e objetos são inseridos e rastreados ao longo de um texto. Por sua vez, a relação entre a inserção e o rastreamento de participantes e a regularidade do fluxo de informação – dado pela *PERIODICIDADE*, tornou possível compreender como esses dois recursos estão imbricados na organização o texto, e compreendê-lo se faz importante, uma vez que se utilizados conscientemente estes recursos podem auxiliar em uma escrita adequada aos propósitos e ao gênero proposto.

Os principais referentes (Referente 1 e Referente 2) do texto analisado, apresentados na seção 3.2, são retomados ao longo do texto e são os elementos que mantém o olhar do leitor, em torno dos quais as informações novas giram. No quadro 9, destacados em negrito, é possível observar o Referente 1 – *Eu Narrador* - como o eixo a partir do qual vão sendo dadas as novas informações em uma das Etapas do Texto A:

Tema marcado	Tema não-marcado (sujeito)	Novo
Quando criança	Eu	não vi a tarefa escolar de aprender as letrinhas e os seus sons como enfadonha ou entediante, ou algo que poderia parecer repetitivo por parte das professoras
	Pelo contrário: [eu]	quis poder entender o mais rápido possível aquele código aparentemente indecifrável
	Meus pais	Compreendiam [o código]
	[eu]	ansiei por aprender a ler
	Assim, [eu]	encarei as letras e as palavras como amigas a serem conquistadas, de modo que não fossem apenas desenhos
	[eu]	Lembro de responder empolgadamente à professora da pré-escola o som que cada letrinha fazia
	Eu	estava impaciente para finalmente decifrar aqueles símbolos que pareciam mágicos!

Quadro 9: relação entre o Referente 1 e o fluxo discursivo.

Diferentemente dos *Temas marcados* – que impulsionam o texto de uma Etapa à outra, estes elementos têm pouca proeminência textual, mas são frequentemente escolhidos pelo autor para estar em evidência- na posição temática, sendo o ponto de partida recorrente e propiciando o desenvolvimento textual em cada Etapa do gênero. A manutenção destes elementos permite que o escritor possa desenvolver o fluxo do discurso sem perder a coerência, sem fugir do campo do discurso. Assim, pode-se entender esses referentes como o eixo central em torno do qual o texto se desenvolve. Na figura 11, a seta central representa o Referente 1 do Texto A, em torno do qual as informações giram, relação que permite desenvolvimento do texto.

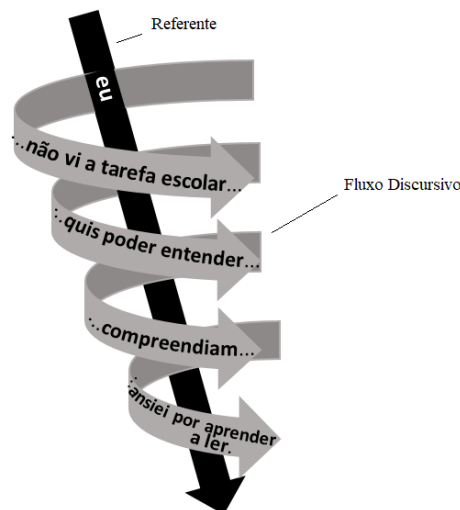


Figura 11: Relação entre o rastreamento e o fluxo discursivo

Esta relação entre a manutenção de referentes e o fluxo discursivo não pretende se estender a todos os tipos de textos. Entende-se que diferentes gêneros podem ter um padrão de desenvolvimento textual distinto, não sendo possível analisá-los da mesma forma, como um padrão único a ser seguido.

Uma análise com tratamento quantitativo dos dados e com um corpus mais numeroso poderia contribuir com padrões existentes nos textos e evidenciar a constituição do gênero Memorial de Leitura em contexto acadêmico brasileiro. Tal possibilidade, embora não tenha sido o propósito desta pesquisa pela sua natureza e alcance, poderia elevar a importância deste trabalho, que objetivou um olhar qualitativo para o texto, buscando analisar sua organização semântico-discursiva, dentro de um contexto de uso da língua.

4. OS CAMINHOS TRAÇADOS PELA ESCRITA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou analisar, com base no trabalho realizado por Martin e Rose (2007[2003]), como o fluxo de informação de um texto é construído e como são realizados a apresentação, o rastreamento e a manutenção dos participantes em textos escritos por ingressantes do curso de letras, em Língua Portuguesa.

Além deste objetivo geral, buscou-se compreender como, em língua portuguesa, são identificadas a quem ou a que uma expressão se refere e, de quais diferentes formas, pode ser realizado o rastreamento de participantes nos textos; quais são os recursos utilizados para o desenvolvimento do fluxo informacional e como estão relacionados recursos de *PERIODICIDADE* e *IDENTIFICAÇÃO* no desenvolvimento textual ao processo de progressão textual.

As análises realizadas demonstraram, para além dos resultados apresentados no Capítulo 3, seções 3.2, 3.3 e 3.4, respectivamente, o quanto os processos sociais, nos quais o texto analisado foi produzido, estão presentes no texto. A cultura em que o sujeito está inserido, o interlocutor, o motivo pelo qual o escritor produziu o Texto A estão presentes nas suas escolhas léxico-gramaticais e semântico-discursivas.

Tais escolhas, para alunos ingressantes na graduação em Letras, incidiram na tarefa recebida por eles, como escritores, em que deveriam escrever sobre si mesmo, sobre sua história e sua relação com a leitura. Para atingir este propósito, utiliza o gênero Memorial de Leitura, ao qual foi previamente apresentado. Revelou-se, portanto, um *Contexto de Situação* que orientou a maneira como o escritor do Texto A colocou sua relação com a leitura, uma vez que contaria de forma diferente para um amigo e contaria de forma diferente caso seus leitores não fossem os colegas de disciplina e a professora. Ademais, o *contexto de situação* definiu o fato do quão desnecessário foi utilizar marcadores indefinidos para a apresentação de seus referentes principais, visto que seus leitores compartilhavam da ideia de: para quem estavam escrevendo – justificando a narrativa em primeira pessoa e portanto a dispensável apresentação do *Eu narrador*; e sobre o quem estavam escrevendo – o que tornou prescindível a utilização destes marcadores na apresentação do referente leitura. O contexto definiu também, os autores citados pelo escritor (autores lidos na disciplina), definiu o estilo de escrita e provavelmente o olhar do escritor para a leitura, como nunca a havia percebido.

Tais observações levam à retomada da reflexão feita na introdução desta pesquisa, em que se destaca o prisma pelo qual a LSF olha para o texto: O texto é um produto desta troca de

significados, entre o indivíduo e o contexto, e um processo contínuo de escolhas dentro das possibilidades que a língua oferece. Este olhar para o texto, com tal riqueza de detalhes, é entendido pela LSF como imprescindível, uma vez que os processos sociais que envolvem o texto definem e são definidos por ele, visão dialética que se faz produtiva no ensino de leitura e de escrita.

A necessidade desse olhar integral também se constitui no motivo pelo qual esta dissertação se deteve em apenas um texto para análise. Articular a teoria ao ensino, e, como propõe Halliday (1985), utilizar a linguística como facilitador no processo de ensino e aprendizagem tanto de língua materna como de língua estrangeira, é um desafio que exige estudo prévio. Por meio das análises textuais realizadas nesta pesquisa pôde-se mostrar o quanto é possível, trabalhando com um único texto, conscientizar o educando para o uso dos recursos semântico-discursivos e até mesmo léxico-gramaticais disponíveis. Esta análise qualitativa, realizada em outros textos, exigiria outro olhar, uma vez que se trataria de outro escritor e outro contexto.

Inevitavelmente, esta escolha se constitui como uma possível limitação para este estudo, que poderá buscar, posteriormente, padrões textuais que avalizem ou não os estudos realizados. No entanto, esta limitação não diminui a importância deste estudo, que busca na fundamentação linguística da LSF um entendimento da organização textual, de textos em contextos acadêmicos, sob uma perspectiva, todavia, pouco estudada.

Assim, longe de ter um propósito exclusivamente analítico, esta pesquisa visa o entendimento do processo organizacional do texto, a fim de auxiliar na busca pelo aprimoramento do ensino de leitura e escrita. Os recursos estudados são, aparentemente, utilizados sem que o falante/escritor se dê conta de que o está fazendo. A reflexão sobre o quanto seu uso consciente pode auxiliar no processo de escrita é algo que se tenta deixar como contribuição deste trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALSFAL, Site da Associação de Linguística Sistêmico-Funcional da América Latina. Disponível em: <https://alsfalpt.wordpress.com/inicio/>. Acesso em: 22/08/2017.

ABREU, B. B. *Eleven things that girls love: a systemic-functional and critical discourse analysis of the representations of femininity in the comic book Turma da Mônica Jovem*. Dissertação de Mestrado – UFSC-SC, 2012.

ALMEIDA, M. M. *A coleção Formación em español: lengua y cultura: um debate sob o papel do aluno e da cultura*. Dissertação de Mestrado – UFRGS-RS, 2016.

ALVES, M. R. B. *A representação da educação em O Estado de S. Paulo e na Folha de S. Paulo: um enfoque sistêmico-funcional*. Dissertação de Mestrado – PUC -SP, 2016.

ARCOVERDE, M. D. de L.; ARCOVERDE, R. D. de L. *Leitura, interpretação e produção textual*. Campina Grande, Natal: UEPB/UFRN, 2007.

BARBARA, L.; GOUVEIA, C. A. M. It is not there, but [it] is cohesive: the case of pronominal ellipsis of subject in Portuguese. Paper Presented at the 13th Euro-International Systemic Functional Linguistics Workshop. University of Brest, July *Direct Paper v. 46*. S. Paulo: PUCSP, 2001.

BAGNARA, L. *Identificação Profissional de Professores Constituída em um Programa de Formação Continuada*. Dissertação de Mestrado – UFSM-RS, 2015.

BEVILAQUA, R. *Popularização da Ciência na Revista Nova Escola: A Comodificação do Discurso sobre Ensino de Inglês*. Tese de Doutorado – UFSM-RS, 2015.

BOLZE, L. D. S. *A metáfora ideológica e a imagem na persuasão publicitária: um enfoque crítico da linguística sistêmico-funcional*. Dissertação de Mestrado – PUC-SP, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC-SEF, 1998.

BRASIL, F. P. *A discriminação em Clara dos Anjos, de Lima Barreto, à luz da avaliatividade: uma perspectiva sistêmico-funcional*. Dissertação de Mestrado – PUC-SP, 2012

CARMO, Cláudio Márcio do. *Cultura no interior da Linguística Sistêmico-Funcional: uma análise exploratória*. In: Vértices, Campos dos Goytacazes/ RJ, v.14, n. Especial 2, p. 67-98, 2012.

CHRISTIE, F. La Lingüística Sistêmico Funcional y una teoría del lenguaje en la educación. In: GHIO, E.; FERNÁNDEZ, M. D. *Lingüística Sistêmico Funcional: Aplicaciones a la Lengua Espanhola*. 1ª ed. Trad. GHIO, Elsa. – Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, Waldhuter Editores, 2008. ISBN 978-987-657-013-8.

CUNHA, V. Y. *Persuasão e multimodalidade na construção da identidade feminina na propaganda de produtos de beleza: uma perspectiva sistêmico-funcional*. Tese de Doutorado - PUC-SP, 2016

DOMINGOS, F. K. P. *Português brasileiro e libras: elos coesivos em textos em relação tradutória*. Dissertação de Mestrado – UFSC-SC, 2013.

DÖRNYEI, Z. *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford University Press, 2007.

FRIO, F. S. *Estrutura temática no corpus paralelo de tradução "As intermitências da morte"/Death with interruptions*. Dissertação de Mestrado – UFSC-SC, 2016

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. *Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa*- 1ª ed. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014. Coleção as Faces da Linguística Aplicada. ISBN 978-85-7591-326-0.

GAMBARELLI, S. K. *Abre los ojos and vanilla sky: a verbal and visual analysis of two conversations between the main characters*. Dissertação de Mestrado – UFSC-SC, 2012.

GHIO, E.; FERNÁNDEZ, M. D. *Lingüística Sistêmico Funcional: Aplicaciones a la Lengua Espanhola*. 1ª ed. – Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, Waldhuter Editores, 2008. ISBN 978-987-657-013-8.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ªed. – São Paulo: Atlas S. A., 2002.

GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. *Caminhos para um Ensino Funcional de Gramática Orientado ao Texto: Pronomes Pessoais e Adjetivos em Perspectiva Intersubjetiva*. Trabalhos em Lingüística Aplicada, Campinas – SP. v. 56, n. 1, 2017.

GYSEL, E. V. *Blogs segundo a tipologia textual baseada em contexto: proposta para análise textual em estudos da tradução*. Dissertação de Mestrado – UFSC-SC, 2013.

HALLIDAY, M. A. K., *El Lenguaje como Semiótica Social: La interpretación social del lenguaje y del significado* (tradução Jorge Ferreiro Santana). 1ª ed. – Buenos Aires, Argentina Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A. (1982-2001). ISBN 950-557-390-1.

HALLIDAY, M. A. K; HASAN, R. *Cohesion in spoken and written english*. Londres: Longman, 1976.

HALLIDAY, M. A. K; HASAN, R. *Cohesion in English*, London: Longman, 1985.

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

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An Introduction to Functional Grammar*. 4. ed. London: Arnold, a member of the Hodder Headline Group, 2014.

HALLIDAY, M. A. K. Sobre la “arquitectura” del lenguaje humano. In: GHIO, E.; NAVARRO, F (comps). In: *Obras esenciales de MAK Halliday*, 2017 [2003]. Trad.: LUKIN, Annabelle.

HOY, G. M. V. *Representação da narradora como experienciadora e dizente em Inés Del Alma Mía e na tradução para o português brasileiro: uma abordagem sistêmico-funcional*. Tese de Doutorado- PUC-SP, 2017.

JESUS, F. L. *Beatin' the queer into the broadsheets: a semiotic analysis of news reports on crimes involving queer social actors*. Dissertação de Mestrado – UFSC-SC, 2015.

LIMA, L. O. *Espelho, Espelho meu, existe alguém mais doida ou Santa do que Eu? Representações para a Mulher em Crônicas de Martha Medeiros*. Dissertação de Mestrado – UFSM-RS, 2015.

MARTIN, J. R. *La Gramática se reúne con el género: Reflexiones sobre la 'Escuela de Sydney*. Dep. de Lingüística, Universidad de Sydney. Inaugural Lecture Sydney University Arts Association, 2000.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Genre relations: Mapping culture*. Equinox, 2008.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Working with Discourse: Meaning beyond the clause*. 2a ed. – Londres, Continuum, 2007 [2003].

MARTINS, N. B. *Fluxo de Informação em Fanfiction: Uma Proposta de Análise Sistêmico-Funcional*. Dissertação de Mestrado – UFSM-RS, 2015.

MARTÍNEZ LIROLA, M. *Aspectos esenciales de la gramática sistêmica funcional*. Universidad de Alicante. Servicio de Publicaciones, 2007.

MEURER, José Luiz; BALOCCO, Anna Elizabeth. A linguística sistêmico-funcional no Brasil: interfaces, agenda e desafios. *Anais do SILEL*, v. 1, 2009.

MONCAYO, V. A. L. *A sustainability cosmology: an analysis of a "green" company's sustainability report*. Tese de Doutorado – UFSC-SC, 2014.

MOREIRA, T. M. *Análise Crítica de Gêneros de Popularização da Ciência na Área de Informática no Jornal Zero Hora*. Tese de Doutorado – UFSM-RS, 2012.

MOTTA-ROTH, D. Escrevendo no contexto: contribuições da LSF para o ensino de redação acadêmica. In: *33rd International Systemic Functional Congress-LAEL/PUCSP*. 2006. p. 828-860.

MUNIZ DA SILVA, E. C. Gêneros na teoria sistêmico-funcional. *Delta. Documentação de estudos em linguística teórica e aplicada* (PUCSP. impresso), v. 34, p. 305-330, 2018.

Disponível em:

http://www.academia.edu/download/43199643/It_is_not_there_but_it_is_cohesive_the_c20160229-20369-fhahpx.pdf . Acesso em: 10/07/2018.

NININ, M. O. G. Escrita acadêmica e gramática sistêmico funcional: perspectivas para o ensino. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 54, n. 3, p. 593-619, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8647382/14336>. Acesso em: 10/03/2017.

NINOMIYA, S. R. L. *Estruturação temática na tradução de textos literários da língua japonesa para a língua portuguesa: um enfoque sistêmico-funcional*. Tese de Doutorado – PUC-SP, 2012.

NUNES, G. G. *O Estadão e a Presidente: O Editorial como Estratégia de Avaliação*. Dissertação de Mestrado – UFSM-RS, 2014.

OLIONI, R. C. *Tema e N-Rema: A Construção do Fluxo de Informação em Textos Narrativos sob uma Perspectiva Sistêmico-Funcional*. Tese de Doutorado – PUC-RS, 2010.

PARISE, S. S. *A fala-em-interação e o desacordo sob a perspectiva da linguística sistêmico-funcional*. Tese de Doutorado – PUC-SP, 2015.

PINTO, F. F. *De musas e de transgressoras - um recorte do feminino em Chico Buarque: um enfoque sistêmico-funcional*. Dissertação de Mestrado – PUC-SP, 2015.

PREDEBON, N. R. C. *Do Entretenimento à Crítica: Letramento Multimodal Crítico no Livro Didático de Inglês com base em Gêneros dos Quadrinhos*. Tese de Doutorado -UFSM-RS, 2015.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Vol. 1. Porto Alegre: SEDUCRS/DP, 2009.

RODRIGUES, D. L. *A Política sob o Julgamento de Eliane Cantanhêde: Uma Investigação da Assinatura Valorativa*. Dissertação de Mestrado – UFSM-RS, 2013.

ROSSI, A. M. *Diferentes Vozes, Diferentes Olhares: Representações para as Mulheres na Perspectiva Sistêmico-Funcional nos Evangelhos*. Dissertação de Mestrado – UFSM-RS, 2015.

ROTTAVA, L. A construção de portfólio para compreensão do processo de escrita em contexto acadêmico. In: *II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais*. Caxias do Sul, RS, 2014. p. 914- 920.

ROTTAVA, L. A metáfora gramatical e seus efeitos no texto acadêmico: um estudo a partir do gênero memorial de leitura. Comunicação apresentada no *XIII Congresso ALSFAL*, 2017, Universidade de Córdoba. Córdoba, AR.

SANTOS, J. R. *A voz do tradutor desafiando os 'poderes' do contexto de cultura: uma análise sistêmico-funcional da primeira tradução brasileira (1926, 2.^a ed.) de Jane Eyre (1847), de Charlotte Brontë*. Dissertação de Mestrado – UFSC-SC, 2013.

SANTOS, S. S. *A retextualização em inglês/língua estrangeira em contexto acadêmico na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional*. Tese de Doutorado. UFRGS, 2016.

SIPPERT, L. *Análise da progressão textual e da estrutura temática em resenhas de alunos do Ensino Superior: um olhar sistêmico-funcional aliado à perspectiva sociointeracionista*. Tese de Doutorado. UFRGS-RS, 2017.

SILVA, S. *A persuasão na propaganda de cervejas: sob o enfoque sistêmico-funcional*. Tese de Doutorado – PUC-SP, 2012.

SILVA, T. S. *Irenes: Representações sobre Homossexuais Idosos no Contexto Midiático sob a Perspectiva Sistêmico-Funcional*. Dissertação de Mestrado – UFSM-RS, 2012.

SILVA, V. M. *De Anônimos a Heróis: Discursos sobre o Câncer de 1973 a 2013 no Gênero Reportagem de Popularização da Ciência na Revista Veja*. Dissertação de Mestrado – UFSM-RS, 2015.

SILVA, S. L. Algumas considerações sobre memorial de leitura e a constituição do ethos discursivo na formação inicial do professor de língua portuguesa. *Diálogo das Letras*, v. 03, n. 02, p. 05–22, jul./dez. 2014.

SOARES, M. *Metamemória, memórias: travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 1991.

SOUZA, E. A. *Coesão e coerência em editorial de jornal: uma perspectiva sistêmico-funcional*. Dissertação de Mestrado – PUC-SP, 2012.

SOUZA, E. A. *A interferência de discursos: o texto multimodal sobre a obesidade - um enfoque da linguística sistêmico-funcional*. Tese de Doutorado – PUC-SP, 2016.

SOUZA, M. J. M. *Chico Mendes's case: an investigation into online newspapers* -Dissertação de Mestrado – UFSC-SC, 2012.

STURM, I.; NAUJORKS, J. (org.) *Experiências de iniciação à Docência em Letras. In: Iniciação à docência em Letras: Experiências*. São Leopoldo- RS. Oikos Editora, 2011.

VENTURA, C. S. M.; LIMA-LOPES, R. E. O Tema: caracterização e realização em português. *DIRECT Papers*, São Paulo, v. 47, p. 1-18, 2002.

VIAN, O. J.; ANGLADA, L.; MOYANO, E.; ROMERO, T. R. S. A gramática sistêmico funcional e o ensino de línguas no contexto latino-americano. *DELTA vol.25 no. Spe.* São Paulo, 2009 (679- 712). ISSN 0102-4450. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502009000300009 acesso em 16/02/17.

VIAN, O. J.; IKEDA, S. N. A análise do discurso pela perspectiva sistêmico-funcional. In: LEFFA, V. (org) *Pesquisa em Linguística Aplicada: Temas e Métodos.* J. Pelotas: Educat, 2006. pag. 31-69.

VIAN, O. J. Linguística Sistêmico-Funcional. In: GONÇALVES, A. V.; GÓIS, M. L. de S. (org) *Ciência da Linguagem: O fazer científico.* Vol.2 Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

VIAN, O. J.; MENDES, W. V. O sistema de conjunção em textos acadêmicos: os mecanismos de sequenciamento e de explicação. *Letras, Santa Maria*, v. 25, n. 50, p. 163-186, jan./jun. 2015.

ANEXOS

Anexo 1 – Análise do fluxo de informação do Texto A

Tema marcado	Tema não-marcado (sujeito)	Novo
Quando criança	eu	não vi a tarefa escolar de aprender as letrinhas e os seus sons como enfadonha ou entediante, ou algo que poderia parecer repetitivo por parte das professoras
	Pelo contrário: [eu]	quis poder entender o mais rápido possível aquele código aparentemente indecifrável
	Meus pais	Compreendiam [o código]
	[eu]	ansiei por aprender a ler
	Assim, [eu]	encarei as letras e as palavras como amigas a serem conquistadas, de modo que não fossem apenas desenhos
	[eu]	Lembro de responder empolgadamente à professora da pré-escola o som que cada letrinha fazia
	eu	estava impaciente para finalmente decifrar aqueles símbolos que pareciam mágicos!
Segundo Britto (2012)	as ações básicas de ler	são a decifração do escrito e a compreensão do conteúdo do texto
Aos cinco anos	eu	estava começando a tornar-me apta para realizar essas ações
	Finalmente eu	entendera a lógica das letras
	[eu]	consequia decodificá-las
Quando as tais letras do alfabeto ganharam sentido para mim	o mundo	Ficou mais doce e colorido
	[eu]	passei a escrever num diário cor-de-rosa e podia ler os livros que a professora lia para turma.
	Meu [livro] preferido	era um de poesia: A Casa Sonolenta, de Audrey Wood, que contava a história de uma casa onde todos dormiam até serem atrapalhados por uma pulguinha.
	O ambiente mágico da leitura	havia tomado forma para mim
	ele	agora era alcançável
	E eu	podia explorar aquele universo das palavras
Aí vou	eu	
A partir daí, foi fácil para que	eu	criasse gosto por ler
	Rottava (2000)	afirma que a leitura como prática social “é uma leitura que envolve o propósito de que ler é utilizar-se da linguagem para determinado objetivo, bem como para alguém e em certas circunstâncias
	Meu objetivo inicial de leitora	era o prazer e a descoberta
	[eu]	falei

	E isso	trouxe facilidade ao começo da minha caminhada na leitura, pois não me importava em ter que ler
	O incentivo dado neste quesito pelas professoras	era entrelaçado a uma obrigação por elas imposta
	mas eu	não percebia isto
	Vocês	têm que retirar um livro na biblioteca, toda semana!” podia parecer, às vezes, uma ordem desnecessária a mente de uma criança, mas geralmente era por mim encarada com deleite: imagine ter centenas de livros a sua disposição, prontos para serem explorados, com suas histórias esperando para serem vividas; que mal havia em ser “obrigada” a escolher um?
	Afinal, a biblioteca do colégio	era um lugar multicolor, preenchida por almofadas vermelhas e azuis aconchegantes, prateleiras cheias de maravilhosos livros esperando para serem desfrutados
	e criancinhas	que percorriam o ambiente de aprendizagem com muita animação
	[a biblioteca]	Era o paraíso na Terra
	Minhas pequenas mãozinhas de menina e meus olhos curiosos	selecionavam os livros
	[eu]	fui encarando diversas leituras infantis, passando a conhecer alguns gêneros textuais, suas estruturas e formas de discurso a mim apresentados
	Isso	foi acrescentando saber ao meu conhecimento textual, que faz parte do conhecimento prévio
	Kleiman	fala
Se antes	eu	estava habituada a historinhas cheias de animais fofos, como Ninoca, uma ratinha que vivia numa casa de dobraduras, ou Os Pingos, ratos coloridos que residiam numa floresta
Agora	eu	havia entrado num novo terreno
	A coleção Salve-se Quem Puder	não tinha as cores fosforescentes das leituras pré-escolares, e sim apresentava tons mais sombreados: era composta por livros de mistério com diversos enigmas a serem resolvidos, o que fazia com que o
	O leitor	estivesse extremamente atento a cada página e imagem. Mas era um perigo rápido e ilusionista que eu podia “fechar” (num fechar do livro) a qualquer momento, e então correr para reabraçar a poesia, que continuou a me encantar:

	A Caixa Mágica de Surpresa, coletânea de poemas de Elias José	brincava com divertidos elementos como piratas, animais, objetos, uma vovó e até um arco-íris
	Ah, o belo mundo multicolor	ainda estava ali
	Conforme Ø [eu]	avancei no Ensino Fundamental, me afastei do campo infantil
	Ø [eu]	fui iniciada, através da escola e de amigos, na literatura infanto-juvenil.
	Tons-pastéis de problemas reais	começaram a invadir meu mundo leitor
Agora os livros		refletiam meus conflitos de pré-adolescente
	E eu	me espelhava nas protagonistas das aventuras para resolvê-los
	[eles]	Eram textos divertidos
	Judy Moody, de Megan McDonald	por exemplo, contava a história de uma menina da terceira série um pouco rebelde e deslocada
	[eu]Também	li O Diário da Princesa, de Meg Cabot, que dizia respeito a uma garota norte-americana comum que, de um dia para o outro, descobria ser uma princesa
	[O Diário da Princesa, de Meg Cabot]	
	Ainda me	apaixonei por A Princesinha, de Frances Burnett, livro sobre uma menina abastada que acaba perdendo o pai e toda sua riqueza
	Muitos outros títulos	também regaram essa minha fase
	Estas leituras	estavam, sem que eu percebesse, ensinando-me a respeito dos recursos textuais, como a ironia de Judy Moody, a presença de um duplo texto em O Diário da Princesa (onde, no meio do livro, havia rabiscos matemáticos da protagonista Mia) e outras características narrativas
A partir da sexta série, também	minha professora de português	optou por fazer trabalhos com as turmas abordando diferentes gêneros textuais: poesias, publicidades, poemas visuais, receitas, crônicas, notícias, cartas, diários e entre outros
	Ø [eu]	Percebo hoje o quanto isso contribui para que eu tivesse maior facilidade na leitura nos diferentes contextos do dia-a-dia.
Como afirmou	Kleiman (1995)	“Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto mais sua exposição a todo o tipo de texto, mais fácil será sua compreensão, [...] pois o conhecimento das estruturas textuais e de todo tipo de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos”

	Minha mente	hoje, pode lidar com certa facilidade com diversos tipos de estrutura.
Por fim, chegando quase ao Ensino Médio	[eu]	debruicei-me na leitura de Senhor dos Anéis, As Crônicas de Nárnia, Dom Casmurro e outras obras
Foi a partir do primeiro ano que	[eu]	passei a buscar obras de maior conteúdo histórico
	Minha curiosidade	voltou-se para as questões culturais do mundo, e não somente para a busca pela identificação com um personagem ou o entendimento das palavras
	Ø [eu]	percebi que gente de toda parte do planeta tinha seus próprios conflitos
	Ø [eu]	Li livros sobre cultura muçulmana (Prisioneira em Teerã; O Caçador de Pipas; O Livreiro de Cabul), nazismo (Olga; O Refúgio Secreto) e ainda sobre cultura oriental
	Ø [eu]	Estava cada vez mais engajada naquilo que Kleiman fala sobre “fazer da leitura uma atividade caracterizada pelo engajamento e uso do conhecimento, em vez de uma mera recepção passiva
	Meu senso	tornou-se cada vez mais crítico, e cada nova bagagem de conhecimento que eu adquiria servia para dialogar com as anteriores
	Meus objetivos de leitura	foram, em sua maioria, modificando-se durante o Ensino Médio
	A leitura	passou a ser dirigida à aprovação em testes escolares
	Minha interação com o texto	tornou-se mais perceptível
Segundo Rottava (1998)		é justamente essa interação que dá sentido a ele
	Ø [eu]	Precisei lidar cada vez mais com textos informativos, devido aos estudos relacionados ao vestibular e pesquisas do colégio
	Ø [eu]	tinha que selecionar partes do texto e literalmente discuti-las em minha cabeça
	Quanto às leituras obrigatórias de Literatura e Português, [eu]	necessitei estar cada vez mais ciente da trama, dos aspectos linguísticos e abordagem histórica dos livros, pois todos estes pontos caíam em provas
	O terceiro ano do Ensino Médio	parecia tão chato literariamente falando que muito do que dizia respeito à leitura tornara-se preto e branco, sem prazer e atrativos, ou cinza e sem graça como uma placa de chumbo
Atualmente, no entanto, enquanto	[eu]	estou cursando a graduação de Letras
	A leitura	tem se reapresentado a mim como quem pede desculpas

	Sim, é verdade que ela	não é mais tão colorida ou idealizada como antes
	Ø [ela]	se tornou uma necessidade
	ler	é essencial na grande parte do âmbito profissional, e, para quem cursa uma graduação
	[ler/leitura]	é instrumento indispensável para o aprendizado, com tanto material escrito a ser pesquisado e estudado
	Ø [eu]	acredito que
	Ela ainda	seja uma maneira de saciar a curiosidade e de exploração do cosmos
	Ø [eu]	Posso até ser obrigada a ler Odisséia para realizar uma prova
	Ø [eu]	o faço com bastante prazer, pois
	[a Odisséia]	me apresenta o universo grego de mitologia e é um dos componentes mais importantes da literatura
Neste meu novo mundo quase adulto de leitura,	obrigação e prazer	se misturam e mesclam, unindo o arco-íris de cores ao preto e branco
	Ø [eu]	Sei que
	A minha mente	em algum lugar remoto dentro de si, ainda acredita nas palavras do poema tão amado em minha infância, Caixa Mágica de Surpresa, de Elias José

Anexo 2 – Análise dos *hiperTema* e *hiperNovo* do Texto A

01 Leitura: Do colorido prazer à necessidade

Aluno 43

Quando criança, **eu não vi a tarefa escolar de aprender as letrinhas e os seus sons como enfadonha ou entediante**, ou algo que poderia parecer repetitivo por parte das professoras. Pelo contrário: Ø [eu] quis poder entender o mais rápido possível aquele código aparentemente indecifrável que meus pais compreendiam; Ø [eu] ansiei por aprender a ler. Assim, Ø [eu] encarei as letras e as palavras como amigas a serem conquistadas, de modo que não fossem apenas desenhos. Ø [eu] Lembro de responder empolgadamente à professora da pré-escola o som que cada letrinha fazia; eu estava impaciente para finalmente decifrar aqueles símbolos que pareciam mágicos!

Segundo Britto (2012), **as ações básicas de ler são a decifração do escrito e a compreensão do conteúdo do texto. Aos cinco anos, eu estava começando a tornar-me apta para realizar essas ações**: finalmente eu entendera a lógica das letras e Ø [eu] conseguia decodificá-las (isto é, entender os sons produzidos por aqueles signos, e consequentemente, seu significado). Quando as tais letras do alfabeto ganharam sentido para mim, o mundo ficou mais doce e colorido: Ø [eu] passei a escrever num diário cor-de-rosa e podia ler os livros que a professora lia para turma. Meu preferido era um de poesia: A Casa Sonolenta, de Audrey Wood, que contava a história de uma casa onde todos dormiam até serem atrapalhados por uma pulguinha. O ambiente mágico da leitura havia tomado forma para mim, isto é, ele agora era alcançável, e eu podia explorar aquele universo das palavras. “Aí vou eu!”.

A partir daí, **foi fácil para que eu criasse gosto por ler**. Rottava (2000) afirma que a leitura como prática social “é uma leitura que envolve o propósito de que ler é utilizar-se da linguagem para determinado objetivo, bem como para alguém e em certas circunstâncias” (pg 14). Meu objetivo inicial de leitora era o prazer e a descoberta, como antes Ø [eu] falei, e isso trouxe facilidade ao começo da minha caminhada na leitura, pois não me importava em ter que ler. O incentivo dado neste quesito pelas professoras era entrelaçado a uma obrigação por elas imposta, mas eu não percebia isto. “Vocês têm que retirar um livro na biblioteca, toda semana!” podia parecer, às vezes, uma ordem desnecessária a mente de uma criança, mas geralmente era por mim encarada com deleite: imagine ter centenas de livros a sua disposição, prontos para serem explorados, com suas histórias esperando para serem vividas; que mal havia em ser “obrigada” a escolher um? Afinal, a biblioteca do colégio era um lugar multicolor, preenchida por almofadas vermelhas e azuis aconchegantes, prateleiras cheias de maravilhosos livros esperando para serem desfrutados e criancinhas que percorriam o ambiente de aprendizagem com muita animação. Era o paraíso na Terra.

Minhas pequenas mãozinhas de menina e meus olhos curiosos selecionavam os livros e, assim, Ø [eu] fui encarando diversas leituras infantis, passando a conhecer alguns gêneros textuais, suas estruturas e formas de discurso a mim apresentados. Isso foi acrescentando saber ao meu conhecimento textual, que faz parte do conhecimento prévio sobre o qual Kleiman (1995) fala. Se antes eu estava habituada a historinhas cheias de animais fofos, como Ninoca, uma ratinha que vivia numa casa de dobraduras, ou Os Pingos, ratos coloridos que residiam numa floresta, agora eu havia entrado num novo terreno. A coleção Salve-se Quem Puder não tinha as cores fosforescentes das leituras pré-escolares, e sim apresentava tons mais sombreados: era composta por livros de mistério com diversos enigmas a serem resolvidos, o que fazia com que o leitor estivesse extremamente atento a cada página e imagem. Mas era um perigo rápido e ilusionista que eu podia “fechar” (num fechar do livro) a qualquer momento, e então correr para abraçar a poesia, que continuou a me encantar: A Caixa Mágica de Surpresa, coletânea de poemas de Elias José, por

50 exemplo, brincava com divertidos elementos como piratas, animais, objetos, uma vovó e até um arco-íris. Ah, o belo mundo multicolor ainda estava ali!

Conforme Ø [eu] avancei no Ensino Fundamental, me afastei do campo infantil e Ø [eu] fui iniciada, através da escola e de amigos, na literatura infanto-juvenil. Tons-pastéis de problemas reais começaram a invadir meu mundo leitor, pois agora os livros refletiam meus conflitos de pré-adolescente, e eu me espelhava nas protagonistas das aventuras para resolvê-los. Eram textos divertidos: Judy Moody, de Megan McDonald, por exemplo, contava a história de uma menina da terceira série um pouco rebelde e deslocada. Ø [eu] Também li O Diário da Princesa, de Meg Cabot, que dizia respeito a uma garota norte-americana comum que, de um dia para o outro, descobria ser uma princesa. Ainda me apaixonei por A Princesinha, de Frances Burnett, livro sobre uma menina abastada que acaba perdendo o pai e toda sua riqueza. Muitos outros títulos também regaram essa minha fase. Estas leituras estavam, sem que eu percebesse, ensinando-me a respeito dos recursos textuais, como a ironia de Judy Moody, a presença de um duplo texto em O Diário da Princesa (onde, no meio do livro, havia rabiscos matemáticos da protagonista Mia) e outras características narrativas.

65 A partir da sexta série, também, **minha professora de português optou por fazer trabalhos com as turmas abordando diferentes gêneros textuais**: poesias, publicidades, poemas visuais, receitas, crônicas, notícias, cartas, diários e entre outros. Ø [eu] Percebo hoje o quanto isso contribui para que eu tivesse maior facilidade na leitura nos diferentes contextos do dia-a-dia. Como afirmou Kleiman (1995): “Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto mais sua exposição a todo o tipo de texto, mais fácil será sua compreensão, [...] pois o conhecimento das estruturas textuais e de todo tipo de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos” (pg 20). Minha mente, hoje, pode lidar com certa facilidade com diversos tipos de estrutura.

75 Por fim, chegando quase ao Ensino Médio, debruçei-me na leitura de Senhor dos Anéis, As Crônicas de Nárnia, Dom Casmurro e outras obras. Foi a partir do primeiro ano que Ø [eu] **passei a buscar obras de maior conteúdo histórico**. Minha curiosidade, então, voltou-se para as questões culturais do mundo, e não somente para a busca pela identificação com um personagem ou o entendimento das palavras; Ø [eu] percebi que gente de toda parte do planeta tinha seus próprios conflitos. Ø [eu] Li livros sobre cultura muçulmana (Prisioneira em Teerã; O Caçador de Pipas; O Livreiro de Cabul), nazismo (Olga; O Refúgio Secreto) e ainda sobre cultura oriental. Ø [eu] Estava cada vez mais engajada naquilo que Kleiman fala sobre “fazer da leitura uma atividade caracterizada pelo engajamento e uso do conhecimento, em vez de uma mera recepção passiva” (pg 26). Meu senso tornou-se cada vez mais crítico, e cada nova bagagem de conhecimento que eu adquiria servia para dialogar com as anteriores.

80 Meus objetivos de leitura foram, em sua maioria, modificando-se durante o Ensino Médio: **a leitura passou a ser dirigida à aprovação em testes escolares**. Minha interação com o texto tornou-se mais perceptível. Segundo Rottava (1998), é justamente essa interação que dá sentido a ele. Ø [eu] Precisei lidar cada vez mais com textos informativos, devido aos estudos relacionados ao vestibular e pesquisas do colégio; Ø [eu] tinha que selecionar partes do texto e literalmente discuti-las em minha cabeça. Quanto às leituras obrigatórias de Literatura e Português, Ø [eu] necessitei estar cada vez mais ciente da trama, dos aspectos linguísticos e abordagem histórica dos livros, pois todos estes pontos caíam em provas. O terceiro ano do Ensino Médio parecia tão chato literariamente falando que muito do que dizia respeito à leitura tornara-se preto e branco, sem prazer e atrativos, ou cinza e sem graça como uma placa de chumbo.

95 Atualmente, no entanto, enquanto Ø [eu] estou cursando a graduação de Letras, **a leitura tem se rerepresentado a mim como quem pede desculpas**. Sim, é verdade que ela não é mais tão colorida ou idealizada como antes, e que Ø [ela] se tornou uma necessidade – ler (não somente decifrar os signos, mas também compreender o conteúdo textual) é essencial na grande parte do âmbito profissional, e, para quem cursa uma graduação, é instrumento indispensável para o aprendizado, com tanto material escrito a ser pesquisado e estudado –, mas Ø [eu] acredito que ela ainda seja uma maneira de saciar a curiosidade e

100

- 105 de exploração do cosmos. Ø [eu] Posso até ser obrigada a ler Odisséia para realizar uma prova, por exemplo, mas o Ø [eu] faço com bastante prazer, pois ela me apresenta o universo grego de mitologia e é um dos componentes mais importantes da literatura. Neste meu novo mundo quase adulto de leitura, obrigação e prazer se misturam e mesclam, unindo o arco-íris de cores ao preto e branco.
- 110 Ø [eu] Sei que a minha mente, em algum lugar remoto dentro de si, ainda acredita nas palavras do poema tão amado em minha infância, Caixa Mágica de Surpresa, de Elias José: “Um livro / é uma beleza, / É caixa mágica / só de surpresa. / Um livro / parece mudo, / mas nele a gente / descobre tudo. / Um livro / tem asas / longas e leves / que, de repente, / levam a gente / longe, longe.”

Anexo 3 – Análise dos *macroTemas* e *macroNovo* do Texto ATarefa 4: **Memorial de leitura**01 **Leitura: Do colorido prazer à necessidade**

Aluno 43

Quando criança, eu não vi a tarefa escolar de aprender as letrinhas e os seus sons como enfadonha ou entediante, ou algo que poderia parecer repetitivo por parte das professoras. Pelo contrário: Ø [eu] quis poder entender o mais rápido possível aquele código aparentemente indecifrável que meus pais compreendiam; Ø [eu] ansiei por aprender a ler. Assim, Ø [eu] encarei as letras e as palavras como amigas a serem conquistadas, de modo que não fossem apenas desenhos. Ø [eu] Lembro de responder empolgadamente à professora da pré-escola o som que cada letrinha fazia; eu estava impaciente para finalmente decifrar aqueles símbolos que pareciam mágicos!

Segundo Britto (2012), as ações básicas de ler são a decifração do escrito e a compreensão do conteúdo do texto. Aos cinco anos, eu estava começando a tornar-me apta para realizar essas ações: finalmente eu entendera a lógica das letras e Ø [eu] conseguia decodificá-las (isto é, entender os sons produzidos por aqueles signos, e consequentemente, seu significado). Quando as tais letras do alfabeto ganharam sentido para mim, o mundo ficou mais doce e colorido: Ø [eu] passei a escrever num diário cor-de-rosa e podia ler os livros que a professora lia para turma. Meu preferido era um de poesia: A Casa Sonolenta, de Audrey Wood, que contava a história de uma casa onde todos dormiam até serem atrapalhados por uma pulguinha. O ambiente mágico da leitura havia tomado forma para mim, isto é, ele agora era alcançável, e eu podia explorar aquele universo das palavras. “Aí vou eu!”.

A partir daí, foi fácil para que eu criasse gosto por ler. Rottava (2000) afirma que a leitura como prática social “é uma leitura que envolve o propósito de que ler é utilizar-se da linguagem para determinado objetivo, bem como para alguém e em certas circunstâncias” (pg 14). Meu objetivo inicial de leitora era o prazer e a descoberta, como antes Ø [eu] falei, e isso trouxe facilidade ao começo da minha caminhada na leitura, pois não me importava em ter que ler. O incentivo dado neste quesito pelas professoras era entrelaçado a uma obrigação por elas imposta, mas eu não percebia isto. “Vocês têm que retirar um livro na biblioteca, toda semana!” podia parecer, às vezes, uma ordem desnecessária a mente de uma criança, mas geralmente era por mim encarada com deleite: imagine ter centenas de livros a sua disposição, prontos para serem explorados, com suas histórias esperando para serem vividas; que mal havia em ser “obrigada” a escolher um? Afinal, a biblioteca do colégio era um lugar multicolor, preenchida por almofadas vermelhas e azuis aconchegantes, prateleiras cheias de maravilhosos livros esperando para serem desfrutados e criancinhas que percorriam o ambiente de aprendizagem com muita animação. Era o paraíso na Terra.

Minhas pequenas mãozinhas de menina e meus olhos curiosos selecionavam os livros e, assim, Ø [eu] fui encarando diversas leituras infantis, passando a conhecer alguns gêneros textuais, suas estruturas e formas de discurso a mim apresentados. Isso foi acrescentando saber ao meu conhecimento textual, que faz parte do conhecimento prévio sobre o qual Kleiman (1995) fala. Se antes eu estava habituada a historinhas cheias de animais fofos, como Ninoca, uma ratinha que vivia numa casa de dobraduras, ou Os Pingos, ratos coloridos que residiam numa floresta, agora eu havia entrado num novo terreno. A coleção Salve-se Quem Puder não tinha as cores fosforescentes das leituras pré-escolares, e sim apresentava tons mais sombreados: era composta por livros de mistério com diversos enigmas a serem resolvidos, o que fazia com que o leitor estivesse extremamente atento a cada página e imagem. Mas era um perigo rápido e

ilusionista que eu podia “fechar” (num fechar do livro) a qualquer momento, e então correr para reabraçar a poesia, que continuou a me encantar: A Caixa Mágica de
50 Surpresa, coletânea de poemas de Elias José, por exemplo, brincava com divertidos elementos como piratas, animais, objetos, uma vovó e até um arco-íris. Ah, o belo mundo multicolor ainda estava ali!

Conforme Ø [eu] avancei no Ensino Fundamental, me afastei do campo infantil e Ø [eu] fui iniciada, através da escola e de amigos, na literatura infanto-juvenil. Tons-
55 pastéis de problemas reais começaram a invadir meu mundo leitor, pois agora os livros refletiam meus conflitos de pré-adolescente, e eu me espelhava nas protagonistas das aventuras para resolvê-los. Eram textos divertidos: Judy Moody, de Megan McDonald, por exemplo, contava a história de uma menina da terceira série um pouco rebelde e deslocada. Ø [eu] Também li O Diário da Princesa, de Meg Cabot, que dizia respeito a
60 uma garota norte-americana comum que, de um dia para o outro, descobria ser uma princesa. Ainda me apaixonei por A Princesinha, de Frances Burnett, livro sobre uma menina abastada que acaba perdendo o pai e toda sua riqueza. Muitos outros títulos também regaram essa minha fase. Estas leituras estavam, sem que eu percebesse, ensinando-me a respeito dos recursos textuais, como a ironia de Judy Moody, a presença
65 de um duplo texto em O Diário da Princesa (onde, no meio do livro, havia rabiscos matemáticos da protagonista Mia) e outras características narrativas.

A partir da sexta série, também, minha professora de português optou por fazer trabalhos com as turmas abordando diferentes gêneros textuais: poesias, publicidades, poemas visuais, receitas, crônicas, notícias, cartas, diários e entre outros. Ø [eu] Percebo
70 hoje o quanto isso contribui para que eu tivesse maior facilidade na leitura nos diferentes contextos do dia-a-dia. Como afirmou Kleiman (1995): “Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto mais sua exposição a todo o tipo de texto, mais fácil será sua compreensão, [...] pois o conhecimento das estruturas textuais e de todo tipo de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos” (pg
75 20). Minha mente, hoje, pode lidar com certa facilidade com diversos tipos de estrutura.

Por fim, chegando quase ao Ensino Médio, debrucei-me na leitura de Senhor dos Anéis, As Crônicas de Nárnia, Dom Casmurro e outras obras. Foi a partir do primeiro ano que Ø [eu] passei a buscar obras de maior conteúdo histórico. Minha curiosidade, então, voltou-se para as questões culturais do mundo, e não somente para a busca pela
80 identificação com um personagem ou o entendimento das palavras; Ø [eu] percebi que gente de toda parte do planeta tinha seus próprios conflitos. Ø [eu] Li livros sobre cultura muçulmana (Prisioneira em Teerã; O Caçador de Pipas; O Livreiro de Cabul), nazismo (Olga; O Refúgio Secreto) e ainda sobre cultura oriental. Ø [eu] Estava cada vez mais engajada naquilo que Kleiman fala sobre “fazer da leitura uma atividade
85 caracterizada pelo engajamento e uso do conhecimento, em vez de uma mera recepção passiva” (pg 26). Meu senso tornou-se cada vez mais crítico, e cada nova bagagem de conhecimento que eu adquiria servia para dialogar com as anteriores.

Meus objetivos de leitura foram, em sua maioria, modificando-se durante o Ensino Médio: a leitura passou a ser dirigida à aprovação em testes escolares. Minha interação
90 com o texto tornou-se mais perceptível. Segundo Rottava (1998), é justamente essa interação que dá sentido a ele. Ø [eu] Precisei lidar cada vez mais com textos informativos, devido aos estudos relacionados ao vestibular e pesquisas do colégio; Ø [eu] tinha que selecionar partes do texto e literalmente discuti-las em minha cabeça. Quanto às leituras obrigatórias de Literatura e Português, Ø [eu] necessitei estar cada
95 vez mais ciente da trama, dos aspectos linguísticos e abordagem histórica dos livros, pois todos estes pontos caíam em provas. O terceiro ano do Ensino Médio parecia tão chato literariamente falando que muito do que dizia respeito à leitura tornara-se preto e branco, sem prazer e atrativos, ou cinza e sem graça como uma placa de chumbo.

Atualmente, no entanto, enquanto Ø [eu] estou cursando a graduação de Letras, a
100 leitura tem se rerepresentado a mim como quem pede desculpas. Sim, é verdade que ela não é mais tão colorida ou idealizada como antes, e que Ø [ela] se tornou uma necessidade – ler (não somente decifrar os signos, mas também compreender o

conteúdo textual) é essencial na grande parte do âmbito profissional, e, para quem cursa uma graduação, é instrumento indispensável para o aprendizado, com tanto material escrito a ser pesquisado e estudado –, mas Ø [eu] acredito que ela ainda seja uma maneira de saciar a curiosidade e de exploração do cosmos. Ø [eu] Posso até ser obrigada a ler Odisséia para realizar uma prova, por exemplo, mas o Ø [eu] faço com bastante prazer, pois ela me apresenta o universo grego de mitologia e é um dos componentes mais importantes da literatura. Neste meu novo mundo quase adulto de leitura, obrigação e prazer se misturam e mesclam, unindo o arco-íris de cores ao preto e branco.

Ø [eu] Sei que a minha mente, em algum lugar remoto dentro de si, ainda acredita nas palavras do poema tão amado em minha infância, Caixa Mágica de Surpresa, de Elias José: “Um livro / é uma beleza, / É caixa mágica / só de surpresa. / Um livro / parece mudo, / mas nele a gente / descobre tudo. / Um livro / tem asas / longas e leves / que, de repente, / levam a gente / longe, longe.”