

# A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL NO QUADRO DAS GRANDES TEORIAS LINGUÍSTICAS: PROPOSTAS DE APLICAÇÃO

*Magda Bahia Schlee* (UERJ / UFF)

[magdabahia@globocom](mailto:magdabahia@globocom)

*Fabio Fisciletti* (UERJ)

[fisciletti@yahoo.com](mailto:fisciletti@yahoo.com)

*Fátima Marinho Fabrício Monteiro* (UERJ)

[fatimafabricio2007@gmail.com](mailto:fatimafabricio2007@gmail.com)

*Flavia Galloulckydio* (UERJ)

[flaviakydio@gmail.com](mailto:flaviakydio@gmail.com)

*Ingrid de Oliveira Matos* (UERJ)

[ingrid\\_matos13@yahoo.com.br](mailto:ingrid_matos13@yahoo.com.br)

*Michael Luiz de Freitas* (UERJ)

[mykaelluyz@gmail.com](mailto:mykaelluyz@gmail.com)

*Viviane Tavares* (UERJ)

[viviane.tata@gmail.com](mailto:viviane.tata@gmail.com)

## RESUMO

O presente trabalho é fruto das pesquisas realizadas pelos alunos de Mestrado em Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro no curso *Princípios básicos da linguística sistêmico-funcional*. O objetivo inicial é localizar a linguística sistêmico-funcional no quadro das duas grandes correntes do pensamento linguístico, a saber, formalismo e funcionalismo. Em seguida, apresenta-se uma visão geral da teoria proposta por M. A. K. Halliday. Posteriormente, realizam-se análises práticas das diferentes metafunções em textos pertencentes a gêneros textuais variados.

### *1. Uma breve introdução à linguística sistêmico-funcional*

Ao longo da história da linguística, podem-se reconhecer dois polos bem definidos do pensamento linguístico: o formalismo, em que a análise das formas linguísticas é primária e o funcionalismo, em que a função das formas linguísticas desempenha papel predominante.

O polo formalista caracteriza-se, em termos gerais, pelo esforço de analisar a língua como um elemento autônomo, cuja estrutura independe de seu uso em situações comunicativas reais. Segundo os formalistas, a língua não deve ser interpretada como o reflexo de um conjunto de fatos não linguísticos, mas como uma “unidade encerrada em si mesma, como uma estrutura sui generis” (HJELMSLEV, 1975). Nessa perspecti-

va, a língua apresenta um caráter abstrato e estático, já que é dissociada do ato comunicativo.

O polo funcionalista, em contrapartida, concebe a língua como um instrumento de comunicação, que, como tal, não pode ser analisado como um objeto autônomo, mas como uma estrutura maleável, sujeita a pressões oriundas das diferentes situações comunicativas, que ajudam a determinar sua estrutura gramatical.

Essa concepção funcionalista deixou suas marcas em diferentes teóricos da linguagem. Halliday (1994), por exemplo, idealizador da teoria sistêmico-funcional, ao distinguir essas duas vertentes, filia-se à concepção “funcional” da linguagem, propondo uma abordagem socio-funcional da linguagem. Assim, para Halliday (1994, p. xiii), “uma gramática funcional é essencialmente uma gramática ‘natural’, no sentido de que tudo nela pode ser explicado, em última instância, com referência a como a língua é usada.”<sup>1</sup>

Nessa perspectiva, o estudo da gramática implica a consideração do discurso como dado primário e a estrutura da gramática torna-se indissociável da estrutura do discurso. Parte-se, assim, do pressuposto de que gramática e interação social se complementam: a gramática é um recurso responsável pela interação social e, ao mesmo tempo, está sujeita à interação, uma vez que é no processo de interação social que se dá a aquisição, a manutenção e a mudança da linguagem.

Como qualquer abordagem funcional da linguagem, a perspectiva sistêmico-funcional parte da ideia central de que a forma é subordinada à função. Nessa perspectiva, contudo, a linguagem é entendida em sua relação com a estrutura social, conforme exposto em Halliday (1989). Uma das linhas centrais dessa teoria é, pois, a incorporação da dimensão social à linguística. Assim, linguagem e sociedade formam um todo, que só pode ser compreendido através da inter-relação entre essas duas partes. Essa interdependência entre estrutura social e linguagem, fundamento da abordagem sistêmico-funcional, fica evidente nas palavras de Halliday:

A linguagem não é somente uma *parte* do processo social – ela é também uma expressão; e isto porque ela está organizada de uma maneira que a faz ao

---

<sup>1</sup> A functional grammar is essentially a 'natural' grammar, in the sense that everything in it can be explained, ultimately, by reference to how language is used. (Tradução livre)

mesmo tempo uma *metáfora* do processo social. (STEELE & THREADGOLD, 1987)

Nessa perspectiva, estuda-se a natureza e a organização interna da linguagem em termos das funções a que ela se presta na vida social. No estudo dessas funções, Halliday (1979) identifica quatro funções que a linguagem tem de cumprir em qualquer cultura: 1) interpretar o conjunto das experiências dos falantes; 2) expressar certas relações lógicas elementares; 3) expressar a participação dos falantes / ouvintes na situação de discurso; e 4) ser capaz de fazer tudo isso simultaneamente, organizando-se como discurso relevante.

Com base nessas funções, Halliday (1994) estabelece o que ele chama de metafunções da linguagem, conceito-base da teoria sistêmico-funcional, por representarem os constituintes da estrutura interna da linguagem. Assim, as duas primeiras funções elencadas – experiencial e lógica – compõem a metafunção ideacional. A segunda constitui a chamada metafunção interpessoal, e a terceira recebe o nome de metafunção textual.

O autor acrescenta ainda que esses componentes são manifestações, no sistema linguístico, dos dois propósitos mais gerais que fundamentam todos os usos da linguagem: entender o ambiente (ideacional) e influir sobre os outros (interpessoal). Associado a esses, o terceiro componente, o “textual”, é considerado uma função habilitadora, uma vez que permite que as outras duas funções se realizem em forma de texto. As três metafunções formam, pois, a base da organização gramatical sob a perspectiva sistêmico-funcional, já que a tarefa da gramática é codificar, em estruturas articuladas, os significados que derivam dessas funções. A multifuncionalidade constitui, pois, a chave para uma interpretação funcional da linguagem.

O autor propõe, assim, uma tipologia funcional que estabelece relações entre as estruturas gramaticais de uma língua e as funções que ela desempenha na vida social.

Dessa forma, para Halliday, “uma gramática funcional é essencialmente uma gramática “natural”, no sentido de que nela tudo pode ser explicado, em última instância, com referência a como a língua é usada” (1994, p. xii).<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> A functional grammar is essentially a “natural” grammar, in the sense that everything in it can be explained, ultimately, by reference to how language is used.

Paveau e Sarfati (2006) observam que, diferentemente de outros estudiosos, como Bühler e Jakobson, que também definiram as funções da linguagem considerando a possibilidade de duas ou mais funções estarem presentes em um mesmo enunciado, mas com a predominância de apenas uma, Halliday (1994) adverte que todas essas funções estão simultaneamente presentes numa dada frase, sem prioridade de uma sobre a outra. Assim, na perspectiva hallidayana, cada frase representa uma codificação simultânea de conteúdos semânticos associados às três metafunções: a oração como representação (metafunção ideacional), a oração como troca (metafunção interpessoal), a oração como mensagem (metafunção textual).

Nessa abordagem, a linguagem passa a ser considerada um reservatório de possibilidades semânticas dirigido para a comunicação, e o locutor opera escolhas nas três metafunções para compor o texto, definido como a unidade básica do processo semântico. Justifica-se, assim, o uso do termo sistêmico na denominação da perspectiva sistêmico-funcional, uma vez que a consideração do sistêmico implica a consideração de escolhas entre os termos do paradigma, sob a ideia de que escolha produz significado. Na verdade, uma rede sistêmica constitui um conjunto finito de traços, um complexo de interdependências existentes entre os traços de determinados paradigmas, traços esses que significam, ao mesmo tempo, significado formal e significado semântico (MARTIN, 1978). Evidencia-se, assim, a hipótese sobre a qual repousa a visão de linguagem para Halliday, ou seja, a escolha, consciente ou não, determinada pelo contexto e pela cultura, implica o sentido.

Com base na perspectiva sistêmico-funcional descrita anteriormente, seguem aplicações da teoria a diferentes gêneros textuais.

## **2. Marcas de modalidade deôntica em sentenças judiciais**

*Fabio Fisciletti* (UERJ)  
fisciletti@yahoo.com

Este trabalho busca analisar, pela perspectiva da linguística sistêmico-funcional (LSF) – teoria formulada pelo australiano Michael Halliday e baseada na linguagem em uso, isto é, na produção da instância denominada “texto” –, como são estabelecidos os parâmetros de comando num *corpus* onde é peça imprescindível: a sentença judicial.

Ao tratar dos propósitos comunicativos dos enunciadores, das ações por eles emanadas e da interação com os interlocutores por eles pretendida, o foco deste trabalho é representado pela metafunção interpessoal, seu sistema de uso e análise, e por uma de suas principais ferramentas: a modalidade.

Na categoria das modalidades, destaca-se a modalidade deôntica, por meio da qual se demanda ou autoriza uma ação do interlocutor em um tempo futuro.

Em seguida, descreve-se a sentença judicial como gênero. Foi analisada a forma como a sentença é constituída e como ela deve julgar e decidir o litígio processual.

A escolha do *corpus* e a análise dos trechos selecionados nas sentenças estão a seguir, com breves comentários – baseados no modelo de análise interpessoal pela LSF – sobre as manifestações de modalidade deôntica.

Na conclusão, serão descritas as principais estratégias argumentativas, registradas na pesquisa de *corpus*, em que se demonstra o caráter deôntico dos enunciados judiciais.

## **2.1. A metafunção interpessoal: interação e troca**

Nessa pesquisa, a ênfase é na metafunção interpessoal, cujo parâmetro comunicativo foi assim estabelecido por Halliday:

A linguagem serve para estabelecer e manter relações sociais: para a expressão de papéis sociais, que incluem os papéis comunicativos criados pela própria linguagem [...]; e também para conseguir que coisas sejam feitas, por via de interação entre uma pessoa e outra. Através desta função, que podemos chamar interpessoal, os grupos sociais são delimitados e o individual é identificado e reforçado, pois a linguagem, além de capacitá-lo a interagir com as outras pessoas, serve também para a manifestação e o desenvolvimento de sua própria personalidade. (HALLIDAY, 1976, p. 136-137)

A interpessoalidade é o princípio básico de qualquer ato comunicativo: quem se comunica quer ser lido, ouvido; quer receber retorno; quer obter algum tipo de benefício em seu favor – ou, por outro lado, busca fornecer algo que beneficie seu interlocutor.

Koch assim conceitua a linguagem como forma (“lugar”) de ação ou interação:

[Esta concepção] encara a linguagem como atividade, como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos ou compromissos anteriormente inexistentes. (KOCH, 2001, p. 7-8)

Na metafunção interpessoal, examina-se o modo, os recursos gramaticais que indicam a interação entre os participantes. Nesse sistema, a oração é vista como uma troca. Como pressupostos de análise dessa troca, necessitam ser investigadas as circunstâncias em que ocorre e que marcas o emissor utiliza para estabelecer e indicar sua opinião e seu comando a respeito do que é dito, tanto em termos de fornecer informação (dar) quanto no sentido de demandar uma resposta (solicitar).

Contudo, em que parte da oração estão marcados os propósitos do interlocutor? De acordo com a LSF, o modo (*Mood*) é onde se encontra a função interpessoal de toda mensagem.

O modo divide-se em sujeito e finito. O sujeito equivale ao grupo nominal ao qual a mensagem é tematizada, mas não necessariamente o ator. Já o finito descreve como esta mensagem é direcionada ao interlocutor: seja por meio de um tempo, modo ou locução verbal, seja por meio de uma polaridade (negativa ou positiva) (FUZER; CABRAL, 2010, p. 106).

Para Thompson (2004, p. 54), o modo é o cerne da troca, enquanto o restante da oração meramente preenche os detalhes. Na gramática sistêmico-funcional, tais “detalhes” são chamados de resíduo, onde se encontram os seguintes elementos: a) Predicador: grupo verbal dissociado do finito; b) Complemento: grupo nominal não designado pelo falante para compor a interação; c) Adjunto: grupo adverbial ou preposicional a indicar circunstância (FUZER; CABRAL, 2010, p. 107).

## **2.2. A modalidade como um dos fundamentos da metafunção interpessoal**

A modalidade como marca linguística contém dois aspectos: “a) as apreciações do locutor sobre o conteúdo proposicional das orações e b) seus interesses e intenções quanto às tarefas da enunciação” (AZEREDO, 2007, p. 122).

Koch desvela como se constituem e se registram as modalidades no sentido de recursos argumentativos e interacionais:

O recurso às modalidades permite, pois, ao locutor marcar a distância relativa em que se coloca com relação ao enunciado que produz, seu maior ou menor grau de engajamento com relação ao que é dito, determinando o grau de tensão que se estabelece entre os interlocutores; possibilita-lhe, também, deixar claros os tipos de atos que deseja realizar e fornecer ao interlocutor “pistas” quanto às suas intenções; [...] torna possível, enfim, a construção de um “retrato” do evento histórico que é a produção do enunciado. (KOCH, 2008, p. 86)

Para Castilho e Castilho (2002, p. 202), são recursos de modalização: a) modos verbais; b) verbos auxiliares (modais) – dever, poder, querer (que atuam como finitos no sistema de modo); c) adjetivos, isoladamente ou em expressões como “verbo ser + adjetivo” – “é possível”, “é claro”; d) advérbios oracionais (possivelmente, evidentemente); e) sintagmas preposicionados adverbiais: “na verdade”, “por certo”, etc.

Milton José Pinto acrescenta outras formas de modalização, não apenas restritas ao âmbito léxico-gramatical:

[A modalidade] pode ser marcada diretamente, no interior de um enunciado, pelo emprego de determinados itens lexicais ou construções morfossintáticas, ou ser inferida indiretamente a partir do contraste entre o enunciado e a situação e/ou contexto. [...] Um mesmo enunciado pode ter mais de uma modalização da enunciação, assim como que um texto formatado por vários enunciados possa ser modalizado globalmente, com marcas de diversas naturezas – lexicais, morfossintáticas, estilística, retóricas – distribuídas pelos vários enunciados ou localizadas apenas em certos momentos estratégicos do seu desenvolvimento. (PINTO, 1984, p. 82)

Portanto, na modalidade, o autor insere no enunciado avaliações ou pontos de vista sobre o conteúdo da enunciação ou, até mesmo, sobre a própria enunciação (NASCIMENTO, 2009, p. 31).

Na LSF, às modalidades de probabilidade e usabilidade é atribuído o conceito de modalização, voltada às proposições. Por outro lado, as propostas, em que há aspectos de obrigação e inclinação – ou seja, ofertas e comandos –, são tratadas como modulações. À modalização corresponde o conceito epistêmico de modalidade; já a respeito da modulação, o caráter é deontico (FUZER; CABRAL, 2010, p. 119). Sobre este aspecto deontico, serão descritas e analisadas orações coletadas em sentenças judiciais (item 4).

### 2.3. Modalidade deôntica

Os modalizadores deônticos são empregados pelo falante para controle da execução do conteúdo proposicional por ele enunciado (NEVES, 2002, p. 238).

Essa forma de modalidade, portanto, “situa-se no domínio do dever (obrigação e permissão) [ , que] pode corresponder, pois, a atos diretos de fala, ligando-se ao imperativo, que é característico de interações espontâneas, nas quais se pode esperar que um locutor leve outro a fazer algo. [...]” (NEVES, 2002, p. 196).

As formas de manifestação da modalização deôntica são assim descritas por Nascimento (2010, p. 37-38): a) diretamente expressa ao interlocutor (ato social); b) indiretamente expressa: impessoal, “isenta” (“é necessário”, “é preciso”); c) inclusiva ou universal: o próprio locutor ou outros agentes discursivos aderem à ordem (“vamos”, “temos de”).

O autor apresenta a seguinte proposta para classificação dos modalizadores deônticos: a) de obrigatoriedade: o conteúdo da proposição deve ocorrer, e o interlocutor deve obedecê-lo; b) de proibição: o conteúdo da proposição é proibido, o interlocutor não deve realizá-lo; c) de possibilidade: o conteúdo da proposição é facultativo, o interlocutor tem a permissão para exercê-lo. (NASCIMENTO, 2010, p. 35).

Essa modalidade está presente em ordens, solicitações, proibições, avisos e permissões, mas, em termos verbais, não somente são produzidas no modo imperativo. Aos modos oracionais declarativo e interrogativo (pergunta e oferta) também se pode aplicar a modalidade deôntica (FUZER; CABRAL, 2010, p. 112). Como exemplo, há modalização deôntica em formas de cortesia como “Gostaria de que [...]” e também em frases interrogativas como “Você pode pegar um copo d’água, por favor?”.

De acordo com Nascimento (2010, p. 39-40), os modalizadores deônticos podem ainda ser acentuados ou atenuados por modalizadores de outras naturezas: a) epistêmicos, tanto pelos asseverativos (“realmente, é proibido”; “com certeza, você precisa”) quanto pelos quase asseverativos (“não é certo que você deva”; “deverá, se possível”); b) avaliativos (“infelizmente, é proibido”).

Na LSF, tais modalizadores encaixam-se no sistema do modo da seguinte forma:

Em orações imperativas, a forma não marcada não contém modo. O Sujeito de um comando (a pessoa responsável pela execução deste) não é especificada, já que pode ser somente a quem o comando é endereçado (“você”). Em termos interpessoais, uma ordem é apresentada como não aberta à negociação (o que não significa, evidentemente, que o comando realmente será obedecido), e a maioria das funções do Finito é irrelevante: um comando é absoluto (não há formas imperativas dos verbos modais), e não é necessário especificar o tempo verbal, pois não há escolha (uma ordem só pode se referir a uma ação ainda não realizada, só pode se referir a um tempo futuro) [...] (THOMPSON, 2004, p. 56, trad. livre)

#### 2.4. O gênero sentença judicial como *corpus* de análise

A palavra “sentença” deriva do latim *sententia*, “maneira de sentir”. No âmbito das relações interpessoais de cunho jurídico, seria “[...] a decisão, a resolução ou a solução dada por uma autoridade a toda e qualquer questão submetida à sua jurisdição” (*Dicionário Houaiss*).

Considerada a sentença um gênero textual, é necessário identificar quem participa e como são estabelecidas as interações.

Os interactantes são o *juiz*, figura pública dotada do poder jurisdicional de julgar o caso levado ao Poder Judiciário pelo(s) *autor*, que pretende obter reparação pelo dano pretensamente provocado pelo *réu*. No âmbito criminal federal, *corpus* deste trabalho, o juiz pondera a veracidade das provas apresentadas e decide condenar ou absolver o réu, além de aplicar a pena em caso de condenação. A sentença, portanto, materializa a decisão: trata-se um ato de conformação social no qual o juiz atua com as prerrogativas de isonomia e atenção ao interesse público.

#### 2.5. As partes da sentença

A sentença inicia-se pelo *relatório*, um resumo dos pedidos dos autores, das provas e depoimentos produzidos. Além de contextualizar a sociedade sobre o litígio judicial (*lide*), é pelo relatório que o juiz obtém as informações necessárias – os subsídios – para julgar.

Já na *fundamentação* (ou *motivação*), encontram-se os argumentos escolhidos pelo juiz para decidir sobre o caso. Ou seja, nela ocorre a “exposição fundamentada que esclarece os motivos de fato e de direito pelos quais o magistrado chegou a determinado entendimento sobre o processo em julgamento, acolhendo ou rejeitando as teses das partes” (JANSEN, 2006, p. 30).

Portanto, na fundamentação, o juiz deve avaliar as provas e as informações colhidas no decorrer do trâmite processual. A sentença contém uma finalidade argumentativa: o juiz busca convencer as partes de que seu ato decisório foi o mais ponderado e justo, de acordo com os fatos levados a seu julgamento.

Após a fundamentação, passa-se ao conteúdo decisório *de per se*. No *dispositivo* é que se localizam os comandos de relação jurídica entre juiz e partes. É a parte final da sentença, em que está presente a determinação jurídica imposta pelo juiz ante as partes e, em decorrência, a sociedade. No âmbito penal federal, pelo dispositivo julga-se procedente ou improcedente o pedido contido na denúncia formulada pelo Ministério Público (JANSEN, 2006, p. 50).

Após todo esse percurso dos fundamentos da sentença, iniciaremos a análise do *corpus* selecionado. A metodologia e os trechos comentados de acordo com os métodos da linguística sistêmico-funcional serão descritos a seguir.

## **2.6. Marcas de modalização deôntica em sentenças: análise de trechos selecionados**

A metodologia deste trabalho envolve a leitura e o recorte de trechos selecionados em sentenças judiciais proferidas pela Justiça Federal, na 1ª instância. Foi escolhida uma sentença de cada vara federal criminal especializada em crimes contra o Sistema Financeiro Nacional: a 2ª, a 3ª, a 5ª e a 7ª varas federais criminais, localizadas na cidade do Rio de Janeiro. As sentenças foram emitidas e publicadas entre junho de 2011 e fevereiro de 2012.

Em cada sentença, buscou-se obter trechos em que houvesse marcas de modalização deôntica. Seguindo o método da LSF, cada marca de modalidade foi registrada por orações, as quais foram analisadas sob o ponto de vista da metafunção interpessoal.

Cada marca de modalidade deôntica está grifada em itálico; e, após cada trecho, há breves comentários sobre os recursos argumentativos utilizados pelo emissor do enunciado: o juiz federal.

## 2.7. Modalização deôntica no relatório

É de praxe que todo relatório se encerre com um fecho informando que se passará à fase decisória. Essa passagem equivale a uma frase, em parágrafo isolado, com os dizeres aproximados “É o relatório. DECIDO”.

Em todas as sentenças pesquisadas, foi encontrada essa sequência “ritualizada”. Contudo, em uma delas, cabe análise por conta de uma não usual e, por isso, enfática marca deôntica:

É o relatório do *necessário*. DECIDO (BRASIL, 2011a)

Esse uso do adjetivo “necessário” indica que o relatório trouxe as informações consideradas fundamentais para o convencimento do juiz. A forma equivalente, sem modalizador deôntico de obrigação, seria: “O relatório traz as informações de que o juiz necessita para decidir”. Contudo, essa forma não marcada não apresenta qualquer peso argumentativo. Nota-se, ainda, que, na 1ª oração, a modalidade deôntica está no adjunto, e não no Finito.

## 2.8. Modalização deôntica na fundamentação

Nos trechos selecionados, verifica-se a tendência de se marcar o controle deôntico sobre o que as partes manifestam no processo.

E, *decidindo*, *afasto*, desde logo, as preliminares arguidas pelos réus: (BRASIL, 2011a)

Além da ordem descrita no verbo “afastar”, há uma oração reduzida, sem finito, que topicaliza (destaca) o fato de a rejeição às preliminares significar, desde já, parte do conteúdo decisório.

E *não é necessária* uma análise mais profunda, quando ao conjunto probatório que embasa a denúncia, para *chegar à conclusão* de que houve inserção de elementos inexatos nas escritas (comercial e fiscal) [...] (BRASIL, 2011a)

Na primeira expressão grifada, há modalizador de polaridade negativo sobre a obrigação, além de se tornar impessoal o comando. Em “para chegar à conclusão”, recorre-se também à impessoalidade: o juiz conclui, mas não explicita esse comando.

No que se refere à tipificação da conduta, *deve ser mesmo* enquadrada como estelionato majorado a ação de quem, através de meio fraudulento, ob-

tém vantagem indevida mantendo em erro a Receita Federal. (BRASIL, 2011b)

Além do modalizador deôntico de modalidade descrito no finito “deve”, nota-se o realce epistêmico no uso da palavra “mesmo”, o qual acentua esse caráter deôntico.

Então, porque presentes os elementos dos fatos típicos, tanto o subjetivo dolo, quanto os objetivos [...], a condenação *é medida que se impõe*. (BRASIL, 2011b)

A modalização do caráter obrigatório da condenação está registrada agora em formato de oração e com elemento apassivador. Ressalta-se o destaque dessa asserção pelo fato de estar localizada no fim da frase, sendo todas as justificativas incluídas antes.

*Tenho que* assiste razão ao Ministério Público Federal em parte. *Acolho* seus fundamentos como razões de decidir. (BRASIL, 2012)

Primeiro grifo: a locução verbal “ter que” não é obrigação. Todavia, nem por isso deixa de ser modalizadora deôntica, pois seu congruente poderia ser o verbo “considerar”. Já o segundo grifo também indica comando sobre a ação do Ministério Público.

Também *não há que se falar* na incidência do art. 171, § 3º do CP, uma vez que a única intenção do réu era reduzir o imposto de renda e obter sua restituição [...]. (BRASIL, 2012)

Marcador deôntico de proibição, com uso de polaridade, locução verbal modal (“há que”) e ainda apassivação para modalizar o comando e o posicionamento.

## 2.9. Modalização deôntica no dispositivo

Como é a parte da sentença onde deve estar contida a decisão do juiz, costuma-se encontrar a maior parte dos controles deônticos. Além do fecho de praxe, praticamente um ritual, “Publique-se, Registre-se, Intimem-se”, e de outro muito comum, “Julgo [IM]PROCEDENTE [...]”, foram encontradas outras formas – estas, modalizadas.

Por isso, *merecem* os réus, ambos, em razão da consciência da ilicitude, *sofrer* a sanção penal pelos atos praticados. (BRASIL, 2011a)

O verbo “merecer”, neste caso, atua como finito e modaliza o comando: “Os réus devem sofrer”.

Considerando que os réus não satisfazem os requisitos do art. 44 do Código Penal, *deixo de substituir* a pena privativa de liberdade. (BRASIL, 2011a)

Nesta modalização grifada, a locução verbal “deixar de” atua como finito e com caráter deôntico proibitivo. Forma equivalente: “Não consinto que a pena seja substituída”.

*Concedo* aos réus, entretanto, o direito de recorrerem, *querendo*, em liberdade. (BRASIL, 2011a)

Aqui, há dois comandos permissivos: um, de conceder; e outro, de facultar, com ênfase na oração reduzida, sem finito, para autorizar uma possível ação dos réus.

Após o trânsito em julgado:

- Custas pelo réu;
- *Lance-se* o nome do réu no rol dos culpados;
- *Formem-se* e remetam-se os autos do processo de execução criminal à Vara Federal das Execuções [...];
- *Expeça-se* ofício ao Tribunal Regional Eleitoral [...];
- *Informe-se* a condenação aos órgãos policiais [...];
- Demais anotações e comunicações *necessárias*”. (BRASIL, 2011b)

Ressalta-se que, nos comandos distribuídos em tópicos, foram usados verbos no modo imperativo, todos impessoalizados (em voz passiva sintética). Contudo, sequer há verbos nos tópicos “custas”, “anotações”. Essas elipses poderiam ser consideradas modalidades, pois tanto as custas quanto as anotações devem ser feitas em obediência ao dispositivo. Contudo, registra-se, no último tópico, um modalizador deôntico em forma de adjetivo: “necessárias”.

Ausentes agravantes especiais (art. 12 da Lei nº 8.137/90) ou atenuantes, *torno* a pena intermediária. (BRASIL, 2012)

Outro modalizador com a mudança do agente: na verdade, a pena é que deveria se tornar intermediária, mas isso diminuiria o caráter deôntico da intervenção pessoal do juiz.

Condeno-o, ainda, ao pagamento das custas processuais. As custas e as penas pecuniárias *serão* recolhidas no prazo de 10 (dez) dias do trânsito em julgado da sentença. (BRASIL, 2012)

O comando está registrado no tempo verbal, mesmo sem o uso do imperativo. Não há locução verbal como finito. Portanto, tal uso do futu-

ro do presente do modo indicativo pode ser considerado de caráter modalizador deôntico.

## 2.10. Conclusão

A pesquisa em somente quatro sentenças trouxe conclusões instigantes sobre como os enunciados judiciais têm sido ou podem ser modalizados sob o ponto de vista deôntico. O resultado foi diversas vezes surpreendente: a ausência de marcação tem sido uma dos principais ferramentais usadas pelos enunciadore. Havia a expectativa de serem encontrados, com muito maior incidência, comandos no modo imperativo (há, mas basicamente restritos à voz passiva); em verbos modais; em advérbios modais deônticos; e em orações principais modalizadas com predicativos deônticos.

Pode se inferir que, nas sentenças pesquisadas, foram encontrados os seguintes indícios de tendências de produção textual nesse gênero:

- a) orações na 1ª pessoa do singular do presente do indicativo, quando o julgador emana sua decisão e seu poder jurisdicional;
- b) uso de modo imperativo em voz passiva sintética, sem se identificar o agente, com foco somente na ação proposta no enunciado;
- c) poucas orações modalizadas projetadas no início da frase. Geralmente, vêm em sequência das circunstâncias causais ou locuções concessivas, as quais, dessa forma, ganham o foco argumentativo;
- d) ausência de advérbios modalizadores deônticos nas sentenças pesquisadas (necessariamente, obrigatoriamente), assim como dos demais advérbios modalizadores da frase;
- e) presença constante – no dispositivo, principalmente – de verbos como fixar, determinar, elevar, tornar (com o Sujeito como agente);
- f) em vários dispositivos, apenas a menção ao ato ou, simplesmente, à palavra já denota o comando. Portanto, nesses casos não há Finito sequer processo verbal. Percebe-se o quanto expressões como “custas judiciais” e “anotações” estão enraizadas como ordens: basta o magistrado citá-las para que se configurem dessa forma;
- g) presença reduzida de verbos modais (poder, dever), o que contesta a noção de que o aspecto deôntico é prioritariamente expresso por eles;

h) tendência na marcação deôntica pelo tempo verbal futuro do presente do indicativo na 3ª pessoa (singular e plural), exclusivamente em voz ativa. Portanto, nesses casos, o Finito estaria registrado somente na desinência modo-temporal dos verbos empregados.

É importante registrar que tais indícios necessitam ser confirmados ou refutados em uma pesquisa abrangente, que envolva outros juízos além dos mencionados ou outros assuntos na vasta competência da Justiça Federal em área criminal.

### 3. *A metafunção textual no gênero carta ao leitor*

Fátima Marinho Fabrício Monteiro (UERJ)  
[fatimafabricio2007@gmail.com](mailto:fatimafabricio2007@gmail.com)

Sabemos que a Linguística Sistêmico-Funcional, de base hallidiana, considera a língua em uso autêntico, o funcionamento dos processos semânticos (não só o significado do léxico, mas também, as escolhas gramaticais), a organização das intenções dos enunciadores e os processos pragmáticos, a progressão temática e a organização tópica, oportunizando, assim, através de análise de gêneros textuais, o treinamento do raciocínio e da argumentação. Essa prática mais reflexiva leva o aluno a fazer uma leitura crítica e a escrever com proficiência. Isso basta para defendermos a pertinência deste trabalho, casando a LSF com o gênero textual *carta ao leitor*.

O objetivo deste artigo é analisar a organização *temática* e a *estrutura da informação*, no gênero textual *carta ao leitor* veiculado na seção *Cartas* do caderno *Morar Bem*, do jornal *O Globo*, sob a perspectiva dos pressupostos teóricos da linguística sistêmico-funcional (HALLIDAY, 1994), no que concerne à metafunção *textual*. Assim, nossa intenção é comprovar três hipóteses: a) não há uma rigorosa relação entre *tema/rema* e *dado/novo*; b) quando o rema for *dado*, o nível de informação será baixo, mas, mesmo assim, o desenvolvimento do tema será pertinente na construção do discurso argumentativo.

Com a contribuição de Bezerra (2003), Halliday & Matthiessen (2004), Neves (2004), Marcuschi (2008), Azeredo (2008) e Fuzer & Cabral (2010), desenvolveremos este artigo. Iniciaremos com uma breve explanação sobre a *gramática sistêmico-funcional* (GSF), aprofundando-

nos na metafunção *textual*. A seguir, abordaremos o gênero textual *carta ao leitor*. Prosseguiremos, descrevendo o método de trabalho. Depois, procederemos à análise do *corpus*, comprovando as hipóteses. Por fim, chegaremos às conclusões preliminares.

### 3.1. Breve explanação sobre a gramática sistêmico-funcional

A obra *An Introduction to Functional Grammar*, organizada por Halliday (1985, 1994), é apontada por vários pesquisadores como a base dos estudos na área da linguística sistêmico-funcional (LSF). Conforme afirmam Fuzer & Cabral (2010, p. 5), esta teoria “reconhece que a linguagem é entidade viva, presente em situações, grupos, locais, eventos variados”, sofrendo dessa forma influência do *contexto de situação e de cultura*.

Considerando a importância do ambiente situacional e cultural, num paradigma funcional, e a língua como um instrumento de interação social, Neves (2004, p. 46-47) resume que “a principal função da língua é a comunicação” e que “a pragmática é o quadro dentro do qual a semântica e a sintaxe devem ser colocadas; as prioridades vão da pragmática à sintaxe, via semântica”.

As três metafunções da linguagem, *ideacional*, *interpessoal* e *textual*, que são formas de representações ou códigos semióticos, verbais ou não, orientando-nos na construção de sentidos, são de suma importância na análise dos inúmeros gêneros textuais, contudo, como exposto na introdução, faremos um recorte apenas da metafunção *textual*.

### 3.2. A metafunção textual

A linguagem é, às vezes, cuidadosamente planejada, outras, espontânea. A fim de que a metafunção *textual* organize a mensagem, são realizadas escolhas linguísticas (in)conscientes que geram significados diversos para modalizar, evidenciar, priorizar, esconder, ou conectar orações, sendo o contexto determinante na seleção dos elementos léxico-gramaticais.

A metafunção *textual* organiza a *ideacional* e a *interpessoal* em mensagens, isto é, significados experienciais e interpessoais são compostos em um todo coerente a partir de, conforme apontam Halliday & Matthiessen (2004), dois sistemas paralelos e inter-relacionados de análise.

Um é a *estrutura da informação (dado/novo)*, presente no nível do conteúdo. O outro é a *estrutura temática (tema/remata)*, no nível das orações, vistas como mensagens, que se realizam no nível léxico-gramatical. Assim, essa metafunção age como signo orientador na organização das ideias do locutor e na leitura do interlocutor.

### 3.3. Estrutura da informação

Na *estrutura da informação*, o *dado* é o elemento de conhecimento compartilhado entre os interlocutores, compondo-se do que é previsível pelo contexto, mas também pode ser recuperável no texto e na situação. Na concepção de Azeredo (2008, p. 92), tem-se a informação como dada principalmente em três casos:

- a) se ela aponta para um dado que, a juízo do enunciador, faz parte da cultura pessoal do interlocutor (informação arquivada),
- b) se ela já foi introduzida em algum ponto precedente do discurso em processo ou está disponível na situação comunicativa (informação recuperável),
- c) se ela pode ser inferida de algum saber mais geral compartilhado pelos interlocutores (informação inferível).

Por sua vez, o *Novo*, nas palavras de Fuzer & Cabral (2010, p. 130), “consiste não apenas no que é desconhecido para o ouvinte/leitor, no que é imprevisível (aquilo que o falante/escritor quer que o seu interlocutor passe a saber), mas também no que não é recuperável, a partir do discurso precedente”.

Um texto bem escrito deve ter uma progressão textual, mantendo um equilíbrio entre o *dado* e o *novo*, orientando o leitor na linha de raciocínio que conduz o texto, recuperando o que já foi dito, sempre relacionado ao que ainda não é conhecido pelo interlocutor. Segundo Halliday (1994), o elemento *novo* é obrigatório, e o *dado* é opcional. Em geral, o *novo* está apresentado na segunda parte da oração, porém, muitas vezes, o locutor antecipa esse elemento, ou faz uso da elipse, abandonando o *dado* e expressando apenas o *novo*, dando-lhe maior proeminência.

### 3.4. Estrutura temática

A *estrutura temática* do texto se dá pela seleção que o locutor faz de elementos linguísticos. Essa organização é feita principalmente pela

escolha do elemento léxico- gramatical a ocupar a posição inicial de cada oração enunciada.

### 3.5. Tipos de tema

O *tema ideacional* ou *experiencial* é o único que Halliday considera *tema tópico*. É o primeiro elemento experiencial (participante, processo ou circunstância) no início da oração. Alterando-se um desses elementos na posição *temática*, muda-se o efeito de sentido da mensagem, pois troca-se o ponto de partida. Outros elementos que não pertencerem ao sistema de transitividade, em posição inicial na oração, serão apenas *temas*. Há estudiosos que divergem de Halliday quanto à definição de *tema* como ponto de partida. Eles consideram *temas interpessoal e textual*, em posição inicial, como *tema tópico*.

Barbara & Gouveia (2001, *apud* FUZER & CABRAL, 2010, p. 133) defendem que, no caso de sujeito desinencial, a elipse é o *tema tópico*. Contudo, outros autores não consideram *tema* em ausência, defendendo a ideia de que o *tema* processo é fruto da escolha do locutor. Na análise, adotamos a ponderação de Barbara e Gouveia.

O *tema interpessoal* é representado por um elemento *interpessoal* (elemento QU em frase interrogativa – *Por que* você voltou? -; vocativo; adjunto modal – comentário, avaliação, atitude: *felizmente, certamente* -; orações mentais em primeira ou segunda pessoa – metáforas gramaticais: *Acredito que (...), Você acha que (...)*).

O *tema textual* tem a função de conectar orações. Geralmente, constitui a primeira parte do *tema múltiplo*, porém o *tema interpessoal* pode anteceder-lo. É representado por conjunções coordenativas, subordinativas, pronomes relativos, sequencializadores – que estabelecem vínculo coesivo com o discurso anterior-, continuativos – marcas de oralidade. O *tema textual* também relaciona uma oração dependente à oração principal. A que iniciar o período será o *tema* e a outra, o *rema*.

O *tema múltiplo* ocorre quando há presença de outro *tema* além do *ideacional*. Quando só existe o *ideacional*, ele é chamado de *tema simples*.

Na metafunção *textual*, a oração divide-se em duas partes: o *tema* e o *rema*. O primeiro, sempre em posição inicial, funciona como ponto de partida da mensagem. O segundo é a parte da oração que desenvolve o

tema. Concluindo, retomamos a posição das autoras (2010, p. 131), ressaltando o que afirmam a respeito desse estudo:

Segundo Halliday (1994, p. 299), há uma relação semântica entre a estrutura da informação e a estrutura temática. O autor, entretanto, esclarece que dado-novo e tema-remática nem sempre coincidem. O tema é o que o falante escolhe como ponto de partida de seu enunciado; o dado é o que o ouvinte já sabe (na perspectiva do falante). Assim, tema-remática é orientado pelo falante, enquanto Dado-Novo é orientado pelo ouvinte, mas ambas as estruturas são selecionadas pelo falante na elaboração do texto. (FUZER & CABRAL, 2010, p. 130)

### 3.6. Tema marcado e não marcado

Segundo Halliday (1994), o *tema não marcado* ocorre quando a oração encontra-se na ordem direta dos termos, ou seja, o *tema tópico* é o grupo nominal que exerce a função de sujeito. Nesse caso, o *tema* não tem proeminência especial. Ex.: 1- *O Fluminense* é o líder do campeonato. *tema ideacional não marcado*

Quando o *tema* é um *processo* ou uma *circunstância*, ele é *marcado* e ganha maior proeminência textual. Ex.: 1 – *Em Londres*, a Seleção Brasileira Feminina de Vôlei foi campeã. *tema ideacional marcado*

Esses exemplos são de orações declarativas. Para citar outros tipos de oração, recorro a Ventura e Lima-Lopes (2002).

Nas orações exclamativas, o tema será não marcado em estrutura com o elemento QU – exclamativo. Ex.: 1 - *Que bom que* a próxima Copa será no Brasil! *tema interpessoal não marcado*

Nas orações interrogativas, tanto do tipo sim/não, quanto do tipo QU-, o tema será não marcado. Será marcado quando se constituir de um grupo adverbial ou preposicionado. Ex.: 1 – *De repente*, Ronaldinho não sabe mais jogar? *tema ideacional marcado* 2 – *Na partida contra a Suécia*, quantos gols o Brasil marcou?

### 3.7. Tema ideacional marcado

Nas orações imperativas, o verbo no imperativo será o *tema não marcado*. Ex.: *Vote*, consciente. Contudo, se o sujeito ou uma circunstância estiver posicionado antes do verbo, o *tema será marcado*.

### 3.8. Progressão temática

Sob o ponto de vista da GSF, a *progressão temática* dá-se pela presença de sequências ou padrões de *temas ideacionais não marcados* nos textos. Através de elementos da léxico-gramática, pode-se evidenciar os propósitos e as atitudes do locutor. Segundo Ventura e Lima-Lopes (2002, p. 13), padrões diferentes correlacionam-se a gêneros distintos.

Cabe aqui colocar que os três tipos principais de *progressão temática* são: a) Padrão com tema constante ou contínuo – O *tema ideacional*, que pode ser retomado por pronomes, sinônimos, repetições ou elipse, mantém-se o mesmo ao longo de uma sequência de orações. A informação é construída no *rema*; b) Padrão linear ou em *zigue-zague* – Em série, um elemento presente no *rema* da oração anterior passa a ser o tema da oração subsequente. É uma eficiente estratégia no estabelecimento da coesão textual; c) Subdivisão do tema – Um elemento do *rema* da oração anterior é desdobrado em temas das orações subsequentes.

Sendo assim, compreendemos a importância da aplicação da estrutura temática hallidayana como um caminho que nos permite alcançar marcas do discurso através da seleção de elementos da léxico-gramática do português. Para o interlocutor, o *tema* funciona como índice orientador na compreensão e interpretação da informação subsequente. *tema* e *rema* são usados com propósitos discursivos diferentes.

### 3.9. Gênero textual: carta ao leitor

O trabalho com jornais, em sala de aula, é de suma importância, pois propicia a interação do aluno com diversos gêneros textuais para o ensino de leitura e produção escrita como práticas sociais.

A *carta ao leitor*, escrita por advogados que respondem a cartas de leitores, tem como propósito comunicativo esclarecer, orientar, opinar, atendendo a necessidades ou curiosidades desses leitores de saber quais são seus direitos legais a respeito de determinadas situações de conflito por que estão passando. Nesse espaço, os indivíduos, independentemente da origem social, ocupação profissional e nível de escolaridade podem “ter a voz” e se manifestar, como qualquer outro cidadão.

### 3.10. Metodologia

As duas cartas que compõem o *corpus* foram publicadas no jornal *O Globo*, de circulação nacional, na seção *Cartas*, do caderno dominical *Morar Bem*. Elas são apresentadas, abaixo da carta do leitor, sem nenhuma referência, há apenas o corpo delas. O nome do locutor fica no início da seção, em letras pequenas sobre uma superfície cinza. Quase não se percebe. Seu público alvo não é só os que enviam as cartas para o jornal, mas adultos que se interessam pela seção.

Na *carta ao leitor*, podemos analisar a linguagem em uso autêntico com função social, o funcionamento e a definição de categorias gramaticais, os padrões e a organização de estruturas sintáticas, o funcionamento dos processos semânticos da língua, a organização das intenções e os processos pragmáticos, a progressão temática e a organização tópica, a estrutura da informação, o treinamento do raciocínio e da argumentação. Pelo que já foi exposto, a metafunção *textual* nos propicia essa prática.

### 3.11. Análise das cartas

O texto abaixo, escrito pelo advogado Arnon Velmovsky, foi publicado no domingo, 22/07/2012, respondendo à carta do leitor Luiz Tito dos Santos (Madureira, Rio), cujo título foi *Luz Automática*, em que o emissor coloca a situação de seu condomínio onde, por medida de economia, foi adotado, em alguns pontos dos corredores, sistema com sensores de presença para acendimento automático de lâmpadas. Contudo, alguns moradores defendem a opinião de terem todas as luzes acesas. O leitor indaga: 1- Qual a situação jurídica nesse caso? 2- O morador que tem a porta com o sensor pode reclamar? 3- A reclamação acerca de a medida ser perigosa para os idosos procede? 4- A decisão é através de assembleia? 5- Algum condômino pode entrar na Justiça contra a decisão da assembleia?

#### Texto 1

A luz de presença nos corredores dos prédios atende aos princípios de racionalidade, economia e reduz efetivamente os custos dos condôminos. A decisão do uso dessa tecnologia depende da aprovação de assembleia geral, especificamente convocada com essa finalidade, que exige tão somente o quórum da maioria dos presentes para aprovar o implemento da mudança. A aprovação em assembleia geral evita futuros questionamentos judiciais, inclusive de idosos, que não terão qualquer prejuízo com o novo sistema.

A tabela abaixo contém as sete orações, do texto 1, divididas em tema e rema.

1		A luz de presença nos corredores dos prédios	atende aos princípios de racionalidade, economia
2	E	(a luz ... corredores dos prédios)	reduz efetivamente os custos dos condôminos
3		A decisão do uso dessa tecnologia	depende da aprovação de assembleia geral, especificamente convocada com essa finalidade,
4	Que	que	exige tão somente o quórum da maioria dos presentes
5	Para	(o quórum)	aprovar o implemento da mudança
6		A aprovação em assembleia geral	evita futuros questionamentos judiciais, inclusive de idosos
7	Que	que	não terão qualquer prejuízo com o novo sistema.
	Tema textual	Tema ideacional	REMA

Passemos à análise de cada uma delas.

1 – Tema ideacional, não marcado, informação dada, recuperada do texto precedente. Com esse tema, o locutor mantém um afastamento dos leitores, respondendo de forma ampla como se escrevesse um texto didático e não uma carta. A informação do rema é dada, recuperada do texto anterior e pelo conhecimento compartilhado dos interlocutores, contudo, ela precisa ser colocada para o estabelecimento da progressão temática e do valor semântico de conclusão da oração subsequente.

2 – Nesta oração, há dois temas, por isso chamado de tema múltiplo: 1º- e – Tema textual, que estabelece a coesão entre as duas primeiras orações. 2º- Tema em ausência [0], ideacional, não marcado, dado, recuperado pelo processo de coesão textual. O locutor fez uso da elipse, apresentando só o Novo, ou melhor, só o rema, para dar-lhe maior proeminência. Contudo, como a relação dado-novo dá-se conforme o conhecimento prévio do leitor, ela pode ser nova para uns e dada para outros. A informação do rema é dada, recuperada pelo conhecimento compartilhado dos interlocutores.

3 – Tema ideacional, não marcado, informação dada por tratar-se de expressão nominal recuperada do texto precedente. Com essa expressão, o locutor mantém o distanciamento dos leitores, exercendo seu papel de autoridade do saber. A informação do rema é nova, embora, para alguns leitores, possa ser recuperada pelo conhecimento compartilhado dos interlocutores.

4 – O elemento léxico-gramatical *que* exerce dupla função, uma de conector e outra de termo anafórico, pois retoma *a aprovação de assembleia geral*. Na primeira função, como sabemos, ele é um elemento coesivo; na segunda, é um tema ideacional, não marcado, informação dada cujo referente está no rema da oração anterior. O locutor continua mantendo um distanciamento dos leitores e seu papel de autoridade do saber. A informação do rema é nova, mas, como o rema da oração anterior, pode ser recuperada pelo conhecimento compartilhado dos interlocutores.

5 – Tema múltiplo. O elemento léxico-gramatical é um tema textual, trata-se de uma preposição que estabelece a coesão textual e atribui ao rema um valor semântico de finalidade. Há o tema ideacional em ausência [0], não marcado, dado, recuperado do rema da oração anterior, pelo processo de coesão textual. O locutor fez uso da elipse, apresentando só o rema para dar-lhe maior proeminência. A informação do rema é recuperável do rema da oração 3, logo, é dada.

6 – Tema ideacional, não marcado, informação dada, pois recupera elemento do rema da oração anterior. O enunciador continua seu discurso de forma impessoal. A informação do rema é nova, embora, para alguns leitores, possa ser recuperada pelo conhecimento compartilhado dos interlocutores.

7 – O pronome relativo *que* exerce dupla função, uma de conector e outra de termo anafórico, pois retoma *idosos*. Na primeira função, como já sabemos, ele é um elemento coesivo; na segunda, é um tema ideacional, não marcado, informação dada cujo referente está no rema da oração anterior. Embora continue o discurso de forma impessoal, o enunciador expressou um juízo de valor que vai de encontro ao que pensa a sociedade, apresentando no rema, informação nova que é questionável.

O texto abaixo, também escrito pelo advogado Arnon Velmovsky, foi publicado no domingo, 19/08/2012, respondendo à carta do leitor José Moreira de Souza Filho (Barra, Rio), cujo título foi *Isenção de IPTU em discussão*, em que o emissor coloca-se como proprietário de um imóvel locado à pessoa jurídica que, julgando-se com direito a isenção de IPTU, reivindicou-a através da ação ainda inconclusa. O leitor pergunta: 1- Caso a ação seja desfavorável ao inquilino, os valores de IPTU em suspenso e as custas recairão sobre o imóvel? 2- São cerca de trinta mil. Como encerrar o contrato sem que eu corra o risco de ser penalizado pela dívida? 3- Seria viável o inquilino ou fiador oferecer, den-

tro do processo, imóvel de sua propriedade em garantia de eventual dívida?

## Texto 2

O leitor deverá exigir do locatário e seu fiador que conste ressalva em relação à situação do imposto predial na rescisão contratual. Deverá também ser feito um termo de garantia, firmado tanto pelo locatário como pelo fiador, no qual fiquem claras as obrigações pelo patrocínio da ação em curso, bem como pelos seus desdobramentos futuros em caso de insucesso, uma vez que levará bastante tempo até chegar ao seu final.

A tabela abaixo contém as seis orações, do texto 2, divididas em tema e rema.

1		O leitor	deverá exigir do locatário e seu fiador
2	Que	conste	ressalva em relação à situação do imposto predial na rescisão contratual
3		Deverá	também ser feito um termo de garantia, firmado tanto pelo locatário como pelo fiador
4	no qual	no qual	fiquem claras as obrigações pelo patrocínio da ação em curso, bem como pelos seus desdobramentos futuros em caso de insucesso,
5	uma vez que	(o termo de garantia)	levará bastante tempo
6	Até	(o termo de garantia)	chegar ao seu final
	Tema textual	Tema ideacional	REMA

Passemos à análise de cada uma delas.

1 – Tema ideacional, não marcado, informação dada, recuperada no contexto de situação. Também aqui o locutor mantém um afastamento dos leitores, respondendo de forma ampla como se escrevesse um texto expositivo e não uma carta. A informação do rema é nova, pois consiste no que o enunciador quer que o leitor saiba, não é recuperável no texto anterior nem pelo conhecimento compartilhado dos interlocutores. A expressão “deverá exigir” atribui ao enunciador um autoritarismo de poder.

2 – Ocorrência de tema múltiplo. O tema textual, representado pela conjunção subordinativa integrante *que*, estabelece a coesão entre as duas primeiras orações. O tema ideacional, *conste*, embora representado por um processo, é não marcado - pois, como o verbo existir, ocorre sempre com o sujeito posposto -, informação nova, por não ser recuperável no texto nem no contexto. O rema traz ainda a informação que o enunciador quer passar, logo, informação nova.

3 – Tema ideacional, marcado - por ser representado por um processo -, informação dada, recuperada do rema da oração 1. O locutor segue com um discurso, garantindo a autoridade de poder e de saber. Também, pela maneira de comando como o enunciador começou a resposta, por inferência, é do conhecimento do leitor. A informação do rema é nova pelo mesmo motivo da oração 2.

4 – O elemento léxico-gramatical *no qual* exerce dupla função, uma de conector e outra de termo anafórico, pois retoma *um termo de garantia, firmado tanto pelo locatário como pelo fiador*. Na primeira função, ele é um elemento coesivo; na segunda, é um tema ideacional, marcado – por tratar-se de uma circunstância –, informação dada, cujo referente está no rema da oração anterior. O rema traz informação nova para alguns leitores, para outros, esta é recuperável pelo conhecimento prévio. Considerando apenas o emissor que escreveu para o jornal, trata-se do novo.

5 – Ocorrência de tema múltiplo. O elemento léxico-gramatical *uma vez que* é um tema textual, o qual estabelece a coesão entre a oração anterior e a que inicia, atribuindo a esta um valor semântico de causa. O tema ideacional ocorre em ausência [0], não marcado, informação dada, recuperada pelo processo de coesão textual. O locutor fez uso da elipse, apresentando apenas o rema, para dar-lhe maior proeminência. Mais uma vez, há a relativização da relação dado-novo. Faz parte do conhecimento prévio de muitos que a justiça tarda, para esses, trata-se do dado, contudo, para o emissor da carta, do novo.

6 – Ocorrência de tema múltiplo. A preposição *até* é um tema textual, que estabelece a coesão entre a penúltima e a última oração, atribuindo a esta um duplo valor semântico: de tempo e de finalidade. O tema ideacional ocorre em ausência [0], não marcado, informação dada, recuperada pelo processo de coesão textual. O locutor fez uso da elipse, apresentando só o rema, para dar-lhe maior proeminência. Novamente, como no item 5, há a relativização da relação dado-novo. Mas isso não invalida a pertinência da informação. Para o emissor da carta, trata-se do novo.

### 3.12. Conclusões preliminares

Com a reduzida análise, verificamos que nem sempre há a coincidência do rema com o novo, isso ficou mais patente no texto 1 em que o nível de informação foi baixo, uma vez que esta pôde ser recuperada do

texto antecedente, do contexto e do conhecimento prévio do interlocutor. Por isso, é muito relativo dizer se a informação do rema é cem por cento nova. No texto 2, houve um alto nível de informação e, considerando como público alvo apenas o emissor da carta ao jornal, a coincidência do rema com o novo foi frequente.

Mesmo quando a informação do rema foi dada, por informação arquivada, recuperável ou inferível, ela foi de suma importância para o estabelecimento da progressão temática e condução do raciocínio lógico do leitor. O tempo todo, as estruturas temática e da informação agiram como índice orientador na organização das ideias do enunciador e na leitura do interlocutor. Como já era de se esperar, devido ao gênero, não ocorreu o *tema interpessoal*.

Quanto ao tipo de progressão temática, predominou o *padrão linear (em zigue-zague)*, com o *tema* da oração retomando elemento do *rema* da oração anterior. Houve em cada carta ocorrência de um *padrão constante* e caso em que o *tema novo*, no meio do texto, ficou fora dos três padrões.

Colocando-se hierarquicamente superior ao leitor, o enunciador, mantendo sempre um distanciamento do público alvo, através da escolha de *temas tópicos* na terceira pessoa do discurso, ou seja, uso de não pessoa discursiva, ressaltou o papel social de autoridade que ocupa. No primeiro texto, não foi categórico, revelando a intenção da não confrontação, minimizou o caráter autoritário de poder, revelando-se apenas como fonte de saber. Optou por um discurso neutro, distante, formal e impessoal, ajustando-se a regras culturais e pragmáticas. Na segunda carta, de uma forma impositiva, colocou-se como fonte de poder e de saber, empregando o verbo modalizador “deverá” reforçado pelo “exigir” e pelas expressões “conste ressalva” “Deverá também ser feito um termo de garantia”, “fiquem claras as obrigações”. Elevando o valor de julgamento, o enunciador poderia receber cartas de manifestação de contrariedade, desaprovação, e insatisfação do referido inquilino e do fiador, mas, nesse caso, mesmo com discurso autoritário, ele preserva sua *face* por mostrar-se interessado em resolver a situação de quem lhe pediu orientação, ou seja, ele está cumprindo seu papel social, o que valoriza a autoimagem positiva e a do jornal diante dos leitores em geral. O escrevente e a instituição têm como propósito comunicativo informar com veracidade e responsabilidade para continuar tendo credibilidade. O locutor empregou um recurso de linguagem que indica seu comprometimento na realização

da tarefa de orientar, esclarecer, usou estratégias que satisfazem exigências da profissão de advogado.

Que essa brevíssima análise sirva de incentivo para outros trabalhos, tendo como base a metafunção *textual*. A análise textual, centrada nas estruturas dado-novo e tema-rema, índices de orientação do raciocínio lógico, contribui para o estudo reflexivo de textos em sala de aula, ampliando o desenvolvimento do senso crítico dos alunos, ao analisarem os elementos léxico-gramaticais das escolhas dos locutores de jornais em seu discurso, revelando suas intenções e o compromisso com o público.

#### **4. *O conto de fadas: uma abordagem funcional***

*Flavia Galloulckydio* (UERJ)  
[flaviakydio@gmail.com](mailto:flaviakydio@gmail.com)

Um dos maiores problemas enfrentados hoje pela escola é a dificuldade dos estudantes em compreender e interpretar textos. Ela torna-se ainda mais notória quando os alunos são submetidos a processos avaliativos em nível nacional, visto que os resultados nunca são animadores.

Por essa razão novos conceitos linguísticos, como os propostos na linguística funcional, têm se ocupado com o estudo de formas de contribuição para o aprimoramento desta, que é uma das mais importantes formas de operações didáticas no ensino da língua portuguesa. Essa tendência ocorre justamente por ser a compreensão, juntamente com a produção de textos desenvolvidos na escola, um dos principais fatores que apontam para o sucesso ou o fracasso educacional.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é analisar as contribuições da linguística sistêmico-funcional no ensino de língua portuguesa e observar como se dá a construção de sentido do texto a partir do padrão temático utilizado no gênero *conto de fadas*.

Para tanto, será examinada comparativamente a situação inicial de dois textos do gênero, verificando as semelhanças existentes entre eles, no que diz respeito à sua progressão temática. Parte-se, então, da organização temática das orações que compõem inicialmente os contos para que, a partir delas, se possa observar como, em geral, os autores deste gênero efetuam a ligação entre as informações e orações para organizar

sua mensagem; fatos apoiados nos pressupostos teóricos da gramática sistêmico-funcional (GSF) de Halliday.

Dessa maneira, acredita-se que esta investigação contribuirá como suporte para professores de língua portuguesa que desejem aprimorar as práticas de leitura e escrita realizadas na educação básica.

#### **4.1. Fundamentação teórica**

Para a viabilização da análise, adotaram-se os pressupostos teóricos da gramática sistêmico-funcional (GSF) de Halliday (2004).

A gramática proposta pelo autor é chamada de sistêmico-funcional devido ao fato de levar em consideração as questões relacionadas ao significado (base semântica), ao uso (funcional) e por considerar a existência de uma rede de sistemas que constituem uma língua (sistêmico). Assim:

Uma língua é interpretada como um sistema de significados, acompanhado de formas por meio das quais os significados podem ser realizados. A questão é antes: “como esses significados são expressos?” [e não “o que essas formas significam?”]. Isso põe as formas da língua numa perspectiva diferente: como meios para um fim, mais que como um fim em si mesmas. (HALLIDAY, 2004, p. xiv)

De acordo com a GSF (gramática sistêmico-funcional), a língua é examinada como uma entidade não suficiente em si, e seus estudiosos consideram a importância do ambiente situacional e cultural para a língua em uso. Desse modo, todo texto expressa algum propósito comunicativo e se caracteriza como uma atividade funcional, já que ela acontece sempre com um objetivo específico, como define Halliday (2004).

Desse modo, todo e qualquer uso que se faz do sistema linguístico é funcional relativamente às necessidades de convivência do indivíduo em sociedade. Assim, ao usar a linguagem, o falante da língua faz uma série de escolhas dentre as possibilidades que o sistema linguístico disponibiliza. Nesse sentido, é fundamental que ocorra o desenvolvimento da consciência dos indivíduos sobre os significados que as palavras e suas combinações em textos geram para que os mesmos alcancem, efetivamente, seus propósitos em contextos específicos. Segundo o autor:

[...] não há nenhuma faceta da experiência humana que não possa ser transformada em significado. Em outras palavras, a linguagem fornece uma teoria da experiência humana, e certos recursos léxico-gramaticais de cada língua são dedicados a esta função. (HALLIDAY, 2004, p. 29).

Desta forma, se faz necessário o entendimento de alguns conceitos do modelo investigativo-descritivo que norteiam a teoria sistêmico-funcional. Segundo tal teoria, a linguagem é vista como o lugar de interação, posto que através de seu uso um indivíduo interage com o outro. É nesse processo que os significados são construídos e reconstruídos a cada vez que o sistema é acessado. Assim, é conferida à linguagem um caráter dinâmico, já que cabe a ela satisfazer as necessidades humanas e organizá-las funcionalmente, a partir do sistema linguístico disponível; porém de maneira não arbitrária.

Nesse sentido, por entender que a linguagem é organizada em torno de um propósito (de uma função), pode-se dizer de forma bastante breve que o autor estabelece para componentes funcionais da língua três metafunções: a metafunção ideacional, usada para representar a realidade; a metafunção interpessoal, para interagir com os outros e a metafunção textual, que se dispõe a organizar as próprias mensagens como texto.

Neste trabalho optou-se por analisar de que maneira ocorre a seleção léxico-gramatical para a organização dos significados através da estrutura temática utilizadas nos *contos de fadas*. Para isso, cabe destacar o que a GSF considera como sistemas paralelos e inter-relacionados que dizem respeito à organização da mensagem num texto.

O primeiro deles é chamado *estrutura da informação* e envolve componentes denominados *informação dada*, elemento de conhecimento compartilhado entre os interlocutores e se constitui do que é previsível (recuperável) pelo contexto; e *informação nova*, constituído não apenas pelo que é desconhecido para o ouvinte/ leitor, mas também pelo que não é recuperável, a partir do discurso precedente.

O segundo é chamado de *estrutura temática*. Nele, pode-se observar o que o autor coloca em destaque, oração por oração, e encontrar pistas sobre o desenvolvimento do texto. Assim, cada oração é constituída de duas partes: *o tema*, elemento colocado em posição inicial da oração, funcionando como ponto de partida da mensagem e *o rema*, elemento que segue o *tema*, e é o restante da mensagem, onde são desenvolvidas as ideias que estão sendo veiculadas pelo *tema*. Portanto, o *rema* é a parte da oração em que o *tema* é desenvolvido.

Nessa configuração, o tema consiste somente de um elemento estrutural sendo esse representado por um grupo nominal, adverbial ou grupo ou frase preposicional. Quando um tema é um grupo nominal que exerce a função de sujeito, ou seja, a frase encontra-se na ordem direta

dos termos, tem-se o que Halliday (1994) chama de tema não marcado (mais usual na língua). Entretanto, quando o tema é expresso em ordem indireta, ou seja, é composto por um grupo adverbial ou preposicional funcionando como adjunto da oração, tem-se o tema marcado (menos usual na língua).

Traçando-se um paralelo, percebe-se que há uma relação semântica entre a *estrutura da informação* e a *estrutura temática*. Desse modo, verifica-se que, geralmente, a estrutura escolhida como *tema* coincide com o elemento *Dado*; enquanto o elemento colocado no restante da oração, *rema*, é correspondente ao *Novo* revelado na informação.

A maneira que tais seleções são feitas arquitetam a coesão e a consequente coerência dos textos. Isso porque a disposição temática das orações revela como o autor efetuou a ligação entre as informações e orações para organizar sua mensagem, determinando assim um padrão de progressão temática referente ao gênero escolhido.

A progressão temática, nesse sentido, refere-se a sequências e padrões de temas ideacionais não marcados encontrados em textos (DROGA & HUMPHREY, 2003). Trata-se de uma alternativa de desenvolvimento de parágrafos e um método para o desenvolvimento dos textos. Dentre os principais tipos de progressão temática, três merecem maior relevância: o *padrão com tema constante*, o *padrão linear* e a *subdivisão do rema*.

O padrão com tema constante ocorre quando o tema ideacional se mantém o mesmo ao longo de uma sequência de orações e as informações a respeito dele são construídas no rema de cada oração. No padrão linear, o elemento introduzido no rema de uma oração torna-se o tema da oração seguinte. No que se refere à subdivisão do rema, tem-se um rema superordenado, que se divide nas orações seguintes em posição temática, ou seja, um elemento do rema da oração pode ser repartido e usado como tema nas orações posteriores.

Por isso, para que os mesmos avancem nesses dois níveis, é necessário que haja equilíbrio entre os elementos Dados, no nível gramatical geralmente representados pelo tema; e elementos Novos, comumente representados pelo rema.

Dessa maneira, conforme foi apresentado anteriormente, quando se produz um texto verbal especificamente, as escolhas são feitas de maneira que os objetivos do locutor sejam atingidos. Textos como os *contos*

*de fadas* são caracterizados por tipos de progressão temática que facilitam a compreensão dos leitores e, por essa razão, constituem uma atividade prazerosa, envolvente e de grande aceitação entre crianças e adolescentes que os leem.

Portanto, neste trabalho, pretende-se tratar de maneira mais enfática a metafunção textual, através da análise da progressão temática, e como elas corroboram na produção de sentido deste gênero estimado e conhecido por leitores de tantas gerações.

#### **4.2. O gênero discursivo *conto de fadas***

Os contos de fadas sempre estiveram presentes na sociedade ocidental e, embora inicialmente não tenham sido criados para crianças, ao longo dos séculos essa realidade foi sendo modificada e hoje são elas e os adolescentes seus leitores mais fiéis.

Como constantemente no interior desses contos é possível encontrar valores que lidam com a sabedoria popular e conteúdos essenciais da condição humana de caráter pedagógico, esse gênero discursivo passou a ocupar papel relevante nas escolas brasileiras de Educação básica.

Segundo Coelho (1987), Propp formulou uma estrutura básica para os contos de fadas, envolvendo uma situação inicial, um conflito, confronto e superação de obstáculos e perigos, restauração e desfecho.

O início caracteriza-se pelo aparecimento do herói ou da heroína e do problema que vai desestabilizar a paz inicial; a ruptura ocorre quando o herói vai para o desconhecido, deixando a proteção e se desligando da vida concreta; o confronto e a superação de obstáculos e perigos se dá no momento em que o herói busca soluções fantasiosas; a restauração inicia o processo da descoberta do novo, das potencialidades e das polaridades; e o desfecho incide no retorno à realidade, com a união dos opostos, iniciando o processo de crescimento e desenvolvimento.

As escolas brasileiras de educação básica, no entanto, influenciadas pelos estudos recentes da linguística textual, ao abordar esse gênero com os estudantes, elegeram um estudo estrutural mais amplo e que abarcasse outros gêneros narrativos. Dessa maneira, a abordagem mais comum a respeito das partes que compõem o conto, inclusive o de fadas, é feita através do que se conhece como *estrutura do enredo*. De acordo com essa teoria, o enredo do conto tradicional estrutura-se com base nas

seguintes partes: situação inicial ou apresentação, complicação ou conflito, clímax e desfecho.

A situação inicial geralmente coincide com o começo da narrativa e nela são apresentados os fatos iniciais, as características principais das personagens e, por vezes, o tempo e o espaço. A complicação é a parte do enredo em que é desenvolvido o conflito, o momento em que há desestabilização do cotidiano das personagens. No clímax, ocorre o momento culminante da narrativa, ou seja, aquele de maior tensão, no qual o conflito atinge seu ponto máximo. Já o desfecho é constituído da solução do conflito.

Como este trabalho visa oferecer suporte para a prática de leitura e escrita nas escolas de educação básica, optou-se pela análise da situação inicial dos *contos de fadas* e da consequente utilização da teoria citada, pois a mesma já é reconhecida e trabalhada por professores de diferentes regiões do Brasil.

No que se refere à análise, a escolha pela apreciação da situação inicial se deu pela dificuldade apresentada pelos estudantes em iniciar um texto escrito narrativo, sobretudo no que diz respeito à caracterização dos personagens e sua localização no tempo e espaço.

### **4.3. Metodologia**

Segundo Antunes (2010), recorremos a um texto quando temos a pretensão comunicativa e a queremos expressar. Em outras palavras, tudo o que falamos ou escrevemos em situação de comunicação se dá por meio de textos.

Desse modo, todo texto expressa algum propósito comunicativo e se caracteriza como uma atividade funcional, já que ela acontece sempre com um objetivo específico como define Halliday (2004).

Assim, compreender o que se lê é a condição essencial para um indivíduo atuar ativamente em uma sociedade, por se tratar de uma operação que vai além do aparato linguístico, pois se trata de um evento comunicativo em que se operam, simultaneamente, ações linguísticas, sociais e cognitivas.

Por isso, é preciso que a leitura e a escrita ocupem um papel de destaque no currículo escolar e que elas tenham formas de atuação mais eficientes nas aulas de língua portuguesa.

Para tal, este trabalho utiliza como ponto de partida a análise das seqüências temáticas observadas na situação inicial do gênero *contos de fadas*. Essa escolha foi motivada pela intimidade, interesse e relevância social que ainda hoje esses textos apresentam entre crianças e adolescentes em idade escolar.

Concomitante a isso, está o fato de o mesmo ser considerado, quanto à sua organização temática, um gênero simples fortemente restringido por fórmulas pré-determinadas pela tradição, já que, em geral, apresentam o mesmo esquema narrativo, no qual as características principais das personagens, bem como suas particularidades materiais, são apresentadas na situação inicial da narrativa.

Posto isso, começou-se por delimitar as unidades oracionais que se definiu como base da análise tema – rema. Em seguida, passou-se à apreciação dos temas oracionais, destacando-se apenas os temas de significado ideacional e o tipo de seleção feita nos mesmos, isto é, se o tema é marcado ou não marcado.

A fim de facilitar a análise dos dados, optou-se por apresentar no *corpus* os fragmentos dos contos separados por barras delimitando as orações. Além disso, para melhor localização das mesmas, houve a preocupação de numerá-las. Os números referentes a cada oração encontram-se delimitados por meio de parênteses.

Quanto aos temas ideacionais, estes podem ser identificados com facilidade, pois cada item deste tipo foi cuidadosamente sublinhado e, em caso de elipse, sinalizou-se com a marca [0]. Consequentemente o rema é representado pela parte não sublinhada da oração. Em relação ao tipo de seleção feita nos temas, optou-se por classificá-las no percurso da análise do *corpus*.

Desse modo, ao longo da apreciação, é dada atenção para os tipos de significados ideacionais mais recorrentes e para elementos que possam ser interpretados, por parte do leitor, como marcas estruturais de um padrão de progressão temática na situação inicial dos *contos de fadas*.

#### 4.4. O corpus

##### Texto I

###### *Os Três Ursos*

*Era uma vez, (1) / há muitos e muitos anos, (2) / três ursos (1) / que viviam numa casinha bem no meio da floresta: (3) / Papai Urso, que era grande e forte (4) / e que tinha uma voz muito grossa; (5) / Mamãe Ursa, / que era menor, (7) / [0] tinha o pelo muito sedoso e uma voz doce e melodiosa; (6) / e finalmente o Ursinho, que era muito pequeno (8) / e que parecia uma bolinha fofa. (9) / Ele tinha uma vozinha fininha, fininha. (10)*

*Os três ursos eram uma família muito feliz. (11) / Cada um tinha a sua cama: (12) / Papai Urso tinha uma cama grande e dura; (13) / Mamãe Ursa tinha uma cama menor e macia; (14) / e o Ursinho tinha uma cama bem pequena e a mais macia de todas. (15)*

*Papai Urso tinha uma cadeira grande, toda de madeira; (16) / Mamãe Ursa tinha uma cadeira de veludo vermelho; (17) / e o Ursinho tinha uma cadeirinha com seu nome escrito nela. (18) / Eles gostavam muito de comer mingau de aveia, (19) / e todos os dias Mamãe Ursa punha o mingau numa enorme panela (20) / e o [0] cozinhava para os três. (21) / Depois, ela o derramava nas tigelas de cada um deles. (22)*

##### Texto II

###### *Rosa Branca e Rosa Vermelha*

*Era uma vez uma pobre viúva (1) / que morava numa casinha muito pequenininha, na floresta. (2) / Na frente da casinha havia duas roseiras; (3) / uma [0] sempre dava rosas brancas (4) / e a outra [0] dava rosas vermelhas. (5) / A viúva tinha duas filhas, (6) / que eram lindas como as roseiras, (7) / e os nomes delas eram Rosa Branca e Rosa Vermelha. (8) / [0] Eram as meninas mais meigas e boazinhas (9) / que se possa imaginar! (10)*

*Rosa Branca tinha os cabelos louros e longos, e doces olhos azuis, (11) / enquanto Rosa Vermelha tinha cabelos negros e ondulados, olhos castanhos muito vivos e uma linda pele acetinada. (12) / As duas meninas eram muito amigas (13) / e [0] andavam sempre juntas. (14)*

*Rosa Vermelha adorava correr pelos campos, (15) / [0] colhendo flores, (16) / enquanto Rosa Branca preferia ajudar a mãe em casa. (17) / Mas [0] costumavam passear juntas, de mãos dadas, pela floresta. (18)*

*Embora elas às vezes se afastassem de casa, (19) / embrenhando-se pela floresta, à procura de amoras silvestres, (20) / nenhum animal selvagem lhes fazia qualquer mal. (21) / Em vez disso, eles se aproximavam das irmãs (22) / como se [0] adivinhassem (23) / que Rosa Branca e Rosa Vermelha seriam sempre boas para eles. (24) / A pequenina lebre marrom, geralmente muito tímida, comia em suas mãos, (25) / e as corças e veadinhas pastavam tranqui-*

lamente ao lado delas, (26) / enquanto, no alto das árvores, os pássaros cantavam (27) / para agradá-las. (28)

#### 4.5. Análise do corpus

Ao analisar a estrutura temática da situação inicial dos textos oração por oração, pôde-se observar que o autor faz uso de temas, majoritariamente, ideacionais. O primeiro tema do texto *Os Três Ursos* (texto I) assim como o de *Rosa Branca e Rosa Vermelha* (Texto II), *Era uma vez*, é analisável como estrutura temática única. Trata-se de uma fórmula fixa que abre um espaço fictício com características particulares e que gera fortes expectativas no leitor em relação ao gênero apresentado, já que tal fórmula introdutória é um operador da construção de um espaço semântico ou mundo caracterizado pela ficcionalidade e situado num tempo passado longínquo e indeterminado. Esse elemento temático acumula, dessa maneira, uma função semântico-referencial, visto que aponta para um universo de referência; e uma função de localização temporal, ainda que indeterminada, cuja função é reportar o leitor para um passado remoto, tempo narrativo típico dos *contos de fadas*.

Nota-se também que, no primeiro texto, tal indeterminação temporal é reforçada pela utilização da oração “há muitos e muitos anos” também considerada neste contexto como pertencente a uma única estrutura temática que intensifica a noção de passado remoto, característico deste tipo de narrativa. Ao longo do texto I, foram encontrados ainda outros elementos temáticos que têm também função de localização no eixo temporal, são eles: *todos os dias* (oração 20) e *Depois* (oração 22). São temas marcados que, pelo seu significado de tipo temporal, organizam, pontuam, situam no tempo as ações representadas.

No que diz respeito ao segundo conto, esse papel é cumprido por orações com valor temporal introduzidas pela conjunção *enquanto* (orações 12, 17 e 28). Como tal conjunção não é constitui um tema ideacional, mas sim textual; optou-se por apenas citá-la.

Em relação aos circunstantes temporais, é importante ressaltar que são formas de localização não datadas e, portanto, apenas restringem temporalmente os eventos relatados; fato que dá continuidade a linha instaurada pelo tema que inicia ambos os textos. Por outro lado, tais circunstantes não fornecem qualquer indicação de que o discurso não respeita a ordem cronológica de ocorrência dos eventos relatados.

Ainda foram notados, na apresentação do segundo conto, temas ideacionais que se diferem dos demais e, por vezes, entre si pelo significado que realizam. Contudo não se pode deixar de referi-los: *Na frente da casinha* (oração 3) e *no alto das árvores* (oração 27), ambos circunstâncias com valor locacional; *Embora elas se afastassem de casa* (oração 19), com valor concessivo e *Para agradá-las* (oração 28), circunstância que revela a finalidade da ação expressa na oração principal.

Nos temas ideacionais dos textos predominam, porém, outro tipo de elemento topical: são manifestadamente preponderantes as expressões nominalizadas e referenciais que designam os participantes centrais da narrativa no estado de coisas descrito, ocupando a posição de sujeito das orações. De fato, no conto *Os Três Ursos*, dos vinte e dois temas analisados, em dezessete, o participante é representado por substantivos que os designam, por elipses ou por pronomes que fazem referência direta aos participantes centrais da narrativa nesta função. Da mesma forma, em *Rosa Branca e Rosa Vermelha*, dos vinte e oito temas avaliados, em vinte e um deles ocorre a mesma incidência.

Logo no primeiro parágrafo, no que diz respeito à progressão temática do texto I, percebe-se que o autor, após localizar temporalmente a narrativa, se preocupa em apresentar no rema os participantes que serão topicalizados nas orações seguintes. Desta forma, os dois temas iniciais já descritos apresentam fatos dados, representados pelos temas oracionais *Era uma vez* e *há muitos e muitos anos*, e um fato novo, *três ursos*, situado em posição remática, fazendo com que o leitor identifique com facilidade os participantes que serão foco da narrativa. Tal elemento novo é retomado na oração seguinte por meio do pronome referencial que é desenvolvido na estrutura remática posterior.

Tal modelo de progressão temática é encontrado de modo semelhante no texto II, porém, antes de topicalizar as protagonistas da narrativa, opta por apresentar em posição remática a mãe de *Rosa Branca e Rosa Vermelha* (elemento novo). Esse elemento é retomado na oração seguinte em posição temática e, no rema que o procede são encontradas informações novas a respeito do lugar, em meio à natureza, em que a viúva habitava.

Esse padrão linear de progressão, no entanto, é rompido em ambos os textos, a partir da quarta oração. Notadamente, esse procedimento é realizado com a finalidade de distinguir os três membros da família de ursos (texto I) e diferenciar as duas irmãs protagonistas (texto II). Assim,

na situação inicial dos contos, é construído um paralelismo sintático em que dois padrões de progressão são utilizados: o padrão com tema constante e, especialmente, a subdivisão do tema.

Dessa forma, na quarta e quinta orações do primeiro conto, o participante *Papai Urso* aparece em posição temática, primeiramente representado por um substantivo e, em seguida, pelo pronome relativo *que*, cuja intenção discursiva é a manutenção do conteúdo semântico. Padrão semelhante ocorre nas duas próximas orações, em que *Mamãe Urso* é topicalizada.

Todavia na oração de número 8, percebe-se a preocupação do autor em sinalizar para o leitor que o último integrante da família será apresentado. Para tal, coloca em posição temática o termo circunstancial “finalmente”, rompendo com a estrutura sintática anterior e, por conseguinte, com a escolha por temas não marcados que fizera nas orações precedentes. No entanto, nas orações 9 e 10, tematiza o participante Ursinho, representado respectivamente pelo substantivo e pelo pronome pessoal ele e que atua como sujeito das orações.

Conforme foi exposto anteriormente, também no texto II, a subdivisão do rema se dá a partir da quarta oração, em que, respectivamente, *Rosa Branca* (oração 4) e *Rosa Vermelha* (oração 5) são introduzidas na narrativa, representadas pelas roseiras que a mãe possuía. Sobre isso, convém destacar que, nas duas ocorrências, as protagonistas ocupam posição temática com função de sujeito, embora elíptico; e que as características que as diferenciam estão localizadas em posição remática. Tal padrão de progressão é rompido pelo padrão linear (orações 6, 7 e 8), em que o elemento introduzido no rema torna-se o tema da oração seguinte. Dessa forma, a oração de número 6 utiliza como elemento temático (dado) o sujeito *A viúva* e como elemento remático (novo) *duas filhas* para, na oração 7, elegê-lo como tema, representado lexicalmente pelo pronome relativo *que*.

Percebe-se ainda que o autor do texto II opta pelo padrão de tema constante nas orações que encerram o primeiro parágrafo (8, 9 e 10). Nesse tipo de progressão, o tema ideacional se mantém o mesmo ao longo de uma sequência de orações e as informações novas são construídas no rema. Desse modo, há a manutenção do tema *duas filhas*; na sequência retomado, respectivamente, pelo pronome relativo *que*, pronome possessivo *delas* e elipse de *Rosa Branca e Rosa Vermelha*.

A partir da oração que inicia o segundo parágrafo do conto *Rosa Branca e Rosa Vermelha*, a eleição pela subdivisão do rema é feita novamente (orações 11 e 12). Tal fato é percebido também no segundo parágrafo de *Os Três Ursos*, porém neste, o autor lança mão do padrão de tema constante nas duas primeiras orações e, em seguida, opta pela subdivisão de rema para organizar sua mensagem; enquanto naquele a opção por tema constante finaliza o parágrafo (orações 13 e 14). Contudo, é notória, em ambos os textos, a preocupação com a manutenção dos participantes das orações em posição temática, composição que faz com que o leitor pouco experiente localize com facilidade as personagens da narrativa e, com isso, não perca nenhuma característica importante dos protagonistas.

O terceiro parágrafo dos contos é apresentado como uma espécie de continuação do anterior, já que a alternativa por temas não marcados é conservada, bem como a subdivisão de rema: orações 13, 14 e 15; no texto I e orações 15, 16 e 17; no texto II. Percebe-se novamente a presença de certo paralelismo, visto que tais orações são ordenadas de maneira semelhante em ambos os textos, quanto à estrutura sintática e categorias lexicais. Tal paralelismo, no entanto, é rompido, no texto I, pela oração 19, embora o pronome *eles* garanta a manutenção do foco temático e as informações procedentes sejam organizadas segundo o padrão de subdivisão de rema. Destaca-se, porém, que tal subdivisão privilegia apenas as ações habituais ligadas as funções particulares da personagem *Mamãe Ursa* dentro da família. Convém reiterar que duas das três orações que contém tais ações foram introduzidas por temas marcados de valor temporal, conforme apontado anteriormente.

Quanto a isso, é necessário ressaltar que o conteúdo das informações vinculadas aos temas precedentes, já são conhecidas pelo leitor, enquanto as informações novas (caracterização das cadeiras de posse de cada integrante da família) são colocadas em posição remática.

No quarto parágrafo do conto II, observa-se, a partir do segundo tema, a opção pelo padrão de progressão linear (orações 22, 23, 24 e 25), seguido de subdivisão da informação contida no pronome *eles*, em posição remática. Esse pronome, que reitera o substantivo *animais*, é subdividido em dois temas (orações 26 e 27) cuja função é, assim como ocorreu no parágrafo anterior, distinguir as ações ou características peculiares dos participantes que compõem a narrativa.

Como pôde ser compreendido, a presença recorrente de um determinado tipo de significado ou informação em posição temática, implica na criação de métodos de com propriedades bastante particulares. Na situação inicial dos contos analisados, por exemplo, prevalecem os elementos temáticos que representam claramente os participantes das ações ou caracterizações relatadas. Neste tipo de construção, as personagens são o ponto de partida da mensagem, servem como base para a progressão discursiva do texto e, por isso, nelas as ações encontram o seu suporte funcional.

No que diz respeito especificamente à progressão temática dos textos, verificou-se que, quando há mais de uma personagem central na narrativa, o autor prioriza a construção por meio de subdivisão remática, a fim de que o leitor possa distinguir com mais facilidade os traços representativos da personalidade ou mesmo as características físicas dos participantes da narrativa.

Além desse método de organização da mensagem, observou-se que para apontar a harmonia existente entre as personagens, o padrão de progressão preferido é o com tema constante. Assim, através da manutenção de um tema representado por um item lexical ou elipse que englobe conjuntamente os participantes, o autor garante não só a conservação temática ao longo de uma sequência de orações, mas também o agrupamento das afinidades no rema.

Outro padrão encontrado foi o linear. Ele foi empregado, principalmente, nas orações iniciais dos contos, bem como nos momentos em que houve maior ruptura nas narrativas. Tal padrão proporcionou mais dinâmica em ambos os textos, já que os elementos dados e novos se alternavam mais rapidamente. Sobre isso, convém lembrar que muitos dos temas encontrados nesse padrão eram marcados, fato que gera no leitor expectativas de mudanças.

#### **4.6. Conclusão**

O presente trabalho se propôs a fazer uma análise da estrutura temática da situação inicial dos *contos de fadas*, com base nos pressupostos teóricos da linguística sistêmico-funcional de Halliday.

Como se trata de um gênero conhecido pela maioria dos estudantes, devido ao seu alcance social, ele constitui um excelente ponto de par-

tida para o desenvolvimento da leitura e produção de textos narrativos nas escolas de educação básica.

Observou-se então que, além de sua relevância na sociedade, as estruturas temáticas deste gênero são materializadas por construções que são facilmente identificáveis por leitores pouco experientes, já que sua estrutura prioriza o uso de ordem direta além de participantes que são materializados através de substantivos, pronomes e elipses recuperáveis com naturalidade.

Verificou-se também que os contos que apresentam mais de uma personagem central possuem padrões de progressão temática bem definidos, de acordo com aquilo que o autor se propõe a comunicar: padrão linear, quando o desejo é dinamizar a leitura; padrão de subdivisão de rema, no momento em que há distinção entre características ou ações particulares de personagens; e padrão com tema constante, quando se ambiciona apontar ações e características comuns entre os participantes.

Desse modo, acredita-se que o apontamento destas regularidades de funcionamento do conto, seus critérios de sequenciação e de boa composição podem contribuir significativamente para o ensino de língua materna e, com isso, promover de fato a competência dos estudantes para a multiplicidade de eventos da interação social.

## **5. *A gramática sistêmico-funcional: análise de processos materiais e mentais de viagens na minha terra***

*Ingrid de Oliveira Matos* (UERJ)  
ingrid\_matos13@yahoo.com.br

Desenvolvida desde a década de 1960 pelo linguista britânico M.A.K. Halliday, a linguística sistêmico-funcional (LSF) tem trazido inúmeras contribuições para os estudos da linguagem.

Para Halliday, a linguagem serve a três propósitos principais: (1) representar e depreender as coisas do mundo; (2) interagir com o outro; e (3) construir e organizar tais representações e interações. A essas atividades estão relacionadas as chamadas metafunções: ideacional, interpessoal e textual.

O presente trabalho tem como foco a metafunção ideacional, sobretudo o seu sistema de transitividade. Será analisada a recorrência de processos materiais, mentais, relacionais, verbais e existenciais em capítulos selecionados da obra *Viagens na Minha Terra* de Almeida Garrett. Trata-se de uma obra ficcional cujas partes são altamente narrativas e digressivas.

Por esse perfil do romance, partimos da hipótese de que haja uma relação entre a aparição de trechos narrativos e a recorrência de processos materiais, assim como também pode haver relação entre trechos de digressão e a recorrência de processos mentais.

Para a realização desse objetivo, utilizaremos o referencial teórico da LSF, em seguida, aprofundaremos o tópico gramatical em análise (processos materiais e processos mentais), para depois pontuar as questões metodológicas e de gênero e, só então, analisarmos dois capítulos das *Viagens*.

### 5.1. A linguística sistêmico-funcional

Baseada na teoria de John Rupert Firth, a gramática funcional de Michael Halliday é de base sistêmica, configurando uma teoria de língua como escolha. Nesse sentido, trata-se de uma abordagem sistêmico-funcional, orientada por duas possibilidades alternativas: a “cadeia” (o sintagma) e a “escolha” (o paradigma) (*Apud* NEVES, 2004, p. 59). Em sua obra *An Introduction to Functional Grammar*, Halliday contrasta as noções de *estrutura* (ordem sintagmática) e *sistema* (ordem paradigmática), de modo que a primeira realiza “o que combina com o quê”, enquanto o segundo exprime “o que poderia estar no lugar de” (HALLIDAY, 2004, p. 22). Dessa forma, o falante, consciente ou inconscientemente, faz seleções simultâneas seja de qual uso estiver fazendo da linguagem.

A respeito de quais usos seriam esses, Halliday chega a três funções básicas da linguagem: a função de representar as coisas do mundo; a de influir sobre o outro; e a de construir e organizar as duas últimas. Tais funções estão associadas, respectivamente, às três metafunções propostas pelo linguista, essenciais para uma interpretação *funcional* da linguagem: *ideacional*, *interpessoal* e *textual*.

A unidade básica de estudo da LSF é a oração, vista como uma unidade gramatical plurifuncional, ou seja, organizada de acordo com cada metafunção apresentada. Assim, temos oração como representação

(ideacional), oração como interação (interpessoal) e oração como mensagem (textual).

Ao analisar a oração, o sistema relevante da metafunção ideacional é o da *transitividade*, que comporta a construção da experiência em termos de configuração de *processos*, *participantes* e *circunstâncias*. Esses papéis correspondem, respectivamente, às classes gramaticais dos verbos, substantivos e advérbios.

A respeito dos processos (verbos), Halliday propõe que haja três tipos fundamentais: *materiais*, *mentais* e *relacionais*. Os processos materiais seriam os responsáveis pelas experiências externas do ser humano, ou seja, ações e eventos; por outro lado, os processos mentais relacionam-se às experiências internas, incluindo percepções, emoções e imaginação. Já os processos relacionais configuram a representação das relações (identificação e caracterização) entre entidades.

Como processos secundários e na fronteira entre os demais citados, temos os processos *comportamentais* (entre materiais e mentais), *verbais* (entre mentais e relacionais) e *existenciais* (entre relacionais e materiais).

Os processos comportamentais dão conta dos comportamentos humanos, incluindo atividades psicológicas e fisiológicas. Já os processos verbais referem-se aos verbos do dizer, do comunicar. Os processos existenciais representam coisas que existem ou acontecem.

No capítulo de definição dos processos em *An Introduction to Functional Grammar*, parece-nos que Halliday confere maior atenção aos processos materiais e mentais, como se fossem matrizes da depreensão da experiência humana pela linguagem:

*There is a basic difference, that we become aware of at a very early age (three to four months), between inner and outer experience: between what we experience as going on “out there”, in the world around us, and what we experience as going on inside ourselves, in the world of consciousness (including perception, emotion and imagination). The prototypical form of the “outer” experience is that of actions and events: things happen, and people or other actors do things, or make them happen. The “inner” experience is harder to sort out; but it is partly a kind of replay of the outer, recording it, reacting to it, reflecting on it, and partly a separate awareness of our states of being. The grammar sets up a discontinuity between these two: it distinguishes rather clearly between outer experience, the processes of the external world, and inner experience, the processes of consciousness. The grammatical categories are those of material process clauses (...) and mental process clauses (...). (HALLIDAY, 2004, p. 170)*

Essa explicação confere uma visão dicotômica das experiências humanas: a experiência externa, o que ocorre no mundo à nossa volta, e a experiência interna, o mundo da consciência humana. Essa oposição entre processos materiais e mentais – o fazer *versus* o pensar – serviu-nos de ponto de partida para pensarmos os procedimentos da narrativa literária de forma análoga: as ações e as digressões.

## 5.2. Metodologia: seleção dos capítulos e catalogação dos verbos

Dentre outros aspectos, a sobreposição de duas narrativas chama a atenção do crítico e do leitor em *Viagens na Minha Terra*. Não poderia ser diferente se pensarmos que o título já nos anuncia que serão viagens feitas, e não uma somente.

Temos, assim, a 1ª narrativa (viagem de Lisboa a Santarém, em 1843) e a 2ª narrativa (*História de Carlos e Joaquina*, em 1832). Para além de uma vivência de peripécias, a 1ª narrativa, vivida pelo narrador, é marcada por muitas digressões, ponto decisivo para fazer da obra uma grande referência para o Portugal do século XIX. Tendo em vista esses dois elementos convergentes a todo tempo na obra – narração e digressão –, surge a necessidade de investigação do comportamento linguístico de tais partes. Para analisarmos a recorrência dos processos materiais e mentais no romance, selecionamos dois capítulos que possam servir de amostra para análise: o capítulo III e o capítulo XIV.

No capítulo III, o narrador aprofunda a conversa com o leitor, já iniciada no capítulo anterior, e declara que irá desapontá-lo. O capítulo, então, é marcado por uma série de reflexões de cunho social, filosófico e político, o que lhe faz certamente um dos capítulos decisivos para a crítica à época. É no capítulo III que se encontram reflexões audaciosas sobre a sociedade, a ciência e a literatura, respectivamente: “cada homem rico, abastado, custa centos de infelizes, de miseráveis” (1963, p. 24); “a ciência deste século é uma grandíssima tola.” (1963, p. 24); e “Mas aqui é que me aparece uma incoerência inexplicável. A sociedade é materialista; e a literatura que é a expressão da sociedade, é toda excessivamente e absurdamente e despropositadamente espiritualista!” (1963, p. 25).

Se a seleção do capítulo III se justifica por suas digressões tão marcantes, ainda nos resta justificar a seleção do capítulo XIV. Apesar de a 2ª narrativa (*História de Carlos e Joaquina*) do romance iniciar-se no capítulo XI – “Era no ano de 1832, uma tarde de verão como hoje calmo-

sa (...)” (1963, p. 80), o capítulo XIV consegue de maneira mais sólida dar prosseguimento ao enredo. Trata-se, a propósito, do momento em que o narrador promete não fazer “divagações, nem reflexões, nem considerações de nenhuma espécie” (1963, p. 100). É um capítulo de fato narrativo, pautado basicamente no diálogo entre duas personagens: Frei Diniz e Francisca, avó de Joanhina.

Depois de selecionados os capítulos, coletamos todas as formas verbais encontradas e organizamos numa tabela para investigar a recorrência, sobretudo, de processos materiais e mentais.

Aos depararmos-nos com as locuções verbais, retiramos somente o verbo principal. Em caso de verbos muito frequentes, foram anotados na tabela seguidos, esquematicamente, do número de suas repetições (2x, 3x etc.).

Outro ponto importante foi desconsiderar os processos comportamentais. Uma vez que julgamos esse tipo de processo muito fluido entre processos materiais e mentais, em nenhum momento essa classificação nos pareceu necessária, de modo que ora optamos por classificar como material, ora optamos por classificar como mental.

Por fim, é preciso ressaltar que não consideramos os verbos advindos das citações de outros autores nem dos resumos iniciais de cada capítulo de *Viagens*.

### **5.3. Análise do corpus**

#### *5.3.1. Capítulo III*

Alguns processos foram mais facilmente identificados do que outros. Vale aqui analisar alguns mais instigantes.

O primeiro verbo do capítulo já nos chama atenção:

Vou *desapontar* decerto o leitor benévolo; (GARRETT, 1963, p. 22)

É curioso como *desapontar* é um processo de natureza mental, mas, por outro lado, traz a ideia de agir sobre o outro. Dessa forma, não podemos considerar os participantes como *experenciador* e *fenômeno*, pois não se pode dizer que o narrador é alguém que experimenta uma sensação e sim o leitor é quem a experimentará. Portanto, o leitor é *meta* e o processo é material. O mesmo ocorre no capítulo XIV, com o verbo *constranger*:

... nenhuma força humana a *constrange*. (GARRETT, 1963, p. 103)

Já analisando outras questões, partimos de que o verbo *estar*, inclusive na GT, tem dois comportamentos possíveis, podendo expressar um processo material ou um processo relacional a depender de seu emprego no contexto. Observemos um exemplo desse verbo como representante de materialidade:

... e um velho meio parálfico meio demente que ali *estava* para um canto... (GARRETT, 1963, p. 26)

Por ser o *corpus* literário, já esperávamos encontrar processos em sentido figurado, como o que segue:

... que estalagem deve ser esta, hoje no ano de 1843, às barbas de Vítor Hugo, com o Doutor Fausto *a trotar* na cabeça da gente, com os *Mistérios de Paris* nas mãos de todo o mundo? (GARRETT, 1963, p. 22-3)

Claro está que o uso de *trotar* nesse contexto está relacionado a incomodar a mente, entretanto, como se trata do *fazer trotar*, do *fazer incomodar*, chegamos à conclusão de que se trata de um processo material.

Ainda nos deparamos com outro problema: os verbos *viver* e *morrer*. Apesar de Cunha & Souza (2007, p. 59) alegarem que só há os verbos *haver* e *existir* como processos existenciais, julgamos que *viver* e *morrer* estejam dentro da conceituação: “These represent that something exists or happens” (HALLIDAY, 2004, p. 256).

Assim, chegamos ao seguinte quadro para o capítulo III:

Processos materiais	Processos mentais	Processos verbais	Processos relacionais	Processos existenciais
fazer (10x); plantar; construir; amolar; andar (3x); acabar; agiotar; associar; comprar; vender (2x); lucrar; produzir; ir perder; ir (2x); dar (4x); folgar; macadamizar; entrar; entregar; reduzir; aparecer; entalhar; pôr (3x); ler (2x); estar; encontrar; reinar; espatifar; caber (2x); vir (2x); beber (4x); dissipar-se; ficar; custar; caminhar; chegar; sustentar; encobrir; misturar-se; condenar; matar; mandar; servir; pender; parar, adquirir; trotar; suportar; aferir; amparar; orçar; desapontar, olhar.	esperar; ousar; crer; calcular; ver (2x); saber (2x); querer; lembrar; invejar; imaginar; tentar; precisar.	falar; perguntar; dizer (4x); explicar; decretar; caluniar; chamar (2x); declarar.	ser (28x); estar (2x); ficar (2x); andar; ter; parecer.	haver (8x); viver (2x); morrer (2x).

Apesar de analisarmos um capítulo eminentemente digressivo, observamos que os processos materiais são mais recorrentes. Entretanto, é preciso analisar os dados não apenas quantitativamente, mas também qualitativamente. Foi possível perceber que muitos processos materiais encontrados foram do campo semântico dos negócios do mundo capitalista: *comprar, vender, agiotar, lucrar, calcular, produzir, custar*.

Isso ocorreu, certamente, pela natureza das digressões do capítulo: o narrador critica, entre outros aspectos, a falta de escrúpulos da sociedade capitalista do século XIX e seu discurso ganha dimensão no uso intenso de verbos relacionados a essas atividades.

É preciso ressaltar a recorrência inesperada do verbo *ser*. Como nosso foco eram os processos materiais e mentais, surpreendemo-nos que outro processo poderia ser tão relevante para o capítulo, em frases como:

– É a literatura que é uma hipócrita... (GARRETT, 1963, p. 25)

Ao retornar ao capítulo mais detidamente, observamos que ele está repleto de máximas, ou seja, frases, como a anterior, que sintetizam de forma objetiva as reflexões do narrador.

### 5.3.2. Capítulo XIV

Esse capítulo é mais extenso e, como já foi dito, pautado em diálogos. Nesse sentido, não foi uma surpresa encontrar os vários verbos do dizer, assim, processos verbais foram recorrentes. Tais verbos foram encontrados não só nas palavras do narrador como também na fala dos personagens, já que estavam conversando sobre palavras ditas ou não ditas:

– Eu não me *queixei*, meu padre. Deus sabe que não me **queixo**... ao menos por mim. (GARRETT, 1963, p. 101)

Relacionada a esse aspecto, está a ocorrência do verbo *tornar* em:

Padre! *Tornou* a velha com sincera humildade na voz e no gesto... (GARRETT, 1963, p. 102)

Apesar de o verbo *tornar* incluir-se por vezes dentre os processos materiais, nesse caso, acreditamos que seja mais adequado identificá-lo como verbal, já que indicia a fala da personagem. Em contraste a esse uso, temos:

Diga-mo por uma vez, desangane-me (sic), e eu não *torno* aqui. (GARRETT, 1963, p. 103)

No exemplo acima, o verbo *tornar* traz a noção de movimento, encaixando-se, por isso, como processo material.

Ainda como ponto relevante dos processos observados, temos o caso de *cuidar*. Tal verbo no português do século XIX tinha acepção de *pensar/achar*, de modo que temos duas ocorrências desse emprego no capítulo em estudo:

E que *cuida*, irmã? que são melhores os nossos, esses que dizem nossos?  
(GARRETT, 1963, p. 105)

Por fim, chegamos à tabela de processos no capítulo XIV:

Processos materiais	Processos mentais	Processos verbais	Processos relacionais	Processos existenciais
adiantar-se; ir (3x); beijar (2x); cobrir; vestir (5x); abraçar (2x); cortar; rasgar; cravar; fazer (7x); trajar; trazer; oferecer; prender; apertar (3x); vir; aproximar; castigar (2x); votar; desembarcar; ligar; separar; exterminar; destruir (3x); retirar-se (2x); passar; deixar; vencer (3x); tremor (5x); crescer; blasfemar; entrar; obrigar; carregar; edificar; seguir (2x); chegar (5x); acabar (2x); servir; dar (3x); sair (2x); apartar; tirar; cair; prostrar; arredar; vir; transbordar; derramar; glorificar; caminhar; esconder-se; bater; voltar; acudir; recuar; juntar; tomar (3x); vibrar; partir; irisar; mandar; emudecer; inclinar; aproximar-se; estar (5x estar num lugar); firmar; poder cumprir; enriquecer; renunciar; abandonar; ceder (as forças do corpo c. p. 108); suspender; poder (3x); confortar-se; enganar; constranger; re-preender; tornar; conservar; durar; perdoar (2x); consolar; valer; sucumbir; dispor, pertencer, abjurar, lidar	distrair-se;; sofrer; saber (7x); entender; conhecer (3x); querer (8x); ouvir; resolver; esperar (6x); ver (5x); ouvir; cuidar (2x); entender; pensar; desenganar (2x); desejar; querer; escutar; crer (2x); temer (2x); recear; comover-se; contemplar; amar (2x); duvidar; cansar; emendar; merecer (2x).	dizer (15x); responder; queixar-se (2x); profirir; falar; bradar; pronunciar; prometer (5x); suplicar; intimar; confirmar; acrescentar; anunciar; prosseguir; tornar.	ter (11x); ser (50x); estar (2x); parecer	viver; haver (3x).

Como já esperado, houve maior frequência de processos materiais, mas, novamente, a recorrência do verbo *ser* nos chama atenção. Não

poderia ser diferente, porque, apesar de extremamente dialógico, o capítulo acaba por fazer reflexões. Desta vez, no entanto, pelas palavras de Frei Diniz e não do narrador.

O personagem clerical reflete sobre o Cristianismo, sobre a Guerra Civil em Portugal (1832-1834) e sobre a oposição entre miguelistas (absolutistas) e liberais. Desse modo, repletas de processos relacionais, ocorrem máximas novamente, como:

O símbolo cristão não é só uma verdade religiosa, é um princípio eterno e universal. (GARRETT, 1963, p. 106)

#### 5.4. Conclusões

Este trabalho tencionou analisar as ocorrências de processos materiais e mentais na narrativa literária de *Viagens na Minha Terra* de Almeida Garrett. Partiu-se da hipótese de uma possível correspondência entre os verbos do *fazer* e a ação narrativa e entre os verbos do *pensar* e as digressões narrativas. Para isso, analisaram-se dois capítulos da obra.

Depois de observá-los, vimos que a frequência de processos materiais em ambos foi esmagadora, o que nos faz considerar outra possibilidade para uma futura pesquisa: é possível que, na língua portuguesa, haja mais verbos representativos dos processos materiais do que de outros processos.

Ressaltou-se ainda a importância do verbo *ser* (processo relacional) em ambos os capítulos, que pode ser atribuída ao estilo do autor e às suas intenções críticas à época. Para um trabalho mais detalhado, seria preciso analisar mais capítulos, catalogando e identificando os processos.

#### 6. *Sou Gay: Uma análise sistêmico-funcional da experiência do “sair do armário”*

Michael Luiz de Freitas (UERJ)  
[mykaelluiz@gmail.com](mailto:mykaelluiz@gmail.com)

O trabalho aqui descrito objetiva investigar como os homossexuais do sexo masculino representam a experiência de assumir sua orientação sexual ou “sair do armário”, como é dito popularmente, através de um depoimento sobre experiência pessoal.

Para tanto, esse estudo encontra auxílio nas contribuições da linguística sistêmico-funcional (LSF), especificamente, no sistema de transitividade. Tal sistema está relacionado à metafunção ideacional, que mapeia representação das ideias, da experiência humana. A descrição do sistema e a análise do discurso em questão estão fundamentadas nas contribuições de Halliday & Mathiessen (2004), Eggins (2004), Thompson (2004), Cunha & Souza (2007) e Fuzer & Cabral (2010).

O interesse de estudar depoimento autobiográfico da comunidade *gay* decorre da construção de identidade subjacente a esse tipo de narrativa. A autobiografia é geralmente considerada como a arte do retrospecto, que faz parte da nossa experiência em curso, criando e compartilhando uma identidade. Para tal comunidade, um exemplo saliente que constrói um discurso identitário são as histórias do “sair do armário”, isto é, afirmar publicamente a identidade *gay*.

Em diversas áreas do conhecimento, muito se tem discutido sobre a experiência de assumir uma identidade homossexual. Especificamente, na área dos estudos linguísticos, tem-se o trabalho de Balocco (2005), que utiliza depoimentos de lésbicas publicados em uma revista de grande circulação a fim de configurar tais histórias como um gênero representacional da comunidade lésbica. Embora, o estudo de Balocco (2005) trabalhe com depoimentos sobre experiência de assumir uma identidade sexual, essa pesquisa se restringe a um determinado grupo da comunidade homossexual (lésbica) e não se preocupa em mapear as representações de tal grupo em relação à experiência do “sair do armário”. Por isso, faz-se necessário um estudo que mapeie tais representações. Para tal, utilizar-se-ão histórias contadas pela comunidade homossexual do sexo masculino.

Por se tratar de um depoimento sobre experiência pessoal, a presente pesquisa parte da hipótese de que os processos verbais do subsistema de transitividade, desenvolvidos pela linguística sistêmico-funcional, são os mais apropriados para mapear as representações da experiência em questão.

Estruturalmente, o artigo inicia apresentando uma breve explanação do gênero *depoimento* sobre a temática assumir-se *gay*. O artigo prossegue com uma breve definição do que é língua, na perspectiva da linguística sistêmico-funcional (LSF), e suas metafunções e a descrição do sistema de transitividade. Em seguida, apresenta a metodologia e o i-

tem selecionado para análise. Depois, segue com a análise e discussão dos resultados. Por fim, o artigo chega as suas conclusões preliminares.

### **6.1. Gênero em análise**

Conforme mencionado na introdução, o gênero textual em análise é o depoimento, especificamente sobre a temática assumir a identidade sexual *gay*, originado do inglês como *Coming Out Story*. De acordo com King e Summer (2004, p. 279), depoimentos dessa natureza representam um marco importante na história pessoal dos homossexuais. Eles podem ser entendidos como uma memória pessoal significativa desse grupo, que assume sua emergente identidade sexual em forma de narrativa. Segundo Balocco (2005, p. 77), as histórias de *Coming out* se assemelham à “autobiografia”, por conter uma identidade entre o narrador, autor e personagem. Essa história tem como papel compartilhar experiência ou defender uma causa. Para Balocco (*op. cit.*), uma história desse gênero, não apenas conta uma experiência, mas também realiza na fala uma identidade pública para o sujeito homoerótico. Estruturalmente, essas histórias apresentam elementos básicos da narrativa: pessoas, tempo e espaço e sequências de fatos. Como são narrativas pessoais, predominam verbos e pronomes na 1ª pessoa; verbos no pretérito perfeito e presente do indicativo.

### **6.2. Linguística sistêmico-funcional (LSF)**

A linguística sistêmico-funcional (doravante LSF), desenvolvida por Halliday e colaboradores, caracteriza-se por ser uma teoria de língua enquanto escolha, motivada pelo uso linguístico. Sumariamente, a LSF atém-se a compreender e descrever a linguagem em contexto de uso como um sistema de comunicação humana. Assim, esse modelo se opõe aos estudos formais de cunho mentalista, interessando-se pelo uso da língua como forma de interação entre os falantes (CUNHA & SOUZA, 2007, p. 19).

Nessa perspectiva, qualquer realização linguística está sempre condicionada a três tipos de metafunções: *ideacional*, *interpessoal* e *textual*. Essas metafunções se referem às manifestações das funções que são inerentes a todos os usos da língua, tais como: representar o meio, estabelecer relações com os outros e organizar a informação, respectivamente.

te. Vale ressaltar que todas as instâncias da linguagem abarcam as três metafunções simultaneamente.

A metafunção *textual* está relacionada ao fluxo de informação e organiza a textualização através do sistema temático, que permite organizar os nossos significados ideacionais e interpessoais, isto é, as nossas mensagens, num todo linear e coerente. Já a metafunção *interpessoal* compreende o papel de representar as interações e construções de significados interpessoais com seus interlocutores mediante o sistema de modo. Por fim, a metafunção *ideacional* corresponde às representações/construções dos significados de nossa experiência de mundo, seja essa real, exterior a nós, seja da nossa própria consciência, interna a nós próprios, representada pelo sistema de transitividade, a ser tratado a seguir.

Com o propósito de examinar as representações sobre o processo do “sair do armário” (*Coming Out*) dos homossexuais, contempla-se o sistema de transitividade da metafunção ideacional por prover uma ferramenta analítica apropriada para tal objetivo.

### 6.3. Transitividade

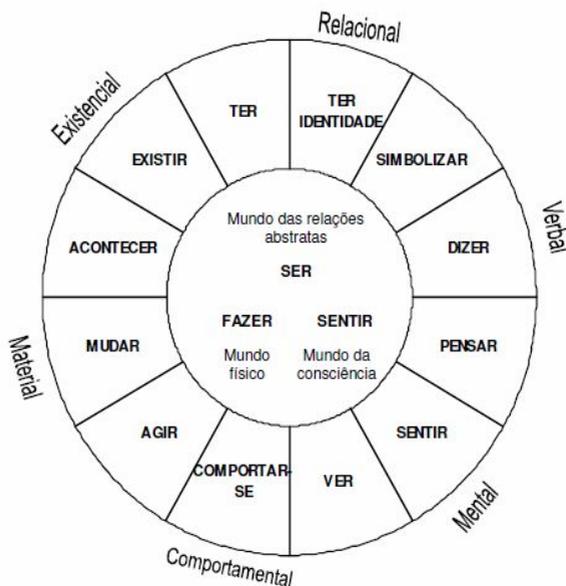
De acordo com Cunha & Souza (2007, p.27), a transitividade consiste em um sistema gramatical ligado à metafunção ideacional, que está associada à representação das ideias, da experiência humana. Tal sistema se responsabiliza em materializar um fluxo de eventos ou acontecimentos através dos tipos de processos (verbos) com cada tipo se adequando a uma fatia da realidade.

Segundo Thompson (2004, p. 88-89), o termo transitividade sempre fora associado a uma forma de distinguir o verbo em relação ao seu objeto dentro da gramática tradicional. Entretanto, numa perspectiva sistêmico-funcional, esse sistema opera uma análise linguística na oração como um todo, não se limitando ao verbo e seu complemento. Assim, todos os elementos dentro de uma determinada realização linguística passam a ser considerados e são classificados como: processos, participantes e circunstâncias.

O conceito dessas classificações são categorias semânticas que explanam de modo mais geral como os fenômenos de nossas experiências do mundo são construídos na estrutura linguística (FUZER & CABRAL, 2010, p. 27). As circunstâncias são materializadas pelos grupos adverbiais que indicam, opcionalmente, o modo, o tempo, o lugar, a cau-

sa, o âmbito em que a ação se desenrola. Já os participantes são marcados pelos grupos nominais e se referem às entidades como pessoas ou coisas, seres animados ou inanimados, os quais levam a ocorrência do processo ou são afetadas por ele. Quanto ao processo, ele é núcleo da oração dentro de uma perspectiva ideacional, tipicamente expresso pelos grupos verbais, que indicam a experiência se desdobrando através do tempo.

Halliday & Mathiessen (2004) apresentam seis tipos de processos que compõem o sistema de transitividade para a língua inglesa: material, mental, relacional, verbal, comportamental e existencial. Os autores ainda ressaltam que os três primeiros processos são os principais dentro do sistema, enquanto os três últimos estão alocados entre as fronteiras dos processos principais. O processo comportamental encontra-se entre o processo material e mental, ao passo que o processo verbal se aloca entre o processo mental e relacional, e o processo existencial fica entre o processo material e relacional. O quadro abaixo ilustra melhor esse arranjo.



**Quadro 1.** Gramática da experiência baseado em Freitas (2008)

Halliday & Mathiessen (*op. cit.*) configuram um espaço semiótico arredondado com os processos entrelaçados em si por conta do princípio da indeterminação sistêmica. Esse princípio fundamenta-se nas interpre-

tações multifacetadas que um determinado processo pode gerar de acordo com o seu contexto de uso. Assim, um mesmo texto pode oferecer modelos alternativos de análise diversificada, isto é, o verbo que, num contexto, aparece representado por um determinado processo, em outro pode ser interpretado de outra forma. Por isso que se considera transitividade como um sistema, pois, como qualquer outro sistema, constrói-se uma rede de escolhas em um espaço semiótico contínuo, que disponibiliza categorizações que se opõem entre si.

Sabendo que o sistema de transitividade é composto de seis tipos de processos operados alternativamente na análise linguística, vejamos o significado de cada um e seus respectivos participantes, iniciando pelos processos primários (material, mental e relacional) e encerrando pelos secundários (verbais, comportamentais e existenciais).

De acordo com Eggins (2004, p. 215), os processos materiais são aqueles que envolvem entidades que fazem alguma coisa, executam alguma ação, isto é, processos do fazer. Uma boa tática de identificar esse tipo de processo é realizando a seguinte pergunta: “O que X fez?”. Por exemplo, “O que Diana fez?” “Diana foi para Genova.” (EGGINS, *op. cit.*)

Como os processos materiais descrevem alguma atividade, qualquer ação envolve atores ou participantes. Essa categoria semântica apresenta os principais participantes: ator e meta. O primeiro se refere à entidade que executa a ação, ao passo que o segundo é aquele para quem a ação se direciona. O ator é tipicamente o sujeito representado por um grupo nominal, enquanto a meta, pela gramática tradicional, é tratada como o objeto direto (HALLIDAY & MATHIESSEN, 2004; EGGINS 2004), como no exemplo retirado de Halliday & Mathiessen (2004):

O leão	pegou	o turista
ator	processo material	meta

Além do ator e da meta, outros participantes podem estar envolvidos no processo material, como: escopo, beneficiário e atributo. Segundo Eggins (2004, p. 218), o escopo caracteriza-se por ser o participante menos independente que especifica uma das duas coisas: “ou é uma reafirmação ou continuação do próprio processo ou expressa uma extensão do processo.”<sup>3</sup>. Em outras palavras, considera-se escopo colocações verbais

---

<sup>3</sup> Tradução livre: “either it is a restatement or continuation of the process or it expresses the extent or ‘range’ of the process” (EGGINS, 2004, p. 218).

que podem ser substituídas por um verbo ou são aqueles participantes que constroem o domínio em que o processo se desenrola. Veja os dois exemplos de Thompson (2004, p. 107):

Nós	Pagamos	£25
ator	processo material	escopo

Eu	Faço	Trabalho de servente	Nessa casa
ator	processo material	escopo	circunstância

Observa-se no primeiro exemplo que o valor (£25) corresponde ao domínio em que o processo se desenrola, não afetando a performance do processo. O participante considerado como extensão do processo é denominado escopo-entidade, um elemento que especifica um aspecto do processo. (THOMPSON, 2004, p. 107). Já o segundo exemplo é visto que o processo material e o escopo podem ser substituídos por um verbo do tipo: “trabalho como”. Denomina-se esse participante como escopo-processo, pois o grupo nominal que sucede o processo é o que preenche o sentido global do verbo.

O participante Beneficiário pode ser apresentado como Recebedor ou Cliente. Considera-se beneficiário recebedor aquele que recebe algum bem material, ao passo que o beneficiário cliente recebe algum serviço. Os exemplos de Fuzer & Cabral (2010, p.39-40), abaixo, mostram melhor compreensão:

Eu	dei	ao meu amor	um anel
ator	processo material	recebedor	meta

O bom pai	Construiu	para seus filhos	um futuro tranquilo
ator	processo material	cliente	meta

O participante atributo é entendido como aquele elemento que constrói um estado qualitativo do ator ou da meta depois que o processo está completo. Fazendo uma comparação com a gramática tradicional, o atributo corresponde ao predicativo do sujeito ou do objeto, como nos exemplos de Fuzer & Cabral (2010, p.40) abaixo:

O bebê havia nascido <i>morto</i>
O governo paraguaio considerou <i>insuficientes</i> as propostas apresentadas até o momento pelo governo brasileiro.

O segundo processo, o mental, está presente em orações relacionadas à experiência de mundo da nossa própria consciência, isto é, ele codifica os significados de pensar e sentir (EGGINS, 2004, p. 225). Hal-

liday & Mathiessen (2004) dividem “orações mentais” em quatro tipos: perceptivas, cognitivas, afetivas e desiderativas.

Orações perceptivas	Eu <b>sinto</b> cheio de rosas.
Orações cognitivas	Lula não <b>sabia</b> de nada
Orações afetivas	Eu <b>gosto</b> muito de Robinho e Elano
Orações desiderativas	Eu <b>desejo</b> sorte ao novo presidente

**Quadro 2.** Tipos de oração mental adaptado de Fuzer & Cabral (2010, p. 51-52)

Os participantes do processo mental classificam-se em experienciador e fenômeno. O primeiro é o participante consciente que experimenta o sentir, ao passo que o segundo se refere ao fato que é sentido. Thompson (2004, p. 93) destaca que os processos mentais sempre envolvem um participante humano que tem o papel de experienciador. Mesmo sendo um participante inanimado representando um processo mental, ele carrega um grau de humanização no envolvimento do processo. Eggins (2004, p. 227-228) categoriza o participante Fenômeno em dois tipos: Ato e fato. Estruturalmente o fenômeno/ato sucede o processo mental com um grupo nominal, enquanto o fenômeno/fato é introduzido pelo pronomes relativo “que”.

O processo relacional corresponde às várias formas de “ser” expressado nas orações que servem para caracterizar e identificar duas entidades do mundo. Segundo Thompson (2004, p. 96) ele pode ser classificado em processo relacional atributivo ou identificativo. O primeiro é aquele que atribui uma qualidade a alguma entidade expresso pelo verbo ser ou por sinônimos. Já o segundo prioriza identificar uma identidade em termos de outra. Percebe-se, nos exemplos de Fuzer & Cabral (2010, p. 71 e 73) abaixo, que *triste* é uma qualidade à entidade Lula, tendo como participantes o portador (Lula) e o atributo (triste). Já o grupo nominal *o presidente do Brasil* é o que identifica a entidade Lula, tendo como participantes o identificador (grupo nominal) e o identificado (Lula).

Processo relacional Atributivo	Lula ficou <b>triste</b> .
Processo relacional Identificativo	Lula é <b>o Presidente do Brasil</b> .

Uma forma de distinguir os dois tipos básicos do processo relacional é pelo teste da reversibilidade. As orações atributivas não são geralmente reversíveis semanticamente, isto é, não é possível inverter os papéis dos participantes sem alterar o sentido. Além disso, os identificadores das orações identificativas são introduzidos pelos artigos definidos: “o, a, os e as”.

O primeiro processo de natureza secundária são as “orações verbais”, as quais se referem aos verbos que expressam as várias formas de dizer, como: contar, falar, dizer, perguntar entre outros. De acordo com Eggins (2004, p. 235), um processo verbal contém três tipos de participantes: dizente, receptor e verbiagem. O primeiro corresponde ao participante responsável pelo processo verbal, incluindo até mesmo os seres inanimados; já o segundo é aquele para quem o processo verbal é direcionado: o beneficiário da mensagem; e o último se refere à mensagem que está sendo transmitida.

O segundo processo secundário são as “orações comportamentais”, as quais correspondem aos verbos que constroem comportamentos humanos, incluindo atividades psicológicas como ouvir e assistir, atividades fisiológicas como respirar, dormir, e verbais como conversar, focar (CUNHA & SOUZA, 2007, p. 60). Em suma, são verbos que envolvem processos materiais e mentais simultaneamente, ou seja, são, em parte, ação, em parte sentir. Segundo Eggins (2004, p. 233), a maioria dos processos comportamentais tem apenas um participante consciente, intitulado comportante, ou seja, são verbos que expressam uma forma de fazer geralmente não estendido para outro participante.

O terceiro processo secundário se refere às orações existenciais, as quais representam algo que existe ou acontece com apenas um participante, o existente. (CUNHA & SOUZA, 2007, p. 60). Segundo Fuzer & Cabral (2010, p. 95), o verbo “haver” é típico da “oração existencial” e não apresenta sujeito. O existente pode representar uma pessoa, um objeto, uma instituição ou uma abstração e também uma ação ou evento.

#### **6.4. Metodologia e item analisado**

O objeto de análise deste trabalho é um depoimento dado por um homossexual gay que assumiu sua preferência sexual perante os pais. A seleção desse depoimento foi baseada na praticidade em obtê-lo através da internet e pela riqueza de detalhes em representar a experiência do “sair do armário”.

O depoimento utilizado para análise foi retirado de um site chamado *Armário X*, que tem como finalidade levar informações gratuitas a respeito da homossexualidade.

Após a escolha do depoimento, a análise focou-se nos processos (verbos e seus entornos) presentes nas orações principais do depoimento.

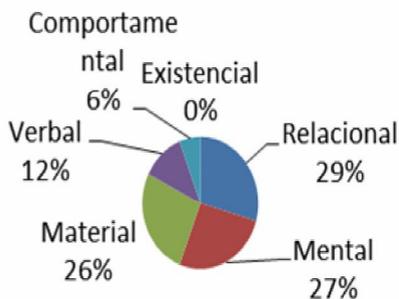
Optou-se pela seleção desse item gramatical por conta do escopo e da natureza do trabalho.

No item seguinte, apresentam-se a análise e a discussão dos resultados obtidos, à luz do sistema de transitividade, orientada pela seguinte questão: “De que forma a experiência do “sair do armário” é representada pelos *gays*?”.

### 6.5. Análise e discussão dos resultados

Os resultados da análise foram obtidos a partir da aplicação do sistema de transitividade a fim de verificar como a experiência do sair do armário é representada pelos homossexuais. A análise revelou que dos processos primários, de todas as orações consideradas (34), o discurso em questão apresentou uma predominância dos processos relacionais com 29 % de ocorrências e uma quase sintonia entre os processos mentais e materiais com 27% e 26%, respectivamente. Em relação aos processos secundários, os processos verbais se destacaram com 12% de ocorrências em relação aos processos comportamentais com 6% e aos processos existenciais com nenhuma ocorrência. O quadro abaixo ilustra melhor a distribuição dos processos:

## Distribuição dos processos



Quadro 3.

Para melhor entendimento de como a experiência do “sair do armário” é representada, apresentam-se as análises de cada processo verbal do sistema de transitividade e suas entradas léxico-gramaticais para tal

representação. Sendo assim, inicia-se o exame dos processos por aqueles que obtiveram mais ocorrências no depoimento em questão.

Usadas para representar entidades no mundo em termos de suas características e identidades, no discurso em análise, as “orações relacionais” são utilizadas ora para atribuir uma qualidade à experiência do “sair do armário” ora para descrever participantes e cenários. Em sua maioria, os processos relacionais são materializados pelo verbo Ser com mais ocorrências em comparação a uma ocorrência dos verbos Ficar e Parecer, conforme as instâncias abaixo:

Portador/Identificado	Pr.relacional	Atributivo (Atr.) / Identificador (Id)
1   nada é	é	<i>mais horrível</i> do que ter medo de ser feliz. (Atr.)
2   (sair do armário)	foi	por conta da <i>coragem</i> que conquistei para não ter medo de correr riscos (Id)
3   o que está em jogo	é	<i>grande demais</i> (Atr.)
4   eu	estava	<i>decidido, autenticado, acertado!</i> (Atr.)
5   Esta	era	<i>a última noite das minhas férias escolares</i> , (Id)
6   Nós	Estávamos	<i>acomodados</i> na sala, a janta <i>estava pronta</i> , a TV <i>estava ligada</i> , (Atr.)
7   Minha mãe	ficou	com uma expressão, digamos, <i>amuada</i> (Atr.)
8   pai	não parecia	ter sentido <i>um baque tão forte</i> (Atr.)
9   este	é	<i>um tipo de cubículo rarefeito, opaco</i> (Atr.)
10   O armário	nunca é	<i>um bom lugar</i> para se estar (Atr.)

**Quadro 4 . Exemplos dos processos relacionais**

As “orações relacionais atributivas” expressam avaliações acerca da experiência do “sair do armário” e do “ficar dentro do armário”, como nos exemplos: (1), (3), (9) e (10). Tais orações também descrevem os participantes – si próprio, pai e mãe – como em (4), (7) e (8), e o cenário como no exemplo (6). Já as “orações relacionais identificativas” cumprem o papel de representar o “sair do armário” como um ato corajoso, conforme em (2) e situar o tempo em que revelação foi realizada, como em (5).

Quanto ao segundo processo, o mental, ele está presente em orações relacionadas à experiência de mundo da nossa própria consciência, isto é, codifica os significados de pensar e sentir. Tais orações são materializadas pelos seguintes processos no quadro abaixo:

Experienciador	Processo Mental	Fenômeno
1   (eu)	<i>Lembro-me</i>	daquela noite como se fosse hoje
2   eu	<i>não queria</i>	viver com o medo de um dia ser descoberto
3   (eu)	<i>me incomodava</i>	Demasiadamente em ficar no armário
4   eu	<i>não sei</i>	quanto tempo se passou
5   (eu)	<i>se ouvia</i>	nada

6	eu	<i>creio</i>	que este já estava esperando por “gay” desde que proferi “eu.”
7	eles	iriam me <i>amar</i>	de qualquer maneira eles
8	meus pais	<i>pensavam</i>	que eu estava enganado
9	eu	<b>espero</b>	que meu modesto texto possa ajudar em algo as mentes férteis dos que ainda estão no armário

**Quadro 5. Exemplos dos processos mentais**

Conforme o quadro 5, os processos mentais cognitivos desempenham duas funções. Primeiramente, introduzem ao interlocutor a parte narrativa do depoimento, isto é, trazem uma experiência vivenciada pelo indivíduo para o momento da enunciação, materializado pelo processo “lembro-me” em (1). Em seguida, esses processos mentais cognitivos marcam o conhecimento do falante sobre a situação em que ele se insere após a revelação de sua identidade sexual. Os processos são representados pelos itens léxico-gramaticais “não sei” e “creio” como nas orações em (4) e (6). Além disso, esses processos cumprem o papel de posicionar outros participantes em relação à experiência do “sair do armário”, marcada pelo processo “pensavam” em (8), implicando a troca de papéis desses participantes, de meramente receptor para experienciador.

As “orações mentais afetivas” marcam as razões pelas quais o sujeito viu a necessidade de revelar sua identidade sexual, representadas pelos itens léxico-gramaticais “me incomodavam” e “não queria viver com medo...” como nas orações (2) e (3). Além disso, como as mentais cognitivas, essas orações levam ao posicionamento de outros participantes, marcado pelo processo “amar”, conforme a oração (6). Já as “orações mentais” desiderativas remetem à expectativa do falante de que sua experiência possa contribuir para aqueles que temem assumir-se *gay*. Tal desejo é materializado pelo processo “espero que” nas orações em (9).

O processo da oração (5) dos exemplos mentais é algo que precisa ser bem articulado. Partindo do princípio de que todas as “orações mentais” obrigatoriamente possuem um experienciador (consciente), a oração “nada se ouviu” não deixa claro quem é o experienciador de tal fenômeno, dando a entender que é uma oração cujo processo é existencial. Entretanto, como essa percepção surge depois do momento em que o sujeito fala para os seus pais sobre sua orientação sexual *gay*, acredita-se que o verbo ouvir está relacionado ao sujeito em questão. Sendo assim, classifica-se o processo da oração (5) como mental perceptivo, entendida como: “eu não ouvia nada após a declaração”.

As “orações materiais”, as quais o conceito de ação é subjacente, são representadas pelos processos no quadro abaixo:

Ator	Processo material	Meta/Esopo/Beneficiário	Circunstância
1   Eu	<i>conquistei</i>	coragem	para não ter medo de correr riscos
2   todos	<i>esperaram</i>		
3   ninguém	<i>se levantou</i>		para ir jantar
4   todos.	<i>permaneceram</i>		
5   As palavras	<i>vieram.</i>		uma a uma
6   Depois, o “sou”	<i>veio</i>		
7   O “gay”	<i>demorou</i>		um pouco para sair
8   eu (e pais)	<i>iríamos juntos procurar</i>	um psicólogo	para ter certeza do que eu estava dizendo naquele momento crucial
9   eu	<i>obtive</i>	meu prêmio máximo, que era a compreensão paternal	

**Quadro 6. Exemplos dos processos materiais**

Os processos materiais cumprem três papéis no depoimento em análise. Primeiramente, materializam a representação do “sair do armário” como uma conquista por conta de uma coragem adquirida e como um prêmio obtido, marcado pelos verbos “conquistei” e “obtive” nas orações (1) e (9) do **Quadro 6**. Em seguida, as orações materiais são responsáveis em sinalizar as cláusulas narrativas do depoimento, como conforme as orações (2), (3), (4), (5), (6) e (7). Observa-se que, nas orações (5), (6) e (7), as várias formas do dizer são representadas pelas ações “as palavras vieram uma a uma”, “depois, o ‘sou’ veio” e “o gay demorou um pouco para sair”.

As orações verbais, as quais se referem aos processos do dizer, são materializadas pelos verbos no quadro abaixo:

Dizente	Processo Verbal	Verbiagem	Receptor
1   meu coração	<i>clamava</i>	pela desistência	
2   (Eu)	Primeiro <i>disse</i>	“eu”,	
3   meu pai	começou então <i>dizendo</i>	que nada mudaria	
4   eu, que tão pouco tempo antes do episódio, nem o conseguia ante o espelho,	<i>ia-me afirmar</i>	meu sofrimento	frente a pessoas alheias

**Quadro 7. Exemplos dos processos verbais**

Os processos verbais identificados no depoimento permitem desenvolver relatos dialógicos, apresentando como Verbiagem o discurso direto ou o discurso indireto, mais típico com o verbo Dizer, conforme em (2) e (3) no quadro acima. Tendo, ainda, uma relação muito tênue com os processos mentais, as orações verbais configuram relações simbólicas construídas na mente e expressas em forma de linguagem, como “clamava” em (1) e “afirmar-se” em (4), relacionando respectivamente ambos ao processo mental emotivo, igual a um pedido em desespero e cognitivo equivalente a um autoconhecimento da posição homossexual.

Os processos comportamentais, associados aos comportamentos fisiológicos e psicológicos, foram realizados pelos exemplos no quadro abaixo:

Comportante		Processo Comportamental	
1	eu	<i>Demorei, enrolei, adiei, gaguejei</i>	o quanto era possível
2	mãe	apenas conseguia <i>balançar a cabeça</i>	concordando (em tese) com o que meu pai dizia

**Quadro 8. Exemplos dos processos comportamentais**

Os processos comportamentais descritos no depoimento se referem ao comportamento que o sujeito teve no momento em que revelou sua orientação sexual e de sua mãe em relação ao que o pai dizia. Observa-se em (1) que o processo de “sair do armário” é representado pelos verbos “demorei, enrolei, adiei, gaguejei”, implicando ser uma tarefa não muito fácil e de muito nervosismo (gaguejei) Já no segundo exemplo (2), o Comportante “balança a cabeça” para coadunar com as ideias alheias.

## 6.6. Conclusões preliminares

À luz da abordagem de Halliday & Mathiessen (2004), a língua como sistema sociosemiótico é influenciada pelo contexto de uso, constrói significados e possibilita a representação da realidade com base na realização de escolhas linguísticas nas interações verbais. Este trabalho procurou analisar de que forma os homossexuais representam a experiência do “sair do armário”, isto é, assumir-se *gay*.

Partindo do princípio de que a seleção dos recursos linguísticos está envolvendo o falante e o contexto de uso, a presente análise pretendeu não perder de vista as realizações materializadas no *corpus* em questão e com igual valor, o contexto em que foi realizado.

De acordo com o que fora exposto no item análise e discussão de resultados, em geral, revelou-se a predominância dos processos relacionais com o papel de caracterizar e identificar participantes e cenários na história em questão. Além disso, houve uma quase equalização dos processos materiais e mentais. Os processos materiais se responsabilizam em caracterizar a história como uma narrativa e em representar a saída do armário com um ato de conquista. Já os processos mentais se encarregam de marcar o posicionamento do sujeito em relação à experiência do “sair do armário” e viabilizar espaço o posicionamento de outros participantes envolvido na tal experiência (como os pais do sujeito), acarretando a troca dos papéis discursivos dos interlocutores, de receptor para experienciador.

Nos processos secundários, a análise revelou um destaque dos processos verbais em relação aos comportamentais. Os processos verbais são responsáveis em desenvolver o diálogo entre os participantes, seja pelo discurso direto ou pelo discurso indireto. Já os processos comportamentais desempenham de mapear o comportamento dos participantes. Em particular, pelos processos comportamentais utilizados no discurso, foi possível perceber que o “sair do armário” para um *gay* não é algo fácil. Já em relação aos processos existenciais, nenhum verbo foi considerado.

Com auxílio da LSF, em particular, do sistema de transitividade, foi possível verificar como os homossexuais podem representar a experiência em “sair do armário”. A partir desse único depoimento em análise, percebeu-se que o fato de assumir uma identidade sexual *gay* está relacionado a um ato de conquista por conta de muita coragem para enfrentar todas as turbulências que envolvem esse processo. Assim, em linhas gerais, a identidade apreendida na narrativa em questão é a de um sujeito que precisa fazer e dizer para ser alguma coisa.

## **7. A representação de professores e alunos em inglês**

*Viviane Tavares* (UERJ)  
[viviane.tata@gmail.com](mailto:viviane.tata@gmail.com)

O discurso de professores de inglês como participantes das práticas sociais nos seus diversos ambientes de interação tem se mostrado intensamente permeado por valores ideológicos, políticos, sociais e religio-

tos. Não poderia deixar de ser assim quando entendemos que todos os recursos linguísticos que escolhemos usar são uma forma de ação sobre o mundo e sobre pessoas. Thornborrow (2004) afirma que as pessoas constroem suas identidades sociais categorizando a si mesmas (ou sendo categorizadas por outros) como pertencendo a um grupo social através de tipos particulares de representação. As variedades de escolhas linguísticas desempenham um papel importante no estabelecimento dessas identidades de grupo e como esses agentes sociais são representados. A autora ressalta a importância da relação entre o uso de linguagem e as identidades e lugares sociais construídos através dela. Entende-se assim que, também através da linguagem, o professor constrói uma representação da sua própria identidade, da identidade de seus alunos e constrói um lugar social para ocupado por esses agentes sociais.

É sabido que no ambiente de ensino aprendizagem, seja em escolas ou cursos livres, se dá uma importante parte das interações sociais de crianças e adolescentes em fase de formação de opinião e também de adultos aprendizes. Sendo assim, identificamos o professor como um agente importante e influente no estabelecimento, reforço ou quebra de relações assimétricas de poder que ocorrem nessa interação. A maneira como, através da linguagem, se constroem as identidades do próprio professor, do aluno e da disciplina que está sendo ensinada, reflete questões ideológicas importantes que servem à sustentação de relações de dominação. Resende e Ramalho (2006) defendem que “os sentidos a serviço da dominação se fazem presentes nas formas simbólicas próprias da atividade social”, como no discurso de professores, podendo estar aparentes na superficialidade da linguagem ou implícitas no discurso com o objetivo de internalizar ou naturalizar determinadas ideologias nas pessoas. As escolhas linguísticas de professores ao falarem de si mesmos e de seus alunos tendem a revelar esses aspectos ideológicos, podendo isso ocorrer através da representação que fazem de si mesmos e de seus alunos.

De acordo com Moita Lopes (1996), o ensino de língua estrangeira no Brasil tem sido permeado por uma série de mitos, que ao mesmo tempo constroem a identidade da disciplina, do professor e do aprendiz de língua estrangeira. Alguns desses mitos são: a) a crença de que para se ensinar uma língua tem-se necessariamente que ensinar as quatro habilidades linguísticas; b) é possível separar o ensino de uma LE dos componentes culturais dos países falantes; c) o uso de língua materna no ensino de LE é nocivo; entre outros. Moita Lopes (1996) chama a atitude dos professores de inglês brasileiros de “muito colonizada”, sugerindo a

grande carga ideológica que perpassa a fala desses professores. O linguista aplicado sustenta que não há outra justificativa senão o fundo ideológico para justificar os julgamentos feitos por parte de professores acerca da língua, dos seus alunos e do processo ensino aprendizagem.

Dada a importância dessas representações presentes na linguagem e a forma de ação sobre o mundo que elas constituem, interessa-nos neste artigo analisar o discurso escrito de professores de língua inglesa acerca dos temas “o bom professor de inglês” e “o bom aluno de inglês”. Pretendemos extrair desta análise a percepção da maneira como professores e alunos são representados pelos próprios professores na linguagem, tendo em mente o que defende Rajagopalan (1998), que não há uma predisposição identitária fixa e imutável que nasce com o indivíduo, mas que sua identidade se constrói a partir da língua, a qual, da mesma forma que o indivíduo, está em constante transformação e evolução. De que forma os professores em questão representam “o bom professor” e “o bom aluno” através da linguagem é o que pretendemos investigar.

## **7.1. Referencial Teórico**

### *7.1.1. A análise do discurso crítica e a linguística sistêmico-funcional*

Para buscar compreender as representações de professores e alunos de inglês nos textos analisados, recorreremos a análise do discurso crítica (ADC) entendida por Fairclough (1992) como uma abordagem que abrange conceitos e métodos advindos da linguística e das ciências sociais para a análise de textos. Segundo o autor, a linguagem apresenta-se como parte irredutível da vida social dialeticamente interconectada a outros elementos sociais (FAIRCLOUGH, 2003). Assim, a ADC possibilita mapear relações entre os recursos linguísticos utilizados por atores sociais, no caso desta pesquisa professores de inglês, e aspectos da rede de práticas em que a interação discursiva se insere.

A fim de empreender a análise textual, a ADC orienta-se pela linguística sistêmico-funcional (LSF) de Halliday (1994,2004). “Trata-se de uma teoria da linguagem que se coaduna com a ADC, porque aborda a linguagem como um sistema aberto, atentando para uma visão dialética que percebe os textos não só como estruturados no sistema mas também potencialmente inovadores do sistema.” (RESENDE & RAMALHO, 2005). No paradigma funcionalista, no qual está inserida a LSF, as fun-

ções da linguagem parecem desempenhar papel predominante, não deixando de lado as questões da linguagem como um sistema. A língua é compreendida como um instrumento de interações sociais que tem como principal função a comunicação e deve ser estudada em uso. Assim, será possível extrair dados para a descrição de seu funcionamento num dado contexto (NEVES, 1997).

Segundo Halliday (1985), uma gramática orientada funcionalmente é primariamente paradigmática, ou seja volta-se para o eixo das escolhas como fundamental no uso da língua. A gramática sistêmico-funcional (GSF) se fixa, portanto, na noção de sistema como um conjunto de escolhas e na noção de estrutura linguística como uma organização em diferentes níveis, associando “traços” (categoria das escolhas significativas) e “funções” (categoria que constitui a manifestação superficial das escolhas). A relação entre as funções sociais da linguagem e a organização do sistema linguístico é, para Halliday (1973), um traço geral da linguagem humana. Assim, a preocupação da LSF não seria outra senão entender como um texto significa por meio das escolhas linguísticas nele manifestas.

## **7.2. As metafunções da linguagem**

A perspectiva de que através da linguagem o falante representa e interpreta experiências, interage e cria discursos (constitui mensagens em forma de textos), levou Halliday (1994) a identificar três metafunções da linguagem, intrínsecas a todas as línguas e que ocorrem simultaneamente em todos os usos de linguagem. Essas três metafunções estão diretamente ligadas a tipos de significados que todo texto possui.

A metafunção *interpessoal* está ligada ao relacionamento entre pessoas. Através dela, o falante participa do evento da fala, expressando seu julgamento pessoal e suas atitudes e também as relações que estabelece entre si próprio e o ouvinte, em particular, o papel comunicativo que ele assume. A análise desta função apoia-se na gramática da oração e seus sistemas de modo e modalidade.

A metafunção textual diz respeito à criação do texto e através dela que a linguagem contextualiza as unidades linguísticas fazendo-as operar no cotexto e na situação. Embora o texto seja a unidade operacional, essa macrofunção não se limita ao estabelecimento de relações entre as frases, mas abrange a organização interna da frase, o seu significado como men-

sagem, tanto em si mesma como em relação ao contexto. Para análise, a metafunção textual apoia-se nos sistemas temático e de informação. O primeiro tem relação com a organização dentro das orações e entre elas. Daí se extraem os conceitos de tema (tem a ver com o que foi visto antes) e rema (tudo que não é ponto de partida da oração). Já o segundo sistema, relaciona-se com o grau de proeminência da informação e seu consequente grau de novidade, tendo como categorias o dado (elemento conhecido) e o novo.

A *metafunção ideacional* é a que abordaremos com mais detalhes tendo em vista o objetivo e escopo desta análise. Esta metafunção é a função da representação da experiência do mundo físico e do mundo interior, um modo como falante e ouvinte refletem a “realidade” através da língua, classificando as pessoas, os fatos e acontecimentos ao seu redor. Também através desta função ocorre a expressão de elementos do mundo interno como reações, cognições, percepções e os atos linguísticos de falar e entender. Esta mesma função é também chamada de Experiencial, dado seu caráter de representação de experiências. A análise desta metafunção tem como base a oração e seu sistema de transitividade.

### **7.3. O sistema de transitividade**

É através do sistema de transitividade que pode-se verificar a realização a realização das representações. Baseado em Ghio e Franandez (2007), Bento (2010) afirma que o sistema de transitividade se define como

um recurso gramatical para construir o fluxo da experiência em termos de um processo realizado como uma oração, na qual o mundo da experiência se converte em significado configurado como um conjunto manejável de processos, participantes e circunstâncias.

Quando falamos em transitividade a ideia recorrente é a que se relaciona com a gramática tradicional, que parte da presença ou ausência de um objeto direto ou indireto para a classificação dos verbos. Entretanto, Thompson (1996) nos lembra que na GSF o sistema de transitividade nada tem a ver com esse conceito da gramática tradicional, mas refere-se a um sistema por meio do qual o falante constrói representações baseado na escolha de um número tangível de tipos de processos, ou seja, de elementos verbais. A análise da transitividade nos mostra, então, que cada proposição consiste sempre em três elementos: 1) o processo, que é elemento central; 2) os participantes; e 3) as circunstâncias – muitas de ca-

ráter opcional. Os processos são a ação propriamente dita, representada na oração por grupos verbais. Já os participantes, que são representados por grupos nominais, são aqueles envolvidos na ação, que podem realizá-la ou serem de alguma forma afetados por ela. Finalmente as circunstâncias tem função de adicionar informações ao processo, sendo representadas por grupos adverbiais e sendo a sua presença opcional, como mencionado.

É importante ressaltar que o uso de processos, participantes e circunstâncias por parte do falante está no campo das escolhas. Ao realizar um significado através de um item lexical ou uma locução, o falante faz uma escolha dentre outras possíveis e prováveis (não importando se essa escolha é consciente ou inconsciente). Para Halliday (1992), isto nos mostra o caráter probabilístico do uso da linguagem e nos leva a compreender o estudo de linguagem segundo a transitividade como um estudo contrastivo em que o pesquisador vai sempre contrastar as escolhas realizadas no texto com outras prováveis, procurando assim determinar as motivações do falante.

#### **7.4. Os tipos de processos e seus participantes**

Como mencionado, os processos, elementos verbais, desempenham papel central na análise da transitividade. São 6 (seis) os tipos de processos que podemos encontrar nas proposições. Cada um desses tipos apresenta diferentes participantes de acordo com seus papéis na ação. Para facilitar a compreensão da análise do corpus feita neste artigo, faremos uma breve descrição e exemplificação destes elementos.

#### **7.5. Processos materiais**

Relacionam-se com ações do mundo físico, criando uma sequência de ações concretas. São processos de fazer, acontecer. Possuem dois participantes principais: o **Ator**, que realiza a ação e tem presença obrigatória (mesmo que não esteja mencionado na proposição ele existe) e a *meta*, aquele a quem o processo é dirigido, o qual é modificado pela ação. Há ainda outros participantes que podem aparecer, sendo eles o escopo, o receptor e o cliente. O escopo define o a significação do processo em verbos como fazer, tomar e dar. Dar um banho tem significação completamente diferente de dar um presente. Já o Receptor e o Cliente

estão presentes quando há processos que denotam transferência na posse de bens e informações.

Exemplo:

<b>Luzia</b>	<b>compra</b>	<b>roupas</b>	<b>todos os dias.</b>
ator	processo material	meta	circunstância

## 7.6. Processos mentais

Relacionam-se à representação do nosso mundo interior, ações que não se dão no mundo material, mas sim no fluxo de pensamento (consciência). São processos de sentir. Podem ser divididos em 4 (quatro) subtipos:

- a) *Processos mentais de cognição*: relacionados à compreensão e decisão. Ex: *saber, decidir, entender*
- b) *Processos mentais de percepção*: relacionados à observação de fenômenos. Ex: *sentir*
- c) *Processos mentais de afeição*: relacionados a sentimentos. Ex: *gostar, detestar*
- d) *Processos mentais de desejo*: relacionados ao desejo. Ex: *querer, desejar, almejar*.

São dois os participantes dos processos mentais: O *Experenciador* e o *Fenômeno*. É na mente do primeiro que o processo de realiza. Já o segundo é o próprio elemento percebido, ou sentido.

Exemplo:

<b>Meus pais</b>	<b>adoram</b>	<b>as festas de natal.</b>
Experenciador	Processo Mental	Fenômeno

## 7.7. Processos relacionais

Tem função de classificar, relacionando duas entidades do discurso. São processos de ser, ter e pertencer. Podem ser classificados da seguinte forma:

- a) *Processo relacional intensivo*: onde X é, ou está, A
- b) *Processo relacional circunstancial*: onde X é, ou está, em A

c) *Processo relacional possessivo*: onde X possui, ou tem, A

Estes três tipos podem ainda ser classificados como:

a) *Atributivo*: onde A é atributo de X

b) *Identificativo*: onde A é a identidade de X

Em termos dos participantes, temos:

Se o processo é atributivo: o *portador* (X) e o *atributo* (A)

Ex:

<b>Os professores</b>	<b>são</b>	<b>graduados.</b>
portador	processo relacional intensivo atributivo	atributo

Se o processo é identificativo: o *identificado* (X) e o *identificador*

(A).

Ex:

<b>Amanhã</b>	<b>é</b>	<b>meu aniversário</b>
Identificado	Processo Relacional Intensivo Identificativo	Identificador

Se o processo é possessivo: o *possuidor* (X) e o *possuído* (A).

Ex:

<b>Os clientes</b>	<b>tem</b>	<b>50% de desconto.</b>
Possuidor	Processo Relacional Possessivo	Possuído

## 7.8. Processos comportamentais

- Relacionam-se a comportamentos físicos e psicológicos realizados simultaneamente. Halliday sugere que esses processos estão entre os materiais e os mentais sendo que alguns se aproximam mais de uns do que de outros. *Olhar, assistir e encarar*, por exemplo estão mais próximos de mentais, enquanto *dançar, respirar e deitar* estão mais próximos dos materiais. Os participantes são o *comportante*, o que realiza a ação e o *comportamento*, que define o escopo do processo.

Exemplo:

<b>Todos</b>	<b>assistiram</b>	<b>ao filme.</b>
Comportante	Processo Comportamental	Comportamento

### 7.9. Processos verbais

São processos de dizer e não exigem um participante humano. Os participantes são o *dizente*, que realiza a ação, o *receptor*, para quem a mensagem é direcionada, o *alvo*, que é atingido pelo processo, e a *verbiagem*, a mensagem em si.

Exemplo:

<b>A secretária</b>	<b>informou</b>	<b>o atraso</b>	<b>a seu chefe.</b>
dizente	processo verbal	verbiagem	receptor

### 7.10. Processos existenciais

São processos de ser e haver. O único participante é o *existente*.

Exemplo:

<b>Haverá</b>	<b>distribuição de prêmios.</b>
processo existencial	existente

### 7.11. A classificação dos processos

Uma vez que a GSF considera a linguagem um sistema aberto, e percebe os textos não só como estruturados no sistema, mas também potencialmente inovadores do sistema, a classificação fixa e imutável dos processos dentro dos tipos estabelecidos por Halliday torna-se muitas vezes difícil. Halliday & Matthissen (1999) afirmam ainda que uma importante característica das línguas naturais é a indeterminação. Em adição a isso, a classificação de um processo por parte de um analista envolve questões que podem variar de pessoa para pessoa como a visão de mundo, as experiências vividas, a cultura e valores sociais trazidos pelo linguista. Desta forma, não existe receita para essa classificação podendo aparecer nos estudos de transitividade processos com mais de um significado e, portanto, com mais de uma classificação.

### 7.12. O sistema de transitividade como ferramenta na análise das representações sociais

Existem muitos estudos acerca das representações sociais e mais de uma forma de analisar como elas se realizam nos textos. Segundo Magalhães (2005), essas representações podem ser acessadas através do

uso da linguagem quando o próprio falante se representa, representa a outros ou representa o mundo em que vive, ou, quando dados são gerados na própria prática social na qual se constitui a representação. Visto que toda atividade interacional é mediada pela linguagem, esta parece ser a melhor forma de compreender as representações sociais dos falantes.

Diante do exposto acerca da GSF e do sistema de transitividade, compreendemos esse sistema como ferramenta produtiva no acesso à representações sociais. É através da transitividade que a metafunção Ideacional representa e constrói significados da nossa experiência, tanto do mundo social quanto do psicológico. Por isso, esse será o sistema usado para a análise dos dados coletados.

### **7.13. Metodologia**

Como mencionado anteriormente, a análise dos textos foi feita através do sistema de transitividade levando em consideração apenas os processos e seus participantes, sem preocupação com as circunstâncias, a fim de acessar as representações do bom professor de inglês e do bom aluno de inglês na fala dos professores. O procedimento de análise dos textos selecionados foi o seguinte:

- 1) Foram destacados todos os processos (elementos verbais) presentes no discurso escrito desses professores;
- 2) Foram separados processos que têm o professor como agente e processos que têm o aluno como agente;
- 3) Todos os processos foram categorizados de acordo com os tipos de processos propostos por Halliday (1994): materiais, mentais, relacionais, comportamentais, verbais e existenciais;
- 4) Foi feita tabulação dos dados; e
- 5) Foi feita análise dos resultados e foram verificados os caminhos apontados.

### **7.14. Corpus de análise e descrição dos sujeitos da pesquisa**

Os textos selecionados para esta análise foram retirados de um questionário escrito respondido por professores de inglês. Havia 8 (oito) perguntas acerca da profissão de professor de inglês, do ensino da língua

e da própria língua, a serem respondidas de forma breve. Os textos usados aqui são as respostas às perguntas 7 e 8, que eram as seguintes: “O que é um BOM PROFESSOR DE INGLÊS para vocês?” e “O que é um BOM ALUNO DE INGLÊS para você?”.

Os sujeitos que participaram da pesquisa foram 7 (sete) professores de língua inglesa que atuam em curso de idiomas na zona norte do Rio de Janeiro. Desses sete, três atuam também em escolas públicas atualmente. Os professores têm entre 6 e 20 anos de magistério e entre 20 e 43 anos de idade. No que diz respeito à sua formação, 2 (dois) dos docentes têm apenas formação de curso livre, outros 2 (dois) cursaram licenciatura em letras e outros 3 (três) chegaram ao nível de pós-graduação *lato sensu*.

Os sujeitos responderam o questionário individualmente, sem ler ou discutir nada sobre o assunto antes.

Seguem os textos analisados na íntegra (cada tópico é a resposta de um professor diferente). O destaque dos processos foi feito para pesquisadora a fim de facilitar a visualização dos itens analisados.

O que é um BOM PROFESSOR DE INGLÊS para você?

- É aquele que *se atualiza*, traz conteúdos interdisciplinares para a sala de aula, *fala inglês* em sala de aula e *busca* dos alunos o conhecimento necessário para *se comunicarem* bem, *dissemina* conhecimento e também *aprende* com os alunos.
- Aquele que *consegue encantar* os alunos, e desta forma, *fazê-los capacitados* para o uso da matéria aprendida.
- Aquele que *desperta* o interesse dos alunos, além de *ter* uma boa pronúncia aliada a bons exemplos em sala de aula.
- Aquele que *prepara* seu material, *executa* e *avalia* o mesmo.
- Ser um bom professor é *buscar* cada vez mais, *buscar* um auto-crescimento para, assim, *ajudar* no crescimento dos demais, não só academicamente, mas, também, pessoalmente.
- Aquele que não *desiste* de seu aluno.
- Aquele que não só *sabe fazer* um bom uso da língua, mas que *tem* habilidade para *passar* a mesma para os alunos de forma paciente.

O que é um BOM ALUNO DE INGLÊS para você?

- Aquele que *usa* bem o idioma nas formas oral e escrita, que *busca aprender* não só na sala de aula e *traz* esse conhecimento de fora para dentro *sabendo aplicá-lo* em diferentes contextos.
- Aquele que *quer aprender*, independente da dificuldade ou não.
- Ser um bom aluno é *ser* dedicado, esforçado, disciplinado e curioso. A curiosidade é fundamental para um bom aprendizado.
- Aquele que *vem* para a sala de aula *querendo* estar ali, disposto a *aprender*.
- Aquele que *consegue* independência para *descobrir* coisas novas para além da sala de aula (músicas, séries, jogos)
- Aquele que *se interessa* em *aprender* o novo, sem receios, e mesmo com dúvidas, *se lança* sem vergonha de errar.
- É aquele que *se comunica* bem na língua e que *tem vontade* de *crescer* na língua, *adquirir conhecimentos*. É um aluno antenado, disposto a *aprender*, *interagir* e *fazer uso* do que foi aprendido.

Poderá ser observado que algumas vezes o verbo “ser” inicial não foi marcado. Esses verbos foram desconsiderados da análise uma vez que estavam presentes em resposta às perguntas “O que é um ...?” Assim, o uso desses verbos foi forçado pela forma como a pergunta foi feita e não nos parece ser relevante na representação dos atores.

### 7.15. Análise

Segue a classificação dos processos:

- 1- Processos onde o professor é o agente. Total de 20 (vinte) processos:

... aquele que	se atualiza,	traz	conteúdos interdisciplinares	para a sala de aula,
ator	processo material	processo material	meta	circunstância

<b>Fala</b>	<b>inglês</b>	<b>em sala de aula</b>
processo comportamental	comportamento	circunstância

<b>Busca</b>	<b>dos alunos</b>	<b>o conhecimento necessário para</b>
processo mental de desejo		fenômeno

<b>Dissemina</b>	<b>conhecimento</b>
processo material	meta

<b>Aprende</b>	<b>com os alunos</b>
processo mental de cognição	

O verbo *atualizar-se* foi considerado um processo material, pois exige do agente ações concretas como fazer cursos, estudar, ler livros, etc. O verbo *trazer* também foi categorizado como processo material. Já o verbo *falar* foi classificado como um processo comportamental. Falar inglês não é apenas emitir sons com o aparelho fonador, apesar de isso ser parte, mas exige dominar um idioma que foi aprendido, mobilizando a mente. Assim, falar inglês estaria entre um processo material e um mental, sendo considerado um processo comportamental. *Buscar* foi compreendido como um processo mental de desejo, já que a pessoa que busca algo, neste caso, deseja este algo. O verbo disseminar foi considerado material, pois implica ações concretas do professor em divulgar determinado pensamento. Para *disseminar* o conhecimento o professor dá aula, fala, traz materiais, escreve, corrige, etc. O verbo *aprender* classifica-se como processo mental de cognição.

<b>Aquele que</b>	<b>consegue encantar</b>	<b>os alunos</b>
Ator	Processo Mental de Cognição	Experienciador

<b>fazer capacitados</b>	<b>los</b>	<b>para o uso da matéria aprendida</b>
Processo Material	Cliente	

A ação de *conseguir encantar* os alunos parece estar relacionada ao campo mental se entendermos que o professor desperta o interesse dos alunos no âmbito da mente. Assim, foi considerado um processo mental de cognição. Já a ação de **fazer** os alunos capacitados, exige ações do mundo concreto como dar aulas, ensiná-lo, realizar atividades, corrigir exercícios, etc. Assim, foi considerado um processo material.

<b>Aquele que</b>	<b>desperta</b>	<b>o interesse dos alunos</b>
Experienciador	Processo Mental de Cognição	Fenômeno

<b>ter</b>	<b>uma boa pronúncia</b>
Processo Relacional Possessivo	Possuído

*Despertar* o interesse dos alunos foi classificado como um processo mental de cognição, pois, apesar de exigir ações concretas e práticas,

compreende-se que o interesse está mais no campo da mente. **Ter** foi categorizado como um processo relacional possessivo, pois descreve algo que o professor deve possuir.

<b>Aquele que</b>	<b>prepara</b>	<b>seu material,</b>	<b>executa</b>	<b>e avalia</b>	<b>o mesmo.</b>
Ator	processo material	meta	processo material	processo material	meta

*Preparar* material, *executar* e *avaliar* foram todos classificados como processos materiais, pois descrevem ações no mundo concreto.

<b>buscar</b>	<b>cada vez mais</b>
processo mental de desejo	circunstância

<b>buscar</b>	<b>um autocrescimento</b>
processo mental de desejo	fenômeno

<b>ajudar</b>	<b>no crescimento</b>	<b>dos demais</b>
processo material		meta

Nas duas vezes em que o verbo *buscar* aparece nessa fala ele foi considerado um processo Mental de desejo, entendendo aqui buscar como desejar, querer. O verbo *ajudar* foi classificado como um processo material, pois implica necessariamente em ações do mundo concreto.

<b>Aquele que</b>	<b>não desiste</b>	<b>de seu aluno.</b>
experenciador	processo mental de percepção	

O verbo *desistir* pareceu-nos estar no campo do sentir. O professor desiste de seu aluno na sua mente quando não sente mais interesse por ele, não está emocionalmente envolvido com ele. Assim, foi classificado como um processo mental de percepção.

<b>sabe fazer um bom uso</b>	<b>da língua</b>
processo comportamental	comportamento

<b>tem</b>	<b>habilidade</b>		
Processo Relacional Possessivo	Possuído		
<b>passar</b>	<b>a mesma</b>	<b>para os alunos</b>	<b>de forma paciente.</b>
processo material	escopo	cliente	circunstância

Assim como falar inglês, *fazer um bom uso* da língua foi considerado um processo comportamental, estando situado entre ações concretas e ações mentais. O verbo *ter*, já que descreve algo que o professor deve possuir, foi considerado um processo relacional possessivo. Já o verbo *passar* a habilidade foi compreendido como um processo material na me-

dida em que exige ações concretas como dar aula, produzir material, apresentar vídeos, etc.

2- Processos onde o aluno é o agente. Total de 27 processos:

<b>Aquele que</b>	<b>usa</b>	<b>bem</b>	<b>o idioma</b>
Comportante	Processo Comportamental	Circunstância	Comportamento

<b>busca</b>	<b>aprender</b>	<b>não só na sala de aula</b>
Processo Mental de Desejo	Processo Mental de Cognição	Circunstância

Assim como nas falas anteriores onde foram mencionados falar inglês e fazer uso do idioma, na expressão usar o idioma, o verbo *usar* foi considerado como um processo comportamental na medida em que transita entre ações concretas da fala, mas também exige domínio cognitivo do idioma. Também como em falas anteriores, o verbo *buscar* aparece com um sentido de desejar, sendo assim classificado como um processo mental de desejo.

<b>traz</b>	<b>esse conhecimento</b>	<b>de fora para dentro</b>
processo material	meta	circunstância

<b>sabendo</b>	<b>aplicá-lo</b>	<b>em diferentes contextos.</b>
processo mental de cognição	processo mental de cognição	circunstância

Trazer conhecimento para a sala de aula implica em ações concretas como trazer revistas, jogos, livros, apesar de poder englobar também ações verbais como contar uma história. Nesta fala o verbo *trazer* foi compreendido como um processo material. Já os verbos *saber* e *aplicar* foram classificados como processos mentais de cognição já que permeiam o campo das ações que acontecem na mente.

<b>Aquele que</b>	<b>quer</b>	<b>aprender,</b>
Experienciador	Processo Mental de Desejo	Processo Mental de Cognição

O verbo *querer* parece-nos estar no sentido de desejar, sendo assim classificado como um processo mental de desejo. Já o verbo *aprender* foi considerado processo mental de cognição.

<b>ser</b>	<b>dedicado, esforçado, disciplinado e curioso.</b>
Processo Relacional Intensivo Atributivo	atributo

O verbo **ser** aponta características que o aluno deve ter, sendo assim classificado como um processo relacional intensivo atributivo.

<b>Aquele que</b>	<b>Vem</b>	<b>para a sala de aula</b>
Ator	Processo Material	Circunstância

<b>querendo</b>	<b>estar</b>	<b>ali,</b>
Processo Mental de Desejo	Processo Relacional Circunstancial	Circunstância

<b>disposto a</b>	<b>aprender</b>
atributo	Processo Mental de Cognição

*Ir* para a sala de aula está no campo das ações concretas, pois o aluno se desloca no espaço concreto e chega até lá. Foi classificado, portanto, como um processo material. *Querer* é um processo mental de desejo, enquanto *estar* refere-se a um momento, a uma circunstância e foi desta forma classificado como um processo relacional circunstancial.

<b>Aquele que</b>	<b>consegue</b>	<b>independência</b>
Possuidor	Processo Relacional Possessivo	Possuído
<b>descobrir</b>	<b>coisas novas</b>	
Processo Mental de Cognição	Fenômeno	

Na fala acima, *conseguir* independência aparece no sentido de tornar-se independente, vir a ter independência. Assim, foi classificado como processo relacional possessivo. Por sua vez, a ação de *descobrir* coisas novas permeia o campo das ações que se dão na mente, sendo categorizado como um processo mental de cognição, na mesma linha de aprender.

<b>Aquele que</b>	<b>se interessa</b>	<b>em aprender</b>	<b>o novo</b>
Experienciador	Processo Mental de Desejo	Processo Mental de Cognição	Fenômeno

<b>se lança</b>	<b>sem vergonha de</b>	<b>errar.</b>
Processo Comportamental	Circunstância	Processo Comportamental

*Interessar-se* por algo refere-se a desejar algo. Assim, o processo é mental de desejo. Já *aprender*, como mencionado anteriormente, está no campo da cognição, sendo categorizado como um processo mental de cognição.

<b>aquele que</b>	<b>se comunica</b>	<b>bem na língua</b>
Comportante	Processo Comportamental	Comportamento

<b>tem</b>	<b>vontade de</b>	<b>crescer</b>	<b>na língua</b>
Processo Relacional Possessivo	Possuído	Processo Mental de Cognição	Fenômeno

<b>adquirir</b>	<b>conhecimentos.</b>
Processo Relacional Possessivo	Possuído

<b>É</b>	<b>um aluno antenado</b>
Processo Relacional Intensivo Identificativo	Identificador

<b>disposto a</b>	<b>aprender</b>
atributo	Processo Mental de Cognição

<b>interagir</b>	<b>e fazer uso</b>	<b>do que foi aprendido.</b>
Processo Comportamental	Processo Comportamental	Comportamento

A exemplo de processos que apareceram anteriormente, como falar inglês, fazer uso do idioma, usar a língua, aqui, *comunicar-se* no idioma transcende o campo do verbal e parece-nos estar situado entre um processo material relacionado à fala e um processo mental de domínio das regras da língua. Assim, foi classificado como um processo comportamental, da mesma forma que *fazer uso* do que foi aprendido, no final da fala.

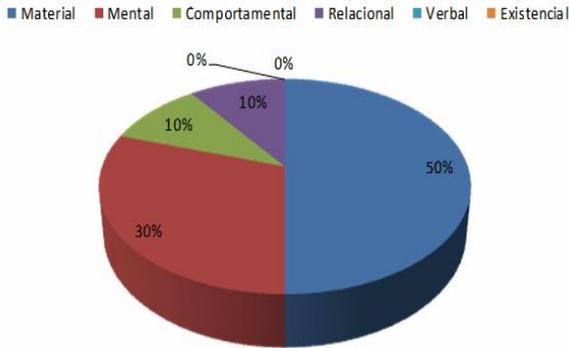
*Ter* descreve a posse de algo sendo, portanto, um processo relacional de possessivo. A ação de *crescer* na língua, não nos parece estar relacionada a um crescimento concreto de aumento de tamanho, mas aproxima-se mais do sentido de aprender mais da língua. Assim, foi classificado como um processo mental de cognição assim como o próprio verbo *aprender* que aparece mais a frente nesta mesma fala. *Adquirir* conhecimentos nos remete a vir a possuir algo e assim, foi categorizado como um processo relacional possessivo. A ação de *ser* um aluno antenado, descreve um atributo deste aluno, sendo um processo relacional atributivo.

### 7.16. Conclusões preliminares

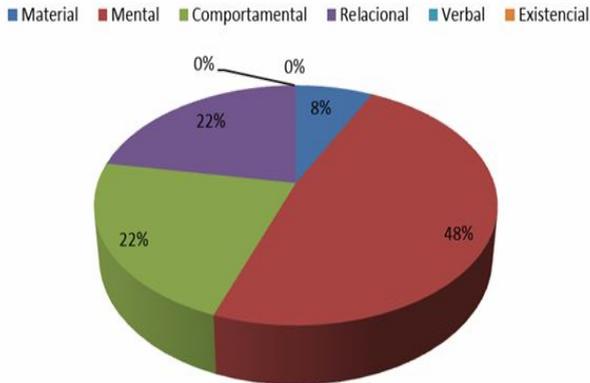
Após a análise e categorização dos processos, as quantidades de cada tipo de processo foram lançadas num gráfico de porcentagem para facilitar a visualização. Eis abaixo os gráficos resultantes desta tabulação dos dados analisados:

Ao analisar o primeiro gráfico, verifica-se uma maior incidência de processos materiais nas falas em que os professores são agentes. Metade de todos os processos usados nas falas que representam o bom professor são processos materiais. Nota-se também um acentuado uso de processos mentais; entretanto, a predominância de processos materiais chama mais atenção.

## Professor como agente



## Aluno como agente



Essa predominância nos leva a compreender, preliminarmente, uma representação do bom professor como aquele que faz, executa ações concretas. Apesar de ser também agente de diversos processos mentais e comportamentais, o bom professor representado nas falas analisadas ganha um caráter mais aproximado daquele que age ao invés de ficar apenas desejando ou buscando coisas.

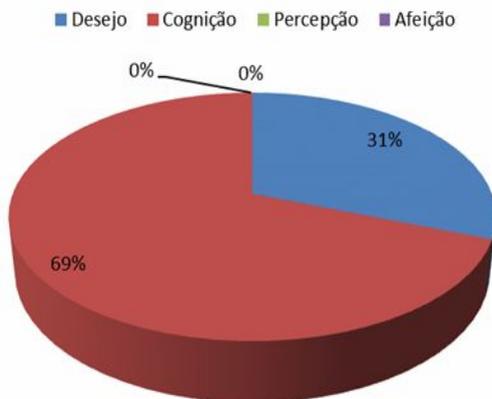
O segundo gráfico nos mostra outro panorama em relação à representação do bom aluno. A maior predominância é de processos mentais, somando 48% de todos os processos utilizados nas falas analisadas. Sem

desprezar a presença significativa de processos comportamentais, a baixa incidência de processos materiais aliada à frequência predominante dos processos mentais, parece apontar para o bom aluno como aquele que se caracteriza por agir menos no mundo concreto e mais no âmbito da mente. O bom aluno de inglês é representado pelo grupo de professores participantes como aquele que deseja, que busca, que tem vontade, que aprende e não como aquele que faz.

Parece produtivo analisar estas representações no sentido de perceber como os sujeitos desta pesquisa se veem como professores. Em outras perguntas durante a coleta de dados (perguntas que não foram utilizadas para esta análise), todos afirmaram considerar a si mesmos bons professores. Assim, percebemos que para serem bons, os professores esforçam-se para “fazer”, empenhando-se em ações mais materiais, concretas do que intelectuais. Ao mesmo tempo, classificam seus alunos como bons ou não na medida da vontade de aprender, do desejo, da disposição mental e emocional desses alunos. Os papéis de cada um nas práticas sociais relacionadas à sala de aula de inglês parecem estar definidos da seguinte forma: o professor faz, o aluno aprende.

Para corroborar com essa percepção das representações, parece interessante analisar os tipos de processos mentais que aparecem na caracterização do bom aluno de inglês, já que existem diversos tipos. O gráfico abaixo nos mostra a incidência dos diversos tipos. Dos processos mentais encontrados nas falas referentes aos alunos temos:

### Processos Mentais referentes ao aluno



Apesar da presença de um processo mental de percepção, este não chega a configurar porcentagem que apareça no gráfico. Percebe-se então a predominância dos processos mentais de desejo e de cognição, sendo que este segundo ultrapassa o dobro da quantidade do primeiro. Essa visualização, reforça que, segundo o discurso do professor, o bom aluno de inglês é aquele que desenvolve o seu conhecimento (que “pensa”) e aquele que deseja aprender. Ou seja, para o professor de inglês, parecem ser características definidoras do bom aluno tanto a capacidade quanto a predisposição para a aprendizagem.

### 7.17. Considerações Finais

Além de dar pistas iniciais para compreender a representação social de professores e alunos de inglês, a transitividade mostrou-se uma entrada analítica bastante produtiva no sentido de aprofundar os estudos destas representações e identidades sociais, pois nos permite conhecer os papéis sociais estabelecidos para esses agentes. Pesquisas posteriores e mais aprofundadas neste sentido mostram-se necessárias e provavelmente produtivas.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

AZEREDO, José Carlos. *Iniciação à sintaxe do português*. 9. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BALOCCO, Anna Elizabeth. A perspectiva discursivo-semiótica de Gunther Kress: o gênero como um recurso representacional. In: \_\_\_\_\_. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. Parábola: São Paulo, 2005.

BENTO, A. L. *Quem vai pagar a conta?* O papel dos sistemas de transitividade e de modo (mood) no anúncio da tributação das cadernetas de poupança em manchetes de oito jornais brasileiros. São Paulo: Annablume, 2010.

BRASIL. Justiça Federal de 1º Grau. Seção Judiciária do Rio de Janeiro. *Processo nº 0026376-93.1996.4.02.5101*. 3ª Vara Federal Criminal. Data de publicação DJE: 30 jun. 2011. Disponível em: <<http://www.jfrj.jus.br>>.

\_\_\_\_\_. *Processo nº 0803338-96.2008.4.02.5101*. 2ª Vara Federal Criminal. Data de publicação DJE: 9 ago. 2011. Disponível em: <<http://www.jfrj.jus.br>>.

\_\_\_\_\_. *Processo nº 0517370-87.2005.4.02.5101*. 5ª Vara Federal Criminal. Data de publicação DJE: 19 dez. 2011. Disponível em: <<http://www.jfrj.jus.br>>.

\_\_\_\_\_. *Processo nº 0522526-56.2005.4.02.5101*. 7ª Vara Federal Criminal. Data de publicação DJE: 16 fev. 2012. Disponível em: <<http://www.jfrj.jus.br>>.

CASTILHO, Ataliba T. de; CASTILHO, Célia M. M. de. Advérbios modalizadores. In: ILARI, Rodolfo (Org.) *Gramática do português falado*. V. II: Níveis de análise linguística. 4. ed. Campinas: Unicamp, 2002, p. 199-247.

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

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*, 9º ano. 3. ed. São Paulo: Atual, 2006.

COELHO, Jacinto do Prado. Garrett prosador. In: \_\_\_\_\_. *A letra e o leitor*. Póvoa de Varzim: Portugália, 1969, p. 72-100.

COELHO, Nelly Novaes. *O conto de fadas*. São Paulo: Ática, 1987.

CUNHA, Celso. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

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

DIAS, Augusto da Costa. Estilística e dialética In: GARRET, Almeida. *Viagens na minha terra*. Lisboa: Portugália, 1963.

*DICIONÁRIO Houaiss de língua portuguesa*. Versão 2.0. Intranet. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R.; BEZERRA (Orgs.). Por que cartas do leitor na sala de aula. In: \_\_\_\_\_. *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 209-216.

EGGINS, S. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Continuum, 2004.

FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. London: Longman, 1989. [2. ed., 2001].

\_\_\_\_\_. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.

\_\_\_\_\_. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

FREITAS, L.G. *Discurso e identidade em narrativas de migrantes*. Brasília, UnB. Instituto, 2008, 240 fls. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Linguística.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Santa Maria: UFSM, 2010. Mimeo.

GARRETT, Almeida. *Viagens na minha terra*. Lisboa: Portugalíia, 1963.

GHIO, E.; FERNANDEZ, M. D. *Lingüística Sistêmico Funcional. Aplicaciones a la lengua española*. 2. ed. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. Waldhuter Editorial, 2008.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e gramática: uma introdução à linguística sistêmico-funcional. *Matraga* 24. Vol. 16 jan./jun. 2009. Rio de Janeiro: UERJ, 2009, p. 13-47.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. Estrutura e função da linguagem. In: LYONS, John (Org.). *Novos horizontes em linguística*. São Paulo: Cultrix, 1976, p. 134-160.

\_\_\_\_\_. *Explorations in the Functions of Language*. . London: Edward Arnold, 1973.

\_\_\_\_\_. Language as system and language as instance: the corpus as a theoretical construct. In: SVARTVIK, J. *Directions in corpus linguistics*. Proceedings of Nobel Symposium 82, Stockholm, 4-8 August 1991. Berlin: De Gruyter, 1992.

\_\_\_\_\_. MATTHISSEN, C. M. I. M. *Construing Experience through meaning: A language approach to cognition*. London / New York: Continuum, 1999.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *An Introduction to Functional Grammar*. 3. ed. Londres: Hodder Arnold, p. 689.

JANSEN, Euler. *Manual de sentença criminal*. Rio de Janeiro: Renovar, 2006.

KING, Laura. A.; SUMMER, Noelle Smith. *Happy, Mature and Gay: intimacy, power, difficult times in coming out stories*. Science Direct: Journal of Research in Personality, V. 39, p. 278-298, 2005.

\_\_\_\_\_. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo, SP.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *A interação pela linguagem*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

\_\_\_\_\_. *Argumentação e linguagem*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LEETE-HOGGE, Lornie. *Os mais belos contos de fadas*. Trad. Ruth Rocha. São Paulo: Círculo do Livro, 1981, p. 16-74.

LIMA-LOPES, R. E. de; VENTURA, C.S.M. *A transitividade em português*. São Paulo: LAEL; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

MAGALHÃES, L. M. *Representações sociais da leitura: Práticas discursivas do professor em formação*, 2005. 186 fl. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de linguística aplicada. A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Pontes, 1996.

MONTEIRO, Ofélia Paiva. *O essencial sobre Almeida Garrett*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2001.

\_\_\_\_\_. *A renovação garrettiana do português literário*. In: \_\_\_\_\_. *Estudos garrettianos*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2010.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. *A modalização deôntica e suas peculiaridades semântico-pragmáticas. Fórum linguístico*. Florianópolis, v. 7, n. 1, jan.-jun., 2010, p. 30-45. Disponível em: <[www.periodicos.ufsc.br/index.php/forum](http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/forum)>. Acesso em: 27-06-2012.

NEVES, Maria Helena de M. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. *A modalidade*. In: KOCH, Ingedore G. Villaça (Org.). *Gramática do português falado*. V. VI: Desenvolvimentos. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2002, p. 171-208.

PINTO, Milton José. *As marcas linguísticas da enunciação*. Rio de Janeiro: Numen, 1994.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconstrução radical? In: SIGNORINI, I. (Org.) *Linguagem e identidade*. São Paulo: Fapesp; Campinas, Mercado de Letras, 1998.

RESENDE, V.; RAMALHO V. *Análise de discurso crítica*. Rio de Janeiro: Contexto, 2006.

THOMPSON, Geoff. *Introducing functional grammar*. 2. ed. London: Hodder, 2004.

THORNOBORROW, J.; JONES, J. *Language, Society and Power*. New York: Routledge, 2004.

VENTURA, C.S. Muniz; LIMA-LOPES, Rodrigo Esteves. O tema: caracterização e realização em português. *DIRECT Papers* 47, São Paulo: PUCSP, 2002. Disponível em:

<<http://www2.lael.pucsp.br/direct/DirectPapers47.pdf>>. Acesso em: 30-06-2012.

WILSON, Vitória. Motivações pragmáticas. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). *Manual de linguística*. 1. ed., 2ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2009.