

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS ANGLÍSTICOS



A contribuição dos significados experienciais para a
constituição dos elementos obrigatórios do género
narrativa escolar: um estudo de caso

Mário Chagas Martins

Setembro de 2008

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS ANGLÍSTICOS



A contribuição dos significados experienciais para a
constituição dos elementos obrigatórios do género
narrativa escolar: um estudo de caso

Mário Chagas Martins

Dissertação orientada pelo Professor Doutor Carlos A. M. Gouveia
Mestrado em Linguística Aplicada

Setembro de 2008

Resumo

A partir da Linguística Sistémico-Funcional, enquanto teoria de base desta pesquisa, particularmente os aspectos relativos à realização de significados experienciais (Halliday 2004) e à estrutura de género (Hasan 1996), este estudo descreve os elementos estruturais obrigatórios do género narrativa escolar, dando especial atenção ao papel que esses elementos obrigatórios, como ferramentas facilitadoras do reconhecimento dos propósitos comunicativos do escritor, têm para a identificação do género. Este estudo também tem como objectivo apresentar os modos de realização das características lexicogramaticais na instanciação de significados da metafunção Ideacional.

O *corpus* de estudo é composto por 40 textos narrativos escritos por alunos finalistas do ensino secundário brasileiro, obtidos a partir de actividades escolares legitimamente rotineiras das aulas de Língua Portuguesa.

A análise mostra que a maioria dos textos apresenta os elementos obrigatórios de um potencial de género. A presença destes elementos é justificada pela aplicação do conceito de centro experiencial – participantes e processos. O *corpus* também mostra que as narrativas escolares têm alguma variabilidade em termos de estrutura e que uma estreita dependência entre os textos escritos e o contexto de situação motivador destes textos, isto é, os estudantes atingem seus propósitos, pois estão em acordo com o que a tarefa escolar prescreve.

Acredita-se que esta investigação possa se revelar como um instrumento válido, tanto para professores e alunos, dando-lhes ferramentas para uma implementação mais eficiente de metodologias de ensino baseado em género, bem como para pesquisadores que necessitem de descrições mais acuradas desse género narrativo em Português.

palavras-chave: género, narrativa escolar, potencial de estrutura, sistema de transitividade e centro experiencial

Abstract

Drawing on the theory of systemic functional linguistics as the framework for the research, particularly on aspects concerning the realisation of experiential meanings (Halliday 2004) and generic structure (Hasan 1996), this study describes the elements that are part of the generic structure potential of the genre school narrative. It focus particularly on the role that the obligatory elements, as textual devices facilitating the reader's recognition of the writer's communicative purposes, play in the identification of the genre. The study also aims at pointing out how lexicogrammatical features are realized as the instantiation of the ideational metafunction.

The corpus of study is made up of forty school essays written by brasilian students as part of writing activities for the school subject "Língua Portuguesa", in the last year of secondary school (year 12).

Analysis shows that the majority of the texts present the obligatory elements of the generic potential. The presence of these elements is made clear by the use of the experiential centre – processes and participants – which functions as a structuring motivation for their expression. The data also shows that school narratives display some variability in terms of structure, and that there is a close dependency between the product of the writing task (the text) and the situational context motivating it (the writing task itself), i. e., students reach their purposes as writers according to and following closely what is said in the tasks.

It is claimed that the research results constitute a valuable instrument for both teachers and students, giving them further tools for a clear and satisfactory implementation of a genre-based teaching methodology, as well as for researchers who are in need of more accurate descriptions of this narrative genre in Portuguese.

key-words: genre, structure potential, narrative, transitivity system and experiential centre

Índice

Introdução	7
1. Fundamentos da Linguística Sistémico-Funcional	
1.1. Aspectos Gerais	9
1.2. (Meta)Funções da Linguagem	10
1.2.1. Interacção: Metafunção Interpessoal	11
1.2.2. Representação: Metafunção Ideacional	12
1.2.3. Organização: Metafunção Textual	13
1.3. A Língua como Sistema	21
1.4. A Língua como Instanciação	24
1.5. Texto e Contexto	25
1.5.1. Contexto de Cultura	26
1.5.2. Contexto de Situação	27
1.5.3. Cenário Situacional Material	33
2. Modelos de Descrição de Género	
2.1. Aspectos Gerais	36
2.2. Inglês para Fins Específicos	38
2.3. Nova Retórica	41
2.4. Escola de Sydney	43
2.5. Potencial de Estrutura Genológica	45
3. Metodologia de Pesquisa	
3.1. Conduta de Recolha	52
3.2. Cenário de Produção	53
3.3. Configuração Contextual Motivadora	54
3.4. Configuração Contextual Resultante	59
3.5. Identificação de Unidades de Análise	61
3.5.1. Elementos do Potencial de Estrutura do Género	61
3.5.2. Componentes do Sistema de Transitividade	65
4. Resultados e Discussão dos Dados	
4.1. Sequenciação Lógica de Eventos	68
4.1.1. Evento Inicial	68
4.1.2. Evento Sequencial	88
4.1.3. Evento Final	91
4.2. Descrição de Personagem	95
Conclusão	103
Anexo: Narrativas Escolares	107
Referências Bibliográficas	130

A Pedro Álvares Cabral,

que me possibilitou ...

ser falante do **português** ...

ter conhecido o **Tonká**, que me descobriu, que me catequizou e que me colonizou a vida com sonhos e metáforas ...

ser orientado pelo Professor **Carlos Gouveia**, que sempre responde aos meus e-mails ...

e ser amigo da **Alzira Sá**, do **Leonardo Zíngano**, da **Cris Fuzer**, do **Raymundo Olioni**, do **Roberto Assis** e da **Liliane Santana** e de todos os **iltequianos**...

obrigado, seu **Pedro**

Introdução

Este trabalho tem por objectivo descrever o modo como se constroem determinados significados experienciais dentro dos elementos estruturais de ocorrência obrigatória no género narrativa escolar. Noutras palavras, o intento aqui é compreender como a codificação de personagens e acções – ou participantes e processos numa linguagem mais específica à teoria de descrição da língua que se vai usar nesta dissertação – caracterizam os estágios de desenvolvimento genológico da estrutura de narrativas escolares.

Encontrar marcas definidoras de géneros textuais não é tarefa fácil. A questão torna-se mais enigmática ainda quando o género em questão padece de uma variedade de uso muito extensa e de traços estruturais, por vezes, pouco nítidos. Este parece ser o caso dos textos de núcleo narrativo, que apresentam diferentes propósitos comunicativos e, conseqüentemente, diferenças estruturais para satisfazer esses propósitos. Rothery (1996), num estudo que tenta responder, entre outras questões, quais são os géneros produzidos por crianças no ensino primário em escolas australianas, identifica três variedades do modo narrativo: observação, relato e narração. Não sendo exaustivo, podem-se citar ainda fábulas, depoimentos, contos de terror, etc. como exemplos descendentes desse mesmo modo retórico.

Mas as narrativas escolares guardam características próprias, essenciais, que as podem configurar como género textual em si mesmas. Assim, o norte que se pretende encontrar neste trabalho é um critério, de entre outros possíveis e acumuláveis, de compreensão de uma das formas de narrar, mais propriamente da narrativa escolar, no seu potencial de estrutura genológica e nos seus significados experienciais, nomeadamente o centro experiencial da oração.

Os dados estudados dizem respeito à realidade brasileira, mais concretamente à realidade de salas de aulas de Língua Portuguesa de alunos concludentes do Ensino Médio numa escola particular de Fortaleza, capital do Estado do Ceará. Esses dados são perspectivados à luz de um quadro teórico-analítico de raiz profundamente anglo-saxónica, decorrente do funcionalismo britânico, e trabalhado, em Portugal, no quadro institucional do Departamento de Estudos Anglísticos da Faculdade de Letras da

Universidade de Lisboa. Efectivamente, elegeu-se a Linguística Sistémico-Funcional, maioritariamente representada aqui por Michael Halliday e Ruqaiya Hasan, como a teoria de descrição da linguagem que satisfaz os propósitos deste estudo, pelo que o mesmo só poderia ter lugar no âmbito institucional em que ocorreu.

A dissertação está organizada em quatro capítulos, da forma que, de seguida, se descreve. No primeiro capítulo, dos Fundamentos da Linguística Sistémico-Funcional, apresentam-se as bases da teoria. Primeiro será feito um breve repasse sobre a origem, o desenvolvimento e a aplicação da Linguística Sistémico-Funcional; depois, serão descritas as três metafunções da linguagem, a metafunção ideacional, a metafunção interpessoal e a metafunção textual. Para cada uma das metafunções, serão apresentadas as formas de realização lexicogramatical.

De forma a se perceber como a Linguística Sistémico-Funcional compreende a língua, esta será descrita, ao longo deste primeiro capítulo, ora como sistema, ora como instanciação. Do mesmo modo, o conceito de texto será introduzido e exposto na sua conceptualização. De seguida, e ainda no mesmo capítulo, será exposto outro dos conceitos basilares de uma linguística que se afirma funcional: o conceito de contexto, descrevendo-se a interface entre este e o texto, considerando-se o contexto como o elemento circundante de quaisquer manifestações linguísticas. Assim, serão apresentadas as duas dimensões contextuais que emolduram essas manifestações: o contexto de cultura e o contexto de situação. Aquando da explicação do conceito de contexto de situação, será também introduzida a noção de registo, a partir do qual se compreende de que trata um texto (campo), qual o tipo de relação entre interlocutores (relações) e qual tipo de comunicação que se usa para a realização de um acto comunicativo (modo). Esses três aspectos situacionais são mediadores, respectivamente, das três principais funções da linguagem. O conceito de cenário situacional material será também descrito, porquanto faz parte da margem de negociação entre interlocutores numa interacção.

No capítulo 2, dos Modelos de Descrição de Género, serão apresentados modelos de descrição que são considerados relevantes no que toca a teorias de género em franco desenvolvimento nos últimos trinta anos. Desses modelos fazem parte o de Inglês para Fins Específicos, o da Nova Retórica e o da Escola de Sydney. De cada um deles, enfatizar-se-ão objectivos, público-alvo, métodos de aplicação e definições de género. Será dado maior destaque à escola de Sydney, por ser ela mais consistente com o quadro teórico sistémico-funcional. Neste capítulo ainda, será explicado o Potencial

de Estrutura Genológica, uma ferramenta analítica de descrição de um gênero, fundamental à consecução desta pesquisa. Será exposta, portanto, a noção de elemento (ou estágio) de estrutura genológica, em suas características de ocorrências: obrigatoriedade, opcionalidade, ordenação e iteração.

No capítulo seguinte, serão apresentados os procedimentos para a constituição do *corpus* de investigação, nomeadamente o procedimento de recolha. De seguida, descrever-se-á o cenário em que tais textos foram produzidos, no que diz respeito especificamente ao momento da produção textual. Serão, ainda neste capítulo, apresentadas as formas de rotulação e armazenamento dos textos constituintes do *corpus*. Ainda como metodologia de pesquisa, será apresentada a configuração contextual motivadora dos textos escolares, entendendo-se configuração contextual como a particularização das variáveis de registo. Por fim, definir-se-ão as unidades de análise a serem utilizadas, sendo estabelecidas a partir dos elementos obrigatórios identificados nas narrativas escolares. Quanto aos significados experienciais dentro desses elementos, serão utilizados componentes do sistema de Transitividade, propriamente processos e participantes, enquanto constituintes do centro experiencial.

No capítulo 4, dos Resultados e Discussão dos Dados, proceder-se-á à demonstração dos dados estatísticos obtidos a partir da segmentação dos textos em elementos genológicos e, conseqüentemente, em mensagens que compõem esses elementos genológicos. Serão expostas as escolhas mais significativas em termos de processos e participantes em cada elemento obrigatório da narrativa. Acessoriamente, mostrar-se-ão também os resultados estatísticos referentes aos tempos verbais dos processos. O primeiro elemento a ser descrito será a Sequência Lógica de Eventos, que se divide em Evento Inicial, Evento Sequencial e Evento Final, sendo as características identificadas nesses elementos devidamente ilustradas em tabelas e gráficos, com valores relativos e absolutos. Serão também discutidos, ainda neste capítulo, os resultados identificados no elemento obrigatório Descrição de Personagens. Ainda no capítulo 4, encerrando-se a apresentação de resultado e discussão sobre os elementos obrigatórios, serão feitas reflexões finais sobre a estrutura genológica identificada e sobre os significados experienciais realizados nos textos do *corpus*.

Espera-se, a partir dos passos acima descritos, atingir o propósito máximo do trabalho, enunciado na abertura desta introdução, que é encontrar marcas linguísticas que possam contribuir para a definição de uma estrutura do gênero narrativa escolar. Embora esta pesquisa seja linguisticamente motivada, de compreensão de formas de

estruturação e de realização de um género textual escolar, ela tem também, mesmo que num nível secundário, motivações de ordem pedagógica. As motivações pedagógicas devem-se ao facto de o ensino de línguas em muitas salas de aulas brasileiras, principalmente após o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, se ter orientado fortemente para os géneros textuais como instrumentos máximos, e para muitos professores, instrumentos únicos, de inserção, manutenção e progressão em comunidades discursivas. Disso resulta a exigência – sim, porque o espaço de sala de aula é, por natureza, um espaço de exigência e de regulação – aos alunos da obtenção de conhecimentos sobre formas de construção de tipos textuais, que serão avaliados e aos quais serão atribuídas notas, qualificando-os como bem sucedidos ou não. Contudo, se os géneros são tipos de interação relativamente estáveis (Bakhtin 1986: 60), é preciso considerar em larga medida o significado de "relativamente". Tal consideração permitirá concluir que, no ambiente de aula de línguas, um género é grandemente dependente de um contexto de situação forjado nas tarefas escolares e, por essa razão, deve ser visto como relativamente estável em relação à tarefa, em relação aos cenários simulados por aquele que elabora as tarefas, em geral o professor.

Embora muitos estudos sejam já reveladores, ainda há muito o que dizer sobre estrutura, potenciais ou instanciadas, de géneros em português, e conseqüentemente muito o que dizer sobre o ensino de géneros nas escolas brasileiras. Deste trabalho, espera-se uma pequena sugestão: considerar, como instrumento de compreensão (e de avaliação) de um género escolar, os elementos estruturais, compreendidos a partir de uma óptica funcional.

1. Fundamentos da Linguística Sistémico-Funcional

O propósito deste capítulo é dar início à apresentação dos pressupostos teóricos que delineiam esta pesquisa. Estão a ser introduzidos os conceitos básicos da Linguística Sistémico-Funcional como teoria de descrição dos usos da língua para se tentar responder a duas questões centrais que normalmente norteiam os estudos de carácter sistémico-funcional: como os falantes usam a língua e como ela está estruturada para esse uso. Assim, após breve repasse sobre origem, desenvolvimento e aplicação da Linguística Sistémico-Funcional no tópico 1.1., são apresentadas, em 1.2., as três principais funções da linguagem, ou metafunções, como nomeadas por Halliday (2004). Dá-se especial atenção à Metafunção Ideacional, em particular na sua dimensão Experiencial, e às respectivas formas de realização lexicogramatical através do sistema de Transitividade, já que é a ocorrência de componentes desse significado que está a ser investigada nos textos escolares que compõe o *corpus* desta pesquisa; de seguida, em 1.3. e 1.4., são explicados respectivamente os conceitos de língua enquanto sistema e de língua enquanto texto; por fim, em 1.5., apresenta-se o conceito de língua em uso, ou seja, dá-se conta de como acontece a relação entre o texto e o contexto.

1.1. Aspectos Gerais

A Linguística Sistémico-Funcional (doravante LSF), enquanto teoria de descrição da gramática – considerando a gramática como um sistema de fraseados de uma língua (Halliday & Matthiessen (1997: 1) –, foi planeada por Michael Halliday para ser originalmente aplicada à Língua Chinesa e, desde fases iniciais, sempre com vistas a contextos educacionais e computacionais (*ibidem*). À semelhança, algumas das investigações de seguidores de Halliday – Christie (1991), Rothery (1996), Christie & Martin (1997), Ravelli (2000), Hyland (2004), entre outros, para não se ser exaustivo – tinham como objecto também, maioritariamente, contextos educacionais, desta feita aplicando-se a LSF à Língua Inglesa. Gradualmente, as propostas da LSF começaram, então, a ser ajustadas a outras línguas, respeitando-se não somente o fato de serem simplesmente outras línguas, mas o facto de os significados poderem ser nelas

construídos por meio de estratégias lexicogramaticais diferentes das da língua inglesa. A LSF começou, então, a tomar contornos de teoria de aplicabilidade universal.

Em Língua Portuguesa, tem sido grande o empenho tanto de autores brasileiros – Vian Jr. (1997), Lima Lopes (2005), Motta-Roth (2005) – quanto de europeus – Gouveia (2004; 2005; 2006), Parreira (1995), Tavares (2006) – na acomodação dos princípios da SFL, ora como fundamentais, ora como complementares na investigação de fenómenos linguísticos em nichos variados (jornalístico, literário, escolar, político, jurídico, entre outros).

Embora, grosso modo, a LSF seja uma teorização sobre o funcionamento do sistema linguístico, ela pode ser adoptada como quadro descritivo-analítico por várias outras áreas de conhecimento que não a Linguística Aplicada propriamente. Isso acontece porque a LSF toma a língua como instrumento das relações humanas, porque se preocupa globalmente com as funções, a aquisição e o desenvolvimento e a evolução da linguagem em ambientes sociais. Nesse sentido, da Neurociência à Sociologia, da Psicologia às Ciências Políticas, pode a LSF ser ferramenta de aplicação extremamente útil, quer como ferramenta descritiva, quer como analítica.

Enquanto teoria, ela dota o analista de ferramentas de descrição que lhe permitem decompor seu objecto de estudo em estruturas manuseáveis de ordem discursiva e lexicogramatical. Ela o faz porque tais ferramentas expõem a interface, por vezes esquecida em muitas teorias de descrição da linguagem, entre a língua enquanto sistema e a língua enquanto uso, o que torna possível interpretar o modo como o sistema linguístico se organiza internamente e como os usuários se servem desse sistema no seu dia-a-dia para a criação de textos, as unidades de uso (Halliday 2004: 26). Por isso, é, respectivamente, sistémica e funcional.

1.2. (Meta)Funções da Linguagem

O estar no mundo não é um processo isento, independente. Um indivíduo, durante a sua existência, é constantemente levado a julgar, a opinar, a ordenar, a negar, enfim, a manifestar-se de algum modo. E ele o faz por saber que os outros o compreendem, porquanto também o fazem, podendo esse indivíduo tornar-se, desta feita, o receptor da manifestação alheia. Subjacente, então, a toda e qualquer interacção, está a característica contratual, negociável da língua, baseada no conhecimento prévio:

um ouvinte¹ entende – ou esforça-se para entender – o seu locutor com base no conhecimento adquirido no curso da sua existência. Ninguém dá ordens a quem não as possa receber como tal. Ninguém julga senão primeiramente pelo poder legitimador que a linguagem permite e que, da mesma forma, impõe a alguém a noção de estar sendo julgado. Noutras palavras, quando alguém se posiciona como falante, fã-lo assumindo que o ouvinte adopta, por sua vez, um papel complementar na interacção e que este agirá de acordo com o desejo daquele. Todo esse processo interactivo assenta complementarmente na capacidade do falante de codificar a mensagem para garantir que o ouvinte o acompanhe, que o siga no desenvolvimento das ideias.

Assim, apresentam-se a seguir três funções primordiais da linguagem segundo a LSF: relacionar-se com os outros, representar experiências e organizar a mensagem.

1.2.1. Interacção: Metafunção Interpessoal

Halliday (2004: 107) assevera que, subjacente a todo e qualquer tipo de interacção humana, há dois tipos básicos de funções discursivas: pedir e dar. Relativamente à natureza do que se está pedindo ou dando, o linguista aponta também para dois outros elementos-chave da interacção: bens & serviços e informações. Faça-se uma comparação: ao se pedir, por exemplo, a um aluno que desligue o telemóvel durante a aula, o que se deseja é essencialmente uma acção, ou seja, algo não verbal. Do mesmo modo, quando se pede ao aluno que, tendo insistido em manter o aparelho ligado, o entregue ao professor, quer-se um objecto. Houve, portanto, nas duas situações, uma troca de bens & serviços. Ao contrário disso, se o professor pede ao aluno que responda a uma pergunta, ele o faz com o intuito de receber em troca uma informação, e aí a linguagem tem papel constitutivo, é meio e fim desse contacto. No primeiro caso, o professor realiza, considerando a nomenclatura da LSF (*idem*: 110), uma proposta, e terá em troca o celular desligado (ou não!). É um processo emancipado da língua, o que não quer dizer que essa acção não possa ser acompanhada de uma manifestação verbal, um pedido de desculpas, por exemplo. No segundo caso, todavia, o professor realiza, respeitando-se ainda a nomenclatura hallidayana, uma proposição,

¹ Por uma questão didáctica, os termos **falante** e **ouvinte** referem-se, ao mesmo tempo, aos interlocutores tanto de processos comunicativos falados quanto de escritos. Quando necessário, faz-se a distinção entre falante/ escritor e ouvinte/ leitor.

querendo receber em troca algo essencialmente linguístico. Essa distinção é importante porque a proposta, de que se espera receber bens & serviços, assenta no papel ancilar da língua, cuja participação é, por vezes, mesmo inexistente. Nesse sentido, à língua não se permite uma variação de uso muito extensa, há um conjunto de usos linguísticos não muito variáveis que satisfazem esse tipo de interacção. A proposição, por outro lado, por ter na linguagem o seu objecto de troca, aquiesce o desenvolvimento contínuo de novos recursos linguísticos, que surgem em situações de contextos específicos, para satisfazer necessidades retóricas também específicas.

Acresça-se que, numa actividade interactiva, importa conhecer quem são os participantes, em que níveis estão eles na escala hierárquica das relações humanas, se no mesmo nível, acreditando-se iguais, ou se em níveis diferentes, não havendo igualdade hierárquica. Nesse sentido, portanto, cada participante pode saber quais as escolhas são mais adequadas nessa interacção para se codificar linguisticamente a si mesmo e ao outro.

1.2.2. Representação: Metafunção Ideacional

Dado que, em síntese, se exercem papéis numa interacção e que essa interacção se estabelece para que haja uma troca de bens e serviços e/ou de informações, é preciso ter o que dar em troca. Interessa, a partir de agora, o que é a informação como objecto de interacção, isto é, sobre o que se fala. Assim, entra-se noutra função da linguagem: representar experiências.

Um ser humano está fixa e inexoravelmente rodeado pela linguagem. E todas as actividades humanas são, em maior ou em menor grau, mediadas por ela. Retornando à comparação com o ambiente escolar: imagine-se um professor, em pé, à porta da sala de aula, a reflectir, por exemplo, sobre o que está prestes a ser a primeira aula do ano lectivo, um ambiente novo, pronto à descoberta. Ele o faz através da linguagem. É ela que permite ao professor e aos novos alunos conhecerem-se pelos nomes, assim passando mutuamente a ter existência no mundo real e imaginado de cada um deles. Por necessidade humana, dar nomes não basta. Em seguida, é preciso caracterizar os alunos (do mesmo modo como os alunos caracterizam o professor), porque assim se tornam diferentes uns dos outros. Um é alto, o outro nem tanto, um parece ensimesmado, o outro irrequieto. Aliás, aquele aluno não pára! Parar, subir nas cadeiras, gritar, atirar

bolinhas de papel... e a linguagem agora representa o contínuo das experiências humanas pelo viés das acções.

Constrói-se assim uma cadeia de informações que se configuram em padrões de uso cada vez mais complexos, quanto maior seja a exposição ao mundo da linguagem. Como afirma Halliday (2004: 29), não há nada que não seja passível de significação: “... there is no facet of human experience which cannot be transformed into meaning”.

Assim, tudo pode ser palavra.

1.2.3. Organização: Metafunção Textual

A terceira função da linguagem, segundo Halliday (*idem*: 30), diz respeito ao modo como se organizam, num todo coerente, as experiências de mundo e a interacção entre os falantes. Nesse sentido, importa ao falante elaborar a mensagem de modo a que sejam atingidos os seus propósitos e que, obviamente, estes sejam adequados aos contextos, encapsulando tanto os significados da função interpessoal bem como os da função experiencial.

Halliday afirma que a função de organizar a mensagem é outro modo de significar que está relacionado com a construção do texto propriamente. É, nesse sentido, vista pelo autor como uma função facilitadora das outras duas funções (*ibidem*):

In a sense, this can be regarded as an enabling or facilitating function, since both the others – construing experience and enacting interpersonal relations – depend on being able to build up sequences of discourse, organizing the discursive flow and creating cohesion and continuity as it moves along.

Para isso, a ordem dos elementos na constituição da mensagem é capital. Pela linearidade, dá-se a conhecer aos ouvintes os sinais do caminho a ser seguido: de onde se parte e para onde se vai. A mudança nessa linearidade representa mudança no modo

como se compreende a mensagem. Tomem-se, a título de exemplo², as seguintes orações:

Em uma noite chuvosa, ela pediu que parasse. (ND.09)
--

Ao se agruparem os mesmos elementos dessas orações em outras ordens possíveis, tem-se:

Ela, em uma noite chuvosa, pediu que parasse. (*)

Pediu ela, em uma noite chuvosa, que parasse. (*)

Em todos os reagrupamentos, há um sentido primário cuja compreensão é plenamente possível. Todos eles também são gramaticalmente aceitáveis de acordo com a consagração do uso em português. Contudo, se comparados ao agrupamento original, há diferenças. Ao colocar um constituinte nominal em função de Sujeito³ como sinalética do início da mensagem, o escritor selecciona, dentre as outras possibilidades, a que lhe parece a mais adequada à realização dos seus propósitos comunicativos. Ele, portanto, escolhe esta, e não as outras.

Dentro do constructo organizado da LSF, Halliday opta por chamar as funções da linguagem de metafunções, e justifica tal procedimento com o significado da palavra função (*idem*: 31):

We could called them simply ‘functions’; however there is a long tradition of talking about the functions of language in contexts where ‘function’ simply means purpose or way of using language, and has no significance for the analysis of language itself.

² Todos os exemplos extraídos do corpus desta pesquisa estão identificados com os respectivos rótulos entre parênteses e acima da linha de escrita. No caso de exemplos criados artificialmente (o que se justifica pela ausência no corpus), em vez do rótulo, há um asterisco cercado por parênteses.

³ O conceito de sujeito, no sistema de Tema, implica um componente psicológico, sendo o termo de que trata a informação (Halliday 2004: 56).

Assim, relacionar-se com os outros, representar as experiências e organizar a mensagem, respectivamente, tornam-se Metafunção Interpessoal, Metafunção Ideacional (ou Experiencial) e Metafunção Textual.

Estando apresentadas as três funções da linguagem segundo a LSF, nas quais fica explícita a primazia das escolhas no existir linguístico, vale agora apontar para os modos como essas escolhas de significado se expressam, como se realizam, dando-se especial atenção às formas de realização da Metafunção Experiencial, por ser um dos tópicos teóricos centrais a esta pesquisa. E é na língua que residem os recursos disponíveis às escolhas. A origem do significado está nessas escolhas, que encontram guarida no sistema linguístico, porque é intrínseco a esse sistema um potencial criativo ilimitado (Eggins 1994: 117). Dizendo de outro modo: se falantes e ouvintes partilham a mesma língua, convivendo segundo as mesmas convenções culturais e tendo sido essas convenções já codificadas pela língua, então ela permite aos primeiros criar novos significados e, obviamente, aos segundos perceber esses novos significados. Aos utilizadores da língua é possível a criação infinita de significados. Essa criação infinita, contudo, acontece com base num sistema finito de recursos: o léxico e a gramática.

Está-se agora diante de uma das bases filosóficas da LSF: a gramática serve para operar significados, ou seja, os significados são codificados, são realizados – para se usar um termo mais recorrente na LSF –, na e pela lexicogramática. Isso implica dizer, por exemplo, que, para se ter acesso convenientemente a uma característica semântica qualquer, é preciso ter conhecimentos sobre os modos da sua realização lexicogramatical (Eggins 1994: 15).

Assim, a Metafunção Interpessoal realiza-se através do Sistema de Modo, que cobre o tipo de interacção e o que se pretende obter dessa interacção. Grosso modo, para dar ou pedir informações, recorre-se a enunciados, respectivamente, declarativos e interrogativos. Para pedir bens e serviços, recorre-se a enunciados imperativos. A oração, pelas funções gramaticais que operam nesses enunciados, é dividida em dois blocos: Modo e Resíduo. O modo oracional é realizado pelo Sujeito⁴, responsável pela proposição, e o Finito, responsável pelas relações modo-temporais da proposição; o Resíduo realiza-se pelo Predicador, pelo Complemento e pelo Adjunto.

A Metafunção Experiencial realiza-se através do Sistema de Transitividade, cujo papel é representar quadros da realidade em que estão inseridas as coisas (no sentido

⁴ Sujeito, no sistema de Modo, refere-se unicamente ao elemento gramatical, ao termo que concorda em número e pessoa com o verbo da oração (Halliday 2004: 56).

lato, incluindo seres humanos ou não, seres concretos ou não), os eventos e as circunstâncias. Quando se descreve o significado experiencial, está-se a descrever a gramática da oração enquanto representação da realidade. Butt (2000: 46), através de uma questão-tipo, exemplifica bem como funciona a realização lexicogramatical da função experiencial: quem faz o que a quem sob que circunstâncias? (“Who does what to whom under what circumstances?”) Tem-se assim, respectivamente, um primeiro participante ou sujeito lógico (Halliday 2004: 56), realizado por grupos nominais, seguido de processo, realizado por grupos verbais, um segundo participante, realizado por grupos nominais, e circunstâncias, realizadas por grupos adverbiais ou grupos/sintagmas preposicionais. É importante destacar que sujeito lógico é o responsável pela acção expressa pelo processo: “doer of the action” (*ibidem*). Esse sujeito lógico pode, por vezes, ser coincidente com o sujeito gramatical e com o sujeito psicológico.

Três são os principais tipos de processos: materiais, mentais e relacionais. Entretanto, há três outras categorias de processos que, de acordo com Halliday (2004: 171), são intermediárias aos três primeiros tipos: comportamentais, verbais e existenciais.

Os processos materiais são aqueles que expressam acções do mundo exterior. São os processos que constroem os significados de fazer e acontecer: processos que representam eventos que se desenvolvem através do tempo, levando a estágios diferentes do estágio inaugural do desenvolvimento (*idem*: 179). Associado ao processo material deve haver, pelo menos, um participante: o Actor, aquele que pratica a acção, ou, como já referido, o sujeito lógico da acção. Um outro potencial participante de um processo material é a Meta, a quem é dirigido o processo. Também como possível participante de processos materiais está a Extensão, que diz respeito ao constituinte que continua ou reitera a acção inicialmente estabelecida no processo, mantendo uma relação de sentido muito estreita com o processo (Eggins: 1994: 233). Um quarto constituinte dos processos materiais é o Beneficiário. Este, também opcional, representa o participante que é beneficiado com a acção desenvolvida no processo, ora sendo a quem se destina a acção (Recebedor), ora sendo por quem se pratica uma acção (Cliente). Por fim, ainda é possível agregar ao processo material, bem como a qualquer outro processo, circunstâncias. Elas atribuem vários significados ao processo, como, por exemplo, tempo, lugar, causa ou companhia.

Vejam-se os exemplos que contemplam todos os constituintes possíveis numa oração de processo material:

... [nós]	não damos	importância	a elas ^{ND.12}
Actor	Processo: material	Extensão	Beneficiário: Recebedor

Então	[nós]	dávamos	uma caminhada ^{ND.19}
Circunstância	Actor	Processo: material	Extensão

Os processos mentais, de acordo com Halliday (2004: 197), representam as experiências do mundo da consciência, do mundo interior. São os processos de sentir e pensar e dividem-se em três classes: cognição, afeição e percepção. Aos mentais, devem sempre estar associados dois participantes. Eggins (1994: 242) afirma que, quando só estiver aparente um participante, faz-se necessário recuperar o outro do contexto⁵. O sujeito lógico desse processo é chamado Experienciador, o qual deve ser sempre um participante humano (ou personificado), detentor de consciência. O outro participante, não-activo, é a coisa pensada, sentida ou percebida pelo Experienciador. É nomeado Fenómeno. O exemplo a seguir apresenta uma oração de processo mental:

Hoje,	[eu]	vejo	Camila	com outros olhos ^{ND.12}
Circunstância	Experienciador	Processo: mental	Fenómeno	Circunstância

O Fenómeno de um processo mental também pode ser a representação de locuções e ideias, passando a ser considerado como Metafenómeno. Disso decorre o evento da projecção, caso em que uma oração com processo mental (também com verbal) projecta outra oração ou conjunto de orações, dando-lhes o status de ideia ou de conteúdo de consciência. A projecção se afigura na relação lógico-semântica através da qual uma oração passa a funcionar como a representação de uma representação (Halliday 2004: 440-441). Observe-se o exemplo:

⁵ Halliday (2004: 213), ao contrário, assevera que tanto nos processos materiais quanto nos mentais só um participante é inerente, respectivamente, o Actor e o Experienciador.

... [eu]	achava	até que ele nem tinha isso em mente. ^{ND.06}
Experienciador	Processo: mental	Metafenómeno

Em termos descritivos, a oração projectada, o Metafenómeno, é considerada como oração de direito (Halliday 2004: 440-441) à parte da oração projectante, sendo analisada em seus constituintes, como abaixo:

... [eu]	achava	até que	ele	nem tinha	isso em mente. ^{ND.06}
Experienciador	Processo: mental	Conjunção	Participante	Processo	Participante
		Metafenómeno			

Os processos relacionais servem para caracterizar e identificar (*idem*: 210), sendo responsáveis pela construção dos significados de ser e ter. O desenvolvimento desses significados, ainda conforme Halliday, acontece estaticamente, ou seja, não há uma fase inicial de desenvolvimento, nem final. As orações de processos relacionais realizam significados de localização, possessão e qualidade estáticas; as de materiais, ao contrário, fazem-no dinamicamente (*idem*: 211-212). Coisas, actos e factos podem funcionar como participantes. E, já que esses processos funcionam como cópula entre entidades, deve haver dois participantes inerentes⁶ à sua realização, dois participantes que partilham propriedades semióticas advindas do mesmo domínio de relação (*ibidem*).

Os relacionais podem ser do tipo intensivo, possessivo e circunstancial. Esses significados dos processos relacionais podem ser, grosso modo, esquematizados nas seguintes implicações práticas: se ‘x é (ou está) a’, têm-se os intensivos, se ‘x tem a’, os possessivos e se ‘x é (ou está) em a’, os circunstanciais (*idem*: 216). Além das três primeiras classificações, cada uma delas ainda significa ora atribuição, ‘a é um atributo de x’, ora identificação, ‘a é a identidade de x’. A partir da intersecção entre essas

⁶ Essa afirmação é relativa ao Inglês. Em Português, pela gramática tradicional, o verbo ‘ser’ padece de uma multiplicidade de descrições de uso: ora são tratados como copulativos com dois participantes inerentes (sujeito + predicativo do sujeito), como em ‘Estavas triste’; ora são tratados como copulativos com apenas um participante inerente (predicativo do sujeito, que não existe), como em ‘Era uma hora da tarde; ora são tratados como significativos, como em ‘Estavas na cozinha’. Todos esses exemplos foram extraídos de Cunha & Cintra (2002).

categorias, criam-se seis distintas classificações de processos relacionais, a exemplificar abaixo com respectivos participantes:

Na época,	eu	era	criança ^{ND.01}
Circunstância	Portador	Processo: atributivo intensivo	Atributo

... [ele]	tem	os cabelos lisos e escuros ^{ND.01}
Possuidor	Processo: atributivo possessivo	Possuído

... [eu]	estava	com meus amigos em uma festa. ^{ND.10}
Portador	Processo: atributivo circunstancial	Atributo

Ele	era	o homem da minha vida ^{ND.17}
Identificado	Processo: identificativo intensivo	Identificador

O namorado	era	dela ^(*)
Possuído	Processo: identificativo possessivo	Possuidor

Amanhã	será	o dia dos namorados ^(*)
Identificado	Processo: identificativo circunstancial	Identificador

Há ainda três outros tipos de processos. Os processos do tipo existencial são os que representam que algo existe ou acontece (Halliday 2004: 256). Em Português, verbos como ‘existir’ e ‘haver’ podem ser assinalados como tal. O Existente é o participante obrigatório – o sujeito lógico – desse tipo de processo:

Havia	lembranças do nosso casamento. ^(*)
Processo: existencial	Existente

Os processos verbais são recursos importantes de vários tipos de discursos, devendo ser interpretados como qualquer troca simbólica de significado. Contribuem,

por exemplo, para a criação de diálogos em narrativas ou para a atribuição de informações a fontes, oficiais ou não, em notícias de jornal (*idem*: 252). Nestes processos, deve haver, pelo menos, um participante, o Dizente, o sujeito lógico do processo verbal, aquele que diz algo. Às vezes, pode estar presente um segundo participante, o Receptor, aquele a quem o Dizente se dirige. Há ainda dois outros possíveis participantes nesses processos: Verbiagem e Alvo. O primeiro refere-se ao conteúdo do que se diz; o segundo, a quem a ação verbal se dirige. Os exemplos a seguir apresentam todos os participantes nas orações de processos verbais:

Depois de [ela]	referir	seu destino ^{ND.09}
Dizente	Processo: verbal	Verbiagem

... ele	falou	comigo. ^{ND.07}
Dizente	Processo: verbal	Receptor

O namorado	acusou	a rapariga. ^(*)
Dizente	Processo: verbal	Alvo

Por fim, há os processos comportamentais. São processos que codificam comportamentos psicológicos e fisiológicos. Halliday (*idem*: 249-50) afirma que esses processos fluam entre os materiais e os mentais, não se lhes podendo atribuir características próprias. O sujeito lógico é o Comportante, único participante:

A rapariga	suspirava ^(*)
Comportante	Processo: comportamental

A última metafunção é a Metafunção Textual, que se realiza através do Sistema de Tema, o qual funciona como o elemento, sempre em posição inicial, ajustando a oração em determinado contexto, apontando para o desenvolvimento dessa oração (Halliday 2004: 65). Esse desenvolvimento está no Rema, todo o remanescente sempre

à direita do Tema. O Tema é gramaticalmente construído por quaisquer grupos nominais, verbais, adverbiais ou frases preposicionais que ocupem essa posição inicial.

Em qualquer situação de uso da língua, são postas simultaneamente em acção as três metafunções da linguagem, concorrendo todas elas para a construção dos significados. E pô-las em acção implica fazer escolhas. Nessa direcção, aproximam-se agora dois outros conceitos fundamentais da LSF: o conceito de língua como sistema e, conseqüentemente, o de língua como texto.

1.3. A Língua como Sistema

Halliday, ao analisar o contexto educacional, mais propriamente o das aulas de línguas, afirma que, durante a vida escolar, o que um aluno faz é construir um manancial de recursos que lhe permitem, sempre que necessário, criar significados (1999: 7). Esses significados armazenam-se na mente do aluno em forma de potencial, porque eles podem ou não ser activados, e porque, se activados, podem ou não sê-lo do mesmo modo como foram inicialmente armazenados. O armazenamento de informação é construído, portanto, em forma de sistema. Halliday define, assim, a língua enquanto sistema como um potencial (*ibidem*):

It is a language, or some specific aspect of language, like the language of science, in the form of a potential, a resource that you draw on in reading and writing and speaking and listening – and a resource that you use for learning with.

Estendendo-se esse conceito a todo e qualquer ambiente de interacção que não apenas o de ensino, o sistema, portanto, representa o eixo paradigmático das escolhas. É uma representação abstracta, não existe em si mesmo, é tangível apenas nas formas instanciadas. A este propósito, é útil, desde já, dar a entender o conceito de instanciação.

O sistema linguístico é instanciado em forma de texto (Halliday 2004: 26). Noutras palavras, a instanciação é a representação de uma abstracção, de uma teoria, de uma ideia, através de um elemento concreto, tangível. Dito em forma de exemplo:

quando um professor de Português, em sala de aula, atribui aos seus alunos uma tarefa de produção textual – contar como foram as férias escolares⁷ – ele tem como resultado tantas instanciações quantos alunos há em sala, ou seja, um texto é uma particularização das possibilidades de escolhas textuais dentro de um sistema linguístico. Então, cada aluno faz sua própria selecção, instancia o sistema ao seu modo, consciente ou inconscientemente, e esse modo, em princípio, é expressivamente diferente dos modos de selecção feitos pelos seus colegas, embora tenham usado o mesmo sistema como fonte de recursos para a instanciação. Um dos factores que tornam os textos dos alunos semelhantes entre si é a tarefa proposta pelo professor, que lhes faculta o assunto a ser tratado – as férias escolares –, os interlocutores envolvidos no evento textual – o narrador e possíveis outras personagens – e a feição do texto a empregar – uma narrativa escrita.

Portanto, o sistema e o texto estão relacionados através da instanciação. Halliday ilustra graficamente essa relação através de uma escala de instanciação (do inglês “cline of instantiation”):

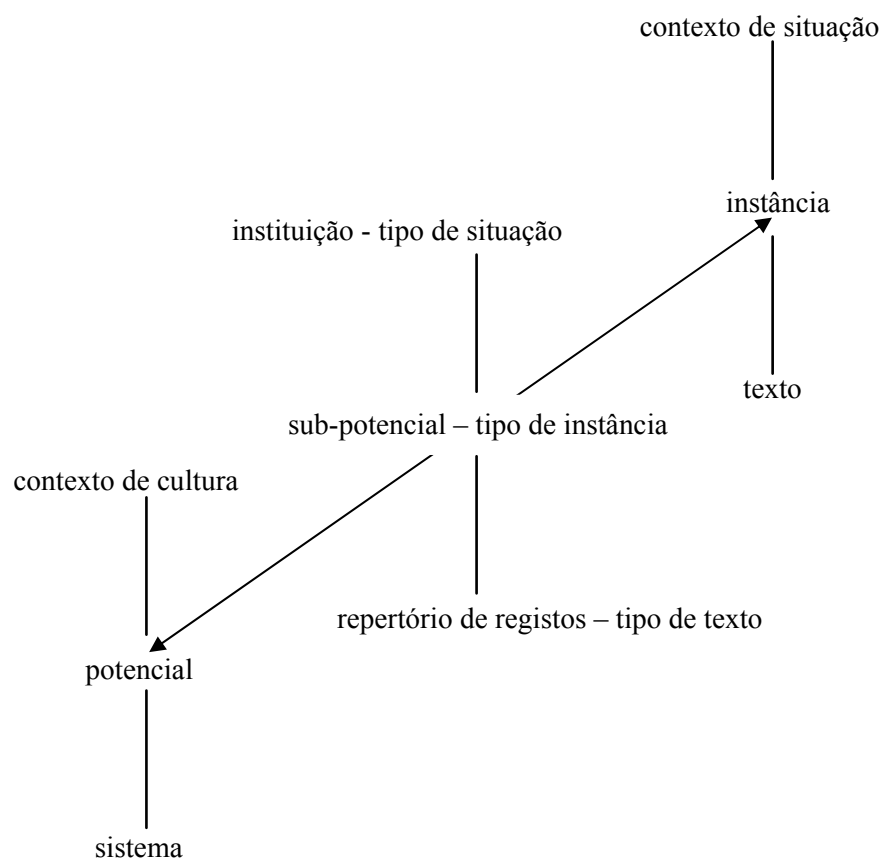


FIGURA 1.1. *Escala de instanciação* (adaptado de Halliday 2004: 28)

⁷ A escolha por esse exemplo e pelos outros aqui apresentados é totalmente casual, o que revela também consonância com a multiplicidade de temas possíveis de abordar numa sala de aula.

Lê-se na figura que o potencial, definido pelo sistema e associado a um contexto de cultura, está num extremo e a instância, definida pelo texto e associada a um contexto de situação, está no outro. Entre esses extremos, não há vácuo, e sim modelos intermédios, cuja interpretação depende do movimento na escala. De um lado, o movimento na escala pode iniciar a partir do extremo do potencial, em que se tem um sub-potencial, definido pelo repertório de registos e associado a uma instituição⁸. Assim, aplicando-se ao exemplo acima, o professor apresenta a tarefa de produção textual (repertório de registo) e o cenário social, que é descontraído, que tem normas e preceitos menos rígidos (instituição).

Por outro lado, se o movimento na escala é a partir da instância, então há tipos de instância, definidos por tipos de textos (géneros) e associados a tipos de situação em que textos habitualmente ocorrem. No exemplo, considerando-se que a história de um dos alunos se passa na praia, com aventuras no mar e paixões de verão, este tem de seleccionar o tipo de texto mais apropriado para contar uma história que se desenrola nesse cenário (a relação entre texto e contexto está devidamente ampliada no tópico 1.5.).

Quanto à escala de instanciação, como um mecanismo de descrição do funcionamento da língua, segue-se uma sugestão de Halliday (2004: 29):

As grammarians we have to be able to shift our perspective, observing now from the system standpoint and now from that of the text; and we have to be aware at which point we are standing at any time. (...) Writing a description of a grammar entails constant shunting between the perspective of the system and the perspective of the instance.

Portanto, o sistema é um espaço indefinidamente largo, do qual apenas uma pequena parte das formas potenciais é realmente instanciada (Kilpert 2003: 183), o que quer dizer que o sistema linguístico permite muito mais possibilidades de escolha do que aquelas que são realmente feitas. Importa ressaltar, então, que os termos (ou signos) de um sistema semiótico, já que constituem um conjunto paradigmático, adquirem significação através da oposição entre eles no momento da instanciação. Eles concorrem. Parece aqui que o adágio físico serve bem ao caso: da mesma forma que

⁸ Aqui, está-se a empregar o conceito do senso comum, ou seja, instituição enquanto padrões de comportamento ou de relacionamento que são considerados parte fundamental de uma cultura.

dois corpos não podem ocupar o mesmo espaço, dois termos não podem instanciar o mesmo significado. É preciso escolher qual é mais adequado a determinado contexto em detrimento de outros. Em suma, e seguindo as palavras de Eggins (1994: 3), a língua é um sistema de escolhas: “... language is a semiotic system: a conventionalized coding system as set of choices.”

Uma questão que se coloca é saber como os termos têm entrada no sistema de significação e como, depois de armazenados, são utilizados. E a resposta já parece óbvia: através do texto.

1.4. A Língua como Instanciação

Na perspectiva que se tem descrito, texto refere-se a qualquer instância da língua que se pode ler ou ouvir, falar ou escrever (Halliday 1999: 7).

Independentemente da sua extensão, do seu meio, da sua forma, o texto, para a LSF, é qualquer manifestação linguística em situação de uso, apresentando textura – propriedade decorrente do modo como as unidades oracionais se ajustam umas às outras, permitindo o fluxo coerente do discurso – e estrutura – propriedade decorrente do modo como cada unidade se configura adequadamente à produção de significados (Butt 2000: 3), ou seja, é tudo aquilo que, realizado linguisticamente com estrutura e textura, permite aos seres humanos uma existência numa cadeia social qualquer, ora sendo activos, donos de um estatuto actuante, por vezes dominador, que a língua, como sistema, lhes dispõe, ora sendo passivos, vítimas da mesma língua, que agora os subjuga, manipula.

Halliday, ao definir o papel social do texto, afirma que texto é aquilo que vai acontecendo à volta de todos, a todo o tempo, com algum impacte, e por vezes perturbação na vida diária (2004: 27)⁹.

Dependendo dos propósitos de investigação, um texto pode ser descrito de muitos ângulos distintos. Essa pluralidade de descrições simplifica-se a dois ângulos fundamentais e complementares. Essencialmente o texto pode ser estudado por si mesmo, naquilo que é a sua constituição, sendo, portanto, o objecto de estudo, bastando-se em si mesmo; pode também ser instrumento, através do qual o analista

⁹ Adaptação do original: “... text (...) is what goes around us all the time, impacting on, and sometimes disturbing, our daily lives”.

compreende o funcionamento do sistema linguístico de que esse texto faz parte (Halliday 2004: 27).

Sendo o texto o ponto de partida numa análise do discurso, ele é considerado, na LSF, como uma instância de um comportamento social apropriado e contextualmente relevante, realizado por estruturas linguísticas seleccionadas dentro do sistema linguístico (Ventola 1995: 4).

Desse modo, a preocupação de um analista que assume os princípios sistémico-funcionais como sustentáculo de investigação não se pode dar sobre estruturas fragmentadas, sobre frases soltas. Não é plenamente autêntico também, pela óptica da LSF, o estudo que assenta na capacidade imaginativa do analista de criar frases, de inventá-las; ele é autêntico se debruçado sobre um cenário real e global em que interlocutores actuam de facto.

Logo, é imprescindível, em qualquer estudo que tenha textos autênticos como objecto de análise e se ancore numa perspectiva funcionalista, definir o contexto em que se desenvolveram tais textos: “...to describe the nature of human language we need to place it in its social environment... this environment – call it context – must be taken as an integral part of linguistic theory” (Hasan 1999: 224).

1.5. Texto e Contexto

Uma das questões que têm pautado parte das discussões linguísticas de natureza funcional alude à interface entre texto e contexto (Cloran 1999; Halliday 1999; Hasan, 1995, 1996a, 1996b, 1999; Ventola 1995, por exemplo). O que domina essa discussão em particular é saber qual o grau de conformidade entre os significados da língua postos em situação de uso e os seus respectivos ambientes de produção e de recepção. E nesse aspecto, pelo menos num ponto, há concordância: qualquer instanciação da língua, pela perspectiva sistémico-funcional, é sempre compreendida como susceptível às interferências do contexto (Cloran 1999: 177).

Hasan, amparada na tríade Malinowski-Firth-Halliday, apresenta uma solução de análise que permite compor uma distinção entre o cenário real, algo que cerca a interacção verbal sem necessariamente interferir na construção dos significados, e o cenário virtual, abstraído da experiência sensorial dos interlocutores daquilo que é o ponto de contacto entre o texto e a situação em que se produz ou se interpreta esse texto

(1995; 1999). A este aparato, chama-lhe contexto de situação, e àquele, cenário situacional material (*material situational setting*). Abrangente a essas duas dimensões contextuais, há uma outra: o contexto de cultura.

1.5.1. Contexto de Cultura

As bases do conceito de contexto de cultura como adoptado hoje pela LSF têm origens não só na tríade já citada, mas também nos estudos de Benjamin Lee Whorf e Edward Sapir. Segundo Halliday, os linguistas americanos interpretam a língua como a expressão da vida mental dos falantes (1999: 5). Desse modo, a língua, enquanto significado primário que permite aos falantes a construção colectiva de experiências, é quem transmite e reafirma a cultura num processo contínuo. O ajustamento de um panorama em que as palavras fazem sentido é fornecido por essa cultura, portanto. O conceito de cultura, nesse caso, não se restringe ao conceito popular, que habitualmente se refere à cultura como algo relacionado com as origens étnicas ou as ideias e os hábitos do passado, mas com tudo aquilo que possa ser relevante enquanto procedimento social apropriado de uma actividade linguística. É na cultura, como tal, que está o paradigma para os tipos de situação (*idem*: 16).

A consideração do conceito de contexto de cultura torna possível entender de que modo são construídas redes de potencial de significação, disponíveis aos membros de uma comunidade que partilham essa mesma cultura, e que, por consequência, partilham igualmente os mesmos códigos semióticos, inclusive o linguístico. Assim, o sistema, formado por potenciais de significados subjacentes a toda instanciação, realiza o contexto de cultura, ou seja, codifica a cultura.

Por uma questão de clareza e pertinência subjacentes a esta dissertação, parece importante estender agora o conceito de contexto de cultura ao ensino, nomeadamente ao ensino de línguas. Então, se solicitado ao aluno que, por exemplo, opine sobre o casamento entre pessoas do mesmo sexo, ele deve activar, por critérios de selecção que só a ele competem, um conjunto de informações que estejam relacionadas com o tema, subjacentemente disponíveis na sua mente. Assim, conhecimentos respeitantes ao direito, à religião, à economia e à sexualidade, entre tantos outros prováveis, são activados para a produção desse texto. Atesta-se já aqui a propriedade de renovação do sistema linguístico: o *input* à cultura se dá pela língua – a definição tradicional de

casamento como união entre um homem e uma mulher vem pela educação familiar, pelas aulas de catecismo, etc. – e o *output* também – o texto do aluno será a representação dessas crenças construídas originalmente na teia da cultura. Atesta-se também a relação dialéctica entre sistema e cultura, pois, ao se estabelecer o *input*, pode-se alterar o código linguístico – o surgimento de novas formas de realização – “declaro-vos marido e marido”¹⁰ – e, ao se estabelecer o *output*, pode-se alterar a cultura – um manifesto contrário a esse tipo de casamento publicitado no jornal da escola.

Em síntese, o contexto de cultura têm grande relevância para a LSF porque é uma descrição analítica que representa o sistema linguístico como parte integrante da cultura de uma comunidade e porque revela a existência de um potencial de significados, prontos a serem instanciados numa conjuntura que lhes seja pertinente, emoldurando, por conseguinte, o contexto de situação.

1.5.2. Contexto de Situação

Embora Hasan (1995, 1999) tenha sistematizado o modo como o contexto de situação deve ser observado numa análise linguística de fundo sistémico-funcional, o conceito amplo de contexto de situação é apresentado inicialmente pelo antropólogo Bronislaw Malinowski, segundo o qual o contexto é todo e qualquer ambiente material e social que contribui para a compreensão dos significados postos em uso através da língua (Malinowski 1935: 58; cf. Halliday 1999). Essa conceptualização é seminal para o chamado Funcionalismo Britânico, inicialmente representado por Firth e que depois se desenvolve com Halliday (1974). Firth define situação como um processo padronizado, compreendido como actividade complexa com relações internas entre os seus vários factores, criando assim uma cadeia de significado (1937: 110).

Tentar descrever o contexto de situação como constituição física, ou seja, como uma captação sinóptica da realidade, “the environmental reality”, nas palavras de Malinowski (cf. Hasan 1995: 186), pela sua grandeza e, essencialmente, pela sua indeterminação, é tarefa que parece estar fadada ao insucesso. Por isso, urge salientar aqui que o contexto de situação, como visto por Hasan, é uma abstracção, nem mais

¹⁰ Faz-se referência ao título do filme americano “I now pronounce you Chuck and Larry”, cujo título em Portugal é “Eu vos declaro marido e... marido”.

nem menos. A linguista ampara-se na visão de Firth sobre contexto de situação como um aparato teórico, sem existência em si mesmo (Hasan 1995: 191):

Context of situation, as category of linguistic analysis, was analogous to other linguistic categories in yet another respect: Firth saw concepts such as syllable or phoneme as schematic constructs for the descriptions of language. They are theoretical fictions; they do not name any physical object having existence apart from the theory itself. Much less could they be regarded as phenomena of primary experience.

Entendido, então, como categoria teórica para a descrição de significados, o contexto de situação reporta-se a elementos abstraídos da realidade imediata, filtrados pela mente agentiva dos interlocutores. E é esse filtro que dá a medida do que é importante ou não ao desenvolvimento de um evento linguístico, indicando os caminhos pelos quais a interação verbal pode transitar. Isso torna cada contexto de situação único, criado por interlocutores também únicos (Hasan 1996b: 38). Contudo, essa unicidade advém desse exercício de abstracção, ou seja, da acção mental de um único sujeito, que se pensa o centro do universo (*ibidem*).

Acresce que o acesso a um contexto de situação só é possível quando os interlocutores têm conhecimentos prévios das regras de funcionamento social próprias daquele contexto, ou seja, do contexto de cultura, o que necessariamente se constrói entre sujeitos. Então, essa intersubjectividade, que transforma o único (ou privado) em partilhado (ou público), acontece através de códigos semióticos à disposição dos sujeitos da interacção: uma situação partilhada é, por definição, uma situação codificada (*ibidem*). Caso contrário, jamais há interacção. É imprescindível, neste momento, anunciar que essa divisão entre a abstracção individual e a comunhão dos resultados dessa abstracção, ou seja, entre o que é único e o que é convencional, é apenas uma ferramenta de análise descritiva. Efectivamente, mesmo que se tencione fazer uma análise dos modos individuais de percepção do contexto de situação nos processos interactivos, é-se, sem remédio, levado à análise do social, já que um ser é activamente moldado pela soma de suas interacções através dos principais códigos semióticos de que dispõe e que partilha num grupo social qualquer. Porque um código verbal não representa do mesmo modo os significados que, por exemplo, um código gestual representa, os códigos semióticos funcionam, portanto, numa relação de

complementaridade (Hasan 1996b: 38). Halliday reforça essa ideia de partilha ao lembrar que Firth tinha como propósito, ao estudar o contexto de situação, entender como os tipos de textos activam as relações interpessoais e constroem uma identidade social para si mesmos e para as pessoas envolvidas (1999: 4-5).

Portanto, o contexto de situação é o conjunto de particularidades intrinsecamente relevantes à interacção. Engloba todas as motivações – coisas, pessoas e eventos – valiosas a essa interacção, o que o transforma numa força dinâmica tanto para a criação como para a interpretação de textos (Hasan 1996b: 41). Tal é essa força dinâmica que, a partir de um contexto de situação qualquer, é possível predizer quais são os elementos semânticos necessários à estrutura textual produzida nesse contexto, o que conduz Hasan a argumentar que o contexto pode ser tomado como unidade capital na caracterização de um género (*ibidem*). Essa apropriação é explicada pelo controlo que o contexto de situação aplica aos significados produzidos num texto. Segundo Eggins (1994: 9), o contexto está no texto: o texto traz em si os aspectos do contexto no qual foi produzido e, presumivelmente, onde é considerado adequado.

Entretanto, tal controlo não ocorre numa única direcção. Do mesmo modo, se conhecidos os elementos textuais, é possível a um leitor depreender qual o contexto de situação que está a ser referido. Hasan compendia essa relação de uma forma muito sagaz e transparente, na seguinte citação: “... if we have access to the context, we can predict the essentials of the text; if we have access to the text, then we can infer the context from it.” (*idem*: 42).

Conclui-se, portanto, que nenhuma instanciação pode ser tomada como unidirecional. Ao contrário disso, é preciso que se tenham perspectivas dialógicas dessas relações, pois a instanciação é edificada numa lógica bidirecional. Isso permite entender o modo como essas duas entidades interagem nessa instanciação dos significados, sendo uma o instrumental de desenvolvimento da outra. Por outras palavras: numa via, o texto, que é processo, torna-se inteligível aos membros de dada comunidade discursiva quando relacionado com regularidades da língua; noutra via, a língua, que é sistema, (re)define-se através dos processos instanciados pelos membros dessa comunidade no decurso rotineiro das suas vidas. Durante o acto comunicativo, a percepção que o falante tem do contexto permite-lhe activar as suas escolhas de significado, do mesmo modo que os significados postos nesse jogo constroem o contexto. Esse dialogismo exclui qualquer carácter determinístico que possa ser

vislumbrado na relação entre texto e contexto. Pelo contrário, evidencia-se o carácter probabilístico do uso da língua.

Essa característica de reciprocidade entre texto e contexto só é possível porque, segundo Hasan (1996a: 39), há três variáveis que delimitam um processo interactivo. São elas:

- i) a natureza do processo social – o que se quer atingir através de actos de significados verbais;
- ii) a natureza da relação entre os participantes durante a interacção;
- iii) a natureza do modo de transmissão da mensagem.

Estenda-se, então, o conceito de contexto de situação ao ambiente educacional da aula de línguas. Nesse sentido, há duas possíveis camadas de situação. A primeira, mais ampla, refere-se, respectivamente, i) à actividade de aprendizagem de uma língua ii) em que relações são estabelecidas pelas vozes do professor e dos alunos iii) e cujo modo de interacção se dá pelo texto, falado ou escrito, como aparelho de instrução para tal aprendizagem. A segunda camada de contexto de situação, mais restrita, aponta para as actividades que tomam lugar na produção textual dos alunos. Assim, por exemplo, com base numa tarefa que exige do aluno que conte como foram as suas férias escolares, tem-se¹¹: i) a natureza do processo social – uma narração de eventos ocorridos durante as férias; ii) a natureza da relação entre os participantes durante a interacção – um narrador, que pode ser autodiegético ou homodiegético, acompanhado de outras personagens ou não, e uma audiência fictícia; iii) e a natureza do modo de transmissão da mensagem – um texto escrito em modo retórico narrativo.

Tais factores contextuais têm, respectivamente, correspondência íntima com as variáveis de significação campo, relações e modo, instituídas por Halliday (1999: 10) para se referir aos aspectos situacionais de um evento comunicativo qualquer. A essa estrutura tripartida – campo, relações e modo –, se observada enquanto proposta de teorização, Hasan chama de constructo contextual; se aplicada a uma instanciação particular, em que o campo, as relações e o modo passam a ter valores específicos,

¹¹ Esse exemplo é uma tarefa de carácter generalizado, muito vulgar no ensino tradicional, não apresentando, portanto, particularidades nenhuma, como indicação mais explícita de interlocutores e de circunstâncias que se devem atribuir à história. Tal exemplificação pode propiciar que se façam algumas considerações, por exemplo, quanto ao tipo de relações que se estabelecem nesse contexto de situação, a serem feitas, com base noutras tarefas, no capítulo adequado (Resultados e Discussão dos Dados).

chama-lhe configuração contextual (1999: 232). Dito de outro modo, a configuração contextual é uma instanciação do constructo contextual. Portanto, quanto aos contextos de situação nos exemplos do parágrafo anterior, há duas configurações contextuais distintas. Urge, neste ponto, por conformidade nocional, acrescentar outro conceito adoptado neste estudo, o de registo.

Então, registo é a variedade funcional da língua: diz respeito aos padrões de instanciação permitidos pelo potencial do sistema, associados a um dado tipo de contexto, assim podendo ser representado como um conjunto particular de probabilidades sistémicas (Halliday 2004: 27). Na escala de instanciação, é possível visualizar que o repertório de registos cobre exactamente o espaço intermédio entre potencial e instância e está associado, portanto, a tipos de textos. Desse modo, campo, relações e modo são as únicas variáveis do contexto que têm ingerência directa e significativa no tipo de linguagem que é produzida num evento linguístico (Eggins 1994: 53). Para se corroborar essa afirmação, é mister ir um pouco mais a fundo na maneira como essas variáveis têm impacte na relação entre texto e contexto.

Campo

Enquanto representante do foco da actividade em que os interlocutores estão envolvidos, o campo é a variável de contexto que mais facilmente se percebe aquando da análise de um evento discursivo. Assim, havendo alteração do campo, altera-se sensivelmente a dimensão lexical utilizada (Eggins 1994: 67-8): um artigo de opinião sobre um acto racista terá muitas das suas realizações lexicogramaticais distintas das de um artigo de opinião sobre uma final de um campeonato de futebol. Uma possibilidade de análise dessa variável diz respeito à construção diferenciada de discursos quotidianos por oposição a discursos especializados, sendo estes dependentes de um conhecimento de mundo partilhado mais refinado do que aqueles. As implicações linguísticas relativas à variável campo podem ser muitas, dentre elas o uso de abreviaturas e de jargões na produção do discurso.

Relações

A relação dos interlocutores numa interacção pode ser considerada como dependente do poder, do envolvimento afectivo e do contacto que se estabelece entre eles (Eggins 1994: 64). A título de análise, portanto, importa saber se os interlocutores têm o mesmo poder ou não, se são iguais ou não numa escala hierárquica. O exercício

de interação que se celebra entre um professor e um aluno é, por norma, diferente do que se dá entre um aluno e o seu colega. Importa saber também se o contacto entre os interlocutores é frequente ou ocasional. Na escola, os alunos da mesma sala de aula mantêm entre si, em princípio, um relacionamento mais intenso do que com os alunos de salas de aulas distintas. Importa saber ainda qual o grau de envolvimento afectivo, se alto ou baixo. Num ambiente familiar, por exemplo, as pessoas falam umas com as outras usando recursos linguísticos que certamente não usariam se estivessem nos seus ambientes de trabalho.

Modo

Para se explicitar o modo, enquanto variável que representa o papel da língua na interação de um evento linguístico qualquer, é necessário perceber qual a distância espacial (ou interpessoal) e a distância experiencial que se impõem nesse evento (Eggins 1994: 54). Quanto ao primeiro caso, pode-se variar de uma distância nula, por exemplo, um bate-papo numa mesa de um café, cuja interação é face a face, com respostas em tempo real, até uma distância máxima, um romance, onde não há contacto directo entre escritor e leitor, sem possibilidade de respostas imediatas. Quanto à distância experiencial, a variável modo depende do tipo de actividade de que a língua participa, porque a língua pode ser subsidiária ou constitutiva da actividade, ou seja, para se jogar cartas, em que a língua é apenas mais um código semiótico, ela não será empregue do mesmo modo que é para se escrever um dissertação de mestrado, que existe na e pela língua somente. A variável modo refere-se ainda, segundo Halliday (cf. Hasan 1995: 218), ao modo retórico, ou seja, a categorias como argumentação ou exposição.

A partir dessa exposição sobre as variáveis do registo, constructo contextual nos termos de Hasan, pode-se concluir que elas mantêm um relacionamento icónico e sistemático com padrões lexicogramaticais e que estão intimamente relacionadas com os três tipos de significados associados ao uso da língua, ou seja, com as três metafunções da linguagem (*idem*: 76). Cada variável está associada a uma função da linguagem, que, por sua vez é realizada por padrões lexicogramaticais. O esquema abaixo, elaborado a partir de Eggins (1996: 78), sintetiza essa interligação:

- i) o campo de um texto pode ser associado com a realização dos significados experienciais, que são realizados através do sistema de Transitividade;
- ii) as relações de um texto podem ser associadas com a realização dos significados interpessoais, que são realizados pelo sistema de Modo Oracional;
- iii) o modo de um texto pode ser associado com a realização dos significados textuais, que são realizados pelo sistema de Tema.

A concepção dialéctica da relação entre texto e contexto aproxima a LSF da Sociologia da Educação. Bernstein (1999: 170) assegura que a análise que toma como ponto de partida as propriedades internas da forma do discurso revela a interdependência entre essas propriedades e o contexto social no qual elas são activadas e constituídas. Nesse sentido, quaisquer que sejam as escolhas de uso semântico e lexicogramatical da língua, conscientes ou não, são sempre regularizadas pelo meio, numa espécie de jogo de coerência instituído pela comunidade discursiva, através de códigos semióticos, que, por essência, servem para representar significados entre os membros dessa comunidade.

1.5.3. Cenário Situacional Material

A partir da definição do contexto de situação, por confronto e exclusão, será possível entender o que é o cenário situacional material¹². De maneira muito elementar, o cenário material é todo o cenário físico circundante à interacção verbal que não intervém nos modos de significação, nos modos de construção de significado propriamente (Hasan 1996b: 39). Mas essa definição não se basta em si mesma se a questão é entender como se dá a relação entre texto e contexto. É preciso, então, nesse processo analítico, compreender em que medida esse cenário físico se transforma em contexto, até porque ele está *at risk*, na expressão de Eggins & Martin (1997: 234), isto é, é potencial de enquadramento, pronto a se transformar em fonte de significação para a interacção, o que depende da negociação entre interlocutores para o estabelecimento de

¹² Para fins didácticos, a partir de agora, tudo o que seja significativamente relevante para a interacção verbal é nomeado contexto. Nos casos em que se faz necessária a distinção, o primeiro é contexto de situação e o segundo cenário situacional material (ou apenas cenário material).

um contexto relevante. Nesse sentido, entender como se dá a negociação do contexto torna-se também indispensável.

Independentemente do grau de variação subjacente à negociação, esta implica sempre a existência de um interlocutor que não conhece por completo o contexto de interacção em que está inserido e que, por necessidade de compreensão, introduz novos factores de significação, ou seja, negocia o contexto, para entender o que lhe diz o outro participante e reagir a isso (Cloran 1999: 180). É interessante observar que quanto mais institucionalizado o ambiente, quanto mais evidentes são as convenções sociais, menos margem de negociação pode haver. Isso exemplifica claramente que existem limites para a autonomia do indivíduo nesses cenários. Cloran (*idem*: 179) justifica essa limitação afirmando que, em cenários altamente institucionalizados, tendem os elementos desse cenário a ser susceptíveis a múltiplas codificações semióticas. Tome-se aqui o exemplo da sala de aula mais uma vez, onde os principais papéis de actuação são dois e absolutamente definidos, professor e alunos. A disposição física das pessoas e dos objectos contribui para essa definição, professor de um lado, por vezes num tablado, no centro mesmo das atenções, alunos do outro lado, muitas vezes enfileirados, dispostos de tal modo a formarem uma massa única. Há ainda as normas de comportamentos, proibições, restrições, obrigações, que se traduzem, por exemplo, na não interrupção da aula ou na necessidade de desligar o telemóvel. Por fim, as circunstâncias também cooperam para a delimitação do cenário material, o horário de aulas, por exemplo. Nesses casos, o espaço para negociação é restritíssimo, e é basicamente possível apenas pela voz de quem tem o poder e cujo status lhe permite tal negociação (*ibidem*): o professor.

Em síntese, quanto maior a institucionalização do ambiente, mais o cenário material se torna relevante para a criação de significados.

Volta-se agora à questão de toque entre contexto e cenário material, de modo a que eles contribuam para a geração de significados. Um possível critério dessa intersecção entre contexto de situação e cenário situacional material está no papel que a língua possui num evento comunicativo: se subsidiária, se constitutiva.

Em primeiro lugar, é preciso estabelecer como a negociação ocorre através da língua. De acordo com Hasan (1996a: 51), num evento comunicativo qualquer, se há a convergência de vários códigos semióticos, se o ambiente que cerca esse evento é pragmático e se a língua é apenas subsidiária da interacção, então têm-se todos os factores necessários para se afirmar a existência de um potencial de estrutura disponível

para a instanciação de inúmeros textos, bastando que eles ocorram em condições semelhantes; daí o carácter convencional da interacção. No exemplo da sala de aula acima, o papel da linguagem é ancilar ao *modus operandi* de professores e alunos. Não o é aquando da exposição historiográfica, na mesma sala de aula, da Revolução Francesa. Nessas circunstâncias, a língua assume papel de liderança, porquanto é apenas através dela que há a apropriação do texto. O falar é a actividade *de per se*. Aqui o cenário material – professores, alunos, giz, o que quer que seja – torna-se irrelevante para a interacção verbal.

Ao se referir a contos infantis, Hasan (1996a: 51) postula que a língua lhes é constitutiva, tornando-se inclusivamente um critério de definição do próprio género. Seja no momento de produção do texto, seja no da sua recepção, a língua é fracamente afectada pelo cenário material.

Estando, por fim, reunidas algumas condições conceptuais – as três (meta)funções da linguagem, a língua como sistema e, conseqüentemente, como texto, e a interface entre texto e contexto –, é possível agora dar um passo em frente para se apresentar com mais clareza as principais teorias de análise de género e, de seguida, o conceito de Potencial de Estrutura de Género.

2. Modelos de Descrição de Género

Neste capítulo, tem-se por objectivo apresentar algumas teorias de descrição de género. Após breve repasse sobre o movimento desses estudos nos últimos trinta anos em 2.1., descrevem-se, nos três tópicos seguintes, os principais postulados teórico-didáticos de três grandes correntes: Inglês para Fins Específicos, em 2.2., Nova Retórica, em 2.3., e Escola de Sydney, em 2.4., enfatizando-se objectivos, público-alvo, métodos de aplicação e definições de género.

Por fim, em 2.5., trata-se do Potencial de Estrutura Genológica, proposta de descrição de estruturas de género elaborada por Ruqaiya Hasan (1985). Para tanto, apresenta-se a conceptualização desse quadro descritivo bem como a dos elementos de constituição de um potencial de estrutura. O Potencial de Estrutura Genológica serve de esteio para a descrição da estrutura do género em investigação neste trabalho.

2.1. Aspectos Gerais

A título de prelúdio, pode dizer-se que o termo género se refere a um agrupamento de textos, representativo de como os falantes tipicamente usam a língua para responder a situações recorrentes (Hyland 2004: 4). Esta visão baseia-se na ideia de que os membros de uma comunidade têm a capacidade, intuitiva ou adquirida, de reconhecer as semelhanças de ocorrências entre textos e entre contextos, a partir da sua própria experiência com a língua. Relativamente a isso, Hyland (*ibidem*) afirma que as possibilidades de interpretação efectiva aumentam na proporção do conhecimento prévio de textos do mesmo tipo:

(...) the reader's chances of interpreting the writer's purpose are increased if the writer takes the trouble to anticipate what the reader might be expecting based on previous texts he or she has read of the same kind.

Essa definição de género deixa vislumbrar que os interlocutores possuem esquemas de reconhecimento que lhes permitem identificar e produzir textos eficientemente. Um leitor adulto, de escolaridade média, por exemplo, é francamente

capaz de distinguir uma notícia de um artigo de opinião. E, se lhe for pedido que produza textos semelhantes, as hipóteses de sucesso são imensas, haja vista serem ambos os textos ocorrências textuais vulgares numa sociedade letrada. Mas, afinal, o que é o género e como se constitui?

Em tempos modernos, foi Bakhtin quem extrapolou o conceito de género aos discursos do quotidiano. Observe-se a consagrada descrição de género do linguista russo (Bakhtin 1986: 60):

All the diverse areas of human activity involve the use of language... the nature and forms of this use are just as diverse as the areas of human activity... Language is realized in the form of individual concrete utterances (oral and written) by participants in the various areas of human activity. These utterances reflect the specific conditions and goals of each such area not only through their content (thematic) and linguistic style, that is, the selection of lexical, phraseological, and grammatical resources of the language, but above all through their compositional structure. All three of these aspects – thematic content, style, and compositional structure – are inseparably linked to the *whole* of the utterance and are equally determined by the specific nature of the particular sphere of communication. Each separate utterance is individual, of course, but each sphere in which language is used develops its own *relatively stable types* of these utterances. These we may call *speech genre*.

Preocupado com as características formais da comunicação, Bahktin (*idem*: 62), amparado numa possível estabilidade de ocorrências, cria a distinção entre géneros primários (simples) e secundários (complexos), sendo os primeiros relativos a actos comunicativos essenciais, normalmente ligados a produções orais espontâneas, como o diálogo, e os segundos, a ocorrências mais elaboradas, em geral escritos, como o romance e o artigo científico. Os géneros secundários, pela complexidade, aglutinam e alteram várias formas de géneros primários.

A partir da década de 80, a linguística reposiciona os holofotes (Hyon 1996: 693). Da preocupação formal-discursivo, passa-se a ter em larga conta as características contextuais de ocorrências, numa alegada abordagem sociocultural, rejeitando a noção de género como padrão recorrente de formas usadas para classificações (cf., por exemplo, Miller, 1984:25; cf. Breure 2001).

No sentido de dar continuidade aos estudos de gêneros não-literários, nos últimos trinta anos, têm surgido molduras de análise (Bhatia, 1993; Hyland 2004; Miller 1984; Swales, 1999, 2004, entre outros) que tentam fornecer aos investigadores meios para se moverem naquilo a que se pode chamar um mundo de gêneros. Swales (2004: 4), ao referir-se ao processo de genologização, fenómeno alusivo à sistematização dos procedimentos académicos e administrativos através de gêneros textuais, parece confirmar a necessidade de se analisar de que modo e com que intensidade os gêneros participam da vida em sociedade. Assim, para se compreender tanto a forma como o funcionamento social dos gêneros textuais, é necessária a utilização de ferramentas de análise que globalmente permitam tal compreensão. Quanto a isso, Hyland (2004: 195) afirma ser a análise de gêneros uma divisão colaboradora da análise do discurso que explora usos específicos da língua.

Sendo prováveis instrumentos para o desenvolvimento de práticas especificamente educacionais, ora em língua materna, ora em língua estrangeira, e tendo como tarefa descrever a estabilidade (ou a mudança) do género, o contexto em que são produzidos e a estrutura e o conteúdo adequados aos contextos de uso, têm evidência, nesta dissertação, três grandes correntes de pesquisa: a do ensino de Inglês para Fins Específicos, a da Nova Retórica e a da Escola de Sydney. Essas três correntes apresentam diferenças, por vezes nítidas, por outras nem tanto, quanto à definição de género, à orientação teórica de que se apropriam, quanto ao nicho de aplicação e quanto aos métodos de descrição. Por essa razão, embora partilhem dos mesmos objectivos, oferecer modelos de uso da língua estruturados em questões sociais, culturais e institucionais, aclarar a conexão entre texto e contexto (*ibidem*) e assistir estudantes a que se tornem leitores e escritores bem-sucedidos de textos escolares, académicos e profissionais (Hyon 1996: 700), é válido apresentar distintamente as três correntes, porque, desse modo, se justifica, por comparação, a escolha de uma delas para fundamentar este trabalho.

2.2. Inglês para Fins Específicos

A corrente associada ao ensino de Inglês para Fins Específicos concebe o género como instrumento para analisar e ensinar a língua falada e escrita a falantes não-nativos de Inglês em cenários académicos e profissionais (Hyon 1996: 695). A preocupação,

portanto, está em definir género, oral ou escrito, enquanto episódio textual que se pode descrever pelas características estruturais – conteúdo, forma, audiência pretendida, meio e canal – mas especialmente pelos propósitos comunicativos (Bhatia 1993: 13). Veja-se a definição de género para Swales (1990: 58):

(...) [genre] is a recognizable communicative event characterized by a set of communicative purpose(s) identified and mutually understood by the members of the professional or academic community in which it regularly occurs. Most often it is highly structured and conventionalized with constraints on allowable contributions in terms of their intent, positioning, form and functional value. These constraints, however, are often exploited by the expert members of the discourse community to achieve private intentions within the framework of socially recognized purpose(s).

A definição de Swales caracteriza o género primariamente pelos propósitos comunicativos. Consequentemente, em resposta a mudanças significativas no propósito, está-se diante da mudança de um género para outro, que satisfaça, portanto, esse outro propósito. Se as mudanças são menos essenciais, surgem os sub-géneros. Estes estão relacionados com as estratégias individuais dos falantes para atingir intenções mais particulares (Bhatia 1993: 19). Quanto aos falantes, cabe-lhes modelar o género a partir das suas experiências e/ ou treinos dentro da comunidade discursiva, atribuindo-lhes uma estrutura linguística e discursiva convencional. É esse convencionalismo, mesmo que o falante tenha alguma liberdade de alterar a estrutura do género com pretensões particulares, que conserva a essência do género, permitindo aos falantes distinguirem uma carta de pedido de emprego de uma carta de reclamação. Alterar as convenções só está disponível aos falantes mais habilitados da comunidade, que detêm mais conhecimentos do uso, da construção e do propósito dos géneros do que os demais membros da comunidade.

Restritas aos ambientes académicos e profissionais, as aplicações baseadas em género, na perspectiva do Inglês para Fins Específicos (doravante IFE), podem facultar a falantes não-nativos de Inglês as convenções de textos de que eles necessitam para ler e escrever nas suas disciplinas e profissões (Hyon 1996: 698), e garantir-lhes, por exemplo, acesso a oportunidades de emprego ou evolução numa carreira. Esta corrente

sustenta-se nas características estruturais e lexicogramáticas do género para descrever textos representativos de cartas comerciais, cartas de empregos, relatórios de laboratórios, artigos científicos, entre outros textos de carácter comercial e académico, na tentativa de identificar quais as estratégias linguísticas que lhes dão corpo enquanto procedimento comunicativo. O objectivo é utilizá-las convenientemente para a produção de novos textos.

Enquanto enquadramento teórico, a escola de IFE assenta a sua investigação em dois factores seminais, o propósito comunicativo e a comunidade discursiva, a partir da perspectiva de que o género rotula uma classe de eventos comunicativos estruturados, empregados por comunidades discursivas específicas, cujos membros partilham inúmeros propósitos sociais (Swales 1990: 45-7). Logo, esta corrente não compreende o género como uma estratégia linguística para atingir objectivos retóricos universais, como a narrativa ou a argumentação, e sim necessidades comunicativas específicas em ambientes específicos (Hyland 2004: 44), o que lhes atribui um carácter de investigação bastante localizado. Resulta dessa concepção uma proposta de análise do género graduada em sete passos, a serem adaptados em função dos propósitos da análise, do foco pretendido no género analisado e do conhecimento prévio que se tem da natureza desse género. Sucintamente, são eles:

- i) localizar o género no contexto de situação;
- ii) rever a literatura existente;
- iii) refinar a análise contextual;
- iv) seleccionar o *corpus*;
- v) estudar o contexto institucional;
- vi) decidir o nível de análise;
- vii) e corroborar os resultados da análise com especialistas.

Quanto à interpretação estrutural, os teóricos do IFE tentam identificar os padrões retóricos de um género ou de uma estrutura esquemática, revelando os movimentos através dos quais um género se desenvolve (Hyland 2004: 44). Cada movimento é um acto comunicativo em si, pelo que pode ser dividido em sub-movimentos, ou passos. Bhatia (1993: 135-6) apresenta, como exemplo, a constituição estrutural de um texto jurídico, que acontece em quatro movimentos mais ou menos obrigatórios, com um dos movimentos dividido em três sub-movimentos:

- i) identificar o caso;
- ii) estabelecer os factos do caso;
- iii) argumentar o caso (estabelecendo o historial do caso; apresentando argumentos; derivando *ratio decidendi*);
- iv) pronunciar o julgamento.

Esse tipo de análise consiste numa abordagem orientada para o ensino de língua em ambientes académicos e profissionais e tem-se mostrado bastante útil, porque permite aos estudantes o conhecimento de como os géneros se organizam e se desenvolvem para atingir determinados propósitos (Hyland 2004: 48).

2.3. Nova Retórica

Com um discurso muito diferente em comparação à corrente de IFE, a escola da Nova Retórica preocupa-se muito mais em entender a natureza da ocorrência social do género do que a sua constituição lexicogramatical (Hyon 1996: 696). Como afirma Miller (1984, citada por Hyon 1996: 696), uma definição de género deve ser centrada na acção social que o mesmo serve: “a rhetorically sound definition of genre must be centered not on the substance or the form of discourse but on the action it is used to accomplish”. Desse modo, o género, embora constrangido pelas regularidades e convenções de uso, é tomado como processo fluido, adaptável aos contextos tanto de produção quanto de recepção. Grosso modo, para os pesquisadores da Nova Retórica, os géneros são representados como formas de acção temporariamente estáveis (*stabilized-for-now*), abertas à negociação (Hyland 2003: 35).

Na consecução de seus objectivos, os novos retóricos só ocasionalmente se apropriam de instrumentos linguísticos para a descrição de textos. Maioritariamente, trabalham com técnicas de carácter etnográfico, como entrevistas, observação de participantes ou descrição do cenário material, o que lhes permite estudar, por exemplo, o comportamento dos membros da comunidade discursiva em que ocorrem os géneros (*ibidem*).

Esta apropriação etnográfica justifica-se porque a Nova Retórica está interessada principalmente nos contextos em que os géneros são usados. E uma das consequências de se compreender o contexto é capturar as relações de poder, que são, segundo essa

perspectiva, mediadas pelo género. Assim, o género é o conjunto de valores e interesses de uma determinada comunidade discursiva institucional e historicamente contextualizada e fortalece os papéis sociais dos indivíduos, enquanto leitores e escritores (*idem*: 37). Tal visão permite concluir que a inacessibilidade a um género pode excluir muitos indivíduos, não lhes permitindo evoluir académica ou profissionalmente. E esse género inacessível, por outro lado, é a ferramenta de poder de alguns, que o dominam e, conseqüentemente, o utilizam para se manterem distantes socialmente do resto da comunidade.

Por estarem essencialmente voltados para os aspectos socioculturais dos contextos em que os géneros ocorrem e por verem os géneros mais como estratégias retóricas do que modelos de repetição de padrões linguísticos, alguns pesquisadores da Nova Retórica questionam o ensino baseado em géneros (Hyland 2003: 38). Uma das razões atribuídas a esse cepticismo está na compreensão de que o género é fluido, é instrumento flexível, mesmo que haja regularidades e convenções de uso, o que contraria o carácter estático de sala de aula. Uma outra razão, conseqüente da primeira, está no facto de o cenário de sala de aula não ser autêntico em relação aos cenários em que, efectivamente, os géneros acontecem. A Nova Retórica acredita que a aprendizagem envolve participação em actividades comunitárias; portanto, essa aprendizagem deve estar materialmente localizada em seus devidos contextos históricos e culturais (*idem*: 39). Por fim, já que o género, pelo seu aspecto social, pode ser instrumento de opressão e de poder, o ensino que não expõe esse aspecto, está fatalmente condenado a reproduzir as desigualdades de poder em sala de aula (*ibidem*). É possível evitar esse cenário de reprodução, se professores agirem criticamente motivados por questões sobre como os géneros se tornam prestigiados; que tipos de organizações sociais são criadas e mantidas por esses géneros; quem é excluído e beneficiado por eles ou que representações do mundo esse género constrói (*ibidem*). A citação de Freedman & Medway (1994: 2), a seguir, esclarece bem o modo como a Nova Retórica compreende a aplicação do género em sala de aula:

For students, genres serve as keys to understanding how to participate in the actions of a community.

For teachers, consequently, a failure to understand genre as social action turns what should be a practical art of achieving social ends into a productive art of making texts that fit certain formal requirements. This is

the main importance of the reconceived genre studies for teachers. Put positively rather than negatively, they enlarge our sense as teachers of the ends we may have, and allow us to see our work in the teaching of writing as contributing to an emancipatory social agenda.

Segundo Hyland, a Nova Retórica fornece uma descrição eficiente ao enfatizar os papéis da comunidade discursiva, do dinamismo do texto e da manipulação individual pelo género, fazendo com que os professores estejam atentos a não transformarem os géneros textuais em objectos, em coisas materialmente objectivas, e fazendo também com não sejam empregues metodologias de ensino que reduzam o texto a meros padrões de ocorrência (1994: 42).

2.4. Escola de Sydney

São muitos os trabalhos sobre género descendentes dos pressupostos teóricos da Linguística Sistémico-Funcional (Christie 1991; Martin 1992, 2000; Rothery 1996, por exemplo). Exemplo disso é a corrente que se conhece hoje como Escola de Sydney, assim baptizada pelos norte-americanos.

A Escola de Sydney representa o empenho de professores e linguistas em delinear uma pedagogia de ensino baseada em género consistente com o quadro teórico sistémico-funcional. O objectivo desses professores e linguistas australianos, ao adoptarem a concepção hallidayana de língua como recurso de criação de significados em ambientes sociais, é reorientar o ensino da gramática da língua, revestindo-a de um carácter manancial, ou seja, como um conjunto de sistemas de estruturas disponíveis ao uso, excluindo, portanto, qualquer possibilidade de um ensino regulador. De modo muito simples, a língua *não diz* como deve ser, *diz* como pode ser.

Assim, muitas das pesquisas têm como contexto de análise a sala de aula, seja a de língua materna, seja a de língua estrangeira (Hyon 2002; Hyland 2004). Esse comprometimento com o ensino visa essencialmente fornecer aos professores de línguas uma instrumentação metodológica aplicável em sala de aula, que satisfaça as necessidades dos falantes de uma língua, ou seja, as funções da linguagem, que são,

consequentemente, representar experiências, interagir com os outros e organizar coerentemente a mensagem (Hyland 2004: 25).

A noção consagrada de género oriunda da LSF assenta em três características de qualquer evento comunicativo, o propósito, a interacção e a estruturação, de que resulta a definição de género para a maior parte dos estudos sistémico-funcionais: “a staged, goal oriented social process” (Martin 1992: 505). Noutras palavras, o género é um instrumento para a consecução de objectivos (*goal oriented*); é também um instrumento de interacção (*social process*); e é constituído por estágios de desenvolvimento (*staged*). Embora essa definição de Martin seja motivo de alguma crítica por parte de Hasan (1995), tal forma de conceber o género amplia a importância do social nos estudos linguísticos e, por conseguinte, também delinea o ensino nesses termos. Para Martin (2000: 120), ao se descrever o género, o que se está a descrever é o modo como as pessoas usam a língua para viver em sociedade, o modo como cada grupo social selecciona as formas de interacção que mais lhe convêm (referindo-se exclusivamente a géneros funcionais, e não a literários), por vezes adaptando-as, remodelando-as em função de novas condições de registo, ou descartando as formas de interacção que, por qualquer razão que seja, perderam importância nessa comunidade. A compreensão destes aspectos conduz, por exemplo, Hyland (2004: 26) à conclusão de que não se pode comunicar sem os géneros.

Em termos teóricos, a relação entre texto e contexto é crucial para o entendimento dos princípios da Escola de Sydney. Auxilia lembrar que o contexto é visto pela LSF como o conjunto de coisas, pessoas e ideias postas em situação de significação, a partir do qual falantes seleccionam a conjuntura de interacção mais adequada aos seus propósitos. Isso quer dizer que cada contexto tem os seus limites, definidos pelas escolhas dos falantes, quanto à actividade social em que estão envolvidos, quanto ao tipo de relacionamento entre eles e quanto ao papel da língua nessa interacção. São as variáveis do contexto de situação. Logo, os falantes constroem os textos que consideram adequados a partir dessas variáveis.

O género pode ser descrito pela actividade social e pela estrutura, ou seja, pela actividade social para a qual foi instanciado e pelas estruturas que permitirão realizar essa actividade. Em LSF, o género é entendido como conjunto de textos agrupados por padrões semânticos e lexicogramáticos, ou seja, o género diz respeito às estruturas retóricas fundamentais às várias formas de comunicação numa sociedade (Hyland 2004: 29).

Antes de se prosseguir pelo caminho da caracterização, e para a clareza da leitura, urge delimitar questões relativas à nomenclatura de género. A partir deste ponto, a narrativa, o relato e a argumentação, por exemplo, são géneros, compreendido cada um como formas de representação de modos retóricos. A narração, enquanto modo retórico, agrupa textos cujas estruturas linguísticas a podem definir enquanto um macrogénero. Ao se combinarem de formas distintas, essas estruturas apresentam múltiplas possibilidades de instanciação textual de aspecto retoricamente narrativo, mas de actividades sociais distintas, gerando, romances, crónicas, contos, etc. Neste estudo, porém, evita-se o uso da expressão macrogénero (Hyland 2004: 29), que se refere ao género complexo, cuja constituição deriva de vários géneros distintos.

Apresentar a classificação e a descrição dos géneros é sistematização extremamente útil em sala de aula, porque revela comparativamente o grau de complexidade na feitura de cada um deles e os objectivos a serem atingidos aquando da sua utilização. Para tanto, as pesquisas em LSF têm identificado as características lexicogramaticais e os estágios de desenvolvimento desses géneros. Géneros descritivos tendem a usar o tempo presente, realizado por verbos como *ser* e *ter*; enquanto narrativas, o pretérito perfeito com a presença de verbos de acção (*ibidem*). Os géneros podem ser descritos também pelos estágios através dos quais se movem para atingir os propósitos do escritor, e é disso que trata o próximo tópico.

2.5. Potencial de Estrutura Genológica¹³

¹³ Potencial, em *Potencial de Estrutura Genológica* – traduzida por Gouveia (2006) –, enquanto substantivo, diz respeito a algo que pode desenvolver-se ou tornar-se real. Algo com existência, que possui a capacidade inerente de desdobrar-se de uma fase inicial incipiente até o máximo das suas possibilidades, ou ainda, a capacidade ou a habilidade para realizações ou desenvolvimentos futuros.

Disso resulta certo antagonismo relativamente à tradução brasileira. Motta-Roth & Heberle (2005) usam *Estrutura Potencial de Género*, em que a potencialidade é apenas adjectival, atendo-se mesmo ao sentido de possível e lançando luz ao substantivo *estrutura*. *Potencial*, nesse sentido, passa a ser apenas uma qualificação que considera a existência ou não da estrutura, não apreciando, portanto, o processo em si.

Não parece aqui que a tradução portuguesa seja mais aplicável unicamente por uma questão de literalidade, mas porque, segundo a própria Hasan, o Potencial de Estrutura de Género é semelhante a um sistema, o que implica dizer que uma estrutura instanciada é apenas uma forma de instanciação possível, seleccionada a partir de várias configurações permitidas pelo próprio Potencial (1996a: 53). Ainda quanto às traduções, outra questão diz respeito ao termo *Generic*. Motta-Roth (2005) assume o adjectivo *genérico* para referir-se a *género*. Parece-nos aqui também que a escolha portuguesa seja mais acertada já que a polissemia do termo *genérico* pode ser, por razões manifestamente óbvias, causa de confusões de interpretação em Língua Portuguesa. *Genológico* resulta de uma já bem sucedida utilização no campo da Teoria Literária, inclusivamente afectado em outras línguas neo-românicas. Ressalte-se que nenhuma das duas considerações acima sequer faz sombra aos méritos das pesquisadoras brasileiras, haja vista serem

Antes de se examinarem propriamente as ideias de Ruqaiya Hasan sobre *Generic Structure Potential* (1996a), impõe-se cumprir uma reflexão, que é atinente ao papel da língua na caracterização de um género. Recorde-se, então, que, conforme Hasan (1996a: 51), é possível asseverar um potencial de estrutura de uma infinidade de textos se eles ocorrem num ambiente pragmático e se há a convergência de vários códigos semióticos, dentre eles, a língua, que, nesse caso, exerce um papel ancilar. Leia-se ambiente pragmático como uma dimensão de contexto cujos factores estão causalmente relacionados com a estrutura do texto, actuando em paralelo com os códigos semióticos, inclusive com a língua. Entretanto, como se pode asseverar um potencial de estrutura de um género se a língua não é subsidiária, mas constitutiva, deixando o ambiente, portanto, de ser pragmático?

Referindo-se ao género conto infantil, Hasan afirma que ele se diferencia de outros encaixados em ambientes pragmáticos, porque esse género é fundamentalmente caracterizado pelo papel da língua, já que nele ela é constitutiva (*ibidem*). Por outras palavras, não se pode validar o conto infantil enquanto tal que não primeiramente pela caracterização que a língua lhe confere. Podem ser apontadas outras marcas definidoras desse género; porém, só se tem acesso a essas marcas através da língua. Os códigos paralinguísticos podem contribuir para o evento comunicativo que o conto instancia, mas são totalmente parasitários da língua. Conclui-se, assim, que a constituição linguística desse género é fracamente susceptível ao cenário material em que a produção e a recepção tomam lugar.

Não se prega aqui, obviamente, a ortodoxia. O contexto de produção, que reflecte, no texto criado, directa ou indirectamente, as convenções de comportamento da comunidade discursiva em que o falante se insere, e o contexto de recepção, em que as respostas aos significados do texto ocorrem, devem ser considerados ao se analisar géneros dessa ordem. Vale lembrar que o cenário material está aberto à interacção, ou seja, guarda potencialmente a possibilidade de entrar na negociação que se faz do contexto de situação. Mas enquanto tal não ocorre, ele permanece esbatido. Fundamentalmente, então, deve-se considerar o contexto de situação, ou seja, o contexto reconstituído, que expõe do que se trata o texto, como se inter-relacionam interlocutores e eventos dentro do texto, como se entrosam as partes integrantes do texto

elas, em Língua Portuguesa, uma das principais referências quanto à adaptação dos princípios teóricos de Ruqaiya Hasan.

enquanto mensagem e quais as estratégias para formatá-lo, de modo a que se possa reconhecê-lo como instanciação exemplar de um género (*idem*: 52).

Assim, chega-se ao conceito de Potencial de Estrutura Genológica (doravante, PEG), uma ferramenta analítica que permite descrever as possibilidades de instanciação de um género qualquer (*idem*: 53). Noutros termos, o PEG representa todos os elementos textuais disponíveis para o desenvolvimento de um género. Esses elementos são construídos através de mensagens, que, segundo a proposição de Hasan (1996c: 117) sobre a hierarquia de unidades ao nível semântico, são a menor unidade semântica capaz de realizar um estágio da estrutura de um texto, que, por sua vez, é a maior unidade semântica nessa hierarquia. A mensagem é realizada lexicogramaticalmente pela oração não-encaixada¹⁴, exceptuando-se a projectada, cujo par de constituição projectada e projectante forma uma única mensagem.

Para cada género, um potencial. Assim, um conjunto específico desses elementos, quando agrupados em determinada ordem e por determinada constituição semântica, forma uma estrutura esquemática que permite reconhecer, e mesmo reproduzir, textos pertencentes a um mesmo género. Em suma, é o PEG, por seu cunho descritivo, que representa o potencial total de ocorrências de elementos para determinado género. Em oposição ao carácter abstracto do PEG, um texto instanciado é a representação real de uma configuração particular permitida pelo próprio PEG (*ibidem*).

Ao analista, a funcionalidade desse constructo teórico está em permitir detectar, dentro dos limites do género, quais são suas propriedades de constituição textual variáveis e invariáveis. Para tanto, deve identificar, na organização do texto:

- i) quais os elementos obrigatórios, ou seja, quais os elementos que proporcionam a um texto a oportunidade de ser autenticado como instância completa de um género por todos os membros da comunidade de que esse género faz parte;
- ii) quais os elementos opcionais, ou seja, quais são os elementos cuja presença ou ausência não interfere no *status* genológico do texto, mesmo que interfira na unidade organizacional do texto;

¹⁴ A oração encaixada é a oração que faz parte de um grupo nominal, não estando em relação de parataxe ou hipotaxe com outras orações não-encaixadas e mantendo com elas uma relação indirecta (Halliday 2004: 426).

- iii) qual a ordenação desses elementos;
- iv) e com que frequência eles ocorrem.

Para efeito de ilustração, segue-se abaixo o PEG do conto infantil (*idem*: 54):

↻

[(<Localização>^) Evento Inicial^] Evento Sequencial ^ Evento Final [^(Finalização)•(Moral)]¹⁵

Os elementos cercados pelos parênteses curvos são opcionais, ou seja, Localização, Finalização e Moral, e os não cercados por parênteses curvos são, portanto, obrigatórios, nomeadamente Evento Inicial, Evento Sequencial e Evento Final. Os parênteses rectos indicam os limites de mobilidade de um elemento; por exemplo, a Localização, que, se existente, pode ocorrer de dois modos, ou precedente ao Evento Inicial, ou incluída nele, e essa última possibilidade, a da interposição lexicogramatical noutra elemento, é indicada pelos parênteses angulares. Outro caso de limitação de mobilidade está entre Finalização e Moral; entretanto aqui está mais clara a relação de mobilidade por haver o ponto, que significa livre reversibilidade entre dois elementos. O acento circunflexo indica relativa fixidez na ordem dos elementos: o elemento à direita do circunflexo não pode preceder o elemento à esquerda do circunflexo. Por fim, a seta curva implica a possibilidade de iteração de um elemento. Abaixo seguem os símbolos com seus respectivos significados de leitura:

- () opcionalidade
- < > interposição lexicogramatical
- [] limitação da mobilidade
- ^ relativa fixidez
- reversibilidade de posições
- ↻ iteração

Nesse sentido, é possível afirmar que a presença de todos os elementos obrigatórios legitima o estatuto genológico de um texto. Por outro lado, os elementos opcionais são a margem de manobra na variação da estrutura do texto dentro dos limites do género, ou seja, podem não ser expressos alguns desses elementos opcionais. Um texto é considerado completo se realiza todos os elementos obrigatórios.

Uma análise que tencione adequadamente identificar os elementos de um PEG deve descrevê-los, associando-os aos factores concretos da realização a que esses

¹⁵ Em inglês: [(<Placement>^) Initiating Event^] Sequent Event ^ Final Event [^(Finale)•(Moral)]

elementos estão associados. Esses factores estão associados às categorias lexicogramaticais, que carregam em si a codificação tanto da variação quanto da invariação. Essa é uma questão absolutamente relevante, já que dois textos podem apresentar os mesmos elementos estruturais, mas podem variar imensamente na forma como se dá a realização lexicogramatical (Hasan 1996a: 57). Como exemplo, observem-se as possibilidades de realização do elemento opcional Localização, no conto infantil (*ibidem*):

- i) não apresenta Localização;
- ii) apresenta Localização detalhada, que precede o Evento Inicial;
- iii) apresenta Localização não detalhada, cuja realização é diluída na realização do Evento Inicial.

Entretanto, mesmo se, em dois textos distintos, houver a escolha do mesmo tipo de Localização, ainda assim podem verificar-se diferenças quanto ao fraseado e, conseqüentemente, quanto ao significado, ou seja, dois exemplares do conto infantil podem ter o mesmo tipo de Localização – por exemplo, o tipo detalhado que antecede o Evento Inicial (ii) –, mas revelarem diferenças lexicogramaticais e semânticas.

Hasan sugere uma análise das propriedades semânticas para a compreensão dos aspectos estáveis de um género. Somente um modelo de descrição semanticamente motivado é capaz de detalhar como os padrões lexicogramaticais constroem tais propriedades. Assim, segundo a autora (1996a: 57), os atributos essenciais das unidades estruturalmente importantes de qualquer texto devem ser estabelecidas com base em termos semânticos. Para tanto, é preciso definir basicamente qual o elemento estrutural a ser analisado, qual o atributo semântico relativo a esse elemento e quais são os padrões lexicogramaticais que realizam esses atributos. Essa análise, embora traçada a partir de três estatutos linguísticos distintos, deve ser feita relacionando-os entre si para que cada um elucide o outro (Butt 2000: 329).

A partir do elemento opcional Localização com realização explícita e precedente ao Evento Inicial, Hasan desenha um mapa de possibilidades realizacionais (1996a: 63). Têm-se, então, resumidas por Butt (2000: 329), as propriedades semânticas desse

elemento no conto infantil: a particularização de personagens, o distanciamento temporal e a habitualidade¹⁶.

Considerada uma propriedade semântica crucial para a realização da Localização (*idem*: 59), a particularização de personagens significa torná-la singular dentro do universo narrativo apresentado no texto. Vejam-se os exemplos seguintes extraídos de Hasan (1996: 58-9):

Once upon a time there was a woman...
There was once upon a time a good man who had two children a girl by a first wife, and a boy by the second.
A wolf used to raid a farmer's hencoop every night.

Nesses exemplos, a particularização de personagens realiza-se lexicogramaticalmente em grupos nominais modificados por artigos indefinidos (*a woman, a wolf, a good man*) e numerais (*two children*).

As outras duas propriedades semânticas, associadas à particularização de personagens, são o distanciamento temporal e a habitualidade. Esta afasta o tempo dos eventos narrados tanto do contexto de produção quanto do de recepção do texto e aquela instaura um estado-de-coisas que é, seguidamente, rompido pelo Evento Inicial. Isso fica claro no exemplo abaixo (extraído de Butt 2000: 326):

Once, long ago, in Russia, there lived a little boy named... each morning he took his little boat out on the river...

O distanciamento temporal é realizado lexicogramaticalmente por locativos temporais (*once, a long ago*), que também contribuem para realizar a habitualidade (*each morning*).

¹⁶ Em inglês, respectivamente: “person particularization”, “temporal distance” e “habitude”.

A figura a seguir sistematiza a ocorrência do elemento Localização no conto infantil:

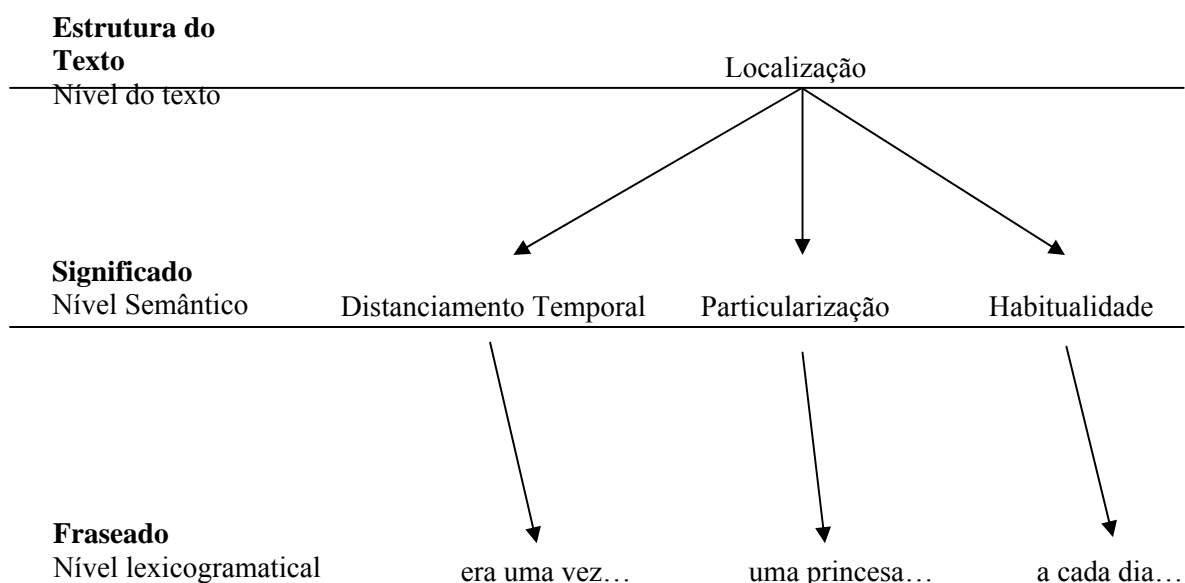


FIGURA 2.1. *Elemento Localização no conto infantil* (adaptado de Butt 2000: 328).

A importância desse conceito teórico quanto à possibilidade de se poder descrever adequadamente as instanciarções de um género qualquer, sustentando-se aqui uma característica de aplicabilidade universal, e também quanto à possibilidade de ser recurso significativo para a criação de novas instâncias, reforça sua inscrição pedagógica, porquanto se presta tanto ao momento teórico da aula de línguas, quando se designam estratégias com base em modelos textuais existentes, como ao momento da avaliação, quando o aluno necessita de ferramentas eficientes de produção textual.

Estabelecidas as linhas teóricas nucleares a este estudo, pode-se agora apresentar, no capítulo seguinte, a metodologia de pesquisa, o que inclui exposição de métodos de colecta, elucidação de contexto e descrição dos textos narrativos que compõem o *corpus* posto sob análise.

3. Metodologia de Pesquisa

3.1. Conduta de Recolha

Os textos que compõem o *corpus* desta pesquisa foram escritos por alunos finalistas do ensino secundário brasileiro, cuja faixa etária se limita entre quinze e dezassete anos, de uma escola particular, localizada especificamente em Fortaleza, capital do Estado do Ceará. A preferência pela série final está fundamentada no conhecimento comum de que esses alunos, após nove anos de Ensino Fundamental e dois anos de Ensino Médio, têm saberes sistematizados sobre estruturas de vários géneros textuais. Essa ideia ressoa nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000: 20-21), diretrizes elaboradas pelo Ministério da Educação do Brasil para orientar a educação tanto no ensino fundamental quanto no ensino secundário:

Assim, espera-se, que ao final do Ensino Médio, o aluno objetive competências em relação à compreensão da Língua Portuguesa, que lhe possibilitem: (...) analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas).

Para a recolha desses textos, então, adoptaram-se procedimentos a fim de que eles fossem instanciados como actividades escolares legitimamente rotineiras. Assim, no início do ano lectivo de 2007, quarenta alunos de uma mesma escola, especificamente da mesma turma, foram convidados a participar desse processo. Esse primeiro encontro tinha como objectivo sensibilizá-los para o carácter científico deste estudo. Foram escolhidos alunos de uma turma qualificada pela própria escola como especial. Tais alunos, segundo a descrição da escola, têm notas na disciplina de Português mais elevadas do que as dos restantes alunos de outras turmas; são normalmente pertencentes à classe média; e também são candidatos, na sua maioria, ao ingresso em cursos de Medicina em universidades federais brasileiras, cuja concorrência é abertamente das mais acirradas em todo o País e cujas notas de acesso são sempre

muito elevadas. Essa escolha pela turma especial se justifica pelo facto de esses alunos, já que assim considerados pela escola, serem possíveis bons escritores e, portanto, conscientes de um funcionamento mais aprimorado da língua portuguesa e, conseqüentemente, dos mecanismos de produção textual disponíveis na comunidade escolar.

Embora previamente notificados de que os seus textos seriam analisados em âmbito científico, não lhes foi comunicado qual das redacções que, por rotina, produziriam ao longo do ano seria seleccionada. Essa decisão tinha como propósito evitar interferências significativas nos resultados desta pesquisa.

3.2. Cenário de Produção

Dois meses depois do encontro de sensibilização, aplicou-se a tarefa que daria origem aos textos constituintes do *corpus*. Foi aplicada como exercício de aprendizagem a conteúdos regularmente ministrados pelo professor, especificamente sobre composição de narrativas.

Os textos foram escritos em sala de aula, no período normal de aulas, com um tempo de produção de uma hora e quarenta minutos, sempre com a supervisão do professor, a quem foi solicitado que não interferisse em nenhum momento. Aos alunos não foi permitido o uso de manuais de redacção, gramáticas ou dicionários. Da mesma forma, não lhes foi permitido comunicar entre si. Com base nessas orientações, obtiveram-se para esta pesquisa quarenta textos narrativos.

Esse cenário, diante da maior parte dos textos escolares, os quais rotineiramente têm a língua como sua constituição mais fundamental, parece ter pouca ou nenhuma ingerência nos eventos linguísticos instanciados nesses textos. Isso se alcança porque, a princípio, não se pode detectar as condições materiais ou sociais em que os alunos se encontravam através unicamente desses textos, se estavam tristes, doentes ou distraídos, se interromperam a sua escrita ou se redigiram vários rascunhos antes do texto final. Entretanto, não se pode ignorar o *continuum*, mediado pela língua, entre o cenário material e o contexto de situação (Hasan 1985, citado por Cloran 1999: 180), o que permite que factores materiais e sociais sejam alçados à condição de significadores com forte influência na produção de textos. Havendo tal modificação, tais factores são devidamente considerados na análise dos dados.

Todas as redacções foram avaliadas pelo professor, cujas notas foram comunicadas aos alunos; contudo, a rogo da direcção da escola, as notas atribuídas pelo professor não foram divulgadas para o efeito desta pesquisa.

Cada texto foi rotulado genericamente com as iniciais ND (narrativo-descritivo) acrescidas de numeração (ND.01, ND.02, ..., ND.40). Em seguida, foram armazenados informaticamente, via digitação, com extensão .doc. A partir de cálculo manual, quanto à dimensão física dos textos, revelaram-se as seguintes médias: 251,9 palavras distribuídas em 4 parágrafos por texto. Em números exactos, os textos apresentam um total de 1.037 orações.

3.3. Configuração Contextual Motivadora

Neste estudo, embora o foco central sejam as narrativas de acontecimentos produzidas por alunos finalistas, é-se instado a lidar com outro evento linguístico, a tarefa escolar, porque é motivadora das narrativas, sendo, por conseguinte, detentora de uma configuração contextual própria. A Configuração Contextual (doravante CC), segundo Hasan (1999: 232) é uma instanciação das variáveis do registo – Campo, Relações e Modo –, quando passam a ter valores específicos, sendo o Campo relativo à natureza da actividade social relevante ao evento linguístico, as Relações relativas à natureza das conexões sociais estabelecidas entre os interlocutores e o Modo à natureza do contacto para a condução desse evento. Halliday (1999: 11) refere que, nas salas de aula de línguas, há uma primeira camada contextual, imediata, em que a actividade (no caso deste estudo, simbolizada pela tarefa) é o próprio ensino de línguas, envolvendo professores e alunos e sendo mediada pelo texto, falado ou escrito, enquanto componente instrucional; há, porém, outra camada contextual, que vai além das actividades escolares e que diz respeito aos contextos que são (re)produzidos nos textos, falados ou escritos, que tomam lugar nessas actividades.

Com o intuito de descrever sistematicamente a CC da tarefa, enquanto Motivadora, e dos textos narrativos, enquanto Resultante, foram instituídas, para esta pesquisa, questões-tipo a partir dos postulados de Halliday & Hasan (1985) sobre as variáveis do registo e a particularização dessas variáveis. Esse passo analítico encontra justificação nas palavras dos próprios linguistas: “We need the notion of CC for talking about the structure of the text because it is the specific features of a CC – the values of

the variable – that permit statements about the text’s structures” (Hasan 1999: 232). Logo, ao se responderem às seguintes perguntas, tem-se uma razoável dimensão da CC, permitindo analisar a estrutura dos textos em causa nas suas variáveis de registo.

Campo

i) Qual é a actividade social que toma lugar no texto?

Essa pergunta sintetiza, grosso modo, a variável Campo e sua resposta é crucial para a compreensão das restantes variáveis, o que leva Eggins (1994: 68) a afirmar que, havendo alterações quanto ao Campo da interacção, têm-se alterações imediatas e significativas no texto, particularmente no léxico utilizado, que pode variar, por exemplo, de um léxico especializado a um mais quotidiano. A natureza da actividade pode ser comprar, vender, ensinar, conversar, jogar, etc., enfim, qualquer acção humana de cariz social.

ii) É uma actividade baseada em relação ou em acção?

Entende-se actividade baseada em relação aquela que tem na língua seu constituinte primário: por exemplo, conversar com um vizinho ou contar uma história a uma criança; e actividade baseada em acção aquela que tem a língua como ancilar: por exemplo, comprar selos (Hasan 1999: 234). Respondendo-se a essa questão, é possível conhecer-se, por consequência e se visíveis, os objectivos e os resultados de dada interacção.

iii) É possível reconhecer o(s) objectivo(s) e o(s) resultado(s) da actividade?

Hasan (*idem*: 234-6) considera que o objectivo é inerente a qualquer acção social e, portanto, é determinante na organização dos estágios e da estrutura do texto dessa acção; considera também que qualquer acção social produz um resultado, mesmo que o resultado não seja correspondente ao objectivo; entretanto, tanto o objectivo como o resultado, segundo a autora, não podem ser tomados como constructos incontestáveis para a descrição de um género/ registo. Ela firma-se na ideia de que o objectivo nem sempre é visível, inclusive aos próprios interlocutores. Numa conversa casual, por exemplo, qual é o objectivo: conversar (coincidente com a actividade *de per si*), seduzir o interlocutor, passar o tempo? Outra justificação diz respeito ao facto de que ter um objectivo não implica atingi-lo, daí emergir o conceito de resultado. Este último conceito, ainda segundo a autora, também não se basta em si mesmo como instrumento

de análise, porque, para se perceber o resultado de uma actividade não só é necessário estar a actividade completamente terminada, mas também porque o resultado não permite concessões ao sentido que os interlocutores fazem da actividade em que estão envolvidos. Pelo exposto, os conceitos de objectivo e resultado, portanto, podem ser tomados como constructos descritivos de género/ registo auxiliares, mas somente quando necessários e reconhecíveis ao analista.

Relações

v) Quem está inter-agindo?

A resposta a esta pergunta identifica quem exerce papéis na interacção em análise, ou, de modo simples, quem são as pessoas (também coisas e animais personificados) que falam e/ ou que ouvem, que escrevem e/ ou que lêem, que, enfim, interagem no evento linguístico.

vii) A natureza da actividade atribui papéis social aos interlocutores?

Aqui importa reconhecer se os interlocutores assumem papéis sociais definidos pelo grau de institucionalização em que a actividade acontece. Numa conversa entre amigos, cujo grau de institucionalização é mínimo, o evento em si não impõe um comportamento linguístico aos interlocutores; diferentemente, numa reunião entre directores de uma empresa, a institucionalização dessa relação define um conjunto de comportamentos que são relevantes para o desenvolvimento da actividade social.

viii) Qual o grau de controlo entre os interlocutores?

Sabido o grau de institucionalização da actividade, é possível identificar o grau de controlo que intervém na interacção. Noutros termos, deve-se identificar se há, entre os interlocutores, algum grau de hierarquia a ser respeitada. Quanto mais hierárquica a relação, maior o controlo de um interlocutor sobre o outro, e conseqüentemente maior a monitorização, por parte desses interlocutores, dos modos de desenvolvimento linguístico do processo social em que estejam engajados.

ix) Qual a distância social?

Esta pergunta encontra guarida na biografia dos interlocutores (Halliday & Hasan 1985: 57), isto é, se os interlocutores se conhecem previamente à actividade ou se o momento da interacção é único. A distância social varia numa escala entre distância

mínima, uma relação entre pai e filho, por exemplo, e distância máxima, um turista que pede informação a um morador local. O tipo de distância afecta o estilo de comunicação.

Modo

x) Qual é o papel da língua?¹⁷

A resposta a essa pergunta revela um dos mais cruciais instrumentos de análise de um evento linguístico. É preciso, portanto, identificar se a língua está associada a outros códigos semióticos (gestuais, pictóricos, corporais, etc.), contribuindo igualmente para a consecução dos propósitos comunicativos, ou se a actividade existe unicamente através da língua. Dito de outro modo, é necessário perceber o papel da língua: se ancilar ou se constitutiva. Duas pessoas, num processo de compra e venda, por exemplo, utilizam a língua como código ancilar ao evento, junto com expressões faciais e gestos; entretanto, numa negociação por e-mail, é somente através da língua que se podem atingir os significados construídos. Neste caso, ela é, pois, constitutiva. Todavia, Halliday & Hasan (*idem*: 58) sugerem que não há limites inexoráveis entre uma classificação e outra. Há, sim, um *continuum* entre os dois, definido pela negociação que se pode fazer entre os interlocutores durante a interacção: a língua passando de ancilar a constitutiva, ou vice-versa.

xi) O processo de construção dos significados é partilhado?

O que se considera aqui é se, durante o processo de criação de um texto, o destinatário toma parte nesse processo, contribuindo para o seu desenvolvimento, ou se ele apenas tem acesso ao texto quando este já está concluído, sendo um produto já acabado. Também há aqui graus de partilha: uma actividade linguística construída em diálogo, por exemplo, equivale ao grau máximo, um processo activo; por outro lado, a leitura de um jornal equivale a um processo passivo de partilha, um valor mínimo nessa escala.

xiii) Qual é o canal: fónico ou gráfico?

Esta questão está intimamente associada com a anterior. Saber o grau de partilha da interacção implica saber também qual o canal através do qual se dá essa interacção.

¹⁷ Para mais detalhes sobre o papel da língua num evento comunicativo, consulte-se o tópico 1.5., que trata da interface entre texto e contexto.

O canal diz respeito à modalidade de comunicação, isto é, ao modo como os destinatários da mensagem tomam contacto com ela: se por suporte fónico ou se por suporte gráfico (*ibidem*). Se gráfico, as circunstâncias espaço-temporais de reconstituição do texto por parte do destinatário normalmente são diferentes das da produção; se fónico, as circunstâncias normalmente tendem a ser as mesmas. Essa informação é importante porque o canal fónico, por exemplo, permite um ambiente favorável à partilha do processo. Um dos mais significativos desdobramentos na compreensão do canal está na análise que se pode fazer sobre o tipo de destinatário, o que permite colocar de parte os termos leitor/ ouvinte, que, segundo Hasan (1999: 237) são mais genéricos. Essa diferenciação remete para a variável de registo Relações, quando, a partir da identificação de qual o canal que se está a utilizar na interacção, se pode descrever com que tipo de destinatário se está a lidar.

xiv) Qual o meio: escrito ou falado?

Objectivamente, o meio de comunicação a que Halliday & Hasan (*idem*) se referem significa a utilização da escrita ou da fala para interagir. A escolha do meio implica a escolha de padrão de fraseados, cujo resultado pode ser, por exemplo, um discurso com maior densidade lexical ou com maior complexidade gramatical.

Ao se responder às questões acima, chega-se ao que Hasan (1999: 236) nomeia de *design* do processo social, um conceito que representa o ritualismo dos modos de agir e de interagir através de códigos semióticos que estão ao dispor das pessoas: quanto mais significativo culturalmente é um processo social, mais ritualizado ele é. Uma descrição acurada das variáveis de registo, em que a compreensão do Campo, das Relações e do Modo seja global, num cruzamento dessas variáveis, pode validar os motivos pelos quais os interlocutores, segundo Hasan (*ibidem*), escolhem se envolver em determinados processos sociais cujo *design* inerente lhes prenuncie a satisfação dos seus próprios desejos e/ou intenções, a satisfação do próprio sentido daquilo que eles tentam fazer numa interacção com outros.

A tarefa escolar, enquanto conjunto de informações relevantes à produção textual pretendida, enquanto originadora do *design*, foi especialmente elaborada para este estudo. Para tanto, seguiram-se formatos recorrentes a esse género nas aulas de Português. Veja-se a tarefa:

TAREFA

Imagine que você esteja amando alguém e que tenha decidido se casar. NARRE como você conheceu essa pessoa. É imprescindível que você também a DESCREVA física e psicologicamente.

Assim, a CC da tarefa diz respeito i) ao exercício de produção textual com consequente avaliação dessa produção em que o aluno tem de criar uma narrativa ficcional (*Imagine que...*) historiando, em primeira pessoa (*você*), uma série de acontecimentos que legitimem a situação imaginada, sendo, portanto, uma actividade baseada em acção; ii) à relação entre professor e alunos, revestida de um carácter fundamentalmente avaliativo e delimitada por regras previamente estabelecidas pelo professor, enquanto representante mais imediato da organização escolar, num processo interactivo altamente institucionalizado, com *status* hierárquico bem definido, embora com distanciamento mínimo; e iii) ao texto gráfico, escrito, sem partilha do processo de produção, monológico e essencialmente constituído pela língua. Então, têm-se, respectivamente, as variáveis i) Campo, ii) Relações e iii) Modo. Reitera-se que a CC acima descrita, para efeito de diferenciação da CC instanciada nos textos dos alunos, é denominada aqui de Motivadora. À tarefa, podem somar-se outros factores, como, por exemplo, os critérios de avaliação instituídos pelo professor, o uso da norma culta da língua, as instruções quanto ao formato narrativo, o tamanho mínimo e máximo do texto, etc., que, se imperioso, estão a ser devidamente incluídos na análise.

3.4. Configuração Contextual Resultante

O outro evento linguístico é o texto narrativo em si. A título de análise da CC Resultante, seguiram-se os mesmos parâmetros acima descritos. Entretanto, por ser uma quantidade razoável de textos e também por estes serem ficcionais, não se pode falar aqui em homogeneidade no resultado. Os alunos estavam livres para criar as personagens que quisessem, com o cenário material que quisessem. A partir da tarefa, poucas eram as amarras. Então, para fins de análise, pode ser apresentada apenas uma tipificação global sobre o *design* (o ritualismo dos modos de agir e de interagir através de códigos semióticos que estão ao dispor das pessoas) – ou CC – manifesto nos textos.

De modo geral, quanto ao campo, foram identificadas actividades baseadas fundamentalmente em relação, em que uma pessoa expõe como conheceu outra, ora detalhando como foi esse evento, ora introduzindo eventos subsequentes. Não se pôde identificar que os acontecimentos que envolviam as personagens tivessem um objectivo, mas o resultado dessa interacção já estava determinado pela tarefa: uma ligação amorosa em vias de matrimónio. Como parte intrínseca desse contar, constava descrever a outra pessoa, o que contribui para apresentar outra variável do registo, Relações. Então, entre esses dois interlocutores, notou-se uma relação de equilíbrio, ou seja, sem desnível hierárquico, sem controlo de um sobre o outro: são tipicamente jovens, na maior parte das vezes estudantes, sem regras rígidas de interacção, em ambientes fracamente institucionalizados, cujo distanciamento social parte do máximo – uma cena de desconhecimento total da existência um do outro – até o mínimo – o que implica já o relacionamento amoroso. Quanto ao Modo, o que se percebe é que são textos falados, definindo-se uma relação fortemente verbalizada, principalmente face a face, portanto dialógica – embora não haja o recurso ao discurso directo, sendo a fala da outra pessoa apenas reproduzida pelo filtro mental daquele que conta o acontecimento – e tendo a língua como elemento constitutivo. O processo de produção desse evento é normalmente partilhado, sendo as pessoas envolvidas as responsáveis pelo desenvolvimento das actividades que dão corpo à história.

A opção por apresentar a CC Resultante justifica-se pelo facto de essas informações serem importantes para o leitor ou, neste caso, para o analista, para que possam ser identificados os elementos de estrutura que compõem o género em causa. Dito de outra forma, os escritores modelam a forma de interagir com os outros em função da sua percepção da natureza do evento de fala em que participam (Hasan 1999). As informações da CC Resultante, portanto, definem os critérios de identificação dos elementos funcionais, tomados como unidades de análise genológica nesta pesquisa.

Reitera-se, por fim, que aqui se está diante de dois géneros textuais distintos, mas complementares: a tarefa de produção – CC Motivadora – e a narrativa – CC Resultante. Consideram-se ambas nesta pesquisa, por se considerar que não se pode analisar linguisticamente um texto narrativo escolar, ou qualquer outro texto escolar constituído fundamentalmente pela língua, sem se analisar a tarefa que lhe deu origem.

3.5. Identificação de Unidades de Análise

3.5.1. Elementos do Potencial de Estrutura do Género

Como ponto de partida, Eggins & Slade (1997: 231-235) propõem seis passos para uma análise da estrutura genológica:

- i) Reconhecer o(s) segmento(s) de um texto que formem uma estrutura global, uma macroestrutura.
- ii) Definir o propósito social do(s) segmento(s) e rotular o género – classificar e dar nome ao género, identificar também o modo como o género constrói a realidade social.
- iii) Identificar e diferenciar os estágios do género.
- iv) Especificar estágios obrigatórios e opcionais.
- v) Indicar uma fórmula estrutural – registando a sequência de surgimento dos estágios e utilizando símbolos para uma leitura satisfatória.
- vi) Analisar as características semânticas e léxico-gramaticais de cada estágio – escolhas lexicogramaticais (de palavras, de padrões linguísticos e de características discursivas) - entre géneros e entre estágios do mesmo género.

Assim, para a identificação dos elementos¹⁸ do potencial da estrutura do género em causa, especificaram-se-lhes rótulos. Para tanto, recorreu-se, como referência inicial, aos rótulos utilizados por Hasan (1996a) relativos ao PEG dos contos infantis. Essa escolha se justifica pela universalidade desses nomes, possíveis de aplicação a muitos textos narrativos, e também pelo seu carácter mnemónico e auto-explicativo. O facto de o género descrito por Hasan não depender fundamentalmente de ambientes pragmáticos para existir enquanto evento linguístico, sendo a linguagem do conto infantil pouco ou nada susceptível a agentes do cenário material, também está a ser considerado como justificação. Acresce que ambos, o conto infantil e a narrativa escolar, encontram na língua a fonte primeira de definição enquanto géneros textuais.

Hasan apresenta como elementos estruturais do conto infantil Localização (LO), Evento Inicial (EI), Evento Sequencial (ES), Evento Final (EF), Finalização (FI) e

¹⁸ Outros autores da LSF optam por designar os elementos ora como sequências (Halliday 2004), ora como estágios (Butt 2000; Eggins 1994; Rose 2006). Nesta dissertação, esses termos são considerados sinónimos.

Moral (MO), sendo que os elementos de Evento são obrigatórios e os restantes opcionais (*idem*: 54-55). Noutras palavras, esse género tipicamente se inicia por um estágio orientado para indicar atribuições das personagens, bem como circunstâncias da normalidade (ou habitualidade) em que elas se encontram (LO), que será alterado pela entrada de um acontecimento estranho a essa normalidade (EI), seguido pela ocorrência de outros acontecimentos subordinados (ES), que se repetirão até que um acontecimento ponha termo ao ciclo de eventos (EF), o que pode ser sucedido pela descrição de um retorno a um estado de coisas habituais (FI) e/ou por comentários sobre as lições aprendidas após a ocorrência dos factos (MO). Ao grupo de elementos EI, ES e EF, Gouveia (2006: 5) nomeia Sequenciação Lógica de Eventos (SLE). Essa nomenclatura é, por vezes, adoptada neste estudo, porque sintetiza coerentemente o núcleo de uma narrativa de acontecimentos. Vale também referir que o Evento Inicial é potencialmente constituído por três partes: Enquadramento, Acto Principal e Sequela.

A título de adaptação, considerou-se, neste estudo, a Descrição de Personagens (DP) como um elemento autónomo, e não como parte dependente de outro elemento. Essa escolha toma força já a partir da própria tarefa, em que, com letras capitais, dão-se a conhecer os dois passos obrigatórios: narrar eventos e descrever uma personagem.

Também foram utilizadas, para fins descritivos de um potencial de estrutura do género narrativa escolar, as seguintes convenções gráficas (Hasan 1996a: 54-55):

- () opcionalidade
- < > interposição lexicogramatical
- [] limitação da mobilidade
- ^ relativa fixidez
- reversibilidade de posições
- ↪ iteração

Outro conceito utilizado por Hasan parece aqui bastante aplicável. Diz respeito ao detalhamento ou não de um elemento (*idem*: 57-58). Isso implica dizer que, se detalhado, o elemento é realizado em uma ou mais mensagens, à parte de outras; se não-detalhado, a realização desse elemento acontece diluída na estrutura de mensagem de outro elemento. Para esse caso, vale exemplificar com o elemento Descrição de Personagem (DP), em que o primeiro caso é não-detalhado (em **negrito**), diluído num Evento Sequencial, e o segundo é detalhado:

Esse garoto, **tão misterioso e calado**, despertou-me a curiosidade em conhecê-lo melhor... //
Sua beleza era incontestável; tinha olhos castanho escuro, alta estatura e porte atlético. ^{ND.06}

A identificação dos elementos de um PEG é representativa daquilo que Eggins (1994: 38) nomeia como rotulagem funcional dos constituintes de um texto, em que se revela como cada estágio se diferencia funcionalmente de outro, ou seja, como cada estágio actua semanticamente, contribuindo para a obtenção do propósito geral do texto.

Com o objectivo de conhecer as fronteiras físicas entre um estágio genológico e outro dentro do mesmo texto, seguiu-se a proposição de Hasan (1996c: 117) sobre a hierarquia de unidades ao nível semântico, segundo a qual, a mensagem é a menor unidade semântica capaz de realizar um estágio da estrutura de um texto, que, por sua vez, é a maior unidade semântica nessa hierarquia. A mensagem é realizada lexicogramaticalmente pela oração nivelada, exceptuando-se a projectada, cujo par de constituição projectada e projectante forma uma única mensagem.

Abaixo, segue um texto do *corpus* em que se pode ilustrar a segmentação em elementos funcionais – também em orações –, cujos rótulos estão representados por um sistema de cores desenhado especificamente para este trabalho. Na transcrição, os parênteses rectos indicam recuperação de palavras pelo contexto; os asteriscos duplos simbolizam o fim de cada parágrafo; o asterisco simples entre parênteses angulares aponta para a deslocação de uma oração interposta:

ND.06
Quando eu entrei na faculdade,
[eu] fiz muitas amizades novas,
dentre elas, com uma tive menos contato inicial,
porém mais atenção essa pessoa me chamou. **
Esse garoto, tão misterioso e calado , despertou-me a curiosidade em conhecê-lo melhor,
mas, tímida, [eu] não conseguia me aproximar.
Ele também não, [conseguia se aproximar]
[eu] achava até que ele nem tinha isso em mente. **
Sua beleza era incontestável;
[ele] tinha olhos castanho-escuro, alta estatura e porte atlético.
A pele era morena-clara
e suas feições tinham um quê de descendência oriental.
De fato, [eu] acabei descobrindo que seu pai era brasileiro e sua mãe, árabe. **
Ele tinha a personalidade muito forte,
sua opinião era quase sempre imutável.
Nada que significasse prepotência ou ignorância,

pelo contrário, ele sempre ouvia o que os outros tinham a dizer.
E [ele] respeitava.
A questão é que ele pensava muito antes de [ele] chegar a uma conclusão e [ele] era pouco influenciável.
Sua aparente timidez disfarçava a autoconfiança e a simpatia que me fizeram surpreender. **
Demorou um pouco para que ficássemos amigos próximos e, <<*>> [eu] já tinha-me apegado a ele de tal maneira que [eu] fiquei confusa em relação aos meus sentimentos.
<<quando isso aconteceu,>>
Não tardou para que realmente assumíssemos estar apaixonados um pelo outro. **
[Nós] Namoramos cinco anos e [nós] estamos de casamento marcado. **
[Eu] Penso que, às vezes, os fatos acontecem sem percebermos. Um garoto tão diferente e singular que conheci na faculdade hoje é meu noivo, e [nós] sempre gostamos de recordar aqueles tempos. **

Evento Inicial	Enquadramento	
	Acto Principal	
	Sequela	
Evento Sequencial		
Evento Final		
Moral ¹⁹		
Descrição de Personagem		

QUADRO 3.1. – Legenda para leitura dos elementos funcionais no género narrativa escolar

¹⁹ Os elementos opcionais não são foco de análise desta dissertação.

3.5.2. Componentes do Sistema de Transitividade

Por ordem a perceber os modos de realização dos significados experienciais no elementos obrigatórios do género narrativa escolar, estão a ser seleccionados dois componentes, a saber: tipos de processos e participantes em posição sujeito lógico. Reitera-se que sujeito lógico, segundo Halliday (2004: 56), é o responsável pela acção expressa pelo processo, sendo tal componente parte da dimensão experiencial do texto, portanto sob o rótulo sujeito lógico estão Actor, Experienciador, Portador/ Possuidor/ Identificado, Dizente, Comportante e Existente. Esta selecção é apropriada para se identificar duas características do centro experiencial (Halliday 2004: 177), nomeadamente a transitoriedade, indicando-se a alternância de tipos de processos no desenvolvimento do texto, e a permanência, indicando-se a restrição de participantes nesse desenvolvimento.

Associadas aos critérios acima, estão as ocorrências de tempos verbais. A opção por utilizar os tempos verbais como critério de análise encontra eco tanto em Halliday (*idem*: 170), que afirma que as figuras (ou orações, pelo prisma da lexicogramática) se desenvolvem através do tempo, como em Hasan (1996a: 68), que afirma serem os tempos verbais recursos de realização de várias categorias semânticas, anterioridade e simultaneidade, por exemplo, de elementos genológicos.

Para atingir o objectivo acima, apuseram-se, manualmente, rótulos de identificação dos constituintes experienciais, como ilustra o exemplo abaixo:

ND.22	
1.	Um ano após minha entrada na faculdade de Medicina ^{CIRCT} , [eu ^{AC10}] tomei ^{MT1αζ} coragem ^{ET1}
2.	e [eu ^{ACT0}] cursei ^{MT1αζ} a cadeira de anatomia ^{ME1} .
3.	Na primeira aula prática desta cadeira ^{CIRCT} , [eu ^{PR40}] comecei a ficar tonta e fraca ^{AT4} , devido a minha sensibilidade ao forte cheiro do formol ^{CIRCS} ,
4.	até que [eu ^{CT60}] desmaiei ^{CM6αζ} . **
5.	Quando [eu ^{CT60}] acordei ^{CM6αζ} ,
6.	eu ^{PR40} estava ^{RL4βζ} na enfermaria ^{AT4} rodeada de amigas, algumas até chorando, o professor e um rapaz que não conhecia, mas segundo relatos ele que havia me segurado quando desmaiei e me carregado até a enfermaria. **
7.	O nome dele ^{PR41} era ^{RL4βζ} Gustavo ^{AT4} ,
8.	[ele ^{PR41}] era ^{RL4βζ} alto, pardo, olhos e cabelos castanhos ^{AT4} .

Os rótulos, com base em letras gregas, letras latinas e números ordinais, são os seguintes:

i) quanto aos tempos verbais:

α – pretérito perfeito
 β – pretérito imperfeito
 γ – presente do indicativo
 ε – formas não-finitas
 λ – outras formas verbais
 ζ – voz activa
 η – voz passiva

ii) quanto aos participantes:

θ – narrador
 ι – personagem secundária
AC1 – actor
ME1 – meta
ET1 – extensão
AT1 – atributo
BNF – beneficiário
XP2 – experienciador
FN2 – fenómeno
DZ3 – dizente
RC3 – recebedor
VG3 – verbiagem
AL3 – alvo
PR4 – portador
AT4 – atributo
ID4 – identificado
IR4 – identificador
PS4 – possuidor
PD4 – possuído
XT5 – existente
CT6 – comportante
XC6 – extensão

iii) quanto aos tipos de processos:

MT1 – material
MN2 – mental
VB3 – verbal
RL4 – relacional
EX5 – existencial
CM6 – existencial

iv) quanto às circunstâncias:

CIRCT – circunstância tempo (e duração)

CIRCL – circunstância lugar

CIRCM – circunstância modo

CIRCC – circunstância comparação

CIRCS – circunstância causa

CIRCA – circunstância assunto

CIRCP – circunstância companhia

CIRSS – circunstância concessão

CIRPL – circunstância papel

Como se pode notar pelo exemplo acima (ND.22), foram feitas combinações de rótulos que permitiram identificar e calcular rapidamente, através de sistema de busca, e sem recurso a outro software, que não o Microsoft Word, informações, por exemplo, relativas à ocorrência de processo material em tempo presente do indicativo em voz activa – MT1γζ – ou à de sujeito lógico de processo mental em posição de narrador – XP2θ.

Com essas indicações metodológicas, é possível mover-se para o capítulo seguinte, em que se apresentam a análise e as reflexões feitas com base nessa análise.

4. Resultados e Discussão dos Dados

Este capítulo tem o propósito de apresentar a descrição dos significados experienciais realizados nos elementos obrigatórios identificados nas narrativas escolares sob exame: a Sequenciação Lógica de Eventos e a Descrição de Personagem. Basicamente estão a ser expostas as escolhas maioritárias em termos de processos (materiais, mentais, verbais, relacionais, comportamentais e existenciais) e sujeitos lógicos (Actor, Experienciador, Dizente, Portador/ Possuidor/ Identificado, Comportante e Existente) em cada elemento obrigatório da narrativa. A identificação dos participantes do centro experiencial (Halliday 2004: 177) – processos e participantes – caracteriza a permanência do centro, e os processos, associados aos tempos verbais, caracterizam a transitoriedade do centro na realização desses elementos.

Para cumprir tal propósito, o capítulo está organizado do seguinte modo: tem-se o tópico 4.1., Sequenciação Lógica de Eventos, dividido em 4.1.1., referente ao Evento Inicial, com a exposição de seus três sub-elementos, enquadramento, acção principal e sequela, seguido de 4.1.2., Evento Sequencial e 4.1.3, Evento Final. Em 4.2. está o elemento Descrição de Personagem, perfazendo-se, assim, os dois elementos considerados obrigatórios pela tarefa escolar.

4.1. Sequenciação Lógica de Eventos

4.1.1. Evento Inicial

Butt (2000: 327) diz que o Evento Inicial representa o factor de novidade, o factor que rompe com a habitualidade ou com o padrão das coisas. É o elemento que, pela sua natureza, justifica a selecção do modo narrativo. Relativamente ao *corpus* sob análise, considerou-se como Evento Inicial a mensagem – ou oração²⁰ – que representasse o momento exacto de primeiro contacto físico, podendo inclusivamente ser apenas visual e/ou verbal e/ou auditivo e/ou táctil, entre o narrador e a personagem

²⁰ Neste capítulo, oração e mensagem, embora referentes a níveis distintos na estratificação da língua – a primeira está ao nível lexicogramatical (Halliday 2004) e a segunda ao nível semântico (Hasan 1996b) – são tratadas como similares nesta pesquisa, porque apontam para o mesmo fenómeno linguístico, apenas observado por ópticas distintas.

secundária²¹, traduzindo uma variação qualquer no estado inercial da vida do narrador. Funcionalmente, o Evento Inicial, para os efeitos pretendidos a partir da tarefa, deveria representar o momento em que o narrador toma consciência da existência da personagem secundária, o que, como efeito, lhe alteraria a própria existência.

De acordo com Hasan (1996a: 68), o Evento Inicial é potencialmente constituído por três partes: enquadramento, acto principal e sequela²². Tanto o enquadramento como a sequela são considerados pela autora facultativos relativamente à ocorrência do acto principal, que é, portanto, a substância do Evento Inicial.

Partiu-se, então, para a análise do Evento Inicial, tentando-se reconhecer que mensagens realizam esse evento – demarcando-se quais delas engendram o enquadramento, o acto principal e a sequela –, que categorias semânticas lhes são atribuídas e quais são os constituintes experienciais que o codificam. Já neste ponto, é válido informar que 100% (40/40) dos alunos cumpriram com esse elemento obrigatório, realizado em 270 orações (102 no enquadramento, 40 no acto principal e 128 na sequela). Vejam-se alguns exemplos de Evento Inicial (as barras diagonais indicam o limite entre uma mensagem e outra):

01. Nos primeiros dias de aula na Faculdade de Jornalismo, conheci algumas pessoas muito simpáticas que, em pouco tempo, tornaram-se amigas muito agradáveis. // Uma delas, Fabiana, apresentou-me, durante um intervalo entre aulas, um homem muito bonito, Henrique. // No momento em que nos conhecemos, percebi que ele era muito introspectivo, // mas também muito engraçado.^{ND.16}
02. Naquele dia comum, quando nada mais tinha valor, o conheci.^{ND.33}
03. Em uma das várias viagens que fiz durante a faculdade, conheci Maurício, um jovem estudante de jornalismo que morava em Belo Horizonte.^{ND.14}

i) Enquadramento

O enquadramento funciona como um estado de coisas e/ou eventos que actua como *background* para o acto principal (Hasan 1996a: 69). As principais categorias semânticas desse sub-elemento são a anterioridade ao acto principal e a co-ocorrência com ele. A realização dessas categorias está sustentada em formas verbais

²¹ Como já referido no capítulo anterior, por uma questão metodológica, a expressão **personagem secundária** refere-se à pessoa que o narrador vem a conhecer e por quem se apaixonará.

²² No original: *Frame, Main Act e Sequel*.

imperfectivas, se em co-ocorrência, ou em formas verbais perfectivas, se em anterioridade. Nas narrativas em análise, 75% (30/40) enquadram o Evento Inicial. Estão a seguir algumas ocorrências das formas de enquadramento escolhidas pelos alunos (o acto principal está em evidência para servir de ponto de referência):

04. Saí bem cedo // para comemorar o aniversário do meu irmão em uma casa de praia com um divertido churrasco na companhia dos nossos amigos. // **Foi nesse churrasco que a vi pela primeira vez.** ^{ND.15}

05. Estava cursando a sétima série, // **quando olhei para o Samuel pela primeira vez...**
ND.07

06. Olhando o orkut de um amigo, // **encontrei um antigo colega do curso de inglês...**
ND.28

Os processos reivindicados pelos alunos para codificar o enquadramento foram maioritariamente os materiais, com uma representação de 53,9% (55/102) do total de ocorrências; seguidos dos processos relacionais, com 23,5% (24/102). Os processos materiais são aqueles que expressam acções do mundo exterior. São os processos, segundo Halliday (2004: 179), que constroem os significados de fazer e acontecer: processos que representam eventos que se desenvolvem através do tempo, levando a estágios que são diferentes do estágio inaugural do desenvolvimento. Os processos relacionais, por sua vez, servem para caracterizar e identificar (*idem*: 210), sendo responsáveis pela construção dos significados de ser e ter. O desenvolvimento desses significados, segundo o autor, acontece estaticamente, ou seja, não há uma fase inicial de desenvolvimento, nem final, portanto. Configuram localização, possessão e qualidade estáticas; os materiais, ao contrário, fazem-no dinamicamente (*idem*: 211-212). O terceiro valor mais alto identificado é o dos processos mentais, com 15,7% (16/102) das ocorrências. De acordo com Halliday (*idem*: 197), esses processos representam as experiências do mundo da consciência, do mundo interior. São os processos de sentir, experienciar, conhecer. A seguir, tem-se a tabela que apresenta os dados estatísticos relativos às escolhas de processos no enquadramento:

Tabela 4.1

Valores absolutos e relativos de tipos de processos no enquadramento

Tipos de processos	Valores absolutos	Valores relativos
Materiais	55	53,9%
Relacionais	24	23,5%
Mentais	16	15,7%
Comportamentais	3	2,9%
Verbais	4	3,9%
Existenciais	0	0,0%
Total	102	100,0%

Se os processos materiais e os mentais aplicam uma força de mudança no fluxo de eventos (Halliday 2004: 179-197), respeitando-se o facto de que se referem a representações de mundos distintos, respectivamente o exterior – físico – e o interior – psicológico, tem-se uma nova informação, bastante significativa para a compreensão desse género escolar, a partir da soma de ocorrências de processos materiais e mentais: 69,6% (71/102) dos escritores optaram por enquadrar o Evento Inicial como representações de eventos, ora físicos, ora psíquicos. Esse dado parece encontrar legitimidade na própria tarefa, em que se tem, por informação garantida, que o narrador já é conhecido (*você*), sendo desnecessárias, para essa significativa maioria de escritores, introduções do tipo classificadora ou identificadora do narrador, papel que ordinariamente é exercido por processos relacionais. Nesse sub-elemento, os relacionais têm valor circunstancial, auxiliando a compreensão dos eventos apresentados pelos processos materiais e mentais. A tarefa define a tónica dos textos pretendidos, indicando aos alunos que a acção, representada pelo processo **conhecer**, no enquadramento, de valor claramente material, é o mote necessário. Abaixo estão exemplos de mensagens do enquadramento que denotam o carácter accional do texto:

7. Em um belo domingo, estava caminhando na praia. ^{ND.02}
8. Fui a uma aula de biologia rotineira. ^{ND.04}
9. Estava cursando a sétima série... ^{ND.07}

Se a função do enquadramento é expor um estado-de-coisas que alicerça o acto principal (Hasan 1996a: 69) e se os processos representam desdobramentos através do tempo (Halliday 2004: 170), parece coerente, da parte dos alunos, criar, no

enquadramento, um fluxo narrativo que aponte para o deslocamento de um estado continuado a um estado alterado, confluindo no acto principal. Esse fenómeno do fluxo narrativo, em Português, é construído primariamente pelo sistema de tempos verbais²³.

Assim, em relação aos tempos verbais no enquadramento, do total de processos, 46,1% (47/102) estão na forma de pretérito perfeito do indicativo. O outro resultado que faz frente a este é o de ocorrências de pretérito imperfeito do indicativo, com 32,4% (33/102) dos processos. Veja-se, a seguir, a tabela que apresenta os dados estatísticos relativos às escolhas de tempos dos processos no enquadramento:

Tabela 4.2
Valores absolutos e relativos dos tempos verbais no enquadramento

Tipos de processos	Valores absolutos	Valores relativos
Pretérito perfeito	47	46,1%
Pretérito imperfeito	33	32,4%
Presente	8	7,8%
Formas não-finitas	10	9,8%
Outros tempos	4	3,9%
Total	102	100,0%

Se associada à escolha do carácter accional do texto (Tabela 4.1), ou seja, aos processos materiais e mentais (como acima referido, considerados enquanto *input* de mudança no fluxo de eventos, quer físicos, quer psíquicos), a ocorrência de formas perfectivas garante, no enquadramento, a realização da categoria semântica da anterioridade, em que uma acção acabada exige nova acção, organizando-se de modo convergente para a entrada de um evento que alterará o curso natural da existência das personagens. Esse fenómeno, nas ocorrências totais no enquadramento, está representado por 40,2% (41/102), em que 27,5% (28/102) são materiais e 12,7% (13/102) são mentais. Vejam-se os exemplos abaixo (os processos que indicam anterioridade estão sublinhados e o acto principal está em negrito):

10. Em um belo domingo, estava caminhando na praia // e vi que algumas pessoas estavam jogando bola perto de uma barraca. // Uma garota que andava em minha direção não percebeu que seria atingida por uma bola. // Corri até onde ela estava // e consegui evitar que ela fosse

²³ Por não ser central a esta pesquisa, a realização do aspecto verbal não está a ser considerada aprofundadamente.

atingida. // No momento achei aquilo tudo normal, // mas <<quando **olhei o rosto da garota**>> senti algo diferente. ^{ND.03}

11. Saí bem cedo // para comemorar o aniversário do meu irmão em uma casa de praia com um divertido churrasco na companhia dos nossos amigos. // **Foi nesse churrasco que a vi pela primeira vez.** ^{ND.15}

Outra associação pertinente é a de processos relacionais, que, no enquadramento, operam semanticamente como circunstâncias das acções dos participantes, aos tempos imperfectivos, tempos de procedimentos inacabados, não pontuais. O cruzamento dessas informações parece corroborar a categoria semântica de co-ocorrência do enquadramento: do total de processos relacionais, 19,6% (20/102) são expressos em pretérito imperfeito do modo indicativo, sendo apenas 1,9% (2/102) no pretérito perfeito. Vejam-se os exemplos (o processo relacional está sublinhado e o acto principal está em negrito):

12. Estava eu, de férias, numa tarde, jogando vôlei no meu sítio. **Apareceram quatro irmãos.** ^{ND.03}

13. No ano de 2002, quando eu estava na sexta série, **eu conheci a Camila por acaso, numa aula de educação física ...** ^{ND.12}

As tabelas a seguir demonstram as ocorrências detalhadas da intersecção entre tipos de processos e tempos verbais no enquadramento:

Tabela 4.3

Valores relativos e absolutos da intersecção de tipos de processos com tempos verbais no enquadramento²⁴

Tipos de processos / Tempos verbais	Materiais	Relacionais	Mentais	Verbais	Comportamentais	Total
Pretérito perfeito	27,5% - 28	2,0% - 2	12,7% - 13	1,0% - 1	2,9% - 3	46,1% - 47
Pretérito imperfeito	10,8% - 11	19,6% - 20	1,0% - 1	1,0% - 1	0	32,4% - 33
Presente	2,9% - 3	2,0% - 2	1,0% - 1	2,0% - 2	0	7,8% - 8
Formas não-finitas	8,8% - 9	0	1,0% - 1	0	0	9,8% - 10
Outros tempos	3,9% - 4	0	0	0	0	3,9% - 4
Total	53,9% - 55	23,5% - 24	15,7% - 16	3,9% - 4	2,9% - 3	100% - 102

²⁴ Não houve ocorrências de processos existenciais no enquadramento, o que já foi indicado na tabela 4.1.

Já que tanto o enquadramento como a Localização firmam categorias semânticas em formas imperfectivas dos verbos, respectivamente a co-ocorrência e a habitualidade, parece importante apresentar o motivo pelo qual não se utilizou o rótulo Localização em nenhum dos textos escolares em análise. O enquadramento, enquanto sub-elemento do Evento Inicial, traz informações que interessam apenas localmente ao Evento Inicial, ou seja, essas informações não mantêm conexão directa com outros elementos do texto. É óbvio que as informações consideradas como parte do enquadramento importam para a compreensão global do texto, mas elas não podem accionar as mensagens seguintes ao acto principal. Ao contrário dessa situação, a Localização, quando apresentada, aponta para informações que afectam todo o texto, sendo elas cruciais para o desenvolvimento de todos os eventos da narrativa.

Antes de apresentar os resultados relativos a ocorrências de participantes no enquadramento, é relevante expor algumas considerações sobre os significados que subjazem sob o rótulo sujeito. Segundo Halliday (2004: 56), o sujeito pode ser tomado pela óptica textual, sendo ele o elemento sobre o qual a mensagem discorre. É o sujeito psicológico nos termos do autor, ou simplesmente Tema. Nesse sentido, as descrições que se fazem sobre esse sujeito estão relacionadas ao sistema de Tema. Há ainda o sujeito enquanto participante experiencial, responsável pela acção expressa no processo da oração, denominado, nesse caso, como sujeito lógico. Essa conceitualização está em relação estreita com o sistema de Transitividade. Por fim, o sujeito pode ser examinado pela perspectiva do sistema de Modo, em que o elemento é o termo que concorda em número e pessoa com o verbo da oração, mas, que, por si só, não expressa significados particulares. Halliday (*idem*: 58), entretanto, referindo-se à língua inglesa, afirma que a forma não-marcada em orações declarativas é a confluência das três funções. O mesmo é válido para a língua portuguesa. E as orações dos textos aqui estudados são todas declarativas.

Some-se às considerações acima o facto de, no *corpus* em análise, do total de orações, apenas 0,3% (3/1007) apresentarem a função de participante sujeito lógico não coincidente com a função de sujeito gramatical.

Assim, quanto aos participantes no enquadramento, observou-se imensa confluência de sujeito lógico com o papel de narrador, representando 78,4% (80/102) das escolhas totais, sendo o restante, 21,6% (22/102) dos sujeitos (implícitos ou explícitos), codificações ora da personagem secundária, ora de uma terceira

personagem. Abaixo, estão os dados estatísticos relativos à ocorrência de sujeitos lógicos no enquadramento:

Tabela 4.4
Valores absolutos e relativos dos sujeitos lógicos no enquadramento

Tipos de sujeitos	Valores absolutos	Valores relativos
Narrador implícito	55	53,9%
Narrador explícito	25	24,5%
Personagem implícita	0	0,0%
Personagem explícita	5	4,9%
Outros	17	16,7%
Total	102	100,0%

Esses dados se podem justificar a partir da tarefa, que exige uma narrativa autodiegética²⁵, ou seja, uma narrativa em que o narrador é a personagem principal, logo se justificando o carácter subjectivo dos textos resultantes. Essa compreensão agrega imediatamente outra, a forte ocorrência de sujeito narrador implícito. Para explicar esse fenómeno, valem duas considerações. A primeira é tomada de Gouveia & Bárbara (2004: 62), que, ao examinar a questão da identificação do Tema em Português (Europeu e Brasileiro), afirma que o sujeito elíptico, se em orações contextualizadas (não-isoladas) ou se referido em orações anteriores, é uma estrutura não-marcada em textos escritos, ou seja, a mais comum. A outra consideração se fundamenta com base na tarefa escolar que deu origem ao corpus em análise. Nela, há a indicação, ou mesmo a imposição, de quem é o narrador (*você*). A partir dessas duas considerações, conclui-se que a maior parte dos alunos, 53,9% (55/102), não só cumpriu com a obrigação de criar uma narrativa autodiegética, mas também assumiu como desnecessários quaisquer recursos introdutórios ao narrador. No exemplo abaixo, pode-se verificar a predominância pela escolha de sujeito lógico narrador implícito (os parênteses rectos indicam a recuperação de termos elididos):

14. [Eu] Estava caminhando, distraidamente, por uma rua pela qual nunca havia passado antes // e a simplicidade daquele lugar me surpreendeu. // [Eu] Peguei minha câmera // e [eu] comecei a fotografar a paisagem. // [Eu] Fotografei casas, pessoas, carros passando // e, de

²⁵ Termo tomado de empréstimo à Narratologia.

repente, [eu] vi uma igreja que me chamou atenção // e [eu] fui fotografar. // [Eu] Estava dando passos para trás, // [eu] procurando encontrar o melhor ângulo para minha foto, // e [eu] esbarrei em um rapaz que vinha passando.^{ND.24}

Embora numericamente inexpressivas, é útil desvelar as ocorrências de sujeito lógico como personagem secundária: 4,9% (5/102). Isso porque tais ocorrências podem suscitar dúvidas em relação à entrada dessa personagem na narrativa, já que, como dito anteriormente, o acto principal é que introduz o momento de primeiro contacto entre o narrador e a personagem secundária. Entretanto, o aparecimento desta no enquadramento implica duas situações. A primeira diz respeito à estrutura da narrativa, na qual o aluno opta por apresentar ao leitor primeiramente o sub-elemento acto principal, enquadrando-o de seguida. A segunda situação diz respeito aos eventos narrados, em que o narrador, mesmo tendo notado a personagem secundária, não se afecta emocionalmente por ela. Os exemplos são expostos abaixo respectivamente (o acto principal está em negrito; os duplos parênteses angulares indicam oração interposta):

14. **Em um acampamento da Igreja Batista Manancial, <<da qual [eu] sou membro,>> juntamente com a Congregação Batista Tessalônica (atualmente, Igreja Batista Vida Nova), // [eu] conheci um menino da Tessalônica, o Wesley.** // Na época, eu era criança; [eu] estava perto de completar onze anos. Ele tinha quinze.^{ND.01}

15. Em um belo domingo, estava caminhando na praia // e vi que algumas pessoas estavam jogando bola perto de uma barraca. // Uma garota que andava em minha direção não percebeu que seria atingida por uma bola. // Corri até onde ela estava // e consegui evitar que ela fosse atingida. // No momento achei aquilo tudo normal, // mas <<**quando olhei o rosto da garota**>> senti algo diferente.^{ND.03}

As outras ocorrências de sujeito lógico no enquadramento referem-se principalmente a distintas personagens (amigos, colegas, parentes, etc.), as quais contribuem na narrativa como mediadoras entre narrador e personagem secundária, sendo responsáveis pelo contacto entre eles.

Em suma, nas narrativas escolares analisadas, todas as mensagens simultâneas ou anteriores ao acto principal funcionam como ambientação do mesmo, a indicar as

condições em que o narrador se encontra ou as acções que ele está a praticar no momento de ligação com a personagem secundária, ou no momento imediatamente anterior. Elas definem o cenário directo para o acto principal, ou, simplesmente, enquadram-no.

ii) Acto Principal

O acto principal, como já referido, é a substância do Evento Inicial, ou, citando Hasan (1996a: 69): “... the main act is where it all begins to move”. A principal propriedade semântica desse sub-elemento é o aspecto pontual, ou, de acordo com o neologismo da autora, “one-time-ness” (*ibidem*). Essa propriedade refere-se à duração de uma acção: quanto menor é o espaço de tempo entre o início e o fim, ou a acção e o efeito, do processo, mais pontual ele é. Noutras palavras, o processo do acto principal representa uma ocorrência de aspecto temporal único, acabado, cuja caracterização lexicogramatical deve ser essencialmente por formas verbais perfectivas. Podem acessoriamente os adjuntos circunstanciais temporais contribuir para essa caracterização semântica. O carácter acessório dos adjuntos se explica, segundo Hasan (1996a: 69), no facto de um verbo de em forma perfectiva ser suficiente para codificar o aspecto pontual.

Especificamente quanto ao acto principal, de todas as ocorrências, 65% (26/40) foram codificadas através de processos de significação material. Outras 17,5% (7/40) realizaram-se com processos de significação mental. A junção de processos materiais e mentais indica que a opção dos escritores foi a de representar experiências dinâmicas, tanto do mundo físico quanto psicológico, aludindo a uma contiguidade ideacional ao enquadramento. Os fragmentos a seguir ilustram algumas ocorrências (o processo está sublinhado):

16. Então entrou na sala de aula um substituto. ^{ND.04}
17. ... logo após, vi uma menina linda e meiga. ^{ND.10}
18. Em uma festa de formatura conheci uma garota chamada Sara. ^{ND.13}

Para a compreensão dos significados estabelecidos pelos processos figurados no acto principal, deve-se associar uma análise dos potenciais valores semânticos do léxico-chave da tarefa: **conhecer**. Segundo o dicionário *on-line* da Porto Editora

(www.infopedia.pt), essa palavra pode essencialmente exprimir o seguinte: i) ter conhecimento de; ii) fazer ideia ou ter noção de, saber; iii) avaliar; iv) sentir a acção de; v) encontrar (alguém) pela primeira vez, ser apresentado a (alguém); vi) manter relações sociais com; vii) distinguir, ser capaz de reconhecer; viii) apreciar ou compreender (alguém), julgar; ix) ter relações sexuais com. É evidente que desses significados o que se concerta ao significado exigido na tarefa é o v), encontrar (alguém) pela primeira vez, ser apresentado a (alguém). O conhecer, portanto, é uma acção do mundo físico. Tal informação aquiesce compreender, em larga medida, a alta incidência de processos materiais na realização não apenas do acto principal, mas do elemento obrigatório Evento Inicial como um todo.

Ainda quanto ao sentido do verbo **conhecer**, outro dado estatístico torna-se proeminente: 37,5% (15/40) dos escritores optaram pela repetição desse léxico no acto principal. Como estratégia coesiva, a repetição do mesmo item lexical contribui para a textura do texto (Halliday & Hasan 1985: 81). Neste caso em especial, esse apontar para a tarefa revela-se como nítida tentativa de ancoragem, por parte do aluno, do seu texto na tarefa. Pode-se depreender dessa repetição que, de um lado, o aluno a tem como modo de permanecer conectado ao núcleo de informações pretendidas e, por outro lado, parece ser assim, já que, sob a avaliação do professor, está o respeito às exigências preestabelecidas na tarefa, e, portanto, a repetição será um forte indicador do cumprimento dessas exigências.

Abaixo, estão os dados estatísticos relativos à ocorrência de processos no acto principal:

Tabela 4.5
Números absolutos e relativos de tipos de processos no acto principal

Tipos de processos	Valores absolutos	Valores relativos
Materiais	26	65,0%
Relacionais	7	17,5%
Mentais	7	17,5%
Comportamentais	0	0,0%
Verbais	0	0,0%
Existenciais	0	0,0%
Total	40	100,0%

Os processos relacionais acontecem em 17,5% (7/40) dos casos totais. Por serem processos que codificam os significados de identificação e caracterização, o surgimento desses no acto principal merece ser pormenorizado, isso porque, como já explicado, o acto principal numa narrativa tem essencialmente o carácter de mudança no fluxo de eventos, parecendo não se ajustar a ele um processo de significado estático. Tal ideia é corroborada por Hasan (1996a: 70), que afirma que o acto principal é realizado por processos não-relacionais (materiais, mentais ou verbais). Para um melhor esclarecimento, veja-se um exemplo (o processo está sublinhado):

19. Foi então que um rapaz se aproximou^{ND.19}

Nesse caso, o verbo **ser** une um grupo nominal, representado por uma oração encaixada que funciona como o participante portador (**que um rapaz se aproximou**), a um grupo adverbial que anuncia o tempo da ocorrência, o atributo circunstancial **então**. O que se pode revelar estranho, à primeira vista, é a ausência de acção, já que o núcleo é um processo relacional, destituído de valor dinâmico. Contudo, Halliday (2004: 213) afirma que os participantes conectados por processos relacionais podem ser tanto coisas, como actos e factos: parece adequado afirmar, portanto, que o participante **que um rapaz se aproximou** representa a figuração de um acto, isto é, o aluno apropriadamente apresenta o acto principal enquanto componente dinâmico da narrativa. Esta explicação é aplicável a todos os outros casos do *corpus* em que o acto principal é representado por processos relacionais.

Quanto aos tempos verbais apurados para realizar o acto principal, tem-se um cenário alterado se comparado com o enquadramento, o que sugere mudança no complexo da sucessão narrativa. Do total de ocorrências, 82,5% (33/40) dos verbos foram flectidos em forma de pretérito perfeito do modo indicativo, sendo, portanto, o resultado mais expressivo. Veja-se a tabela:

Tabela 4.6

Valores absolutos e relativos dos tempos verbais no acto principal

Tipos de processos	Valores absolutos	Valores relativos
Pretérito perfeito	37	92,5%
Pretérito imperfeito	1	2,5%
Presente	2	5,0%
Formas não-finitas	0	9,8%
Outros tempos	0	3,9%
Total	40	100,0%

A perfectividade mostra-se como garantia de sucesso na narrativa de eventos. Diferentemente do enquadramento, em que formas imperfectivas e perfectivas estão em relativo equilíbrio, o acto principal é maioritariamente perfectivo. Também o recurso ao tempo presente, em 5% (2/40), pode ser avaliado como suficiente para a realização do acto principal, porque, nos casos do *corpus*, é tempo verbal de aspecto perfectivo. Porém, vale observar que essas duas ocorrências de presente parecem ser estratégicas, já que as orações imediatamente seguintes voltam ao pretérito perfeito e que o significado representado nesses presentes se refere a eventos já ocorridos, apenas recobrados da memória do narrador. Martins (no prelo), descrevendo a ocorrência de tempos presentes em narrativas escolares, nota quatro possíveis justificações para esse fenómeno, sendo elas a indicação de: i) onisciência do narrador, ii) simulação do discurso directo, iii) actualização temporal da acção e iv) contemporaneidade das personagens ao tempo da enunciação. Na presente pesquisa, a actualização da acção parece ter sido a estratégia adoptada pelos escritores. Vejam-se os dois casos (os processos estão sublinhados):

20. ... quando um rapaz se aproxima... ^{ND.19}

21. ... e um deles, Alan, desperta meu interesse. ^{ND.35}

A única ocorrência de acto principal com verbo em forma imperfectiva pode ser inicialmente considerada como uma inadequação ao contexto de situação instituído pela tarefa, que pedia que o aluno apresentasse o momento em que narrador e personagem secundária se conhecem. Ao contrário disso, em ND.25, o processo **conhecer**, descrito a seguir, significa a manutenção de relações sociais, o que não acomoda a exigência da tarefa. Veja-se o caso (o processo está sublinhado):

22. Conhecia-a já há algum tempo, por meio da convivência com uns amigos dela. ^{ND.25}

A seguir, estão as tabelas que indicam a intersecção entre tipos de processos e tempos verbais no acto principal, o que reforça as ocorrências anteriormente explicadas, em que há a predominância de processos materiais em forma perfectiva:

Tabela 4.7

Valores relativos e absolutos da intersecção de tipos de processos com tempos verbais no acto principal²⁶

Tipos de processos / Tempos verbais	Materiais	Relacionais	Mentais	Total
Pretérito perfeito	62,5% - 25	17,5% - 7	12,5% - 5	92,5% - 37
Pretérito imperfeito	0	0	2,5% - 1	2,5% - 1
Presente	2,5% - 1	0	2,5% - 1	5,0% - 2
Formas não-finitas	0	0	0	0
Outros tempos	0	0	0	0
Total	65,0% - 26	17,5% - 7	17,5% - 7	100% - 40

Por fim, quanto à ocorrência de sujeitos lógicos no acto principal, também se pode notar mudança no modo de consecução dos eventos narrativos. De 4,9% (5/102) de ocorrências no enquadramento, a personagem secundária passa a representar 15% (6/40) no acto principal, sendo todas elas em configuração explícita. É relevante observar que, no acto principal, começa a delinear-se o núcleo de permanência da narrativa, em que há espaço para apenas duas pessoas, o narrador e a personagem secundária. Novamente, a tarefa escolar fornece argumentos para essa restrição. A tabela a seguir, sistematiza as ocorrências de sujeitos lógicos no acto principal:

Tabela 4.8

Valores absolutos e relativos dos sujeitos lógicos no acto principal

Tipos de sujeitos	Valores absolutos	Valores relativos
Narrador implícito	23	57,5%
Narrador explícito	3	7,5%
Personagem implícita	0	0,0%
Personagem explícita	6	15,0%
Outros	8	20,0%
Total	40	100,0%

²⁶ Não houve ocorrências de processos existenciais, verbais e comportamentais no acto principal.

As ocorrências de outros participantes na posição de sujeito lógico são fundamentalmente consequências da escolha de processos relacionais. Anteriormente, aquando da explicação de casos de processos relacionais no acto principal, referiu-se a possibilidade, apresentada por Halliday (2004: 213), de actos e factos, além de entes, poderem incorporar a posição de portadores em orações relacionais atributivas. Essa é a justificação para as ocorrências, no acto principal, de sujeitos lógicos que não sejam nem o narrador nem a personagem secundária. Veja-se mais um exemplo (o processo está sublinhado):

23. E foi ali, na fonte de uma praça pública, que os anjos me convenceram. ^{ND.18}

iii) Sequela

A sequela é, tal como o enquadramento, opcional ao Evento Inicial. Obviamente esse sub-elemento, quando existente, deve ser subsequente ao acto principal. Embora não faça parte dos objectivos desta análise descrever os significados lógicos entre orações, vale a pena referir que a sequela se relaciona com o acto principal através dos seguintes modos semânticos: relações temporais, relações causais, elações tangenciais (*idem*: 70). Admite-se, neste trabalho, que relações tangenciais se referem aos outros papéis semânticos circunstancializadores, como finalidade, consequência, causa, etc.

No *corpus* em questão, 72,5% (29/40) dos Eventos Iniciais apresentam sequela, conferida em 128 mensagens. Na ausência desse sub-elemento, percebeu-se a passagem imediata do acto principal para o Evento Sequencial. Vejam-se os exemplos de codificação da sequela (como sempre, o acto principal, para servir de referência, está em negrito; as orações são separadas pelas duplas barras diagonais; a oração interposta é indicada pelos parênteses angulares):

24. **Em meu colégio conheci um garoto novo.** // Ao vê-lo, // não me chamou muito atenção, // por isso só tive um maior contato com ele depois de um certo tempo. ^{ND.05}

25. **Alguns meses atrás, conheci um rapaz que era novo na cidade e veio morar no mesmo condomínio em que moro.** // No dia seguinte da sua chegada, nos encontramos na entrada do condomínio, // estávamos chegando da universidade, // entramos juntos // e conversamos bastante. ^{ND.20}

26. **Até que um dia, de uma forma inesperada, tornei-me amiga do meu noivo.** //

Já o conhecia há algum tempo, // mas <<por não ter boas informações sobre ele>>, não me interessei. // Na verdade, gostava do seu amigo, // e ele de uma amiga minha. // Mas, por razão indefinida, o destino tratou de nos unir. ^{ND.23}

Uma questão a não descurar é relativa à distinção de fronteiras funcionais entre a sequela, sub-elemento do Evento Inicial, e o Evento Sequencial, elemento estruturalmente independente. Veja-se primeiramente um fragmento de texto (o acto principal está sublinhado e a sequela está em negrito):

27. Eu estava no aeroporto de Londres, // voltando para o Brasil, // e começou a ventar. // Minha passagem voou // e eu saí correndo atrás dela // quando alguém a pegou para mim. //

(...). **Ele entregou-me a passagem, // eu agradei // e ele foi embora.** // Fiquei encantada com a beleza e a educação do rapaz, // mas provavelmente, eu nunca mais iria vê-lo // e, <<pensando assim>>, fui andando para o portão de embarque // pois meu vôo iria sair. ^{ND.38}

O melhor critério, de acordo com Hasan (1996a: 70), para identificar o fechamento do Evento Inicial – o que significa também o fim da sequela –, e o início do Evento Sequencial está nas expectativas criadas pela mensagem do acto principal. Portanto, no exemplo 27, alguém (um desconhecido) apanhar um objecto para outra pessoa implica, pelo conhecimento comum, a devolução do objecto, que, por sua vez, implica o agradecimento pelo acto e que, por fim, implica a despedida (por princípio, não é vulgar que se iniciem relacionamentos com desconhecidos que fazem favores a outros). Noutras palavras, o Evento Inicial encerra-se quando as expectativas criadas pelo acto principal se dão por concluídas. Quanto ao exemplo, pode-se, sem prejuízo de entendimento, afirmar que ficar encantada pela **beleza e educação do rapaz** já não são eventos incitados pelo acto principal. São, portanto, Eventos Sequenciais.

Na análise dos processos ocorridos na sequela, identificaram-se os seguintes dados:

Tabela 4.9

Números absolutos e relativos de tipos de processos na seqüela

Tipos de processos	Valores absolutos	Valores relativos
Materiais	58	45,3%
Relacionais	19	14,8%
Mentais	27	21,1%
Comportamentais	3	2,3%
Verbais	19	14,8%
Existenciais	2	1,6%
Total	128	100,0%

A partir dos dados da Tabela 4.9, é possível identificar a manutenção dos processos materiais e mentais, enquanto escolhas maioritárias, sendo a soma dos dois valores relativos igual a 66,4% (85/128) das ocorrências totais. Essa manutenção define o carácter expedito do género. Vale a pena, então, referir aqui o estudo de Thompson (1998) sobre ressonância textual. Segundo o autor (*idem*: 30), ao se identificar processos e participantes em cada oração individualmente, pode-se perder um aspecto importante dos significados experienciais, aspecto esse que remete para os significados construídos pela repetição de escolhas. De acordo com esta visão, as primeiras escolhas de processos num texto definem as escolhas subsequentes, caracterizando-se o tom que ressoa ao longo desse texto. Nas palavras de Thompson (*ibidem*): "... 'tone' of the text [is] the overall cumulative effect of the way in which certain transitivity choices seem to reinforce each other by repeating a particular facet of meaning". Assim, as escolhas de processos e participantes seriam escolhas de um primeiro nível de delicadeza (*delicacy*), de minudência, razoavelmente fáceis de se reconhecer. Noutros casos, os aspectos do significado experiencial são menos evidentes, dependendo de descrições mais refinadas, sendo, portanto, de um segundo nível. É importante considerar a ressonância enquanto instrumento de análise de significados, porque ela ajuda a compreender as razões pelas quais um fraseado específico se mostra, ao escritor, mais adequado, mais ajustado do que outros. A hipótese, de acordo com Thompson (*idem*: 31), é a de que o escritor, mesmo inconscientemente, constrói imagens específicas na sua mente e, de modo consistente, opta por fraseados, entre os disponíveis, que mantenham o tom dessas imagens. Esses fraseados passam a ser típicos de um registo particular, sendo, por consequência, passíveis de ser encontrados em vários textos de um mesmo género ou de

gêneros correlatos. Neste ponto, já se pode afirmar ser o dinamismo o tom do elemento Evento Inicial.

A seguir, está o Gráfico 4.1. Ele é uma tentativa de ilustrar o movimento de ressonância dos processos de maior ocorrência no elemento Evento Inicial, dividido em sub-elementos:

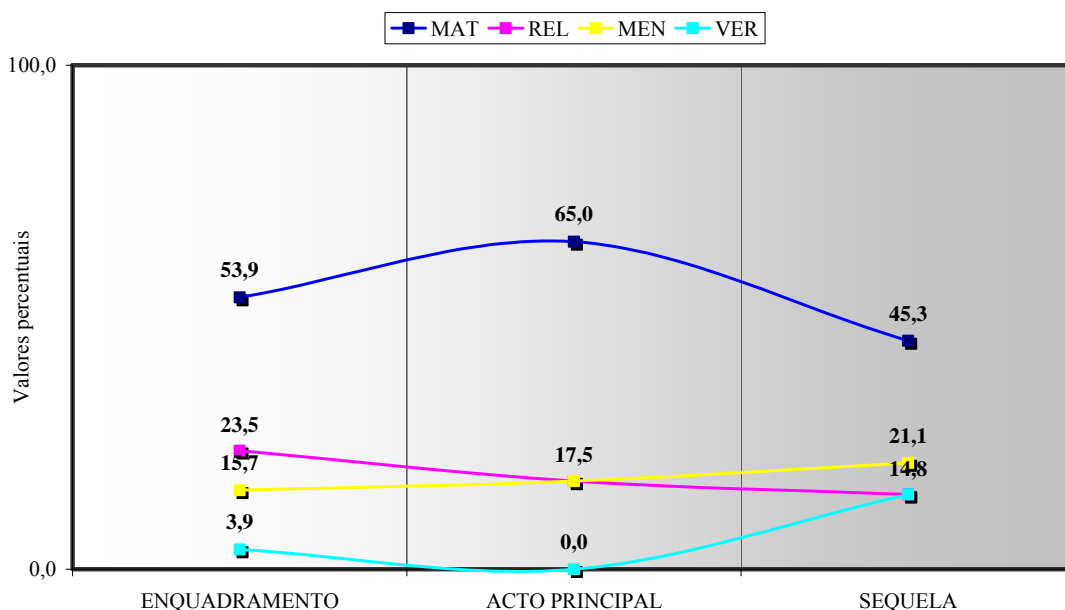


GRÁFICO 4.1 – Ressonância das principais ocorrências de processos no Evento Inicial

A partir da leitura do GRÁFICO 4.1, pode-se perceber o movimento de tipos de processos seleccionados pelos alunos para codificar o elemento Evento Inicial, ao longo de seus três sub-elementos. Os processos materiais mantêm-se a escolha mais expressiva em todo o elemento, contudo têm um pico de utilização, com 65% das ocorrências, no acto principal, propriamente o evento detonador da narrativa. De seguida, os materiais sofrem um decréscimo de utilização na sequela. Esse fenómeno parece motivado pela situação: duas pessoas que acabaram de se conhecer iniciam um procedimento de aprofundamento dessa relação, o que vai exigir uma presença maior de processos de ordem mental e verbal. Essa explicação justifica o movimento ascendente dos processos mentais, que, no enquadramento, são representados por 15,7% das ocorrências totais e, na sequela, chegam aos 21,1%. Essa explicação também parece satisfatória para explicar o forte acréscimo de processos verbais, que saem de escolhas

nulas aquando do enquadramento (3,9% das ocorrências) e do acto principal (0,0% das ocorrências) para expressivos 14,8% das ocorrências totais na sequela. Halliday (2004: 252) afiança que as orações com processos verbais contribuem, por exemplo, para a criação de narrativas, tornando possível a construção de passagens dialógicas, ora citando (*quoting*) o enunciado, como em 28, ora relatando-o (*reporting*), como em 29 (as orações verbais estão em destaque):

28. Esse se retirou, mas disse: **“volto amanhã”**. (*)
29. Esse se retirou, mas disse **que voltaria no dia seguinte**.^{ND.03}

Citar ou relatar são as duas formas de se representar a projecção, uma relação lógico-semântica através da qual uma oração, verbal ou mental, passa a funcionar como representação de uma representação linguística, ou simplesmente como a representação de um metafenómeno (*idem*: 443): dizer é um fenómeno, dizer o que foi dito é o fenómeno do fenómeno. A opção por exemplificar, em 28, a projecção do tipo citatória com uma mensagem forjada revela que não houve, na sequela, orações desse tipo. Todos os alunos escolheram representar os discursos de modo indirecto, relatando-os apenas. Esse facto parece ser amplamente justificável a partir dos processos da própria tarefa, que colocam o narrador em posição de absoluto destaque agentivo: o narrador imagina, o narrador conhece, o narrador conta, o narrador descreve. São, portanto, actividades conduzidas pelo narrador, cujos resultados são filtrados pelo crivo mental também do narrador. Segundo Halliday (*idem*: 454), ao contrário de citar, relatar não implica repetir um enunciado (e nem de citar se pode inferir isso como verdade incontestável): o narrador está relatando o núcleo do que foi dito, o que pode ser, de algum modo, diferente do que realmente foi dito.

Em síntese, a apreciação que se pode fazer deste novo resultado dos processos verbais, expresso no GRÁFICO 4.1, aponta para a Configuração Contextual Motivadora, ou seja, para a tarefa. Hasan (1999: 234) afirma que, a partir da CC, se pode interpretar uma actividade baseada em relação ou em acção. O equilíbrio que os processos verbais trazem à tona na sequela mostra que conhecer alguém inicialmente é uma actuação no mundo material, uma actividade baseada em acção, mas que, para se conhecer melhor esse alguém, é preciso estabelecer laços através de vários domínios experienciais, sendo também uma actividade baseada em relação, e uma relação baseada

em verbalização. Isso parece explicar o surgimento mais notório dos processos verbais no sub-elemento sequela dessas narrativas escolares.

As considerações acima validam-se mais ainda com a apresentação dos dados sobre as ocorrências de sujeitos lógicos no sub-elemento sequela. Veja-se a tabela a seguir:

Tabela 4.10
Valores absolutos e relativos dos sujeitos lógicos na sequela

Tipos de sujeitos	Valores absolutos	Valores relativos
Narrador implícito	53	45,3%
Narrador explícito	17	14,5%
Personagem implícita	13	11,1%
Personagem explícita	25	21,4%
Outros	9	7,7%
Total	117	100,0%

Os tempos verbais utilizados pelos alunos para codificar a sequela mantêm o tom já instituído pelo acto principal. Em 68% (87/128) das ocorrências, a presença do pretérito perfeito do modo indicativo é a tônica temporal, indicando acções conclusas, pontuadas no tempo. Veja-se a tabela abaixo:

Tabela 4.11
Valores absolutos e relativos dos tempos verbais na sequela

Tipos de processos	Valores absolutos	Valores relativos
Pretérito perfeito	87	68,0%
Pretérito imperfeito	21	16,4%
Presente	6	4,7%
Formas não-finitas	13	10,2%
Outros tempos	1	0,8%
Total	128	100,0%

Após a descrição do elemento Evento Inicial e de suas categorias semânticas realizadas através de componentes do Sistema de Transitividade, é possível concluir, em consonância com Hasan (1996a: 70), que esse elemento funciona como uma metáfora

do texto narrativo como um todo. O enquadramento se assemelha à Localização, em que se introduzem personagens, em que se instituem situações estanques, as quais serão alteradas pela entrada do acto principal, núcleo estrutural da narrativa, que é uma espécie de síntese dos eventos a serem narrados, ou do Evento Sequencial. Por fim, a seqüela, em que as expectativas do acto principal se encerram, é semelhante ao Evento Final. Em palavras simples, conquanto menos elucidativas: o começo, o meio e o fim. Nos dois próximos tópicos, serão feitas considerações sobre os dois outros elementos da Sequenciação Lógica: o Evento Sequencial, o meio, e o Evento Final, o fim da narrativa.

4.1.2. Evento Sequencial

Os resultados reconhecidos no Evento Sequencial indicam que, nesse elemento, o narrador desenvolve os significados outrora apresentados no Evento Inicial (Hasan 1996a: 70). É nesse estágio que o relacionamento amoroso entre o narrador e a personagem secundária evolui, traçando-se o cenário necessário para o fechamento da narrativa, o Evento Final. Portanto, depois de se conhecerem, vem o convite para sair, o primeiro beijo, a percepção do amor. Neste ponto, convém referir que não se tem apenas um elemento Evento Sequencial, mas a recorrência do mesmo elemento, constituindo um agrupamento de eventos contíguos pela mesma estrutura realizacional e pela mesma configuração semântica, e que por isso são tratados aqui no singular. A seguir estão exemplos do Evento Sequencial (as barras diagonais marcam o limite entre uma mensagem e outra):

31. Quando estava cursando o primeiro ano do ensino médio, // olhei para ele pela segunda vez // e fiquei apaixonada, ele falou comigo // e começamos a conhecer um ao outro. // Um mês depois, dia 6 de junho de 2005, o Samuel pediu para namorar comigo // e eu aceitei o convite.
ND.07

32. Com o tempo o nosso amor só fez crescer. // Saímos juntos // e também brigamos muito várias vezes depois de namorados. ND.16

33. Fui falar com o mesmo, // notei que estava sozinho. // Por um breve momento, admirei sua beleza... ND.23

Pela caracterização deste elemento do género narrativa escolar, representado por 403 orações, é possível afirmar que a sua funcionalidade é dependente da do Evento Inicial, recorrendo-se, como já referido, à mesma categoria semântica e consequentemente aos mesmos padrões de realização, ou seja, ao aspecto pontual nos processos, realizado principalmente pelas formas perfectivas dos verbos, cuja base de referência temporal continuam a ser as formas imperfectivas. O cariz perfectivo dos processos autoriza, em larga conta, que novos eventos sejam apresentados, ou seja, quando um evento se encerra, são criadas expectativas para que outro se revele, até que não haja mais demandas e a história tenha termo. E os verbos em pretérito imperfeito contribuem principalmente para a construção de quadros descritivos referentes ao estado de espírito do narrador, que, obviamente, se altera pela entrada da personagem secundária na sua vida.

A tabela abaixo apresenta os resultados de ocorrências de tempos verbais que codificam o Evento Sequencial:

Tabela 4.12

Valores absolutos e relativos dos tempos verbais no Evento Sequencial

Tipos de processos	Valores absolutos	Valores relativos
Pretérito perfeito	266	66,0%
Pretérito imperfeito	81	20,1%
Presente	14	3,5%
Formas não-finitas	23	5,7%
Outros tempos	19	4,7%
Total	403	100,0%

Relativamente aos tipos de processos para representar o Evento Sequencial, tem-se uma significativa ocorrência, concordante com o elemento anterior, de processos de expressão de ideação dinâmica, embora já se possa notar que esses processos cedem espaço a outras formas de representar as experiências, nomeadamente a verbal. Em números, quer isso dizer que 39,7% (160/403) dos processos seleccionados pelos alunos para desenvolver esse elemento na narrativa são materiais, a que se juntam mais 25,8% (104/403) de processos mentais. Convém lembrar que ambos os tipos de processos, os materiais e os mentais, constroem experiências activamente, faseando-se através do

desenrolar do tempo processual. Trata-se, respectivamente, das experiências físicas e as psíquicas, representadas em 65,5% dos processos no elemento Evento Sequencial.

A seguir está a tabela com os resultados numéricos das ocorrências de tipos de processos no Evento Sequencial.

Tabela 4.13
Números absolutos e relativos de tipos de processos no Evento Sequencial

Tipos de processos	Valores absolutos	Valores relativos
Materiais	160	39,7%
Relacionais	71	17,6%
Mentais	104	25,8%
Comportamentais	4	1,0%
Verbais	63	15,6%
Existenciais	1	0,2%
Total	403	100,0%

Além das considerações anteriores, é significativo recobrar a manutenção de processos verbais, com 15,6% (63/403) das ocorrências, o que corrobora as outras ocorrências desse mesmo processo na sequela do Evento Inicial. Com esses processos, o narrador, depositário do poder de contar a história, continua a reproduzir os discursos – o seu próprio e, embora somente reportando, o da personagem secundária – que tomaram lugar no desenvolvimento da relação entre ambos.

Também da tabela acima se pode depreender a constância, em comparação com o elemento anterior, na utilização de processos relacionais. Esse dado tem duas justificações principais. A primeira foi já referida, aquando da elucidação de ocorrência de relacionais no acto principal do Evento Inicial, ou seja, tal tipo de processo foi apurado para codificar actos. Por essa representação semântica, os relacionais atribuem ao elemento estrutural genológico o carácter activo da narrativa – Halliday (2004: 210) afirma serem os relacionais também indicações de acções, contudo de aspecto estático, ou seja, sem faseamento temporal no desdobramento dessas acções. A segunda diz respeito a um critério metodológico instituído nesta pesquisa, que considera, além de qualificações, identificações ou posses unicamente referentes ao narrador, todas as qualificações, as identificações ou as posses em que o sujeito lógico seja o narrador acompanhado de outra personagem (representado normalmente pelo uso da primeira

peessoa do plural), mesmo que a secundária, como também referentes ao narrador. Essa escolha metodológica se justifica no óbvio: o narrador é a força motriz da narrativa em estudo. Esses casos estão respectivamente exemplificados abaixo (os processos estão sublinhados e as mensagens estão separadas por barras diagonais):

33. Foi nesse jantar que nós nos conhecemos melhor... ^{ND.32}

34. Já estávamos formados, com a vida organizada. // Estávamos diferentes do que éramos quando nos conhecemos... ^{ND.14}

Quanto à ocorrência de sujeitos lógicos no Evento Sequencial, o cenário mantém-se inalterado, ou seja, é essa narrativa, até esse ponto, centrada no narrador. Assim, todas as explicações sobre as ocorrências de sujeitos lógicos facultadas aos outros elementos do género são suficientes. A tabela subsequente demonstra as ocorrências:

Tabela 4.14
Valores absolutos e relativos dos sujeitos lógicos no Evento Sequencial

Tipos de sujeitos	Valores absolutos	Valores relativos
Narrador implícito	211	52,4%
Narrador explícito	53	13,2%
Personagem implícita	20	5,0%
Personagem explícita	54	13,4%
Outros	65	16,1%
Total	403	100,0%

4.1.3. Evento Final

O Evento Final, disposto em 62 orações, é o último elemento obrigatório na ordenação estrutural das narrativas. É a representação do termo de um movimento harmónico em que se tem, como ponto de origem, uma dissonância – o narrador e a personagem não se conheciam – e, como ponto de chegada, uma consonância – o narrador e a personagem decidem casar ou simplesmente revelam ter consciência de que

estão mais felizes juntos. Vejam-se os exemplos abaixo (os processos estão sublinhados):

35. Agora com uma boa condição financeira e os caminhos profissionais bem resolvidos, resolvemos nos juntar de vez e continuar agora e para sempre. ^{ND.25}

36. Depois desse tempo de convivência, resolvemos nos casar. ^{ND.27}

37. Mas já é um passo e o casamento virá em breve. ^{ND.37}

Relativamente ao fim da Sequenciação Lógica de Eventos, os alunos optaram por formular o Evento Final ligeiramente diferente de todos os outros elementos de eventos. É útil observar que Hasan (1996a) assumidamente não se detém na pormenorização do Evento Final, como não o faz em relação ao Evento Final; a autora reconhece, porém, a latência do seu quadro descritivo. Assim, mantém-se, neste trabalho, coerência relativamente à afirmação da autora (*idem*: 58) de que, na busca de unidades estruturais de um género, é preciso estabelecer critérios semânticos. Em termos semânticos, portanto, além da anterioridade, identificou-se também a contemporaneidade, ou co-ocorrência, em relação ao momento do discurso, presentificando-se acções e personagens aos olhos do leitor (professor), colocando ambos numa mesma dimensão temporal. Como estratégia do escritor, a contemporaneidade parece permitir a perpetuação das personagens e obviamente do estado-de-coisas em que elas se encontram (mesmo depois do fim da narrativa, o que sugeriria o estabelecimento de um novo *background* para novas histórias); basta lembrar o uso do chamado presente histórico, por exemplo nos manuais didácticos escolares. Essa categoria semântica realiza-se por meio do recurso ao tempo presente do indicativo, como se pode notar nos processos dos exemplos anteriores. A presentificação nessas narrativas, por algumas vezes, também aponta para eventos posteriores ao discurso, em que cabe o uso de formas de futuro, mas esse aspecto mostrou-se, em número de ocorrências, menos significativo. A seguir estão os valores relativos às ocorrências de tempos verbais no Evento Final das narrativas escolares, em que se pode notar o expressivo surgimento de presente do indicativo, com 40,3% (25/62) dessas ocorrências, seguido do pretérito perfeito, com 37,1% (23/62):

Tabela 4.15

Valores absolutos e relativos dos tempos verbais no Evento Final

Tipos de processos	Valores absolutos	Valores relativos
Pretérito perfeito	23	37,1%
Pretérito imperfeito	4	6,5%
Presente	25	40,3%
Formas não-finitas	1	1,6%
Outros tempos	9	14,5%
Total	62	100,0%

O mundo mais representado neste elemento, representado por processos mentais, é o de ordem psíquica, em que o narrador, ora sozinho, ora acompanhado da personagem secundária, decide, resolve casar; ou segue-se já o resultado da decisão, em que se casam, mudam-se para a mesma casa, numa representação puramente através de processos materiais. Ao contrário de se apresentar uma tabela de ocorrências dos processos, é-se instado, após a explanação sobre os tipos de processos escolhidos pelos alunos para realizar os elementos Evento Inicial, Evento Sequencial e Evento Final, a actualizar o gráfico, que também traz valores percentuais, quanto à evolução no emprego de processos cuja ocorrência foi mais eloquente nos textos do corpus:

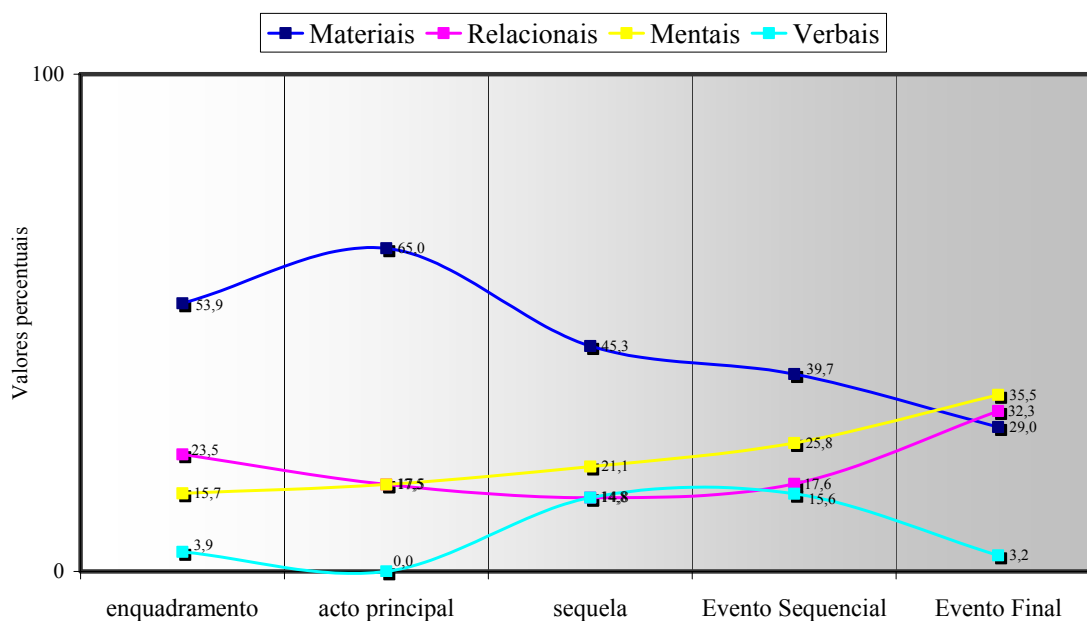


GRÁFICO 4.2 – Actualização da ressonância das principais ocorrências de processos no elemento Sequenciação Lógica dos Eventos

Os processos materiais, no GRÁFICO 4.2, talvez sejam a mais icônica expressão do movimento narrativo destes textos: depois de um pico de utilização no acto principal, com 65,0% das ocorrências totais, inicia-se um movimento constantemente decrescente em sua utilização, culminando com apenas 29,0% das ocorrências totais no Evento Final. A quantidade de processos do tipo mental e verbal passam a ser mais significativos na sequela e no Evento Sequencial, em que tem espaço o aprofundamento das relações interpessoais, ora através de discursos, ora através de percepção da realidade. Os processos mentais, ainda de acordo com o gráfico, mantêm-se em ascensão, representando 35,5% das escolhas dos alunos no Evento Final. É, portanto, o momento de explicitar sentimentos, como a felicidade diante da realização de um casamento. Por sua vez, os processos de tipo verbal já não mais são imprescindíveis, com ínfimos 3,2% de ocorrências. Entende-se disso que não narrador e personagem secundária chegaram a um ponto de conhecimento íntimo, em que a relação parece sólida, sendo desnecessárias a relação de natureza verbal. Por fim, os processos relacionais, no Evento Final, parecem contribuir com um cenário em que o carácter accional torna-se menor para permitir a descrição dos sentimentos, em paralelo com os mentais. No último elemento de estrutura da narrativa, os processos relacionais representam 32,3% das escolhas totais dos alunos. Assim, está resumido o movimento de ressonância dos processos na narrativa em estudo.

Quanto à ocorrência de sujeitos lógicos no elemento Evento Final, os números são, de modo geral, semelhantes aos dos outros elementos da Sequenciação Lógica de Eventos. Como se poderá ver na tabela 4.16, a seguir, o quase total apagamento da personagem secundária, com nenhuma ocorrência implícita e com apenas 4,8% (3/62) de representação explícita, aponta para uma diegese narrativa liderada pela primeira pessoa do plural, corroborando uma regularidade da actuação dos sujeitos lógicos observada nos elementos anteriores. Veja-se a tabela:

Tabela 4.16
Valores absolutos e relativos dos sujeitos lógicos no Evento Final

Tipos de sujeitos	Valores absolutos	Valores relativos
Narrador implícito	46	74,2%
Narrador explícito	3	4,8%
Personagem implícita	0	0,0%
Personagem explícita	3	4,8%
Outros sujeitos lógicos	10	16,1%
Total	62	100,0%

Em 4.16, tem-se uma participação plenamente maioritária do narrador enquanto sujeito lógico, com ocorrências implícitas representadas por 74,2% do total (46/62) e com ocorrências explícitas em 4,8% do total (3/62).

Concluídas as explanações sobre os dois elementos cuja ordem de aparecimento nas narrativas escolares se mostrou mais ou menos estável, pode-se recorrer aos símbolos utilizados por Hasan (1985) para formular, parcialmente, um Potencial de Estrutura do Género narrativa escolar:

$$\text{Evento Inicial} \overset{\curvearrowright}{\wedge} \text{Evento Sequencial} \wedge \text{Evento Final}$$

Lê-se, pelo símbolo circunflexo, que o Evento Inicial ocorre, de forma relativamente estável, antes do Evento Sequencial, que é elemento iterativo (indicado pela seta curva) e que, por sua vez, ocorre anteriormente ao Evento Final. Esta formulação, como se disse, é parcial, já que, a seguir, vem a exposição do elemento Descrição de Personagens, assim se encerrando as considerações sobre os elementos obrigatórios.

4.2. Descrição de Personagem

Prescrito pela tarefa de produção textual, o elemento Descrição de Personagem passa a ter vida própria nos textos escolares sob estudo e, conseqüentemente, nesta dissertação. Tal atitude se explica em razão do conceito de elementos obrigatórios

(Hasan 1996a: 53), que são elementos que proporcionam a um texto a oportunidade de ser autenticado como instância completa de um género por todos os membros de uma comunidade da qual esse género faça parte. Nesse sentido, se instituído como parte obrigatória da tarefa escolar, que professor e alunos (a comunidade) reconhecem como peça fundamental para a compreensão do género, o elemento Descrição de Personagem é alçado à condição de obrigatório. Não tendo sido descrito por Hasan (1996a ou 1985), tomaram-se-lhe de empréstimo duas categorias semânticas, originalmente utilizadas pela autora para interpretar o elemento Localização. São elas a atribuição e a habitualidade. Referindo-se ao conto infantil, a linguista afirma (1996a: 61) servirem esses dois elementos para conformar as personagens que estão mais ao centro da narrativa. Ao se delinearem essas personagens através de comportamentos habituais e atributos peculiares, o desenvolvimento dos eventos no conto pode-se justificar mais facilmente aos olhos do leitor. A categoria semântica da atribuição indica, grosso modo, qualidade, estatuto, posse ou relacionamentos. A codificação dessa categoria dá-se através de processos relacionais ou da presença de grupos nominais modificadores e/ou qualificadores. A categoria semântica da habitualidade refere-se a um estado de repouso em que as personagens se encontram. Os verbos podem, lexicogramaticalmente, ser realizados por tempos verbais pretéritos de carácter imperfectivo; também os perfectivos podem frasear essa categoria, desde que acompanhados de circunstancializadores que lhes atribuam a natureza iterativa requerida pelo elemento. A tabela abaixo demonstra as ocorrências de tempos verbais no elemento Descrição de Personagens:

Tabela 4.17

Valores absolutos e relativos dos tempos verbais na Descrição de Personagem

Tipos de processos	Valores absolutos	Valores relativos
Pretérito perfeito	14	8,9%
Pretérito imperfeito	79	50,3%
Presente	51	32,5%
Formas não-finitas	12	7,6%
Outros tempos	1	0,6%
Total	157	100,0%

Especificamente quanto às narrativas escolares aqui em análise, optou-se, como já referido no capítulo anterior, por utilizar o rótulo Descrição de Personagem para referência unicamente à personagem secundária, o objecto do afecto do narrador. As descrições relativas ao narrador não foram consideradas pela razão básica de que ele, desde a tarefa, é tomado como conhecido do leitor (ou do professor), não se justificando obrigatórias quaisquer atitudes descritivas em relação a ele, o que fica explícito nos textos. Assim, o narrador, através desse elemento, apresenta as razões pelas quais se apaixonou pela personagem secundária, sejam razões de ordem física, sejam de ordem psicológica. Todos os alunos, cumprindo com a exigência imposta na tarefa, descreveram a personagem secundária, nomeadamente através de 157 orações. Vejam-se os exemplos a seguir (o processo está sublinhado):

31. Fuad é alto, moreno e tem um corpo muito bonito... ^{ND.11}
32. Para mim, ele é lindo, branquinho do cabelo bem escuro, um pouco forte e dono de um olhar e um sorriso maravilhoso. ^{ND.20}
33. Talvez, em momentos de raiva, pareça uma guerreira amazona... ^{ND.31}

Vale a pena retomar, já que explicado no capítulo anterior, dedicado à metodologia dessa pesquisa, que os elementos estruturais de um género podem ser realizados detalhadamente ou não (*idem*: 57-58). A retomada é válida porque esse facto do não-detalhamento está, nos textos do *corpus*, restrito ao elemento Descrição de Personagem. Tal implica dizer que, se detalhado, o elemento é construído de modo autónomo no texto, realizado numa ou mais mensagens que funcionalmente lhe sirvam ao significado, à parte de outras; se não-detalhado, a realização desse elemento acontece diluída na estrutura de mensagem de outro elemento. Vejam-se os exemplos a seguir, em que a Descrição de Personagem está inserida na sequência do Evento Inicial (o elemento Descrição de Personagem está em destaque e o processo do elemento Evento Inicial está sublinhado):

33. Não tinha como resistir **àquela voz angelical que expressava as idéias bem formadas daquela estudante de ciências sociais.** ^{ND.16}
34. Foi naquele momento que eu percebi **sua mão um tanto grande** tremer enquanto acariciava meus cabelos.
Seus olhos azuis começaram a me deixar nervosa. ^{ND.16}

Em 33, a atribuição física **àquela voz angelical que expressava as idéias bem formadas daquela estudante de ciências sociais**, está na constituição estrutural do participante de um processo existencial. O Existente, aqui uma oração encaixada operando no nível do grupo nominal, é expressiva de um acto, cujo núcleo se poderia resumir a **àquela voz**. Todos os qualificadores, **angelical** e **que expressava as idéias bem formadas daquela estudante de ciências sociais** (uma oração também desnivelada), orbitam ao redor do núcleo, qualificando-o, mas sem que isso interfira no desenvolvimento do processo existencial. Nessa simulação **Não tinha como resistir àquela voz** mantém-se rigorosamente igual o significado do processo existencial, embora, é claro, o acréscimo de qualificadores atribui-lhes novos significados.

No *corpus* em análise, é importante considerar que o elemento Descrição de Personagens não-detalhado é bastante comum, pois 72,5% (29/40) dos textos apropriaram-se desse expediente, sendo que 15,0% (6/40) o empregaram como única forma de descrição. Outra consideração diz respeito à ordenação desse elemento. Se detalhado, a ordem mais comum de surgimento no texto é ou anterior ao Evento Sequencial, e/ou no meio dele, e/ou depois dele. Diz-se e/ou porque as mensagens da Descrição da Personagem podem também estar esparsas entre outros elementos, como se pode ver no fragmento de texto abaixo (os elementos de Descrição de Personagem estão em negrito):

35. Uma noite de sábado eu estava falando com um amigo na internet quando este adicionou um conhecido dele. **O rapaz parecia ser boa pessoa**, de fato, eu o conhecia, mas apenas de vista. Conversamos durante muito tempo. Meses depois já éramos amigos de internet, mas nunca tínhamos nos falado pessoalmente.

Até que um dia eu o vi sentado num banco com um amigo (o mesmo que o tinha me apresentado). Resolvi falar com eles e ambos foram muito simpáticos comigo.

Um dia dei conta que estava gostando desse meu “amigo” de internet. (...). **Esse rapaz tem muitas qualidades, bonito, alto, magro, inteligente, educado, paciente, carinhoso, etc, por isso, às vezes, cobiçado.**

Começamos a namorar...^{ND.08}

A partir do exemplo acima, também se pode fazer outra consideração a respeito desse elemento dentro da estrutura geral da narrativa escolar. Do mesmo modo como o Evento Sequencial, a Descrição de Personagem não é um elemento único, mas vários

em recorrência, e recorrência com bastante mobilidade, podendo acontecer, se detalhado, no meio ou depois do Evento Inicial, nunca antes dele; antes, no meio ou depois do Evento Sequencial; antes ou no meio do Evento Final, mas nunca depois dele. Com essas ponderações sobre iteração e ordenação do evento Descrição de Personagem, parece útil promover a actualização da fórmula do PEG desses textos em análise:



 Evento Inicial ^ [<Descrição de Personagem> ^ Evento Sequencial ^ Evento Final]

Para estabelecer atributos à personagem secundária, a opção por processos relacionais foi superior a todas as outras, sendo 72,0% (113/157) das ocorrências totais no elemento, alterando a predominância estabelecida inicialmente pelos processos materiais e mentais. Com os relacionais em destaque, tem-se um novo cenário. Veja-se a tabela a seguir:

Tabela 4.18
Números absolutos e relativos de tipos de processos na Descrição de Personagem

Tipos de processos	Valores absolutos	Valores relativos
Materiais	29	18,5%
Relacionais	113	72,0%
Mentais	13	8,3%
Comportamentais	0	0,0%
Verbais	1	0,6%
Existenciais	1	0,6%
Total	157	100,0%

Por esse processo não apresentar um local relativamente estável na ordenação geral dos elementos da narrativa escolar, decidiu-se pela não actualização dos gráficos relativos à ressonância de tipos de processos, em que se incluiria o elemento Descrição de Personagem. Pelo exposto, tal actualização seria uma reprodução inexacta desse movimento no texto.

Em relação à ocorrência de sujeitos lógicos na Descrição de Personagem, os números apontam para uma radical mudança, contrariando todos os outros elementos de Evento. Aqui, o narrador coloca-se em segundo plano para cumprir com a obrigação exigida na tarefa, a de descrever física e psicologicamente a personagem secundária.

Assim o faz, seleccionando principalmente o pronome pessoal de terceira pessoa do singular, em 87,2% (137/157) dos casos, se somados os implícitos e os explícitos, para actuar no papel de sujeito lógico das orações do elemento. Por se tratar de uma personagem ainda desconhecida do leitor, justifica-se a predominância das formas explícitas em relação às implícitas. A tabela abaixo expõe os dados relativos a essas ocorrências:

Tabela 4.19

Valores absolutos e relativos dos sujeitos lógicos na Descrição de Personagem

Tipos de sujeitos	Valores absolutos	Valores relativos
Narrador implícito	7	4,5%
Narrador explícito	3	1,9%
Personagem implícita	55	35,0%
Personagem explícita	82	52,2%
Outros	10	6,4%
Total	157	100,0%

Feita a apresentação dos resultados obtidos a partir da análise de ocorrências de participantes e processos – o centro experiencial – nos elementos obrigatórios das narrativas escolares, é possível concluir que os textos constroem um centro experiencial narrativo em plena consonância com os elementos estruturais obrigatórios do género escolar em consideração – Sequenciação Lógica dos Eventos e Descrição de Personagens. A permanência, enquanto alusiva à manutenção de fenómenos da experiência humana através de fluxos de mudança, nos textos estudados, mostra-se bem definida em dois participantes: o narrador e a personagem secundária. O narrador e a personagem secundária, em qualquer um dos estágios da Sequenciação Lógica dos Eventos, são os responsáveis fundamentais pelo curso narrativo; no elemento Descrição de Personagem o responsável é a personagem secundária. O narrador, sobretudo, é o fio condutor das acções que tomam lugar nas narrativas escolares, ou, nos termos de Gouveia (2006: 6), “agentes das acções”, o que se pode justificar pela forte presença de processos realizados na primeira pessoa do singular, quer de forma implícita, quer de forma explícita.

A transitoriedade, representando o próprio fluxo de mudança através do tempo, pelas mãos desses escritores-alunos, também se constrói em relação com os elementos

de estrutura. Cada elemento, ou sub-elemento, que tem entrada na estrutura narrativa é expresso por tipos de processos únicos, instituindo instâncias únicas de ocorrência. Um exemplo eloquente da transitoriedade nessas narrativas é a ocorrência do processo conhecer, que se apresenta, no Evento Inicial, semanticamente material, no sentido de encontrar alguém pela primeira vez, ser apresentado a alguém, mas que, no decorrer da Sequenciação Lógica, ou seja, no Evento Sequencial e no Evento Final, toma ares de processo mental, significando apreciar ou compreender alguém, manter relações sociais.

A apreciação que aqui se faz sobre esses dois aspectos linguísticos do desenvolvimento de experiências humanas – a permanência de participantes e a transitoriedade de processos –, quando relacionados com os elementos obrigatórios das narrativas sob análise, é a de que os alunos seguiram, em grau menor ou maior, as orientações da Configuração Contextual Motivadora, a tarefa escolar propriamente dita. A partir dela, sabe-se de uma narrativa que se vai construir em primeira pessoa; sabe-se também de um fluxo de eventos que se vai construir com base num processo – conhecer – que padece de alguma variação de significado, podendo ser codificado material ou mentalmente; sabe-se ainda que os elementos de estrutura devem ser essencialmente dois: o(s) evento(s) – como se conheceram – e a descrição de uma personagem – o objecto de afecto do narrador. Como referido no capítulo Metodologia de Pesquisa, não se teve acesso à avaliação dos textos feita pelo professor; porém, pode-se assegurar que houve o desenvolvimento de um potencial de estrutura adequado à Configuração apresentada na tarefa. Assim, uma maioria significativa de alunos enquadra o acto principal e suas respectivas sequelas, o que constitui o elemento genológico Evento Inicial, com a forte presença de processos materiais e mentais em formas verbais pretéritas, definindo um cenário de acções que alteram a normalidade e que exigem tomadas de posição diante dessa mudança; dá continuidade à narrativa, apresentando a mudança através de acções e relações que se encadeiam logicamente e que indicam um reposicionamento tanto do narrador como da personagem secundária nesse novo estado-de-coisas, um estado-de-coisas em que, paralelamente aos processos materiais e mentais, os processos verbais ocupam grande dimensão, constituindo o Evento Sequencial; e encerram todo esse curso narrativo com o estabelecimento de sensações e percepções, com a descrição de estados de espírito, em que dominam os processos de ordem mental e relacional, constituindo o Evento Final. Esse movimento, ou ressonância, dos processos de acordo com os elementos estruturais do género, ilustrado

sinteticamente no gráfico 4.12, aponta para um tom narrativo altamente dinâmico e, portanto, satisfatório relativamente ao que pede a tarefa escolar.

Além da Sequenciação Lógica, também a Descrição de Personagem parece ser um elemento estrutural desenvolvido com eficácia nesses textos escolares. O foco das atenções deixa de ser o narrador, passando a personagem secundária, implícita ou explicitamente, a ocupar o papel de sujeito lógico da narrativa. Essa modificação se sustenta na forte ocorrência de processos relacionais, que contribuem no sentido de definir a atribuição como uma das principais categorias semânticas desse elemento, apresentando qualificações, estatutos de existência, poses dessa personagem. A outra categoria semântica identificada no elemento Descrição de Personagem é a habitualidade, que se pode confirmar pela expressiva ocorrência de processos relacionais em forma de tempo pretérito imperfeito e presente, indicando alguma contemporaneidade com o momento do discurso. Por fim, outra consideração válida quanto a esse elemento de caracterização tem a ver com o detalhamento ou não do elemento. Muitos alunos optaram por apresentar a Descrição como elemento não-detalhado, diluído noutros elementos genológicos. Também esse recurso pode ser justificado na Configuração Contextual, onde não há indicações nem de ordenação nem de dimensão das partes constitutivas do texto que se quer produzido pelos alunos, deixando-lhes a decisão de como estruturar e ordenar os elementos do texto.

Encerram-se aqui as ponderações sobre a descrição dos significados experienciais realizados nos elementos obrigatórios identificados nas narrativas escolares sob exame, o que permite a passagem para a conclusão deste estudo.

Conclusão

Nesta dissertação, foi objecto de estudo a realização de significados experienciais nos elementos estruturais obrigatórios das narrativas escolares. Para tanto, recorreu-se à Linguística Sistémico-Funcional (LSF), sendo os suportes descritivos nomeadamente o sistema de Transitividade e o Potencial de Estrutura de Género. O interesse inicial era observar como componentes do sistema de Transitividade (participantes e processos) contribuíam para o desenvolvimento dos elementos obrigatórios das narrativas escolares a partir de um potencial de estrutura.

Por ordem a sistematizar a investigação deste fenómeno, inicialmente, foram apresentadas as bases da LSF. Assim, em no capítulo 1, dos Fundamentos da Linguística Sistémico-Funcional, realizou-se um breve repasse sobre origem, desenvolvimento e aplicação da Linguística Sistémico-Funcional. Na sequência, foram descritas as três metafunções da linguagem. Foram também descritas as formas de realização lexicogramatical de cada uma das metafunções. Consequentemente foram apresentadas as duas dimensões contextuais, segundo a LSF, que emolduram essas manifestações: o contexto de cultura e o contexto de situação. No capítulo 2, dos Modelos de Descrição de Género, procedeu-se à apresentação de três relevantes modelos de descrição, nomeadamente Inglês para Fins Específicos, Nova Retórica e Escola de Sydney, enfatizando-se objectivos, público-alvo, métodos de aplicação e definições de género em cada um desses modelos. Foi introduzido o Potencial de Estrutura Genológica, uma ferramenta analítica que permite o faseamento dos textos em unidades de análise genológica.

No capítulo 3, da Metodologia de Pesquisa, definiu-se como foi conduzido o procedimento para a obtenção do corpus de pesquisa. Nomeadamente, foi apresentado o procedimento de colecta, sempre preocupado em manter os textos como actividades escolares legitimamente rotineiras. De seguida, descreveu-se o cenário de produção dos textos, o espaço de sala de aula de português, com respectivas regras de funcionamento no que diz respeito à produção textual e conteúdos regularmente ministrados pelo professor, especificamente sobre composição de narrativas. Definiram-se, então, as unidades de análise a serem utilizadas, sendo a Sequenciação Lógica de Eventos,

propriamente Evento Inicial, Evento Sequencial e Evento Final, e a Descrição de Personagens os elementos descritos nas narrativas escolares. Quanto aos significados experienciais dentro desses elementos, apropriou-se do centro experiencial, processos e participantes. No capítulo 4, dos Resultados e Discussão dos Dados, procedeu-se a demonstração dos dados estatísticos obtidos da segmentação dos textos em elementos genológicos e mensagens constituintes desses elementos genológicos. Foram anunciadas as escolhas maioritárias em termos de processos (materiais, mentais, verbais, relacionais, comportamentais e existenciais) e sujeitos lógicos (Actor, Experienciador, Dizente, Portador/ Possuidor/ Identificado, Comportante e Existente) em cada elemento obrigatório da narrativa. Associado ao centro experiencial, mostraram-se também os resultados estatísticos referentes aos tempos verbais dos processos.

Tendo sido descritos os passos de execução desta dissertação, chegou agora o momento de proceder às reflexões finais, a seguir.

A teoria da LSF incita o investigador a compreender a língua não como um conjunto de prescrições, mas como uma fonte de recursos que permite os usos, ora sendo o eixo paradigmático das escolhas que os falantes fazem, ora sendo a materialização dessas escolhas em forma de texto. O aspecto funcional é, sem dúvida, uma das características mais interessantes desta teoria, porque define a língua no seu papel social: a língua como parte do modo de existência das pessoas em comunidade. Da comparação desta forma de entender a língua com a análise dos textos escolares aqui realizada, resultam algumas conclusões.

A primeira delas aponta essencialmente para estratégias de ensino do Português, mais propriamente de ensino da escrita. É senso comum que, nas salas de aulas de Português no Brasil, desde o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, teve início um processo de genologização do ensino, tomando o termo de empréstimo a Swales (2004): géneros textuais de ordem variada passaram a ocupar um espaço constante nos planos de aulas dos professores e, obviamente, na sua relação com os alunos. Tudo passou a ser género. O ensino da língua, então, começou a ter existência fundamentalmente nos formatos textuais, dos mais básicos, narrativas, dissertações, descrições, aos mais refinados (e estranhos, por vezes, aos alunos), como sermões, manifestos, cartas de recomendação. Da constituição lexicogramatical à aplicabilidade

social, esses géneros passaram a ser tratados como pedra angular. A validade de tal mudança de foco – do ensino essencialmente normativo, voltado principalmente para regras e nomenclaturas, cujos exemplos eram frases descontextualizadas, ao ensino do texto – é inquestionável. E também se justifica pelo eco que universidades de todo o País deram a esse tipo de ensino: as provas de redacção dos vestibulares começaram a exigir dos candidatos um conhecimento sobre estruturas de géneros, até então reduzido à narração, à dissertação e à descrição. Contudo, não se pode ignorar que um género, qualquer que seja, é um elemento plástico, moldável a contextos de uso. Não se pode ignorar também que a literatura existente sobre estruturas de géneros ainda está em desenvolvimento, e talvez nunca chegue a sair dessa fase, exactamente pelo aspecto plástico do género.

Contudo, é certo que a aplicação regular de um género em determinado contexto permite afirmar a adequação ou não de uso. E isso pôde observar-se na análise que se fez nesta dissertação. Embora as didácticas de ensino não tenham sido foco desta investigação, perceber a constituição estrutural de narrativas em estruturas funcionalmente pertinentes amplia as possibilidades de definição e caracterização desse género para fins didácticos. Assim, identificar os elementos estruturais obrigatórios pode fornecer aos professores mecanismos de abordagem coerentes e eficazes, evitando-se a movediço que a ausência desses mecanismos pode trazer. Espera-se que aqui tenham sido dados passos iniciais, mas cruciais para o estabelecimento do ensino baseado em géneros, a partir de resultados de investigação.

Outra consideração aponta para o contexto, já que a perspectiva sistémico-funcional entende que os significados dependem do contexto em que se realizam. Para além de se continuar a investigação sobre a lexicogramaticalidade de géneros escolares, fica aqui uma porta aberta para a necessidade de também se estudar mais aprofundadamente o contexto de situação que os envolve, nomeadamente as tarefas escolares, enquanto motivadoras mais imediatas de tais produções. Pelo que se viu na análise, as configurações contextuais estabelecidas numa tarefa de composição textual são, de modo vigoroso, seguidas pelos alunos, o que inclui, por exemplo, repetição lexical ou manutenção do centro experiencial consignado na tarefa. Os textos sob análise tarefas mostraram-se impregnados das orientações estipuladas pelas tarefas. São essas tarefas o contexto de situação. Conclui-se assim a necessidade de que outras pesquisas revelem, com mais clareza e propriedade, a particularização das variáveis de registo nesses instrumentos de ensino. Além disso, há todo um conjunto de informações

relativo ao cenário situacional material em que se produziram os textos do *corpus* que podem ser alçadas à condição de relevantes para a produção textual e que, por razões circunstanciais, não pôde ser agregado a esta dissertação. São regras de produção de texto de ordem extra-linguística, por exemplo, número de linhas mínimo e máximo ou limite de tempo para a execução dos textos. Esses factores podem influenciar grandemente a codificação linguística, pelo que podem ser tópicos de pesquisas futuras que contribuam para os estudos de género e de registo.

Uma última consideração se impõe relativa aos instrumentos teóricos utilizados.

Como percebido aqui, o sistema de Transitividade, enquanto recurso de descrição dos significados experienciais, mostra-se uma poderosa ferramenta de análise, com a qual se podem demonstrar os perfis de representação de mundo expostos nos textos em análise. Porém é preciso ter em conta que, em Português, ainda é precisa uma definição mais pertinente das ocorrências de processos e de suas implicações, como é o caso dos fenómenos de encaixe e de projecção a partir de processos mentais, cujas manifestações ainda são pouco estudadas em Português.

Ainda quanto a questões teóricas, o Potencial de Estrutura Genológica, depois de ter sido descrito como ferramenta analítica que permite descrever as possibilidades de instanciação de um género qualquer, representando todos os elementos textuais disponíveis para o desenvolvimento de um género, e depois de ter sido aplicado aos textos escolares, mostrou-se de aplicação extremamente relevante. Tal conclusão decorre do facto de o PEG ter permitido não apenas uma compreensão mais exacta do contexto de situação em que os textos ocorreram, mas também dos estágios de desenvolvimento por que passaram para atingir os seus propósitos, permitindo aos textos serem autenticados como instâncias completas de um género. Contudo, a escassez de literatura, seja em inglês, seja em português, propiciando embora uma certa autonomia aos investigadores, pode, por vezes, colocá-los em situações pouco precisas aquando da definição dos elementos estruturais de um género. Para reforçar tal ideia, basta lembrar que no conto infantil descrito por Hasan (1996a), somente foi descrito exhaustivamente o elemento opcional Localização, sendo os outros elementos superficialmente descritos.

Espera-se, ao final de tudo, que os objectivos bem como os procedimentos e as reflexões desta dissertação se tenham feito claros e que, conseqüentemente, alumiem, seja para refutá-los, seja para se apropriar deles, os caminhos de novas investigações. Assim estará realizado o potencial de estrutura desta dissertação de mestrado.

ANEXO: Textos Narrativos

ND.01
Em um acampamento da Igreja Batista Manacial, <<*>> ²⁷ juntamente com a Congregação Batista Tessalônica (atualmente, Igreja Batista Vida Nova), conheci um menino da Tessalônica, o Wesley.
<<da qual sou membro,>>
Na época, eu era criança;
[eu] estava perto de completar onze anos.
Ele tinha quinze.
[Nós] Não nos falamos muito nessa época,
mas foi aí que nos conhecemos.
Seis anos depois, agora no ano de 2007, o Wesley, agora com vinte e um anos, começou a frequentar a Manacial.
No acampamento da mocidade, <<*>> nós voltamos a nos falar.
<<que aconteceu em fevereiro,>>
Nos cinco dias desse acampamento, nós passamos a nos conhecer mais.
[Nós] Conversamos,
[nós] participamos das brincadeiras, dos cultos ao Senhor, dos estudos bíblicos,
[nós] nos tornamos amigos.
Depois desse retiro, ele se tornou membro da minha igreja.
[Ele] Sendo agora da mesma igreja,
[nós] passamos a nos conhecer mais ainda.
Com isso, conheci o jeito dele de ser
e [eu] pude notar várias qualidades nele,
que me chamaram a atenção.
O Wesley é um rapaz muito brincalhão, engraçado, gentil, inteligente, carinhoso, esperto, maduro, batalhador
e, o mais importante, [ele] é fiel a Deus.
Ele é moreno claro, magrinho, de estatura mediana,
[ele] tem os cabelos lisos e escuros,
[ele] tem um sorriso lindo e um olhar meigo.
Agora, depois de alguns anos, ficamos noivos
e, <<*>> [nós] vamos nos casar.
<<se Deus>> quiser,
Nós dois estamos muito felizes com essa decisão;
e eu estou muito feliz e agradecida a Deus
por [eu] ter recebido esse presente na minha vida,
que é o Wesley. Um presente maravilhoso, que vai me acompanhar durante todos os dias da minha vida, até o dia de nossas mortes, ou até o dia em que o Senhor Jesus Cristo voltar, para buscar Sua Igreja.

ND.02
Em um belo domingo, estava caminhando na praia
e [eu] vi que algumas pessoas estavam jogando bola perto de uma barraca.
Uma garota que andava em minha direção não percebeu que seria atingida por uma bola.
[Eu] Corri até onde ela estava

27

<<*>> Indica a oração intercalada, escrita na linha imediatamente a seguir.

e [eu] consegui evitar que ela fosse atingida.
No momento achei aquilo tudo normal,
mas <<*>> [eu] senti algo diferente.
<<quando [eu] olhei o rosto da garota>>
Não se tratava de uma mulher como todas as outras.
Ela possuía um olhar e um sorriso contagiante,
que despertou em mim uma grande admiração por ela.
[Ela] Era uma moça branca, olhos verdes e cabelos castanhos.
Após [eu] tê-la salvado da agressão,
ela me agradeceu
e então [nós] começamos a conversar.
Ao final do diálogo, convidei ela para sair comigo à noite,
pois [eu] tinha ficado encantado por ela.
Para a minha alegria, ela aceitou.
[Nós] Fomos a um restaurante
e lá conversamos sobre vários assuntos.
Depois de algum tempo, [eu] percebi que estava ocorrendo uma atracão entre ambas as partes.
Então, [nós] fomos dançar
e [nós] começamos a nos beijar.
[Eu] Tomei coragem
e [eu] resolvi pedir ela em namoro,
e ela aceitou.
[Algo] É estranho,
afinal tratava-se do primeiro encontro,
mas <<*>> [eu] me encantei por seu jeito doce e amável.
assim que [eu] a vi pela primeira vez
[Nós] Namoramos durante três anos
e aí [nós] resolvemos que era chegado o momento de casarmo-nos,
pois [nós] tínhamos muita vontade de construir uma família.
Trata-se de uma história diferente,
afinal tudo ocorreu de forma rápida,
mas ela teve tal desfecho
porque o amor que existia entre nós era grande
e [eu] consegui antecipar uma felicidade que talvez só ocorreria mais tarde.

ND.03
Estava eu, de férias, numa tarde, jogando vôlei no meu sítio.
Apareceram quatro irmãos
para [eles] disputar uma partida comigo e com meus amigos.
[Eu] Fiquei espantada
quando [eu] os vi entrar.
Porém, [eu] aceitei a disputa
e [eu] dei o melhor de mim
para [eu] ganhar deles.
Mas, [eu] distendi o músculo da coxa direita no final do jogo.
Os irmãos, Gustavo, Maike, Marcos, mais conhecido por Marquim, e Fernando, apelidado de Quexada, correram
para [eles] me socorrer.
Marquim, 20 anos, levou-me ao alpendre.
Quexada, 18 anos, magro, olhos castanho escuro, corpo malhado, cabelo castanho, liso, alto, simpático, de olhar marcante, fez, primeiramente, massagem na minha perna
e [ele] me trouxe um copo com água.
Todos foram embora,

Porém Quexada ficou.
[Nós] Conversamos bastante.
[Eu] Percebi o homem sincero e carinhoso que ele era.
[Eu] Olhei as horas
e já era meia-noite.
Esse se retirou
mas [ele] disse que voltaria no dia seguinte.
No outro dia, Fernando apareceu cedo no sítio.
[Nós] Fomos tomar banho de lagoa
e [Nós fomos] conversar mais.
[Nós] Tornamo-nos amigos em pouco tempo.
Uma amiga me sugeriu conhecê-lo como homem, e não como amigo.
O mesmo que falou para mim falou para ele.
Uma semana depois, ele pediu para me conhecer melhor
e eu aceitei.
[Eu] Descobri nele um rapaz honesto e verdadeiro.
Hoje, eu o amo,
como nunca [eu] amei ninguém,
[eu] estou noiva, grávida e muito nervosa com o casamento
que será no mês de dezembro.

ND.04
[Eu] Fui a uma aula de biologia rotineira.
O professor havia faltado.
Então entrou na sala de aula um substituto.
Ele era bem jovem,
[ele] tinha por volta de 21 anos,
[ele] era um pouco baixo, de cabelo escuro, de pele clara para os padrões nordestinos e perfeitamente lisa.
Ele usava óculos que estavam levemente tortos.
A aula foi normal,
mas [eu] fiquei encantada com o jeito nervoso do professor.
Parecia que nunca tinha dado aula antes.
Ele ficava olhando para mim,
talvez porque eu fizesse uma cara de quem estava entendendo tudo.
Depois da aula fiz algumas perguntas
e, naturalmente, [nós] ficamos amigos
e [nós] trocamos e-mail.
Ele iria ser nosso professor por mais algum tempo,
já que o outro não estava podendo dar aula.
Depois de muito tempo conversando e nos conhecendo, passamos a namorar.
O jeito dele carinhoso e intelectual me deixava maravilhada.
A única coisa que me deixava aflita é que ele não era evangélico como eu,
apesar de ele ir a igreja comigo.
Isso era importante para mim.
Mas ele se converteu
e aí [eu] fiquei mais apaixonada por ele.
Após 3 anos de namoro decidimos nos casar.
Nós nos conhecemos de maneira tranquila
e [nós] decidimos nos casar de maneira tranqüila,
já que a única coisa que poderia impedir esse casamento seria o fato de ele não ser evangélico,
mas isso foi resolvido.

ND.05
Em meu colégio conheci um garoto novo,
ao [eu] vê-lo
[ele] não me chamou muito atenção,
por isso [eu] só tive um maior contato com ele depois de um certo tempo.
[Nós] Ficamos muito amigos
e ele tornou-se importante para mim.
Com o seu jeito carinhoso e engraçado vivia me fazendo rir
e eu me sentia muito bem ao seu lado.
Só então [eu] percebi que o interesse de ambos não era apenas em amizade.
Em uma festa reparei no seu jeito tímido de passar a mão nos curtos cabelos castanhos.
Ele então chegou
Para [ele] conversar comigo
e surgiu uma expressão apaixonada no fundo dos seus olhos castanho escuro.
Ele demonstrou interesse em selar um compromisso comigo,
eu, muito envergonhada, não sabia ao certo a resposta.
[Eu] Expliquei-lhe que minha mãe não me permitia namorar,
e ele corajosamente propôs enfrentar junto comigo todas as desavenças
e [ele propôs] ir falar com minha mãe.
Desde esse dia começamos a namorar
e <<*>> ela concedeu [a permissão]
ao [ele] pedir a permissão de minha mãe,
[Nós] Namoramos até hoje sem muitos conflitos, graças à enorme paciência e compreensão dele.
Tudo está indo tão bem
que no final do ano iremos nos casar.

ND.06
Quando eu entrei na faculdade,
[eu] fiz muitas amizades novas,
dentre elas, com uma tive menos contato inicial,
porém mais atenção essa pessoa me chamou.
Esse garoto, tão misterioso e calado, despertou-me a curiosidade em conhecê-lo melhor,
mas, tímida, [eu] não conseguia me aproximar.
Ele também não, [consequia se aproximar]
[eu] achava até que ele nem tinha isso em mente.
Sua beleza era incontestável;
[ele] tinha olhos castanho-escuro, alta estatura e porte atlético.
A pele era morena-clara
e suas feições tinham um quê de descendência oriental.
De fato, [eu] acabei descobrindo que seu pai era brasileiro e sua mãe, árabe.
Ele tinha a personalidade muito forte,
sua opinião era quase sempre imutável.
Nada que significasse prepotência ou ignorância,
pelo contrário, ele sempre ouvia o que os outros tinham a dizer.
E [ele] respeitava.
A questão é que ele pensava muito
antes de [ele] chegar a uma conclusão
e [ele] era pouco influenciável.
Sua aparente timidez disfarçava a autoconfiança e a simpatia que me fizeram surpreender.
Demorou um pouco para que ficássemos amigos próximos
e, <<*>> [eu] já tinha-me apegado a ele de tal maneira
que [eu] fiquei confusa em relação aos meus sentimentos.

<<quando isso aconteceu,>>
Não tardou para que realmente assumíssemos estar apaixonados um pelo outro.
[Nós] Namoramos cinco anos
e [nós] estamos de casamento marcado.
[Eu] Penso que, às vezes, os fatos acontecem sem percebermos.
Um garoto tão diferente e singular que conheci na faculdade hoje é meu noivo,
e [nós] sempre gostamos de recordar aqueles tempos.

ND.07
[Eu] Estava cursando a sétima série,
quando [eu] olhei para o Samuel pela primeira vez,
[ele] era um menino magro, branco, de olhos claros e cabelos negros.
Quando [eu] estava cursando o primeiro ano do ensino médio,
[eu] olhei para ele pela segunda vez
e [eu] fiquei apaixonada,
ele falou comigo
e [nós] começamos a conhecer um ao outro.
Um mês depois, dia 6 de junho de 2005, o Samuel pediu para namorar comigo
e eu aceitei o convite.
Hoje, com vinte sete anos e onze anos de namoro, [eu] estou preparando o nosso casamento.
[Eu] Vejo que [eu] fiz a escolha certa,
o Samuel é uma pessoa gentil, companheira, alegre, carinhosa e linda.
Nesse longo tempo, uma única coisa mudou,
de um menino magro passou a ser um homem forte.
Cada vez mais, o amor que sentimos um pelo outro cresce
e [ele] torna-se forte com a superação dos obstáculos apresentados pela vida.
Ao longo desses onze anos de namoro [nós] aprendemos muito um com o outro,
uma das principais lições que [nós] aprendemos foi a aceitar as pessoas como elas são,
superando as diferenças.
[Eu] Tenho certeza que eu encontrei a minha felicidade.

ND.08
Uma noite de sábado eu estava falando com um amigo na internet
quando este adicionou um conhecido dele.
O rapaz parecia ser boa pessoa,
de fato, eu o conhecia,
mas [eu] [o conhecia] apenas de vista.
[Nós] Conversamos durante muito tempo.
Meses depois [nós] já éramos amigos de internet,
mas [nós] nunca tínhamos nos falado pessoalmente.
Até que um dia eu o vi sentado num banco com um amigo (o mesmo que o tinha me apresentado).
[Eu] Resolvi falar com eles
e ambos foram muito simpáticos comigo.
Um dia [eu] dei conta que [eu] estava gostando desse meu “amigo” de internet.
Várias pessoas nos ajudaram
para que a gente namorasse,
e outras até tentaram atrapalhar
Esse rapaz tem muitas qualidades, bonito, alto, magro, inteligente, educado, paciente, carinhoso, etc,
por isso, às vezes, [ele] [é] cobiçado.
[Nós] Começamos a namorar
e hoje [nós] já estamos com quase três anos de namoro.

[Nós] Estamos pensando em nos casar,
talvez já esteja na hora de [nós] contruir[mos] uma família.

ND.09

Em uma noite chuvosa, ela pediu que parasse.
Eu, conhecido por ser um excelente taxista, fiz de tudo
para [eu] não molhá-la,
e foi nesse delicado esforço que minha atenção se voltou ao seu rosto.
Um belo semblante mostrava-se com belos e longos cabelos castanhos que escorriam molhados
sobre seu rosto.
[Ela] Abriu a porta com a mesma delicadeza de quem lustra uma taça de cristal,
embora [ela tenha aberto] com muita pressa, dado o mau tempo da noite.
Depois de [ela] referir o seu destino,
[ela] sorriu alegremente,
como se [ela] me conhecesse a muitos anos.
Ao [nós] aproximarmos do seu destino,
notei que o sentimento de paixão era recíproco.
Porém, apenas depois do décimo terceiro encontro iniciamos um relacionamento,
e a partir dele pude notar com certeza suas mais profundas e enigmáticas características de sua
personalidade.
Sensibilidade, companheirismo, teimosia, intelectualidade, imaginação, e forte lealdade
marcavam sua personalidade
e a partir dessa descrição, o namoro parecia ser pouca coisa.
Com total aprovação, ela aceitou a idéia do noivado
Mesmo com a sua faculdade e emprego, além do meu próprio emprego, encontramos tempo
para [nós] compartilhar excelentes momentos,
assim, o pedido de casamento era mais que um fato,
[ele] era uma necessidade.

ND.10

Há um ano atrás, estava com meus amigos em uma festa.
Naquela época, estava namorando.
Minha namorada teve que sair mais cedo do clube.
Então, [eu] fui andar um pouco pela festa
e, logo após, vi uma menina linda e meiga.
Logo a conheci.
[Eu] Interessei-me pela menina que conheci naquela balada,
entretanto [eu] não tentei conquistá-la
até que [eu] voltasse a ser solteiro
– algo que não era.
Seus cabelos pretos e longos, seu lindo sorriso e seus olhos castanhos fascinavam-me.
Menina que possuía perfume [xxxx] e um belo corpo.
Sua altura é um pouco menos que a minha.
Inicialmente, senti-me atraído por sua beleza física.
Mas logo percebi que aquela linda menina era uma grande mulher.
Seu jeito carinhoso e atencioso me conquistou.
Ela é sincera e confiável.
Hoje, além de amiga, ela é minha noiva.
[Eu] Decidi casar com ela com pouco tempo de namoro.
[Eu] Sinto que [eu] serei muito feliz ao seu lado e que [eu] também a farei feliz.
O casamento será uma fase muito importante da minha vida,
e talvez [o casamento seja] até a melhor.

ND.11
Ele fazia parte do grupo de amigos da minha irmã, Jéssica.
A primeira vez que o vi, foi conversando nessa roda de amigos.
O garoto se chama Fuad.
[Esse é] Um nome estranho, mas com um significado, para mim, sugestivo: coração, em árabe.
Fuad é alto, moreno
e (ele) tem um corpo muito bonito,
já que, desde pequeno, (ele) pratica natação.
[Ele] É um rapaz muito carinhoso, educado e tímido, o que atrapalhou um pouco o nosso relacionamento, mas [o] que já foi superado.
No dia 2 de dezembro de 2005, os amigos de Jéssica, foram à nossa casa fazer uma surpresa para ela,
pois era seu aniversário.
E Fuad estava lá.
Durante toda a festa, trocamos olhares e algumas palavras.
No fim da festa, <<*>> Davi, outro amigo da minha irmã, ligou para ela
dizendo que Fuad havia me achado bonita e que [ele] queria me conhecer melhor.
<<quando todos haviam ido embora,>>
Então, Jéssica me falou que no dia seguinte, ela e os seus amigos iriam sair,
e [ela] me chamou para ir também.
[Nós] Saímos,
[nós] fomos para o cinema,
e [nós] nos beijamos pela primeira vez.
[Nós] Estamos juntos até hoje,
e ontem, ele me pediu em casamento.
[Eu] Aceitei.

ND.12
Desde os meus oito anos de idade, eu estudo no mesmo colégio.
Coincidentemente, [eu] tenho alguns colegas que estudam comigo há muito tempo.
Porém, na quinta série, eu fui para a turma especial,
[eu] me separei de alguns amigos
e [eu] conheci novas pessoas.
Mas, muitas vezes [nós] conhecemos novas pessoas
e [nós] não damos importância a elas,
[esse] foi o caso da Camila.
No ano de 2002, <<*>> eu conheci a Camila por acaso, numa aula de educação física,
<<quando eu estava na sexta série,>>
quando ela se encontrava no mesmo time que eu.
Depois desse dia, nós nos falávamos normalmente,
[nós] não mantínhamos uma grande amizade,
mas [nós] conversávamos bastante.
Com o passar do tempo, [nós] fomos crescendo,
[nós fomos] ganhando juízo,
[nós fomos] desenvolvendo nossos corpos e mentalidade,
e, hoje, eu com 17 anos e ela com 16, estamos bem maduros.
Depois de tanto tempo que [nós] nos conhecemos, eu percebi o quanto [eu] sou apaixonado por ela.
[Isso] Não foi fácil de perceber,
isso aconteceu depois de longas conversas, saídas, festas e o contexto no dia-a-dia,
pois [nós] ainda somos da mesma sala.
Hoje, [eu] vejo Camila com outros olhos,
[eu a vejo] não mais com aquele aspecto de menina,

mas [eu vejo-a] como mulher, uma linda mulher.
Para mim, ela é o tipo de garota perfeita, linda, sincera, meiga, carinhosa, inteligente, extrovertida, atenciosa, simpática, madura e prestativa.
Mas, [é] claro que nem tudo é perfeito,
eu mesmo tenho que admitir que ela tem seus defeitos,
pois ela é muito cismada e desconfiada (o que não interessa muito no meu relacionamento com ela, pois ela confia muito em mim).
Eu tenho plena consciência que ainda sou muito novo para casar,
mas [eu] tenho certeza que eu amo essa mulher,
e o que eu mais quero agora é me casar com ela.
Hoje, [eu] decidi me declarar para ela,
e [eu] espero ser correspondido.

ND.13

Em uma festa de formatura conheci uma garota chamada Sara.
Como eu, ela também era convidada de Paulo.
Logo que [eu] a vi
[eu] gostei muito de sua aparência e de seu sorriso.
Nessa noite pedi seu telefone,
passou-se alguns dias
e [eu] não tive coragem de ligar,
mas <<*>> logo marcamos um jantar.
<<quando [eu] liguei>>
Nesse jantar descobri que existia algo a mais por trás daquela beleza física,
existia também humildade e pureza.
Depois desse jantar saímos mais vezes,
e a cada vez que saíamos aumentava o meu interesse e a minha admiração.
Em um desses encontros percebi que seu olhar estava mais brilhante,
e [eu] vi que ela também estava gostando,
nesse dia resolvi pedi-la em namoro.
[Nós] Estamos completando neste próximo final de semana 6 anos de namoro,
[nós] sentimos um pelo outro um grande amor.
Durante esses 6 anos, vivenciamos muitos momentos felizes,
e agora resolvemos eternizar esse sentimento,
[nós] vamos nos casar.

ND.14

Em uma das várias viagens que fiz durante a faculdade, conheci Maurício, um jovem estudante de jornalismo que morava em Belo Horizonte.
Esta viagem a Belém foi maravilhosa.
[A viagem] Era um congresso das faculdades de jornalismo de todo o Brasil,
que iria durar uma semana.
Os alunos das faculdades de Fortaleza ficaram hospedados no mesmo hotel dos alunos de Belo Horizonte.
Ø Foi onde ocorreu o nosso primeiro encontro.
Durante um café da manhã Maurício e mais dois amigos sentaram-se em nossa mesa.
[Nós] Começamos a conversar
e logo [nós] descobrimos muitas afinidades.
[Nós] Nos apaixonamos naquele mesmo instante.
Ele era uma pessoa doce, inteligente, dotado de uma educação extrema.
[Nós] Fomos nos conhecendo melhor
e a cada dia que passava me apaixonava mais por ele, um moreno alto, de olhar penetrante e atraente.

O único problema que existia era a distância.
Maurício morava em Belo Horizonte
e eu em Fortaleza.
No último dia do congresso nós ficamos muito tristes,
[nós] não queríamos nos separar,
e [nós] sabíamos que não poderíamos ficar juntos,
pois [nós] tínhamos que concluir nossas faculdades.
Porém [nós] tomamos a difícil decisão de esperar um pelo outro.
Cinco anos depois, nos reencontramos.
[Nós] Já estávamos formados, com a vida organizada.
[Nós] Estávamos diferentes do que éramos quando nos conhecemos,
porém [nós] ainda mantínhamos o amor que sentíamos um pelo outro.
[Nós] Começamos a namorar
e um ano e meio depois nos casamos.
Hoje somos um casal feliz e com uma bela história de amor.

ND.15
Não há como não lembrar do dia em que a conheci, minha amada Ivana.
[Eu] Saí bem cedo
para comemorar o aniversário do meu irmão em uma casa de praia com um divertido churrasco na companhia dos nossos amigos.
Foi nesse churrasco que a vi pela primeira vez.
[Eu] Não consegui parar de olhar para a Ivana, garota de lindos cabelos pretos caídos sobre os ombros, lisa pele morena que destacava o verde brilhante de seus olhos.
Já apaixonado pela sua beleza, encantei-me mais ainda quando fomos apresentados
[Eu] Não tinha como resistir àquela voz angelical que expressava as idéias bem formadas daquela estudante de ciências sociais.
[Nós] Conversamos bastante,
[nós] trocamos telefones
e [nós] nos encontramos depois da festa.
Com o tempo o nosso amor só fez crescer.
[Nós] Saímos juntos
e também [nós] brigamos muito várias vezes depois de namorados.
Todos dizem que a gente se completa como Romeu e Julieta.
Mas, na busca de um final melhor do que o do casal fantástico, espero que ela aceite a pergunta que venho ensaiando ansiosamente: Quer se casar comigo?

ND.16
Nos primeiros dias de aula na Faculdade de Jornalismo, conheci algumas pessoas muito simpáticas que, em pouco tempo, tornaram-se amigas muito agradáveis.
Uma delas, Fabiana, apresentou-me, durante um intervalo entre aulas, um homem muito bonito, Henrique.
No momento em que nos conhecemos, [eu] percebi que ele era muito introspectivo, mas também muito engraçado.
[Nós] Passamos dois meses conhecendo os gostos e hábitos um do outro, de onde surgiu um sentimento muito especial.
Em uma festa dos estudantes, Henrique contou-me que estava apaixonado por alguém, mas que tinha medo de ser rejeitado, pois, antes de tudo, ela era uma amiga.
[Eu] Entendi que ele se referia a mim
e ele, muito tímido, pediu-me para ser sua namorada.
Eu também estava apaixonada, não apenas pela sua beleza,
não só porque [ele] era um lindo moreno de olhos expressivos, alto e charmoso.
O que mais me atraía nele era o modo como me respeitava, como gostava de me agradar

e, <<*>> [ele] era muito inteligente.
<<além de [ele] ser humilde >>
[nós] Percebemos que o que sentimos é amor. Um sentimento que foi crescendo desde o começo do namoro até hoje.
[Eu] Ganhei um anel com brilhantes como símbolo do pedido de casamento que ele me fizera.
Se [nós] tiramos a conclusão que queremos constituir uma família juntos,
isso se deve ao fato de nos amarmos muito.
Ele, sempre tão atencioso e paciente, é um presente que Deus enviou para mim.
A felicidade de um está atrelada à do outro
e só o nosso amor possibilita, todos os dias, que façamos planos.
O [plano] de casar foi, apenas, o primeiro deles.

ND.17
[Ele ou eu?] Estava no 3º ano
quando [eu] o conheci.
Ø Foi durante o intervalo, através de um amigo de uma amiga minha,
que estudava junto com ele.
A gente estava comprando nosso lanche,
e eles chegaram,
e ali [nós] fomos apresentados.
Depois desse dia, em uma festa de uma amiga, [nós] ficamos pela 1ª vez.
Daí para o namoro foram somente alguns dias.
[Nós] Namoramos por 4 anos,
e então [nós] decidimos que estava na hora de casar.
Ele era o homem da minha vida,
eu tinha certeza disso.
Ele era romântico, dedicado, inteligente, compreensivo,
[Ele] não era muito ciumento,
[Ele] sempre tratou bem a minha família,
e [ele] também sempre fez de tudo
para [ele] me deixar feliz,
além de que [ele] era lindo, moreno, de olhos claros, alto, com um físico legal, enfim o sonho de qualquer mulher!
Mas, ele também tinha seus defeitos,
apesar de [ele] ser compreensivo,
quando [ele] achava que estava certo,
não tinha um “cristão” que o fizesse mudar de idéia,
e [ele] era também um pouco orgulhoso,
e [ele] tinha um pensamento machista que eu odiava.
Apesar disso, nós nos casamos,
foi um dia lindo,
que [eu] nunca vou me esquecer,
e quanto ao seu machismo, [machismo] parece que sumiu
depois que [nós] começamos a morar juntos.

ND.18
A mulher possuía olhos que se misturavam com o azul da fonte que lhe servia de deleite.
Seus cabelos – nas pontas ondulados – refletiam a luz do sol
de forma a [a luz do sol] deixá-lo ainda mais dourado.
Sua personalidade era forte como o mármore da fonte:
rígida e delicada, [ela] preservava tal antagonismo como o mármore preserva.
E foi ali, na fonte de uma praça pública, que os anjos me convenceram.
Demorou,

mas [eu] falei com ela:
[eu] pedi que tomasse cuidado,
pois a ponta do seu vestido afundava na fonte.
Ela sorriu agradecendo
e [ela] a puxou para fora.
Os dois dedos de perna que foram desmascarados pelo movimento me desconcentraram.
Enquanto ela enxugava o palmo de pano,
[eu] observei-a mais atentamente:
pedaço de seu cheiro parecia ter sido roubado pelas flores.
Seus movimentos delicados evidenciavam um temperamento misterioso.
De repente, ela encarou-me
e [ela] agradeceu,
ao mesmo tempo que [ela] pediu ajuda.
Minhas mãos foram até ela.
Ela as segurou.
E foi me recuperando do susto que ela se levantou
e, com um olhar fixo de surpresa, chamou-me
para [eu] dar uma volta.
[Nós] Cruzamos nossos braços
e minha dúvida se aquilo era real só me deixou perceber a ponta úmida de seu vestido
contrabalançando a roupa.
O que aconteceu depois não posso descrever em meras palavras. **

ND.19

Eram umas quatro da tarde,
[eu] estava meio triste
e [eu] resolvi ir à praia, caminhar, espairecer, ver gente diferente.
[eu] Chegando lá,
[eu] sentei na areia
e [eu] fiquei olhando para o mar e
[eu] fiquei] refletindo sobre a vida.
Foi então que um rapaz se aproximou
e [ele] sentou ao meu lado.
Ele era muito bonito,
[ele] tinha um sorriso encantador e um jeito que me passou muita confiança.
[Nós] Começamos a conversar
e ele me ajudou muito.
Todos os dias, aquele mesmo horário, ia para a praia
e [eu] ficava vendo-o surfar
e depois dávamos uma caminhada
e [nós] conversávamos sobre várias coisas.
Começou a surgir um sentimento muito legal entre a gente,
e [nós] engatamos um namoro.
Ele era daqueles que se preocupa, que é carinhoso, que quer te ver e te fazer feliz de qualquer
maneira,
aquela pessoa amiga, que só de olhar já sabe o que você está pensando.
[Eu] Acho que por isso, principalmente, que o namoro fluiu,
[o namoro] era um namoro construtivo.
[Nós] Namoramos durante sete anos
e [nós] decidimos nos casar,
[nós] [decidimos] passar o resto de nossos dias juntos.

ND.20

Alguns meses atrás, conheci um rapaz que era novo na cidade e veio morar no mesmo condomínio em que moro.
No dia seguinte da sua chegada, [nós] nos encontramos na entrada do condomínio,
[nós] estávamos chegando da universidade,
[nós] entramos juntos
e [nós] conversamos bastante. *
[Eu] Fui encontrar-me com algumas amigas durante a noite
e [eu] comentei que tinha gostado do jeito educado e atencioso dele
e elas, <<*>> perceberam que eu tinha realmente me encantado com ele.
<<apesar de [elas] não terem achado ele muito bonito,>>
Para mim, ele é lindo, branquinho do cabelo bem escuro, um pouco forte e dono de um olhar e um sorriso maravilhoso. *
A partir do nosso primeiro encontro, todos os dias íamos juntos para a aula,
até que depois de alguns dias ele conta que gostava de mim e que queria construir um relacionamento sério comigo.
[Eu] Fiquei sem ação e muito nervosa,
mas com poucas palavras aceitei.
A partir desse dia, passamos a maior parte do tempo juntos. *
Depois de três anos de namoro, decidimos que não poderíamos nos separar nunca mais.
Como [nós] éramos vizinhos,
minha família já o conhecia bem
e [minha família] o adorava,
mas eu ainda não tinha muito contato com a dele,
então [nós] viajamos para Natal,
onde na presença de nossas famílias ele me pediu em casamento
e [eu] posso dizer que esse foi um dos melhores dias da minha vida. *

ND.21
Era fim de tarde.
[Eu] Estava voltando do “shopping” de onde fizera algumas compras para as bodas de ouro dos meus avós.
[Eu] Parei em um restaurante para comer algo
quando [eu] escuto o alarme do carro.
Era uma moça que tinha batido no meu carro ao sair do estacionamento.
Eu fiquei furioso
pois [eu] não podia deixar de ir à festa dos meus avós
para [eu] ficar resolvendo o problema. **
[Eu] Lembro-me que naquele momento de tensão ela foi calma e contornou a situação.
Seu modo de falar era doce e seu olhar luminoso.
[Eu] Sempre sentia algo de estranho
quando [eu] olhava a sua foto,
era como se ela me chamasse
[Eu] não tinha coragem de devolver a carteira que ela tinha deixado cair no chão naquele dia. **
Uma semana depois eu liguei para ela
e [eu] disse que estava com a sua carteira.
Então [nós] marcamos um local
para [nós] nos encontrarmos.
Na hora marcada lá ela estava lá.
[Ela] Era a mesma morena, meiga, cabelos longos e olhos negros.
[Eu] Disse-lha meu nome
e ela disse o dela,
que para mim já não era nenhuma novidade.
Então <<*>> [eu] a convidei para uma sessão de cinema.

<<para [eu] não ficar associando sua imagem a um acidente de carro>>
O melhor foi que ela concordou,
depois trocamos informações
e logo começamos a namorar. **
Apesar das brigas e desentendimentos conseguíamos sempre nos entender.
Com sete anos de namoro resolvemos nos casar.
Todos os dias eu olho a mesma foto que tinha encontrado a 57 anos atrás
e [eu] tenho a mesma vontade de vê-la,
só que [eu] não sei onde encontrá-la. **

ND.22
Um ano após minha entrada na faculdade de Medicina, tomei coragem
e [eu] cursei a cadeira de anatomia.
Na primeira aula prática desta cadeira, comecei a ficar tonta e fraca, devido a minha
sensibilidade ao forte cheiro do formol,
até que [eu] desmaiei. **
Quando acordei,
eu estava na enfermaria rodeada de amigas, algumas até chorando, o professor e um rapaz que
não conhecia, mas segundo relatos ele que havia me segurado quando desmaiei e me carregado
até a enfermaria. **
O nome dele era Gustavo,
[ele] era alto, pardo, olhos e cabelos castanhos.
[nós] Nos conhecemos naquele momento,
ele também cursava medicina
e anatomia foi a primeira cadeira que estudávamos juntos. **
Três meses depois começamos a namorar
e eu o amava muito,
hoje o amo muito mais,
não só porque ele era amigo, atencioso, carinhoso e outros,
mas também pelo fato de [ele] saber como me amar, alegrar e respeitar. **
Assim como todos os homens, ele não é perfeito,
mas os defeitos dele o completa
[os defeitos dele] fazendo-o diferente dos demais homens e perfeito para conviver comigo para
sempre. **

ND.23
Desde pequena, gosto muito de frequentar a Taíba, com as minhas primas.
[nós] Estávamos sempre fazendo novas amizades,
[nós] [estávamos] conhecendo lugares novos.
Até que um dia, de uma forma inesperada, tornei-me amiga do meu noivo. **
[eu] Já o conhecia a algum tempo,
mas <<*>> [eu] não me interessei.
<<por [eu] não ter boas informações sobre ele,>>
Na verdade, [eu] gostava do seu amigo,
e ele [gostava] de uma amiga minha.
Mas, por razão indefinida, o destino tratou de nos unir. **
No dia 5 de julho de 2005, conversando com outros amigos,
ele se aproximou da nossa roda.
[eu] Fui falar com o mesmo,
pois [eu] notei que estava sozinho.
Por um breve momento, admirei sua beleza, ainda não percebida por mim.
O Renan, possui olhos verdes, cabelo preto, estatura mediana, magro e um maravilhoso sorriso.
[Eu] Havia ficado encantada. **

Depois de horas conversando, notei nele uma pessoa calma, respeitadora, batalhadora, enfim, muito equilibrada.
 O resultado dessa conversa inesperada, é um casamento,
 que se realizará no dia 27 de novembro de 2016.
 Hoje, lembrando a nossa história,
 é engraçado saber que iremos nos casar,
 pois [nós] já nos conhecíamos
 e [nós] nunca poderíamos imaginar isso. **

ND.24

Estava eu entrando numa pequena livraria na qual sou acostumada frequentar
 quando [eu] colidi com uma linda moça,
 que possuía os cabelos ruivos, pele branca como a neve e lindos olhos verde esmeralda e um sorriso bastante cativante,
 ela me pediu desculpas,
 [nós] trocamos os nossos nomes
 e a partir desse dia nossa amizade surgiu,
 [nossa amizade] intensificou-se
 e [nós] começamos a nos relacionar,
 pois diariamente frequentávamos a loja. **
 Como eu já mencionei,
 ela era linda, olhos verdes, cabelos ruivos, pele branca e um corpo que parecia ter sido moldado por um verdadeiro artista,
 mas além de sua beleza exuberante, o que mais me cativou foi o seu jeito meigo e a sua intelectualidade.
 Eu <<*>> me sentia completo dialogando com ela,
 <<por [eu] me identificar bastante com a área de exatas>>
 pois ela tinha tendências as áreas de humanas.
 [nós] Chegávamos a passar horas conversando sobre poesias.
 Sempre que podíamos nós íamos para concertos de músicas clássicas. **
 Muito apegada a crianças e a animais e muito compreensível, a cada dia que passava eu me apaixonava mais e mais.
 O nosso companheirismo era tão intenso
 que [nós] resolvemos morar juntos.
 Ela era muito positiva em tudo e bastante desinibida,
 o que me auxiliava,
 pois [ela] completava os meus defeitos
 e eu sempre a dava suporte com a minha paciência, além da sua generosidade,
 que compartilhávamos com a mesma intensidade. **

ND.25

[Eu] Vou me casar.
 [Eu] Estou realmente muito feliz,
 pois ela para mim é tudo! **
 [Eu] Conhecia ela já há algum tempo, por meio da convivência com uns amigos dela.
 [Eu] Comecei a observar mais,
 e [eu] percebi que ela fazia o meu gosto: Branquinha, cabelos claros e uma altura de um metro e setenta, mais ou menos.
 [Eu] Comecei então a ficar mais perto dela,
 [eu comecei a] conversar com ela,
 e <<*>> [nós] conseguíamos ter um bom papo.
 <<mesmo eu sendo uma pessoa tímida>>
 [Eu] Virei fã do sorriso dela.

Um dia, <<*>> marcamos um cinema,
<<conversando com ela na internet,>>
foi aí o nosso primeiro beijo.
Nós estávamos muito unidos
e logo começamos a namorar. **
O tempo foi passando
e ela foi me conquistando mais e mais.
Ela era carinhosa,
[ela] estava sempre do meu lado,
e na hora que eu estava não muito bem, ela conseguia me animar, sendo bastante companheira.
**
Por mais que eu estivesse presente na vida dela, saindo com ela,
eu sentia que poderia dar mais de mim,
e ela assim também pensava,
por isso [eu] acho que nós nos demos certos até hoje, sempre tentando achar o melhor para nós.
**
Agora com uma boa condição financeira e os caminhos profissionais bem resolvidos,
resolvemos nos juntar de vez e continuar agora e para sempre. **

ND.26
Hoje é o dia mais feliz da minha vida,
meu namorado me pediu em casamento,
eu aceitei.
Na mesma hora, pensei em vários momentos felizes que passei junto, de como nos conhecemos,
do seu jeito carinhoso que me conquistou. **
Eu o conheci na época em que fui passar o Carnaval em Paracuru,
[eu] não lembro como foi o primeiro contato,
[eu] só sei que ficamos muito amigos,
depois de dois anos foi que percebemos que tínhamos muitas coisas em comum,
[eu] passei a vê-lo com outros olhos.
[Nós] Começamos a namorar. **
[Eu] Percebi o quanto ele era lindo, com seus olhos castanhos claros, cabelo curtinho, pele macia, mais alto que eu.
O jeito carinhoso e romântico me fazia sentir como uma rainha. **
[eu] Adoro estar com ele, conversar variados assuntos até mesmo rezar juntos,
é muito bom saber que a qualquer hora, posso contar com ele. **
[Nós] Passamos cinco anos juntos
e agora vou ser sua mulher,
[eu] ainda acho que isso é sonho,
[eu] tenho que me acostumar a isso,
mas do lado dele [eu] sei que será muito mais fácil,
pois [eu] já aprendi como se dá com ele. **

ND.27
Eu estava em uma festa, há cinco anos atrás,
eu havia me perdido de uma amiga,
que estava me acompanhando,
quando um rapaz se aproxima,
[ele] pergunta se eu estou procurando ou esperando alguém.
Eu respondi que estava à procura de uma amiga.
Apesar da minha antipatia ao responder suas perguntas, ele se ofereceu para procurá-la comigo.
Com isso, nós nos apresentamos,
[nós] conversamos,

ele se chamava Carlos Eduardo, vulgo Kadu.
[nós] Trocamos telefones
e [nós] marcamos de nos ver depois. **
Durante a semana seguinte nos falamos quase todos os dias.
[nós] Nos encontramos, então, no final de semana.
[nós] Fomos a uma pizzaria.
Depois de alguns encontros, ele me pediu em namoro.
[nós] Analisamos as circunstâncias
e, então começamos. **
Ele é moreno claro, cabelo preto, olhos castanhos-médio, sobrancelhas, relativamente, grossas e delineadas naturalmente, corpo malhado.
O Kadu é uma pessoa maravilhosa.
Ele é atencioso, carinho, compreensivo, muito sincero, sereno, decidido e ao mesmo tempo flexível. **
Depois desse tempo de convivência, resolvemos nos casar.
[nós] Estamos muito entusiasmados com isso,
pois [nós] apostamos que dará certo,
pois [nós] sempre nos demos muito bem,
e nossos valores e princípios são semelhantes. **

ND.28
Olhando o orkut de um amigo,
encontrei um antigo colega do curso de inglês
e resolvi o adicionar.
Na descrição do perfil dele tinha solteiro e na minha também.
Ele me mandou um recado,
chamou-me para sair.
Fomos ao cinema
e assim começou o nosso romance. **
Eu e ele percebemos que temos muitas características em comum: gostamos do mesmo tipo de música, não saímos muito, adoramos cinema, entre outras.
Por tudo isso e pelo grande amor que passamos a ter um pelo outro é que resolvemos nos casar. **
Ele é tudo que eu sempre sonhei: carinhoso, fiel, atencioso,
e mais importante é a humildade que ele tem.
Fisicamente, o meu amor, é lindo: tem um rosto delicado que faz ter vontade de cuidar dele, moreno, tem o cabelo liso caído no olho, magro
e usa óculos, o que dá uma seriedade naquele rosto de menino. **
Acredito que todos na vida têm um amor reservado,
imagino que para as pessoas o seu amor é igual ao que o meu é para mim: perfeito.
Sei que brigas vão acontecer e que nem sempre vamos concordar,
mas tenho certeza que <<*>> é possível superar. **
<< se existe sentimento,>>

ND.29
Certo dia, estava eu andando pela biblioteca da faculdade a procura de um livro sobre direito trabalhista
quando acabei esbarrando em uma linda mulher,
todo seu material caiu,
busquei pegá-los rapidamente,
até que em um dado momento, parei
e observei-a atentamente.
Aqueles seus olhos azuis, pernas torneadas, pele bronzeada, cabelos longos e seu sorriso

encantador me atraiu muito
e, após o ocorrido, fomos fazer um lanche. **
Na lanchonete, conversamos muito sobre diversos assuntos,
acabei descobrindo que nós fazíamos o mesmo curso na faculdade.
A conversa foi fluindo
até quando eu tentei beijá-la,
ela disse que não era mulher fácil e que tinha que ser conquistada,
então encerramos o assunto
e fomos embora. **
Fiquei encantado por aquela mulher,
pois além de linda, era inteligente e perseverante.
Todos os dias eu a via na faculdade,
tentava de alguma forma ficar ao seu lado,
buscava fazer suas vontades,
até que ela começou a gostar de mim,
então, dessa forma, começamos a intensificar o relacionamento,
passando de amizade para namoro. **
Com o namoro, a cada dia, fomos vendo que nós éramos feitos um para o outro,
então, com seis anos de namoro, nos casamos
e vivemos muito bem até hoje. **

ND.30
Há um ano
[eu] estou noiva de Thiago.
Os preparativos para a festa que realizar-se-á no início do próximo ano acabam por deixar-me ansiosa.
Mamãe fica emocionada
ao [ela] imaginar a filha mais velha casando. **
André, meu tio, veio para Fortaleza aproveitar a temporada de férias do ano de 2004.
Para a surpresa da nossa família, [ele] trouxe um colega da faculdade, Thiago.
[eu] Confesso que não gostei da presença dele, que logo mostrou-se enturmado diante dos diversos momentos.
Ao passar de uma semana, eu percebi atitudes de Thiago que chamaram-me a atenção.
Seu jeito brincalhão, prestativo, educado e simples fez com que a primeira imagem que eu tinha da sua pessoa fosse modificada.
[eu] Via-o como um garoto de personalidade fútil. **
Amanda, minha irmã, dizia que eu era antipática ao falar com Thiago.
[Eu] Refleti
e [eu] resolvi aceitar a convivência dele em minha casa.
[Eu] Não queria que ele voltasse das férias com má impressão do meu comportamento.
Seu porte alto, forte e moreno de olhos claros despertou a minha atenção desde a sua chegada.
Ele também não disfarçava os olhares para mim.
Vovó ficou feliz
ao [ela] ver nossa aproximação
e [ela] insinuava o início de um futuro relacionamento.
Estava clara a existência de uma “amizade colorida” entre nós. **
Após um mês de intenso convívio, o pedido de namoro foi feito.
E hoje, passados três anos, vivemos um amor intenso,
[nós] tendo a certeza que deverá ser consolidado com o nosso casamento. **

ND.31
[Ela] Poderia ser apenas uma amiga de infância.
Ou [ela poderia ser] mais uma garota conhecida no colegial. Mas, não.

Ao vê-la sentada em um banco qualquer da escola,
[eu] apaixonei-me.
O tempo passou,
logo [nós] nos tornamos namorados.
Hoje, com 14 anos de namoro decidimos nos casar. **
Desde o primeiro olhar até os dias atuais, a cada dia conheço-a mais.
Seu olhar, angelical expressa o jeito meigo e a grande bondade,
além de confirmar tudo o que fala.
Talvez, em momentos de raiva, pareça uma guerreira amazona,
mas [ela] <<*>> sabe ser humilde. **
<<se [ela] está errada>>
Estando ao seu lado,
parece que o tempo transcorre aceleradamente,
por isso aproveitamos todo momento possível.
E <<*>>, é nessa situação que descobrimos o quão é forte o amor: como uma fogueira, que ao soprar dos ventos, faz a chama engrandecer-se. **
<<quando a distância insiste em nos separar>>
Vê-la, hoje, é a certeza de está tomando a decisão certa.
[ela] Foi flexível
para tentar me agradar.
Quando eu caía,
[ela] não media esforços
para levantar-me.
[eu] Vejo, então, que amar é aprender.
[Amar é] Aprender que ninguém o ama como você quer que ame, que cada um tem o seu jeito. E que somos diferentes física e psicologicamente, e que nos transformamos dia-a-dia.
O importante é acordar e se apaixonar. **

ND.32
Eu e uma amiga estávamos em um restaurante.
Nós já tínhamos pedido a conta
e esperávamos um amigo em comum vir nos pegar.
Gustavo era o nome desse amigo,
pouco depois de meia hora, ele chegou.
Junto com ele veio Armando.
Armando, um moreno de estatura média, fisicamente não possuía nenhum atributo em destaque,
mas o que realmente chamou nossa atenção foi o seu carro, um modelo importado e aparentemente muito caro.
Foi assim que vi a Armando pela primeira vez,
ainda não sabia naquele momento que ele seria o grande amor da minha vida. **
Uma semana depois, encontrei Armando em uma festa.
Conversamos quase a noite toda
e pude perceber que ele estava interessado em mim.
Marcamos, então, um jantar a dois no dia seguinte.
Foi nesse jantar que nós nos conhecemos melhor,
conversamos sobre nossas vidas
e eu descobri que além daquele carro luxuoso, Armando possuía um bom humor particular e um sorriso lindo. **
Depois daquele jantar, ele me ligava todos os dias.
Tinha um jeito meio orgulhoso,
mas em todos os telefonemas, ele foi meigo e carinhoso.
Pouco tempo depois, eu já estava completamente apaixonada.
Começamos a namorar

e um ano depois já estávamos noivos. **
Durante esse ano de namoro conheci mais qualidades e muitos defeitos,
mas nós convivemos bem com todos os problemas que os casais costumam passar.
Nosso casamento está programado para maio
e eu espero que dure por toda a minha vida. **

ND.33
Naquele dia comum, <<*>> o conheci
<<quando nada mais tinha valor,>>.
A primeira vista o que mais me chamou a atenção, <<*>>, foi sua aparência física
<<não nego>>.
Sua pele é morena clara,
os olhos possuem um tom que é um misto de verde e mel,
e os cabelos são escuros como a noite.
O seu olhar <<*>> apaixona
e cativa. **
<<ao mesmo tempo que impõe respeito,>>
O metrô fazia o trajeto costumeiro
e o rapaz lá estava,
sempre sentado
e lendo, concentrado, o seu livro.
Chegou então o momento em que o destino decidiu nos unir.
Ao descer do metrô
ele deixou, acidentalmente, o seu livro cair,
sem no entanto perceber.
Eu, <<*>> aproveitei para devolver-lhe ao achado,
<<que também descia no mesmo local que ele,>>
e foi então que nossas vidas se cruzaram. **
Com pouco tempo de convívio com aquela pessoa, pude perceber que a grandeza do seu caráter e da sua personalidade rompiam qualquer suposição que se pudesse fazer ao seu respeito.
O que mais me admirava era ver o carinho e a dedicação que se construía a cada dia.
Hoje, entendo que nos apaixonamos pela maneira que um tem de amar o outro,
e mais do que nunca tenho a certeza de que duas almas não se encontram ao acaso.

ND.34
Estava caminhando, distraidamente, por uma rua pela qual nunca havia passado antes
e a simplicidade daquele lugar me surpreendeu.
Peguei minha câmera
e comecei a fotografar a paisagem.
Fotografei casas, pessoas, carros passando
e, de repente, vi uma igreja que me chamou atenção
e fui fotografar.
Estava dando passos para trás,
procurando encontrar o melhor ângulo para minha foto,
e esbarrei em um rapaz que vinha passando.
Ele caiu no chão,
derrubando várias pastas que trazia na mão. **
Naquele momento, fiquei muito constrangida com a situação,
mas fui ajudá-lo a juntar as pastas.
Ele me chamou para tomar um café
e eu, <<*>> aceitei. **
<<usando a situação como um pedido de desculpas,>>
Nós saímos,

Conversamos
e trocamos telefones
e, a partir daquele dia, nunca mais deixamos de nos falar.
Primeiro, ficamos amigos,
depois de um tempo, começamos a namorar
e hoje, estamos com a data do casamento marcado. **
Hoje eu penso que desde o dia que o conheci, acidentalmente, já gostei dele.
Ele, um moreno de olhos verdes e altura mediana, à primeira vista, realmente, me encantou com a sua aparência,
mas o que me impressionou mais foi a sua personalidade.
Quando começamos a conversar,
percebi que nós éramos muito parecidos, gostávamos das mesmas músicas, dos mesmo livros e tínhamos os mesmos objectivos na vida.
Ele era muito extrovertido
e sua simpatia contagiava todo mundo,
por isso comigo não poderia ter sido diferente.
Espero continuar me encantando com o seu jeito e que a gente fique juntos por muito tempo... **

ND.35
Eu estava no aniversário da minha irmã,
quando meu cunhado me convida para sentar na mesa com ele e alguns primos seus.
Ele me apresenta os rapazes
e um deles, Alan, desperta meu interesse.
Todos nós conversamos bastante durante aquela noite
e me aproximei do Alan.
Nos encontramos em outros de família
e ficamos amigos. **
Ele tinha 25 anos, era alto, um pouco gordo,
tinha feições bonitas.
O seu fisico, em geral, era muito parecido com o da maioria dos brasileiros,
mas algo nas suas expressões era diferente
e me chamou muito a atenção,
fez com que eu me apaixonasse. **
Ele era atencioso e carinhoso,
apenas em alguns momentos, era um pouco bruto.
Era muito inteligente, recém-formado em engenharia e bem sucedido profissionalmente.
Isso fez com que eu lhe admirasse bastante. **
Mas fiquei muito triste,
estava gostando muito dele,
porém ele tinha uma namorada
e iria se casar.
Eu achava ela chata,
porque não ia para as festas da família,
e tinha esperança que ele acabasse o romance.
Eles realmente casaram,
fui convidada,
mas não compareci a cerimônia.
Até hoje tento lhe esquecer. **

ND.36
Minha família é proveniente de uma cidade pequena do interior do estado do Ceará, Senador Pompeu.

Porém, eu, e toda a geração mais jovem da minha família, nasci aqui em Fortaleza,
 onde resido.
 Sempre nos períodos de férias escolares viajava para o interior com meus primos,
 e nunca abri mão dessa deliciosa diversão. **
 Há alguns anos atrás conheci, através de amigos, o Diego.
 A priori seus principais atrativos eram o belo sorriso e o jeito brincalhão.
 Me apaixonei imediatamente.
 Aos poucos fomos nos conhecendo,
 e a cada instante que estava com ele descobria mais qualidades. Espontâneo, sincero, divertido,
 educado, um pouco arrogante, meio doido e todo estranho. **
 Após um bom tempo de amizade ele percebeu que eu não queria apenas isso.
 Nós namoramos, por pouco tempo,
 mas foi intenso
 enquanto durou.
 Ele é alto, fofinho,
 tem olhos claros
 e eu me sentia super feliz
 quando andava pelas ruas com ele.
 Imaginava todos os comentários dos nossos amigos de como eu estava realizada ao lado dele.
 **
 Sei que ele me ama muito, mas como uma grande amiga.
 O sentimento que ele sente por mim é diferente do que eu ainda sinto por ele.
 Amanhã será o casamento dele,
 e ele inocentemente, ou não, me convidou
 para ser sua madrinha.
 Irei,
 pois desejo que ele seja muito feliz com sua mulher e futuros filhos,
 mas matarei minhas esperanças
 e gerarei uma dor constante e intensa dentro de mim, na minha alma. **

ND.37

Eu nunca pensei em me casar,
 na verdade, tinha um pouco de aversão à idéia,
 mas curiosamente, eu sempre soube que conheceria o amor da minha vida numa viagem.
 Só não pensei que fosse justamente naquela em que fui a trabalho. **
 Já era o penúltimo dia da viagem
 e eu aproveitava o tempo livre
 para tomar um chocolate quente num café.
 Foi lá que o conheci.
 Todas as mesas estavam lotadas
 e ele perguntou se podia sentar comigo.
 Era impossível não reparar nele,
 era alto, pele negra e de olhos também negros.
 Eu disse que tudo bem. **
 Ao sentar ele se apresentou
 e o seu sorriso revelava uma pessoa gentil e pacífica,
 como de fato é.
 Durante a conversa percebi também que era inteligente e engraçado,
 o que fez a conversa durar muito tempo,
 o que nos pareceu pouco. **
 No último dia de minha estadia na cidade, já livre de compromissos, nos encontramos no
 mesmo lugar, por coincidência.
 Ao ver a minha passagem, ele contou-me que éramos da mesma cidade

e descobrimos ter até amigos em comum.
E foi assim que começamos a conviver, já em nossa cidade
e foi onde começou o namoro.
Desse tempo para cá nem eu sei o que exatamente ele fez
para que eu aceitasse a idéia de casamento.
Mas já é um passo
e o casamento virá em breve. **

ND.38
Tudo aconteceu de forma inesperada.
Eu estava no aeroporto de Londres,
voltando para o Brasil,
e começou a ventar.
Minha passagem voou
e eu saí correndo atrás dela
quando alguém a pegou para mim. **
Era um rapaz alto, moreno, de olho claro e muito bem arrumado.
Ele entregou-me a passagem,
eu agradeci
e ele foi embora.
Fiquei encantada com a beleza e a educação do rapaz,
mas provavelmente, eu nunca mais iria vê-lo
e, <<*>> fui andando para o portão de embarque
pois meu vô iria sair. **
<<pensando assim,>>
Entrei no avião
e fui para o meu assento,
quando eu nele chego,
percebo que o meu vizinho era o belo rapaz que tinha me ajudado a alguns minutos. **
Ele era brasileiro
e morava na mesma cidade que eu.
Fomos conversando durante toda a viagem.
Quando chegamos ao Brasil,
trocamos telefones
e combinamos de sair.
Nos tornamos amigos
e aos poucos fui conhecendo-o melhor. **
Muito educado e atencioso, sempre muito carinhoso, alegre e simpático, às vezes um pouco teimoso, foi me conquistando.
Sempre muito companheiro e presente, me pediu em namoro. **
E quanto mais o tempo passava,
mais eu me apaixonava.
Ele é uma pessoa madura, um profissional bem sucedido, cuidadoso, às vezes até demais, que chega a ser ciumento. **
Estamos a um ano e quatro meses juntos,
parece pouco tempo,
mas gostamos bastante um do outro
e vamos nos casar no final deste ano. **

ND.39
Ao ir a uma festa,
sentei-me em uma mesa
para beber algo.

Na mesa ao lado, encontrava-se uma bela moça que olhava diretamente para mim,
fazendo com que eu me levantasse e fosse até sua direção conhecê-la,
iniciando assim um lindo romance. **
Estamos juntos até hoje
e nos damos muito bem.
Sua paciência e compreensão faz com que nossa convivência seja pacífica.
Nosso convívio desperta uma admiração cada vez maior que eu sinto por ela, devido à sua força de vontade e de ultrapassar barreiras.
Seu amor e carinho me dá equilíbrio
para tratar de problemas do meu trabalho
e me conforta,
pois me fala o quanto eu sou capaz e do quanto me ama. **
Nossa forte união me deu uma segurança
para que eu a pedisse em casamento.
Ela mostrou-me um lindo sorriso no momento do pedido
e deixou cair uma pequena lágrima de um dos seus olhos verdes.
Ficamos por algum tempo nos olhando.
Olhei mais uma vez a seus cabelos longos e lisos e ao seu rosto delicado.
Ela estava mais linda que o normal. **
A felicidade de estar com alguém que você ama é um sentimento que todos devem ter a oportunidade de sentir,
pois é algo positivo e importante para a vida de qualquer pessoa. **

ND.40
Durante o meu primeiro ano do ensino médio, passei por muitas situações delicadas quanto a minha vida pessoal.
Numa dessas ocasiões acabei conhecendo melhor o Tiago,
que na época era um grande amigo,
e agora é meu amado noivo. **
O Tiago que eu conheci aos meus 13 anos era muito diferente do que [aquele que] estava ali, “me dando colo” enquanto eu chorava por um amor não correspondido.
Em meio às lágrimas que eu derramava ele me falava de suas experiências no assunto – que eram muitas, levando em consideração o fato de que ele tinha 18 anos e eu 15 –
e como ele superou essas paixões platônicas.
Foi naquele momento que eu percebi sua mão um tanto grande tremer enquanto acariciava meus cabelos. **
Seus olhos azuis começaram a me deixar nervosa.
Parei de chorar
e fui embora
– ou melhor, fugi.
Não que ele fosse feio
e tivesse me assustado,
- pelo contrário, ele era lindo, um garoto simpático, alto,
seus cabelos eram lindos e loiro,
mas o seu sorriso era o que me atraía – ele me surpreendeu.
Como ele estava maduro e seguro.
Sempre fora romântico e paquerador,
mas agora era diferente. **
Depois de alguns meses de conversa e timidez – este último é da minha parte – acabamos namorando,
e agora, finalmente seremos marido e mulher. **

Referências Bibliográficas

- Angelim, R. C. C. & Cunha, T. R. (2005): Variação, gênero textual e ensino. *In:* Pauliukonis, M.A.L. & Gavazzi, S., (orgs.): *Da Língua ao Discurso: reflexões para o ensino*, Rio de Janeiro: Lucerna: 161-172.
- Bakhtin, M. (1986): *Speech Genres and Other Late Essays*. Texas: University of Texas Press.
- Bhatia, V. K. (1993): *Analysing Genre: Language Use in Professional settings*. London: Longman.
- Bloor, T. & Bloor, M. (1995): *The Functional Analysis of English: A Hallidayan Approach*. London: Arnold.
- Brasil. MEC. (2000) Parâmetros Curriculares Nacionais: Parte II - Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 1998, p. 20-21.
- Breure, L. (2001): *Development of Genre Concept*. Utrecht: University of Utrecht. (On Line): <http://www.cs.uu.nl/leen/Genderev/GenreDevelopment.htm>
- Butt, D., Fahey, R., Feez, S., Spinks S. & Yallop C. (2000): *Using Functional Grammar: An Explorer's Guide*. 2ª. ed., Sydney: NCETR-Macquarie University.
- Cloran, C. (1999): Context, material situation and text. *In:* Ghadessy, M., (ed.): *Text and Context in Functional Linguistics*: Amsterdam: Benjamins: 177-217.
- Christie, F. (1991): Literacy in Australia. *In: Annual Review of Applied Linguistics*, 12, 142-155.
- Christie, F. & Martin, J. (1997): *Genre and Institutions: Social Process in the Workplace and School*. London: Cassell.
- Egins, S. (1994): *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Pinter.
- Freedman, A. & Medway, P. (eds.). (1994): *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor and Francis.
- Fries, P. (1995): Patterns of information in initial position in english. *In:* Fries, P. & Gregory, M. (eds.): *Discourse in Society: Systemic Functional Perspectives – Meaning and Choice in Language: Studies for Michael Halliday*. Norwood: Ablex: 47 - 66.

- Gouveia, C. (2006): O que se entende por texto? *In: Diversidade Linguística na Escola Portuguesa: CD2 - Análises e Materiais*. Lisboa: Instituto de Linguística Teórica e Computacional.
- Gouveia, C. & Bárbara, L. (2005): Tema e Estrutura Temática em PE e PB: Um Estudo Contrastivo das Traduções Portuguesa e Brasileira de um Original Inglês. *In: Oliveira, M. do C. L. de, B. Hemais & B.L. Gunnarson (eds.): Comunicação, Cultura e Interação em Contextos Organizacionais*. Rio de Janeiro: Papel Virtual Editora: 435-457.
- Gouveia, C. & Bárbara, L. (2004): Marked or unmarked that is NOT the question, the question is: Where's the Theme? *In: Direct Papers* nº 45, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brazil, e AELSU, University of Liverpool, United Kingdom.
- Droga, L. & Humphrey, S. (2002): *Getting Started with Functional Grammar*. Berry: Target Texts.
- Eggs, S. & Martin, J. (1997): Genres and registers of discourse. *In: van Dijk, T. A., (ed.): Discourse as Structure and Process: Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction (vol. 1)*. London: Sage: 230-256.
- Eggs, S. (1994): *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Pinter Publishers.
- Halliday, M. (2003): *An Introduction to Functional Grammar*. 3rd ed. Revised by C. M. I. M. Matthiessen. London: Arnold.
- _____ (1999): The notion of "context" in language education. *In: Ghadessy, M., (ed.): Text and Context in Functional Linguistics*. Amsterdam: Benjamins: 1-24.
- _____ (1974): *Language and Social Man*. Schools Council Program in Linguistics & English Teaching, Series II, Paper 3. London: Longman.
- Halliday, M. & Hasan, R. (1985): *Language, Text and Context: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Hasan, R. (1999): Speaking with reference to context. *In: Ghadessy, M., (ed.): Text and Context in Functional Linguistics*. Amsterdam: Benjamins: 219-328.
- _____ (1996a): The nursery tales as a genre. *In Butt, D., Cloran, C. and Williams, G., (eds.): Ways of Saying: Ways of Meaning*. London: Cassel: 51-72.
- _____ (1996b): What's going on: a dynamic view of context in language. *In Butt, D., Cloran, C. and Williams, G., (eds.): Ways of Saying: Ways of Meaning*. London: Cassel: 37-50.

- _____ (1996c): Semantic networks. *In: Butt, D., Cloran, C. and Williams, G., (eds.): Ways of Saying: Ways of Meaning.* London: Cassel: 104-131.
- _____ (1995): The conception of context in text. *In: Fries, P. & Gregory, M. (eds.): Discourse in Society: Systemic Functional Perspectives – Meaning and Choice in Language: Studies for Michael Halliday.* Norwood: Ablex: 183 - 283.
- Hyon, S. (1996): Genre in Three Traditions: Implications for ESL. *In: TESOL Quarterly* 30, 4: 693-722.
- Hyland, K. (2004): *Genre and Second Language Writing.* Michigan. University of Michigan Press.
- _____ (2002): Genre: Language, context, and literacy. *In: Annual Review of Applied Linguistics*, 20: 113-135.
- Kilpert, Diane (2003): Getting the full picture: a reflection on the work of M.A.K. Halliday. *In: Language Sciences*, 25: 159-209.
- Lima-Lopes, R. (2005): *Estudos de Transitividade em Língua Portuguesa: o perfil do gênero cartas de vendas.* Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC.
- Martin, J. (2000): Analysing genre: functional parameters. *In: Christie, F. and Martin, J., (eds.): Genre and Institutions: Social Process in the Workplace and School.* London: Continuum: 1-39.
- _____ (1992): *English Text: System and Structure.* Amsterdam: John Benjamins.
- _____ (1989): *Factual Writing: Exploring and Challenging Social Reality.* Oxford: Oxford University Press.
- Martin, J. & Rose, D. (2003): *Working with Discourse: Meaning beyond the Clause.* London: Continuum.
- Martin, J., Matthiessen, C. & Painter, C. (1997): *Working with Functional Grammar.* London: Arnold.
- Martins, M. (2007): O Presente do Indicativo nas Narrativas Escolares. (No prelo).
- Matthiessen, C. & Halliday, M. (1997): *Systemic Functional Grammar: a first step into the theory.* Unpublished manuscript. On line: <http://minerva.ling.mq.edu.au>
- Miller, C. (1984): Genre as social action. *In: Quarterly Journal of Speech*. 70, 151-167).
- Motta-Roth, D. (2006). Competências comunicativas interculturais no ensino de inglês como língua estrangeira. *In: Motta-Roth, D.; Barros, N. C. and Richter, M. G., (orgs.): Linguagem, Cultura e Sociedade.* Santa Maria: Programa de Pós-Graduação em Letras, UFSM: 191-201.

- Motta-Roth, D. & Heberle, V. M. (2005). O conceito de "estrutura potencial do gênero" de Ruqayia Hasan. In: Meurer, J. L.; Bonini, A. and Motta-Roth, D., (orgs.): *Gêneros: Teorias, Métodos e Debates*. São Paulo: Parábola Editorial: 12-28.
- Neves, Maria Helena de Moura (2001): *A Gramática Funcional*. São Paulo: Martins Fontes.
- Parreira, M. (1995): *Elementary, my dear Watson: the kleenex shroud in Bharthelme's "Views of my father weeping": a critical discourse analysis of a postmodernist detective story in the light of systemic-functional linguistics*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: UL
- Ravelli, L. (2000): Getting started with functional analysis of texts. In: Unsworth, L. ed.: *Researching Language in Schools and Communities: Functional Linguistic Perspectives*. London: Cassell.
- Rose, D. (2006): Reading genres: a new wave of analysis. In: *Linguistics and The Human Sciences*. On line: <http://readingtolearn.com.au>
- Rothery, J. (1996): Making changes: developing an educational linguistics. In: Hasan, R. & Williams, G. (eds.): *Literacy in Society*. London: Longman. 86-123.
- Swales, J. (2004): *Research genres: Explorations and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ (1990): *Genre Analysis: English in Academic and Research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tavares, A. (2006): Registo e Género: Uma pedagogia para o ensino do inglês como língua estrangeira. Dissertação de Mestrado. Lisboa: UCP.
- Thompson, G. (1998): Resonance in text. In: A. Sanchez-Macarro, & Carter, R. (eds.): *Linguistic Choice across Genres: variation in spoken and written English*. Amsterdam: John Benjamins: 29-46.
- _____ (1996): *Introducing functional grammar*. 2nd ed. London: Arnold.
- Ventola, E. (1995): Generic and register qualities of texts and their realization. In: Fries, P. & Gregory, M. (eds.): *Discourse in Society: Systemic Functional Perspectives – Meaning and Choice in Language: Studies for Michael Halliday*. Norwood: Ablex: 3 - 28.
- Vian Jr, O. (1997): *Conceito de gênero e análise de vídeos institucionais*. Tese de Mestrado. PUC: São Paulo.