



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES  
COORDENAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS DE  
LICENCIATURA EM LETRAS  
LICENCIATURA EM LÍNGUA INGLESA

THIAGO FELINTO OLIVEIRA DE QUEIROZ

UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O USO DE RECURSOS DE  
ENGAJAMENTO EM MODELOS DE TEXTOS-RESPOSTA  
ELABORADOS PARA A PROVA DE ESCRITA  
INTEGRADA DO *TOEFL iBT*

João Pessoa

2020

THIAGO FELINTO OLIVEIRA DE QUEIROZ

UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O USO DE RECURSOS DE  
ENGAJAMENTO EM MODELOS DE TEXTOS-RESPOSTA  
ELABORADOS PARA A PROVA DE ESCRITA  
INTEGRADA DO *TOEFL iBT*

Trabalho apresentado ao Curso de Licenciatura em  
Letras da Universidade Federal da Paraíba como  
requisito para obtenção do grau de Licenciado em  
Letras, habilitação em Língua Inglesa.

Orientador: Dr. Anderson Alves de Souza

João Pessoa

2020

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

Q3i Queiroz, Thiago Felinto Oliveira de.  
Uma investigação sobre o uso de recursos de engajamento em modelos de textos-resposta elaborados para a prova de escrita integrada do TOEFL iBT / Thiago Felinto Oliveira de Queiroz. - João Pessoa, 2020.  
104 f. : il.

Orientação: Anderson Alves de Souza.  
Monografia (Graduação) - UFPB/CCHLA.

1. TOEFL iBT. 2. Sistema de Engajamento. 3. Teoria da Avaliatividade. 4. Escrita Integrada. I. Souza, Anderson Alves de. II. Título.

UFPB/CCHLA

*Essa pesquisa é dedicada à  
Educação Superior Pública do Brasil*

## RESUMO

A Língua Inglesa possui o *status* de língua global, cujo alcance se estende ao campo acadêmico e gera diversas demandas que vão desde o ensino do idioma em diversos países até a constituição de um registro específico da Língua Inglesa para fins acadêmicos. Diante desse cenário, diversas instituições elaboraram exames de proficiência que concentram a atenção de diversos candidatos de vários países. A partir desse fenômeno, constantemente são publicados vários materiais que visam o preparo do estudante para esse tipo de exame. O objetivo dessa pesquisa é investigar o uso de recursos de engajamento em modelos de textos-resposta das atividades de escrita integrada (*integrated task*) coletadas do *Longman Preparation Course for the TOEFL Test: iBT, Second Edition* (PHILLIPS, 2013). Para isso, utiliza-se a Teoria da Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005), com foco no Sistema de Engajamento, como referencial teórico desta pesquisa. A análise revelou que cada um dos três tipos de texto propostos por Deborah Phillips (Adição de Informação, Objeção e Contraste) possuem diferentes realizações léxico-gramaticais dos recursos de engajamento. O tipo Adição de Informação faz maior uso de recursos de Reconhecimento e de um alinhamento neutro. Por sua vez, o tipo Objeção é marcado pelo uso majoritário dos recursos Reconhecimento, Distanciamento e Endosso, construindo um autor mais alinhado aos posicionamentos do Texto Oral. Já o tipo Contraste, utiliza majoritariamente o recurso Reconhecimento, apresentando também um alinhamento neutro acerca das alternativas dialógicas referidas no texto. Espera-se que a presente pesquisa possa contribuir com as demais investigações acerca da Teoria da Avaliatividade, da escrita acadêmica e de exames de proficiência da Língua Inglesa.

Palavras-chave: TOEFL iBT; Sistema de Engajamento; Teoria da Avaliatividade; Escrita Integrada.

## **ABSTRACT**

The English language has the status of a global language, which extends to the academic field and create several demands ranging from language teaching in several countries to the establishment of the English language register specific for academic purposes. In this scenario, several institutions have prepared proficiency exams that brings the attention of several candidates from different countries. Based on this phenomenon, several materials that aim to prepare the student for this type of exam are being published. This paper aims to investigate the use of engagement resources in text-response models of integrated writing activities collected from the Longman Preparation Course for the TOEFL Test: iBT, Second Edition (PHILLIPS, 2013). The Appraisal Theory (MARTIN; WHITE, 2005), focusing on the Engagement System, functions as the theoretical framework of this paper. The analysis revealed that each of the three types of text proposed by Deborah Phillips (Adds To, Contrast and Contrast) have different lexical-grammatical realizations of the engagement resources. The "Adds To" texts make greater use of Acknowledge resources and display a neutral alignment as to the other dialogical alternatives. In turn, the "Casts Doubt on" type is marked by the major use of the Acknowledge, Distancing and Endorsement resources, constructing an author more aligned with the positions from the Oral Text. The Contrast type, on the other hand, mainly uses the Acknowledge resource, also presenting a neutral alignment about the dialogical alternatives mentioned in the text. The present paper hopes to contribute to the other investigations about the Appraisal Theory, academic writing and English language proficiency exams.

**Keywords:** TOEFL iBT; Engagement System; Appraisal Theory; Integrated Task.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Semelhanças entre as emoções em culturas distintas .....	21
Figura 2 – Modelo de anotação para o texto escrito .....	21
Figura 3 – Diferenças entre as emoções de culturas distintas .....	22
Figura 4 – Diferenças entre as emoções de culturas distintas .....	23
Figura 5 – Pergunta que estabelece a relação entre os textos .....	23
Figura 6 – Modelo de organização das anotações do aluno .....	24
Figura 7 – Reorganização dos tópicos já definidos pelo aluno .....	24
Figura 8 – Modelo de Tópico Frasal .....	25
Figura 9 – Modelo de Parágrafo sobre o Texto Escrito .....	25
Figura 10 – Modelo de Parágrafo sobre o Texto Oral .....	26
Figura 11 – Engajamento: monoglossia e heteroglossia .....	30
Figura 12 – O Sistema de Engajamento .....	31

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Conjunto de textos-resposta coletados .....	41
Quadro 2 – Categorização dos textos-resposta coletados .....	42
Quadro 3 – Número de ocorrências de recursos de expansão e contração .....	45
Quadro 4 – Ocorrências de recursos de engajamento em textos de Adição de Informação .....	50
Quadro 5 – Ocorrências de recursos de engajamento em textos de Objeção .....	61
Quadro 6 – Ocorrências de recursos de engajamento em textos de Contraste .....	71

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Comparação dos textos quanto à contração e expansão .....	46
Gráfico 2 – Ocorrências de recursos de engajamento em cada tipo de texto .	48
Gráfico 3 – Proporção de recursos de engajamento em textos de Adição de Informação .....	51
Gráfico 4 – Média de ocorrências de recursos de engajamento em cada tipo de texto .....	62
Gráfico 5 – Proporção de recursos de engajamento em textos de Objeção ...	63
Gráfico 6 – Proporção de recursos de engajamento em textos de Contraste ..	72

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

RITE	Referência Inicial ao Texto Escrito
RITO	Referência Inicial ao Texto Oral
TOEFL iBT	<i>Test of English as a Foreign Language Internet-based Test</i>
ETS	<i>Educational Testing Service</i>
T1-AI	Texto 1 do tipo Adição de Informação

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2</b>	<b>A ATIVIDADE DE ESCRITA INTEGRADA NO TOEFL iBT</b> .....	19
<b>2.1</b>	<b>Definição da Atividade de Escrita Integrada do Exame TOEFL iBT</b> .....	19
<b>2.2</b>	<b>Instruções para a Resolução das Atividades de Escrita Integrada</b> .....	20
<b>3</b>	<b>ARCABOUÇO TEÓRICO E MÉTODO</b> .....	27
<b>3.1</b>	<b>Pressupostos Linguísticos da Teoria da Avaliatividade</b> .....	27
<b>3.2</b>	<b>Sistema de Engajamento</b> .....	34
3.2.1	<i>Expansão</i> .....	34
3.2.2	<i>Contração</i> .....	36
3.2.2.1	<i>Refutação</i> .....	37
3.2.2.2	<i>Ratificação</i> .....	38
<b>3.3</b>	<b>Método</b> .....	40
<b>4</b>	<b>APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	45
<b>4.1</b>	<b>Visão Geral</b> .....	45
<b>4.2</b>	<b>Texto-Resposta do Tipo Adição de Informação</b> .....	49
4.2.1	<i>Parágrafo de Tópico Frasal nos Textos de Adição de Informação</i> .....	52
4.2.2	<i>Parágrafo sobre o Texto Escrito nos Textos de Adição de Informação</i> .	56
4.2.3	<i>Parágrafo sobre o Texto Oral nos Textos de Adição de Informação</i> .....	57
<b>4.3</b>	<b>Texto-Resposta do Tipo Objeção</b> .....	60
4.3.1	<i>Parágrafo de Tópico Frasal nos Textos de Objeção</i> .....	64
4.3.2	<i>Parágrafo sobre o Texto Escrito nos Textos de Objeção</i> .....	66
4.3.3	<i>Parágrafo sobre o Texto Oral nos Textos de Objeção</i> .....	67
<b>4.4</b>	<b>Texto-Resposta do Tipo Contraste</b> .....	71
4.4.1	<i>Parágrafo de Tópico Frasal nos Textos de Contraste</i> .....	73
4.4.2	<i>Parágrafo sobre o Texto Escrito nos Textos de Contraste</i> .....	74
4.4.3	<i>Parágrafo sobre o Texto Oral nos Textos de Contraste</i> .....	75
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	79
<b>5.1</b>	<b>Síntese dos Resultados e Análise</b> .....	80
5.1.1	<i>Adição de Informação</i> .....	80

5.1.2	<i>Objeção</i> .....	80
5.1.3	<i>Contraste</i> .....	82
5.2	<b>Implicações Pedagógicas</b> .....	82
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	83
	<b>APÊNDICE A – TEXTOS-RESPOSTA COLETADOS</b> .....	85
	<b>ANEXO A – EMAIL ENVIADO POR PETER WHITE</b> .....	102

## 1 INTRODUÇÃO

A língua inglesa é amplamente reconhecida enquanto uma língua global. David Crystal (1997, p. 3, tradução nossa) define uma genuína língua global como aquela que “desempenha um papel especial que é reconhecido em todos os países”<sup>1</sup>. A língua inglesa exerce uma função hegemônica em diversas instituições de todo o mundo, sendo o idioma escolhido para diversos tipos de publicação e transmissão de conhecimento.

O inglês é o meio de grande parte do conhecimento do mundo, especialmente em áreas como ciência e tecnologia. E o acesso ao conhecimento é o negócio da educação. Quando investigamos por que tantas nações nos últimos anos transformaram o inglês em um idioma oficial ou o escolheram como principal língua estrangeira nas escolas, uma das razões mais importantes é sempre a educação – no sentido mais amplo. (CRYSTAL, 1997, p. 110, tradução nossa<sup>2</sup>)

Isso aponta para um cenário em que a língua inglesa não apenas tem importância econômica e geopolítica, mas igualmente no campo educacional. Um sinal dessa presença no meio acadêmico se mostra nas publicações acadêmicas, em sua ampla maioria registradas em língua inglesa, sendo esse um elemento definidor quanto ao alcance mundial de determinada publicação.

Dentro do meio ambiente acadêmico, Rajagopalan (2015 apud ANDRADE, 2018, p. 64) aponta que as organizações internacionalmente reconhecidas avaliam as competências das instituições de ensino e pesquisa em diversos aspectos, em especial quanto ao número de citações que um pesquisador possui em alcance mundial. Diante disso, há uma demanda bastante representativa de se produzir em inglês. O autor enfatiza que a língua inglesa é utilizada como a língua de veiculação de ideias e que quase 80% da produção científica mundial são publicadas nesse idioma. Em determinadas áreas, o número de produções em inglês chega a ser maior do que 90%.

Tal cenário é compreendido por Scott Montgomery como fruto das condições históricas que tiveram seu início a partir das duas guerras mundiais do século XX.

Foi nesse ponto, após a guerra, que o inglês começou sua ascensão final nas ciências, impulsionada pela posição incomparável da ciência estadunidense. Esta é uma realidade que apenas raramente recebe o devido retrospecto. A ciência estadunidense ganhou uma vantagem impressionante, historicamente

<sup>1</sup> “It develops a special role that is recognized in every country”.

<sup>2</sup> “English is the medium of a great deal of the world’s knowledge, especially in such areas as science and technology. And access to knowledge is the business of education. When we investigate why so many nations have in recent years made English an official language or chosen it as their chief foreign language in schools, one of the most important reasons is always educational – in the broadest sense.”

falando, da guerra e de suas devastações. A Europa, há muito o núcleo da ciência moderna, ficou em ruínas e enfrentou a reconstrução por quase uma década, com seus países do leste, incluindo metade da Alemanha, ocupados pela União Soviética. Ainda que grandemente enfraquecido, o estado soviético poderia reunir o poder técnico para construir suas próprias armas nucleares, mas permaneceu incapaz de erguer uma cultura científica em larga escala por muitos anos, uma condição exacerbada pela ideologia stalinista e suas restrições à pesquisa. (MONTGOMERY, 2013, p. 73-74, tradução nossa<sup>3</sup>)

Montgomery aponta que esse percurso histórico culminou no atual quadro internacional de destaque da língua inglesa, atendendo a uma necessidade de uma língua global na ciência. Dessa forma, diversos países acabaram incorporando o ensino desse idioma em seu sistema educacional, afirmando assim sua importância para o contexto global. Tal fenômeno pode ser exemplificado através do caso da Tailândia.

Os estudantes tailandeses são obrigados a estudar inglês como língua estrangeira. Normalmente, o estudo do inglês começa no nível da escola primária e segue até o nível universitário. Além disso, cursos particulares de inglês, escolas internacionais ou bilíngues de inglês e educação em inglês são muito populares, quando acessíveis. Como resultado, existem vários usuários tailandeses competentes em Língua Inglesa na Tailândia. (TRAKULKASEMSUK; PINGKARAWAT, 2010, p. 80, tradução nossa<sup>4</sup>)

A presença da língua inglesa em contextos acadêmicos, assim como exemplificado no caso da Tailândia, não apenas aparece como outro ponto de alcance do idioma, mas também termina desenvolvendo uma variação da língua denominada “Escrita Acadêmica em Língua Inglesa” (*Academic Writing in English*). Essa variação, traçada para o ambiente acadêmico e voltada para as exigências desse meio. Conforme explica Oshima:

A escrita acadêmica é o tipo de escrita utilizada nas aulas do ensino médio e do ensino superior [...] A escrita acadêmica em inglês é provavelmente diferente da escrita acadêmica em seu idioma nativo. As palavras, a gramática e também a maneira de organizar as idéias (*sic*) provavelmente são diferentes

---

<sup>3</sup> “It was at this point, following the war, that English began its final ascent in the sciences, propelled by the unrivaled position of US science. This is a reality that has only rarely been given its full due. American science gained a breathtaking advantage, historically speaking, from the war and its devastations. Europe, long the core of modern science, lay in ruins and faced reconstruction for nearly a decade, with its eastern countries, including half of Germany, occupied by the Soviet Union. Itself greatly weakened, the Soviet state could muster the technical might to build its own nuclear weapons, but remained unable to erect a full-scale scientific culture for many years, a condition exacerbated by Stalinist ideology and its constraints on research.”

<sup>4</sup> “In the educational system, Thai students are required to study English as a foreign language. Usually, the study of English starts from primary school level and continues to university level. Moreover, private English courses, English international or bilingual schools, and education in English are very popular, when affordable. As a result, there are a number of Thai competent users of English in Thailand.”

daquilo a que você está acostumado. (HOGUE; OSHIMA, 2007, p. 3, tradução nossa<sup>5</sup>)

Tal configuração da língua inglesa em contextos acadêmicos produz ainda uma demanda pela proficiência nesse idioma também nos moldes acadêmicos. Isso pode ser igualmente verificado pela existência de diversos exames de proficiência em língua inglesa (e.g.: *Cambridge English, IELTS Academic, TOEFL*). Essa conjuntura não apenas eleva a posição da língua inglesa no mundo, mas também estabelece uma busca por um recorte de ensino mais específico (no caso, acadêmico).

No Brasil, o ensino de língua estrangeira passou por diferentes fases, variando em termos de investimento governamental, critério de aprovação escolar e até mesmo idioma proeminente. As razões dessa oscilação abarcam questões políticas e culturais que agem desde o período da colonização.

Dentre as iniciativas de investimento governamental em ensino de língua estrangeira, ou que ao menos possuem uma ligação direta com a necessidade do seu público ter domínio do idioma (ainda mais em seu padrão acadêmico), é possível destacar o programa Ciência sem Fronteiras. O projeto foi criado em 2011 pelo Governo Federal e envolvia principalmente o envio de estudantes a outros países por meio de programas de intercâmbio.

Ciência sem Fronteiras é um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A iniciativa é fruto de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC. O projeto prevê a utilização de até 101 mil bolsas em quatro anos para promover intercâmbio, de forma que alunos de graduação e pós-graduação façam estágio no exterior com a finalidade de manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação. Além disso, busca atrair pesquisadores do exterior que queiram se fixar no Brasil ou estabelecer parcerias com os pesquisadores brasileiros nas áreas prioritárias definidas no Programa, bem como criar oportunidade para que pesquisadores de empresas recebam treinamento especializado no exterior.<sup>6</sup>

Naturalmente, era necessária a demonstração de suficiente capacidade comunicativa em língua inglesa por parte dos alunos, de modo que pudessem obter um melhor aproveitamento das atividades presentes no programa. Para esse fim, o programa, atendendo à demanda

<sup>5</sup> “Academic writing is the kind of writing used in high school and college classes [...] Academic writing in English is probably different from academic writing in your native language. The words and grammar and also the way of organizing ideas are probably different from what you are used to.”

<sup>6</sup> BRASIL. Ministério da Educação. **Ciência sem Fronteiras: O que é?** Disponível em: <http://cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>. Acesso em: 18/03/20 às 14:06.

internacional, utilizava o *Test of English as a Foreign Language (TOEFL iBT)* como parte do critério de seleção para o ingresso dos estudantes nas universidades estrangeiras.

Em pouco tempo de aplicação dos exames de proficiência, tornou-se nítida a percepção de insuficiência do domínio da língua estrangeira pela maior parte dos alunos que ingressaram no Ensino Superior. Diante desse fato, a Portaria Normativa nº 1.466/2012<sup>7</sup> instituiu em 16 de agosto o programa Inglês sem Fronteiras.

O Programa INGLÊS SEM FRONTEIRAS (IsF) é uma iniciativa do Ministério da Educação que tem como objetivo principal incentivar o aprendizado do idioma inglês, bem como propiciar uma mudança abrangente e estruturante no ensino de idiomas estrangeiros nas universidades do País como um todo. O IsF visa também a oferecer aos candidatos a bolsa de estudo do Programa Ciência sem Fronteiras a possibilidade de aperfeiçoamento na língua inglesa de maneira mais rápida e eficiente, de modo que esses candidatos tenham melhores condições de participar dos intercâmbios oferecidos. Assim, o IsF propiciará a capacitação de estudantes de graduação e de pós-graduação das instituições ensino superior públicas e privadas para que eles possam alcançar o nível de proficiência exigido nos exames linguísticos para o ingresso nas universidades anglófonas.<sup>8</sup>

O programa contava com diversos professores (docentes e discentes dos cursos de habilitação em língua inglesa) dos institutos de ensino superior do país que preparam estudantes de diversos cursos para o exame do *TOEFL iBT*. Com a abertura do programa para outros idiomas estrangeiros, a portaria nº 973/2014<sup>9</sup> instituiu em 14 de novembro o programa Idiomas sem Fronteiras. Segundo o site do MEC, o programa tinha o objetivo de “auxiliar no processo de internacionalização e para contribuir para o desenvolvimento de uma política linguística nas universidades brasileiras, além de promover residência docente para os futuros profissionais do ensino de línguas estrangeiras”<sup>10</sup>.

Em 02 de abril 2017, o Ministério da Educação em nota afirmou que havia encerrado os editais de bolsas do programa Ciência sem Fronteiras para a graduação (com seu último edital

<sup>7</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012. Institui o Programa Inglês sem Fronteiras. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, ano 149, nº 244, p. 28, 19 dez. 2012.

<sup>8</sup> BRASIL. Ministério da Educação. **Inglês sem Fronteiras**. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/ingles-sem-fronteiras>. Acesso em: 18/03/20 às 14:26.

<sup>9</sup> BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 973, de 14 de novembro de 2014**: Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras e dá outras providências. Disponível em: [http://isf.mec.gov.br/images/pdf/novembro/Portaria\\_973\\_Idiomas\\_sem\\_Fronteiras.pdf](http://isf.mec.gov.br/images/pdf/novembro/Portaria_973_Idiomas_sem_Fronteiras.pdf). Acesso em: 18/03/20 às 16:54.

<sup>10</sup> BRASIL. Ministério da Educação. **Idiomas sem Fronteiras**: Histórico. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/programa-isf/historico>. Acesso em: 18/03/20 às 22:04.

publicado em 2014), destinando 5 mil bolsas apenas para alunos da pós-graduação<sup>11</sup>. Em julho de 2019, foi anunciado também o fim do programa Idiomas sem Fronteiras<sup>12</sup>.

Durante a vigência do programa, diversas instituições elaboraram materiais didáticos de preparação para a prova de proficiência em língua inglesa do *TOEFL iBT*. O núcleo do Idiomas sem Fronteiras na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) adotou o *Longman Preparation Course for the TOEFL Test: iBT, Second Edition*, produzido por Deborah Phillips (2013), que divide o seu conteúdo em quatro habilidades: produção escrita, compreensão escrita, produção oral e compreensão oral (*writing, reading, speaking e listening*).

Dentre as quatro habilidades examinadas pelo teste do *TOEFL iBT*, a produção escrita, foco da presente pesquisa, destaca-se devido a sua importância e demanda que refletem em seu uso real nos diversos contextos acadêmicos. A prova de produção escrita deste exame é composta de dois tipos de atividade: a escrita independente (*independent task*), na qual o candidato deve discorrer sobre determinado tema com base em seu próprio conhecimento de mundo, e a escrita integrada (*integrated task*), em que se exige do candidato a produção de um texto que descreve a maneira como as informações de um texto oral (*listening passage*) se relacionam com as informações de um texto escrito (*reading passage*). Apesar das duas seções serem importantes, a presente pesquisa focaliza unicamente a atividade de escrita integrada.

O objetivo principal desta pesquisa é investigar o uso de recursos de engajamento em modelos de textos-resposta das atividades de escrita integrada (*integrated task*) coletadas do *Longman Preparation Course for the TOEFL Test: iBT, Second Edition* (PHILLIPS, 2013). Para isso, será utilizada a Teoria da Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005), com foco no Sistema de Engajamento, como referencial teórico desta pesquisa.

No intuito de atingir esse objetivo geral, esta pesquisa é norteada por três objetivos específicos:

---

<sup>11</sup> BRASIL. Ministério da Educação. **MEC afirma que o Ciência sem Fronteiras terá 5 mil bolsistas na pós-graduação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/46981-mec-afirma-que-o-ciencia-sem-fronteiras-tera-5-mil-bolsistas-na-pos-graduacao>. Acesso em: 19/03/20 às 10:29.

<sup>12</sup> ESTADÃO CONTEÚDO. Programa de intercâmbio do MEC que beneficiou 818 mil Alunos será fechado. **Revista Exame**. 19 Jul 2019. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/idiomas-sem-fronteiras-sera-encerrado-pelo-mec/>. Acesso em: 19/03/20 às 11:09.

- A. Identificar os principais recursos de engajamento utilizados nos três tipos de textos investigados (Adição de Informação, Objeção ou Contraste);
- B. Examinar as realizações léxico-gramaticais utilizadas nos textos-resposta;
- C. Investigar os efeitos de alinhamento e solidariedade da voz autoral com o leitor ideal e com os posicionamentos presentes nas informações reportadas do Texto Escrito e do Texto Oral.

Nesse sentido, a importância da pesquisa se encontra na potencialidade do Sistema de Engajamento em evidenciar um painel dialógico inscrito nos recursos de engajamento de determinado texto, de maneira que se tornem perceptíveis as relações axiológicas desenvolvidas pelo seu autor, além do seu posicionamento em face às alternativas dialógicas registradas no texto. A compreensão desses aspectos pode oferecer a professores e alunos um entendimento mais completo acerca da natureza heteroglósica das produções textuais.

A presente pesquisa está estruturada da seguinte forma: o segundo capítulo está centrado na descrição do exame do *TOEFL iBT* e da atividade de escrita integrada exposta no livro *Longman Preparation Course for the TOEFL Test: iBT, Second Edition* (PHILLIPS, 2013). O terceiro capítulo apresenta o arcabouço teórico que fundamenta a avaliação presente nessa pesquisa: a Teoria da Avaliatividade, de Martin e White, abordando especificamente o Sistema de Engajamento, e expõe os aspectos metodológicos que nortearam essa pesquisa. O quarto capítulo expõe os resultados advindos da coleta e categorização dos textos-resposta presentes nesta pesquisa, bem com a análise desses resultados quanto aos efeitos retóricos produzidos pelo uso dos recursos de engajamento nas diferentes amostras. Por fim, o quinto capítulo resume e apresenta algumas considerações finais, expondo ainda algumas implicações pedagógicas deste trabalho.

## 2 A ATIVIDADE DE ESCRITA INTEGRADA NO *TOEFL iBT*

O objetivo deste capítulo é apresentar uma descrição sucinta acerca da atividade de escrita integrada (*integrated task*) presente no exame do *TOEFL iBT* e bem como descrever as instruções do *Longman Preparation Course for the TOEFL® Test: iBT, Second Edition* (PHILLIPS, 2013) voltadas para a resolução desse tipo de atividade.

### 2.1 Definição da Atividade de Escrita Integrada do Exame *TOEFL iBT*

O *TOEFL®* (*Test of English as a Foreign Language*) é um exame de proficiência utilizado mundialmente para avaliar o domínio individual da língua inglesa. Segundo o site da ETS (*Educational Testing Service*), empresa responsável pela elaboração do exame do *TOEFL*, "a pontuação do *TOEFL* é aceita em mais de 11 mil universidades e outras instituições em mais de 150 países, incluindo Austrália, Canadá, Nova Zelândia, Reino Unido, Estados Unidos e em países da Europa e Ásia".<sup>13</sup>

Dentre as modalidades do exame, esta pesquisa destaca o *TOEFL iBT®*. O próprio site da ETS relata que "o teste *TOEFL iBT* avalia sua capacidade de usar e compreender o inglês no nível universitário. Ele avalia também sua capacidade de combinar as habilidades de listening, reading, speaking e writing para realizar tarefas acadêmicas"<sup>14</sup>. A prova dura em média quatro horas e avalia as quatro habilidades mencionadas em contextos de linguagem acadêmica.

Quanto à prova escrita, são trabalhados dois tipos de atividade. O primeiro é denominado atividade de escrita independente (*independent task*), na qual é basicamente requerido que o estudante escreva um ensaio sobre um determinado tema com base em seu próprio conhecimento. O segundo tipo é chamado atividade de escrita integrada (*integrated task*), na qual, após a compreensão dos conteúdos de duas fontes de informação (um texto escrito e um texto oral), o aluno deverá responder como as informações do texto oral se relacionam com as informações do texto escrito. Essa resposta será dada através da produção de um texto escrito, o qual se constitui o foco dessa pesquisa e que, portanto, será investigado de maneira mais detalhada.

---

<sup>13</sup> ETS. **Sobre o teste *TOEFL iBT***. Disponível em: [https://www.ets.org/pt/TOEFL/iBT/about?WT.ac=TOEFLhome\\_aboutiBT\\_180910](https://www.ets.org/pt/TOEFL/iBT/about?WT.ac=TOEFLhome_aboutiBT_180910). Acesso em: 20/03/20 às 18:25.

<sup>14</sup> *Ibid.*

## 2.2 Instruções para a Resolução das Atividades de Escrita Integrada

O *Longman Preparation Course for the TOEFL® Test: iBT, Second Edition* é um material produzido pela autora Deborah Phillips como preparação para o exame do *TOEFL iBT*. Esse material se divide nas diversas habilidades (*skills*) de compreensão e produção escrita e oral. Dentre as habilidades presentes no exame e trabalhadas por Phillips, serão analisadas as instruções dadas pela autora para a resolução das atividades de escrita integrada (*integrated task*).

Nesta atividade específica do exame, o aluno deve compreender os conteúdos presentes em um texto escrito (*reading passage*) e em um texto oral (*listening passage*). Estes textos estão relacionados através de um mesmo tema. Phillips propõe que os textos podem assumir três tipos de relação: Adição de Informação, Objeção e Contraste. No primeiro tipo, o segundo texto (Texto Oral) irá acrescentar informações ao primeiro texto (Texto Escrito), de maneira a complementar os seus dados. No segundo tipo, o segundo texto irá pôr em dúvida as informações do primeiro texto, desafiando suas afirmações. Já no terceiro tipo de relação, o segundo texto irá unicamente contrastar suas informações com as informações do primeiro texto, sem que haja nisso alguma espécie de contestação.

O tipo de relação entre os textos é definido através da pergunta que orienta os alunos acerca da sua tarefa. As perguntas podem ser: (1) “*How does the information in the listening passage add to the information in the reading passage?*” (Adição de Informação); (2) “*How does the information in the listening passage cast doubt on the information in the reading passage?*” (Objeção); (3) “*How does the information in the listening passage contrast with the information in the reading passage?*” (Contraste).

Para esse fim, Phillips apresenta uma relação de oito habilidades que servirão para a resolução da tarefa da escrita integrada (*integrated task*), localizada dentro do capítulo sobre habilidades escritas (*writing skills*). Como as duas últimas habilidades se referem à revisão e à gramática, apenas as seis primeiras habilidades serão apresentadas neste capítulo.

A primeira habilidade intitulada “Anotar os Pontos Principais do Texto Escrito” (*Note The Main Points As You Read*) procura ensinar o aluno a identificar e anotar o tópico e os principais pontos do texto escrito. O exemplo da Figura 1 é um dos modelos apresentados por Deborah Phillips. O tópico do texto é sobre a semelhança entre as emoções sentidas por pessoas de culturas diferentes. Já os pontos que devem ser anotados são: emoções semelhantes ao redor do mundo; expressões faciais semelhantes para mostrar emoções ao redor do mundo; conclusão de que as emoções são intrínsecas (naturais):

Figura 1 – Semelhanças entre as emoções em culturas distintas

**Reading Passage 2**

Humans all around the world, from culture to culture, seem to have a lot in common in terms of emotions. People from every corner of the world seem to express the same emotions: they all experience happiness and sadness, and they all experience anger and fear and surprise

In addition to sharing the kinds of emotions they experience, people all around the world seem to use the same facial expressions to convey emotion. A facial expression that conveys happiness in the northern hemisphere of the world also does so in the southern hemisphere, and a facial expression that conveys anger in the eastern hemisphere also conveys anger in the western hemisphere.

These similarities in emotions around the world lead to the conclusion that the expression of emotions is something that is intrinsically natural in humans rather than something that is acquired from one's individual culture. That is to say, the expression of emotions seems to be natural throughout humanity rather than something that is learned in a specific culture

Fonte: PHILLIPS, 2013, p. 250.

Diante da leitura desse texto, Phillips sugere que o aluno elabore um esquema de anotação identificando o tópico principal do texto escrito (isto é, semelhanças em emoções sentidas por pessoas de culturas distintas) e os principais pontos, como pode ser percebido na Figura 2.

Figura 2 – Modelo de anotação para o texto escrito

**TOPIC OF READING PASSAGE: similarities in emotions from culture to culture**

main points about the topic:

- same emotions around the world
- same facial expressions to show emotions around the world
- conclusion that emotions are intrinsic (natural)

Fonte: PHILLIPS, 2013, p. 250.

A segunda habilidade se chama “Anote os Pontos Principais do Texto Oral” (*Note The Main Points As You Listen*). Ela trabalha com a mesma habilidade anterior, mas com aplicação voltada para o texto oral. O texto da Figura 3 tem como tópico as diferenças entre as

emoções sentidas por pessoas de culturas diferentes e seus principais pontos são: diferentes situações que acionam as emoções; diferentes situações em que as emoções são usadas.

Figura 3 – Diferenças entre as emoções de culturas distintas

**Listening Passage 2**

(professor) *I'd like to talk now about the conclusion drawn in the reading passage, the conclusion that the expression of emotions seems to be natural, or innate, and is the same throughout all cultures. It is true, as the reading passage states, that certain aspects of emotion seem to be natural, or intrinsic, things like the kinds of emotions people express and the facial expressions people use to convey these emotions. But not all aspects of emotion are natural, or intrinsic, because some aspects of emotion differ from culture to culture. Let me talk about a few aspects of emotion that differ from culture to culture and are therefore learned, or acquired, rather than natural, or intrinsic.*

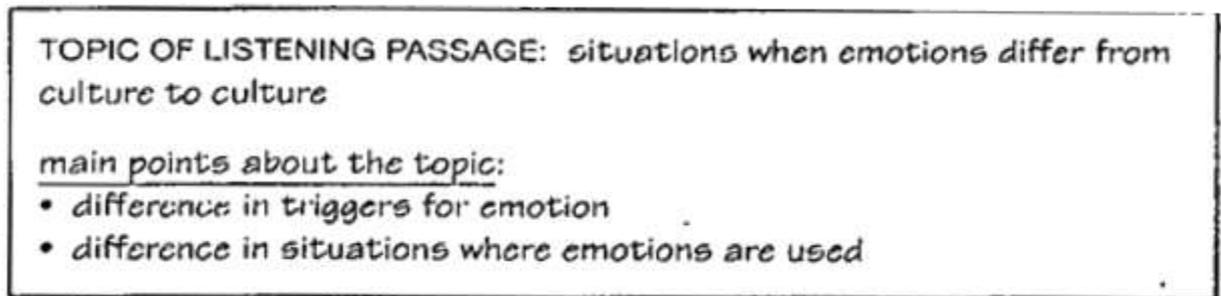
*One aspect of emotion that differs from culture to culture is the trigger for specific kinds of emotion. By trigger, I mean the event or act that causes emotion. In various cultures, the triggers for emotions differ. Let me give you an example I think you can all identify with. Let's talk about humor, about what's funny. I'm sure you can understand that something that is funny in one culture just isn't funny in another culture. So, we see from this that what triggers emotion is different from culture to culture and is therefore acquired, or learned.*

*Another aspect of emotion that differs from culture to culture is the situational use of culture, that is, the situations where emotions are expressed. In some cultures, people do not express emotions openly, while in other cultures people do express emotions openly; for instance, in some cultures, men cry publicly, while in other cultures they absolutely do not. These cultural differences related to emotion show that these aspects are learned, or acquired, and are not natural, or intrinsic.*

Fonte: PHILLIPS, 2013, p. 254

De forma semelhante, Phillips orienta que o aluno prepare um conjunto de anotações compostos pelo tópico da passagem e os pontos principais, como segue na Figura 4.

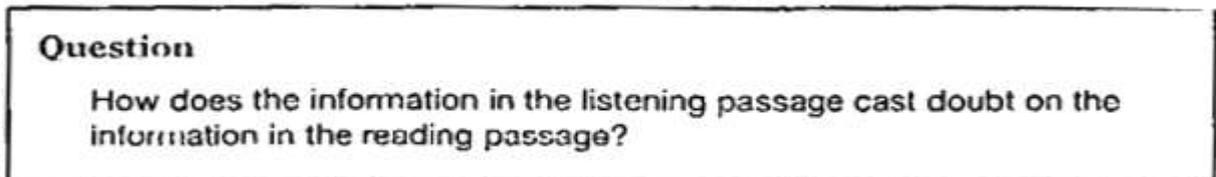
Figura 4 – Modelo de anotação para o texto oral



Fonte: PHILLIPS, 2013, p. 254

A terceira habilidade é denominada “Planeje Antes de Escrever” (*Plan Before You Write*). Aqui se trabalha a atividade de ler a pergunta presente no exame do *TOEFL iBT* e planejar sua resposta. Essa questão deverá nortear o texto a ser escrito pelo aluno, pois estabelece qual é a relação entre os dois textos: complementação, objeção ou contraste. O modelo de questão da Figura 5 pergunta como a informação presente no texto oral lança dúvidas sobre a informação encontrada no texto escrito.

Figura 5 – Pergunta que estabelece a relação entre os textos



Fonte: PHILLIPS, 2013, p. 258

Esta pergunta demanda uma resposta que trabalhe o contraste existente entre ambos os textos. Phillips então instrui o aluno a se voltar para as suas anotações e organizá-las da maneira demonstrada na Figura 6. Dessa maneira, o estudante terá em mãos um esboço inicial das informações que ele deverá desenvolver no texto final.

Figura 6 – Modelo de organização das anotações do aluno

**Reading Passage = similarities leading to a certain conclusion**

TOPIC OF READING PASSAGE: similarities in emotions from culture to culture

main points about the topic:

- same emotions around the world
- same facial expressions to show emotions around the world
- conclusion that emotions are intrinsic (natural)

---

**Listening Passage = differences which cast doubt on the conclusion**

TOPIC OF LISTENING PASSAGE: situations when emotions differ from culture to culture

main points about the topic:

- difference in triggers for emotion
- difference in situations where emotions are used

Fonte: PHILLIPS, 2013, p. 258

A quarta habilidade se chama “Escreva um Tópico Frasal” (*Write A Topic Statement*). Phillips aqui instrui a escrever uma sentença inicial que evidencie a relação entre os dois textos. No primeiro momento, o aluno deve olhar para os tópicos que ele fez anteriormente sobre cada texto, como aparece na Figura 7.

Figura 7 – Reorganização dos tópicos já definidos pelo aluno

**Reading Passage – similarities leading to a certain conclusion**

TOPIC OF READING PASSAGE: similarities in emotions from culture to culture

---

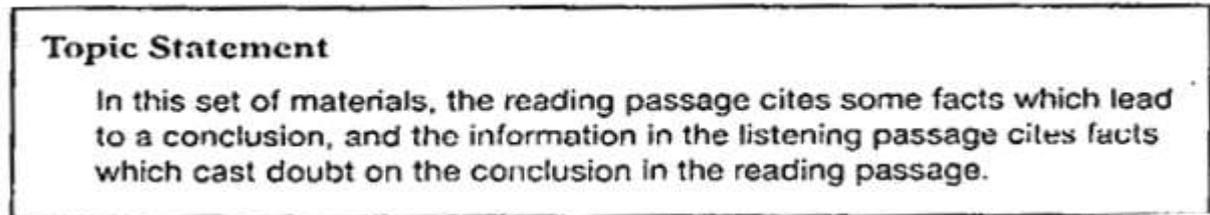
**Listening Passage = differences which cast doubt on the conclusion**

TOPIC OF LISTENING PASSAGE: situations when emotions differ from culture to culture

Fonte: PHILLIPS, 2013, p. 260

Após fazer essa leitura, Phillips orienta ao aluno escrever uma frase simples, mas que demonstre a relação entre os dois materiais, conforme a sugestão presente na Figura 8.

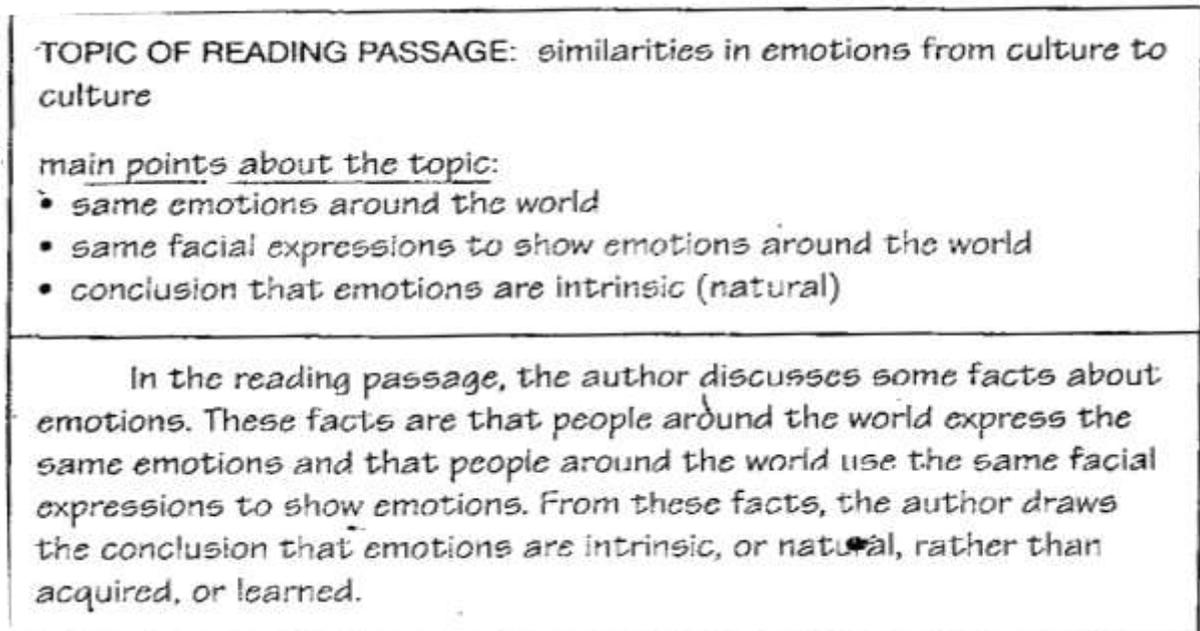
Figura 8 – Modelo de Tópico Frasal



Fonte: PHILLIPS, 2013, p. 261

A quinta habilidade é denominada “Escreva um Parágrafo Suplementar sobre o Texto Escrito” (*Write Supporting Paragraphs On Reading Passages*). Neste momento, Phillips indica a construção de um parágrafo curto baseado nas anotações feitas sobre o texto escrito. Nessa habilidade, será especificamente exigido do estudante um domínio suficiente da escrita, de maneira que possa desenvolver os pontos anotados na primeira habilidade com uma linguagem clara e própria do contexto acadêmico. A sugestão de resolução proposta por Phillips se encontra na Figura 9.

Figura 9 – Modelo de Parágrafo sobre o Texto Escrito



Fonte: PHILLIPS, 2013, p. 263.

A sexta habilidade, “Escreva um Parágrafo Suplementar sobre o Texto Oral” (*Write Supporting Paragraphs On Listening Passages*), diz respeito à mesma instrução

da habilidade anterior, mas sendo dessa vez destinada ao texto oral. A Figura 10 traz o exemplo de resposta de Phillips<sup>15</sup>.

Figura 10 – Modelo de Parágrafo sobre o Texto Oral

<p>TOPIC OF LISTENING PASSAGE: <i>situations when emotions differ from culture to culture</i></p> <p><u>main points about the topic:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>difference in triggers for emotion</i></li> <li>• <i>difference in situations where emotions are used</i></li> </ul>
<p><i>The listening passage casts doubt on the conclusion in the reading passage by showing that other aspects of emotions differ from culture to culture. While it is true that the kinds of emotions and the facial expressions used to show emotions are similar in different cultures, as the reading passage states, it is also true that the triggers of emotions and the situations where emotions are used differ from culture to culture, as the listening passage states. Based on the information in the two passages, the conclusion has to be drawn that some aspects of emotion are intrinsic, while other aspects of emotion are acquired.</i></p>

Fonte: PHILLIPS, 2013, p. 266

Por fim, a sétima e oitava habilidades estão ligadas a uma revisão da estrutura da sentença e uma revisão da gramática. Após encerrar essas duas etapas finais da escrita, o estudante deve unir as seções correspondentes ao tópico frasal, o parágrafo sobre o texto escrito e o parágrafo sobre o texto oral em um único texto. Dessa forma, a instrução de Phillips pode ser definida como uma divisão da tarefa em etapas, de maneira a organizar passo a passo o trabalho e assim construir o texto final.

Neste capítulo, foram descritos os materiais que são alvo dessa análise: o *TOEFL iBT* e o *Longman Preparation Course for the TOEFL Test: iBT, Second Edition*. No capítulo seguinte, serão apresentados o arcabouço teórico e o método utilizados na construção dessa pesquisa.

<sup>15</sup> O texto completo pode ser conferido no Apêndice A (Texto 9 do tipo Objeção).

### 3 ARCABOUÇO TEÓRICO E MÉTODO

O objetivo principal deste capítulo é apresentar o arcabouço teórico e o método utilizados nesta pesquisa. A Teoria da Avaliatividade de J. R. Martin e P. R. R. White é uma abordagem que utiliza o paradigma da Linguística Sistêmico-Funcional para investigar, descrever e classificar os diferentes mecanismos linguísticos de acordo com a maneira como eles revelam a avaliação do autor de um texto quanto a diversos posicionamentos dialógicos encontrados em seu texto. Em seu escopo, os autores dividem a teoria em três sistemas: Atitude, Gradação e Engajamento.

#### 3.1 Pressupostos Linguísticos da Teoria da Avaliatividade

A concepção de Engajamento presente na Teoria da Avaliatividade de Martin e White se encaixa como refinamento da metafunção interpessoal do quadro maior da Teoria Sistêmico-Funcional de Halliday e Matthiessen (2004). A Teoria da Avaliatividade é também extensamente fundamentada na perspectiva dialógica de Bakhtin/Voloshinov. A gênese dessa concepção teórica se deu na obra “Problemas da Poética de Dostoiévski”, na qual são discutidos diversos elementos presentes nos romances do autor russo. Bakhtin argumenta durante o texto que a obra de Dostoiévski ultrapassa o simples uso de polifonia em seu texto e avança para uma prática dialógica no romance.

*O romance polifônico é inteiramente dialógico. Há relações dialógicas entre todos os elementos da estrutura do romance; ou seja, eles estão contrapontualmente justapostos. E isso porque as relações dialógicas são um fenômeno bem mais amplo que meras réplicas em um diálogo, composicionalmente dispostas no texto; elas são um fenômeno quase universal, que permeia todo o discurso humano e todas as relações e manifestações da vida humana, tudo o que tem significado e significação. (BAKHTIN apud RENFREW, 2017, p. 105, grifo do autor)*

Nas obras posteriores, é possível notar que Bakhtin passa a atribuir essa característica que aqui ele destina unicamente a Dostoiévski para praticamente toda a comunicação humana. De maneira mais clara, o autor expõe a gama de implicações que estão contidas no caráter dialógico do discurso.

Todo discurso está voltado para uma *resposta* e não pode evitar a *influência profunda do discurso responsivo antecipável*. O discurso falado vivo está voltado de modo imediato e grosseiro para a futura palavra-resposta: provoca a resposta, antecipa-a e constrói-se voltado para ela. Formando-se num clima do já dito, o discurso é ao mesmo tempo determinado pelo ainda não dito, mas

que pode ser forçado e antecipado pelo discurso responsivo. (BAKHTIN, 2015, p. 52-53, grifo do autor)

Através do referencial de Bakhtin/Voloshinov, Martin e White apontam a definição utilizada como premissa da teoria que está presente no livro. A partir desse panorama, os autores estabelecem que “toda comunicação verbal, seja falada ou escrita, sempre revela influência, faz referência, ou se remete de alguma maneira, àquilo que foi dito/escrito anteriormente, e simultaneamente antecipa as respostas dos reais, potenciais ou imaginados leitores/ouvintes” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 92, tradução nossa<sup>16</sup>).

Ao considerar a perspectiva dialógica apresentada, o interesse desse conceito está em como os locutores se engajam com outros locutores/vozes que compõem um “pano de fundo de outros enunciados concretos sobre o mesmo tema, um cenário composto por opiniões contraditórias, pontos de vista e julgamentos de valor” (BAKHTIN, 1981, p. 281, tradução nossa<sup>17</sup>). Em outras palavras, a concepção de Engajamento visa investigar de que maneira o autor se posiciona (contrário, favorável ou neutro) a outras vozes e posicionamentos que envolvem o texto. Nesse sentido, a perspectiva dialógica contribui para esclarecer o aspecto antecipatório do texto, quanto às vozes que ele projeta e a respeito das quais ele estabelece um posicionamento (MARTIN; WHITE, 2005, p. 93).

A partir disso, a teoria propõe um modelo sistemático de itens capaz de reconhecer determinados recursos retóricos que demonstram o posicionamento do autor. Seu objetivo é perceber como posicionamentos são codificados linguisticamente no texto, considerando principalmente significados em contexto e efeitos retóricos, ao invés de simplesmente examinar formas gramaticais.

Por posicionamento, Martin e White se referem ao que pode ser em parte definido pelo alinhamento do autor do texto aos posicionamentos dialógicos aos quais ele se refere, compreendendo alinhamento como “acordo/desacordo em relação tanto às avaliações atitudinais e crenças ou pressupostos quanto à natureza do mundo, seu passado histórico ou a maneira como esse mundo deveria ser” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 95, tradução nossa<sup>18</sup>). O anúncio do posicionamento por parte dos locutores não meramente manifesta o seu parecer a

---

<sup>16</sup> “All verbal communication, whether written or spoken, is ‘dialogic’ in that to speak or write is always to reveal the influence of, refer to, or to take up in some way, what has been said/written before, and simultaneously to anticipate the responses of actual, potential or imagined readers/listeners.”

<sup>17</sup> “The background of other concrete utterances on the same theme, a background made up of contradictory opinions, points of view and value judgments.”

<sup>18</sup> “Agreement/disagreement with respect to both attitudinal assessments and to beliefs or assumptions about the nature of the world, its past history, and the way it ought to be.”

respeito de determinado tema, mas também é utilizado para levar o seu público a se alinhar a ele e formar uma comunidade de crenças e valores compartilhados.

Uma das preocupações da teoria é em como, através do texto e no texto, “os escritores/falantes constroem para si mesmos personalidades ou identidades autorais particulares” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 1, tradução nossa<sup>19</sup>). Em outras palavras, há uma separação entre a pessoa que fala ou escreve e a voz autoral que é construída no texto, através inclusive de recursos representam o seu alinhamento. Essa segmentação entre escritor/falante e voz autoral também foi alvo das discussões propostas por Mikhail Bakhtin, ao propor a divisão entre autor-pessoa e autor-criador.

É importante destacar que Bakhtin [...] distingue o autor-pessoa (isto é, o escritor, o artista) do autor-criador (isto é, a função estético-formal engendradora da obra). Este último é, para Bakhtin, um constituinte do objeto estético (um elemento imanente ao todo artístico) — mais precisamente, aquele constituinte que dá forma ao objeto estético, o pivô que sustenta a unidade do todo esteticamente consumado. (FARACO, 2017, p. 37)

Através desse resgate dessa concepção bakhtiniana, a Teoria da Avaliatividade analisa a maneira como o autor representa uma voz autoral inscrita no texto. Nesse sentido, esta pesquisa utiliza esses mesmos moldes para desenvolver uma separação entre a autora (Deborah Phillips) e o autor que ela constrói nos textos-resposta das atividades de escrita integrada (*integrated task*)<sup>20</sup>.

Outro fator que pode ser levado em consideração é que o autor do texto, seja ele oral ou escrito, constrói seu discurso trabalhando seu relacionamento com um leitor ideal. Especialmente em textos voltados para comunicação em massa, o locutor não apenas faz escolhas retóricas baseadas no leitor com quem ele imagina estar se comunicando, mas ele igualmente poderá selecionar um público específico, alinhado ou não a ele, para transmitir seus posicionamentos. E é possível identificar o público construído pelo autor através da forma como ele disputa ou minora determinadas posições, considerando o efeito retórico dessas estratégias.

Estes recursos são utilizados de maneira a “escrever o leitor dentro do texto” ao apresentar o escritor/falante, por exemplo, tendo por certo que seu público compartilha com ele determinado ponto de vista, ou antecipando que certa proposição seja problemática (ou não) para seu leitor imaginado, ou assumindo que o leitor precisará ser convencido quanto a um ponto de vista

<sup>19</sup> “How writers/speakers construe for themselves particular authorial identities or personae.”

<sup>20</sup> Tal divisão poderá ser percebida no uso do termo “autora” para se referir à pessoa Deborah Phillips e “autor” para fazer referência à voz autoral construída por ela nos textos-resposta.

em particular, e assim por diante. (MARTIN; WHITE, 2005, p. 95, tradução nossa<sup>21</sup>)

Outro conceito importante presente na teoria do sistema de engajamento é a ideia de solidariedade. Diferentemente de alinhamento, este conceito não trata exatamente de concordância entre autor e falante/ouvinte quanto a posicionamentos ou valores específicos, mas sim de uma atitude de reconhecimento da validade destes outros pontos de vista que se contrapõem à posição do autor. Trata-se admissão da existência de uma variedade de pontos de vista tão válidos e aceitáveis quanto os propostos no texto autoral. Assim, "solidariedade se identifica, não quanto a questões de acordo/desacordo, mas quanto à tolerância para pontos de vista alternativos ao do autor" (MARTIN; WHITE, 2005, p. 96, tradução nossa<sup>22</sup>). Por exemplo, o extrato 1 (E1) foi retirado de uma das amostras utilizadas por Phillips para dar instruções sobre escrita integrada (*integrated task*) e discute a universalidade das expressões faciais para demonstração das emoções.

[E1] The expression of emotions seems to be natural throughout humanity rather than something that is learned in a specific culture. (PHILLIPS, 2013, p. 250, grifo nosso)

Ao analisarmos esse trecho, que está localizado no final do texto original, é possível determinar o posicionamento do autor: a expressão das emoções (através de determinados padrões faciais) é algo natural na humanidade, e não algo que é aprendido em culturas específicas.

Contudo, apesar desse alinhamento, o autor demonstra solidariedade a outros pontos de vista ao fazer uso da expressão "*seems to be*" (parece ser), ao invés de simplesmente afirmar sem qualquer modulação. Dessa forma, o autor não apenas afirma seu alinhamento a uma posição, mas igualmente sua solidariedade a uma posição contrária. Tal recurso pode ser justificado por um interesse em aproximar os leitores que possuem um alinhamento oposto ao seu ou simplesmente por não ter condições de afirmar categoricamente o seu posicionamento, buscando igualmente aproximar outros leitores.

O correto entendimento sobre os conceitos de alinhamento e solidariedade é essencial para se trabalhar com a dicotomia proposta pelo sistema de engajamento. Segundo esse sistema, os recursos heteroglóssicos presentes na teoria podem ser realizados de duas formas distintas:

<sup>21</sup> "These resources act to 'write the reader into the text' by presenting the speaker/writer as, for example, taking it for granted that the addressee shares with them a particular viewpoint, or as anticipating that a given proposition will be problematic (or unproblematic) for the putative reader, or as assuming that the reader may need to be won over to a particular viewpoint, and so on."

<sup>22</sup> "Solidarity can turn, not on questions of agreement/disagreement, but on tolerance for alternative viewpoints."

- **Expansão:** a enunciação denota um posicionamento solidário do autor, validando posições ou vozes alternativas.
- **Contração:** a enunciação não valida outros posicionamentos; pelo contrário, atua de maneira a desafiar, evitar ou restringir seu escopo.

Isso significa que os recursos dialogicamente expansivos são construídos de maneira a permitir as posições ou vozes alternativas à do autor, estando isso ligado propriamente ao conceito de solidariedade. Já os recursos dialogicamente contrativos atuam de maneira a desafiar, afastar ou restringir alternativas dialógicas. É possível encontrar esses recursos em boa parte dos textos comuns, inclusive nos exemplos do manual de Phillips. No extrato 2 [E2], há exemplos de ambas as possibilidades.

[E2] The listening passage **describes** [expansão] a special subset of polysemic words. This special subset is words whose meanings **are not** [contração] just different; the meanings are opposite. (PHILLIPS, 2013, p. 655)

Na primeira oração, o autor é claramente aberto a uma possibilidade dialógica com uma voz externa, de forma que ele não atribui a afirmação a sua própria autoria, mas a outra voz. Em outras palavras, o que caracteriza esse recurso enquanto pertencente à categoria da expansão é o fato de produzir um reconhecimento da validade de uma voz externa a do autor.

Por outro lado, quando o autor utiliza a negativa na oração seguinte, ele deixa claro que não está admitindo outras possibilidades que poderiam ser dadas por outras vozes. Aqui o autor afirma que apenas a possibilidade dele, e não a de outros, é válida. Ou seja, de que esse subgrupo especial é formado por palavras cujos significados são opostos, e não apenas diferentes.

Quando a teoria trata da distinção entre expansão e contração, é possível notar que qualquer das opções envolve o reconhecimento/apontamento de uma voz externa, seja para validar ou para restringir. No entanto, mostra-se necessário o discernimento de que determinadas sentenças, quando tomadas isoladamente, não incluem qualquer tipo de reconhecimento de vozes externas. Aqui reside a diferença entre sentenças monoglóssicas e heteroglóssicas.

Portanto, em termos amplos, nós podemos categorizar estas enunciações de acordo com esta distinção, classificando-as como “monoglóssicas” quando não fazem referência a outras vozes e pontos de vista; e como heteroglóssicas quando eles de fato invocam ou permitem alternativas dialógicas. (MARTIN; WHITE, 2005, p. 99-100, tradução nossa<sup>23</sup>)

Os conceitos de heteroglossia e monoglossia podem ser percebidos na segunda parte do extrato 1 (cf. p. 30). Enquanto é possível apontar o reconhecimento de outras vozes através da locução “*are not*”, ainda que se tratando de uma redução dialógica e, portanto, busca invalidar essas vozes, o mesmo não pode ser dito da frase seguinte. A simples sentença “*the meanings are opposite*” não envolve qualquer menção ou rejeição a outros posicionamentos. Ela meramente expõe a voz isolada do autor. Dessa maneira, a sentença pode ser categorizado conforme o exemplo a seguir.

[E3] This special subset is words whose meanings **are not** [heteroglóssico] just different; the meanings are [monoglóssico] opposite. (PHILLIPS, 2013, p. 655)

Enquanto o conceito de heteroglossia não causa nenhum problema quanto ao conceito de dialogismo, o mesmo não ocorre com monoglossia, já que este afirma não fazer referência a outras vozes e pontos de vista. Parece então contraditória a utilização desse conceito dentro de um sistema e teoria que afirmam o caráter dialógico das realizações textuais linguagem. Isso se torna verdade no nível de oração, mas se for levado em conta o contexto, como se vê pela oração anterior, entendemos que esta possibilidade "não dialógica" acontece dentro de um pano de fundo dialógico.

Nesse caso, portanto, ao nível da oração, podemos pensar em uma asserção monoglóssica, no estrato léxico-gramatical, mas, ao considerarmos o estrato semântico-discursivo, os significados construídos, o conjunto das asserções no tecido verbal como um todo será heteroglóssico. (VIAN JR., 2010, p. 35-36).

Através da consideração do pertencimento dessas asserções monológicas a um pano de fundo heteroglóssico (i.e., o texto), nota-se que a teoria do engajamento pode sem qualquer prejuízo admitir sua presença nas diversas realizações linguísticas. Há, na verdade, uma discussão acerca do uso de asserções monológicas para manifestar posicionamentos encarados pelo autor como algo natural e compartilhado com seu público. Tal naturalização pode ser realizado linguisticamente exatamente pela ausência de recursos que modulem o discurso

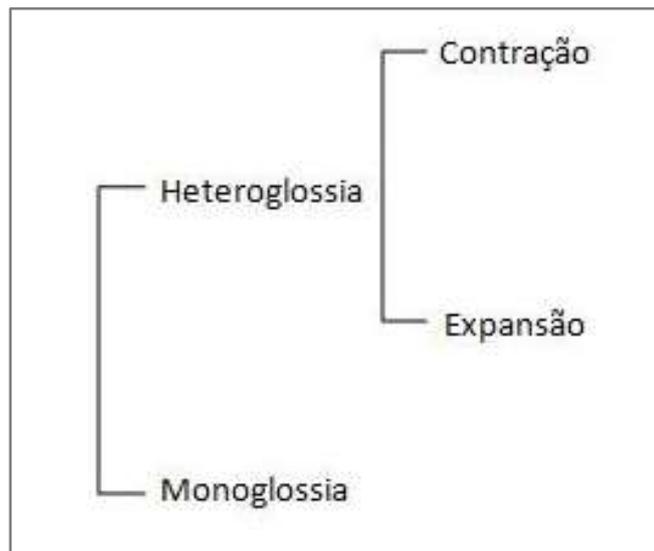
---

<sup>23</sup> “In broad terms, then, we can categorise utterances accordingly to this two-way distinction, classifying them as ‘monoglossic’ when they make no reference to other voices and viewpoints and as ‘heteroglossic’ when they do invoke or allow for dialogistic alternatives.”

(MARTIN; WHITE, 2005, p.100-102). Esse, no entanto, não é o caso exposto no extrato 3, pois a primeira frase se ocupa de reduzir uma alternativa dialógica ao posicionamento do autor.

Dessa forma, os enunciados podem ser divididos, na perspectiva dialógica, em monoglossia e heteroglossia. Por sua vez, a heteroglossia inclui a subdivisão exposta anteriormente entre expansão e contração. Logo, é possível estabelecer um esquema que segue os moldes da Figura 11.

Figura 11 – Engajamento: monoglossia e heteroglossia



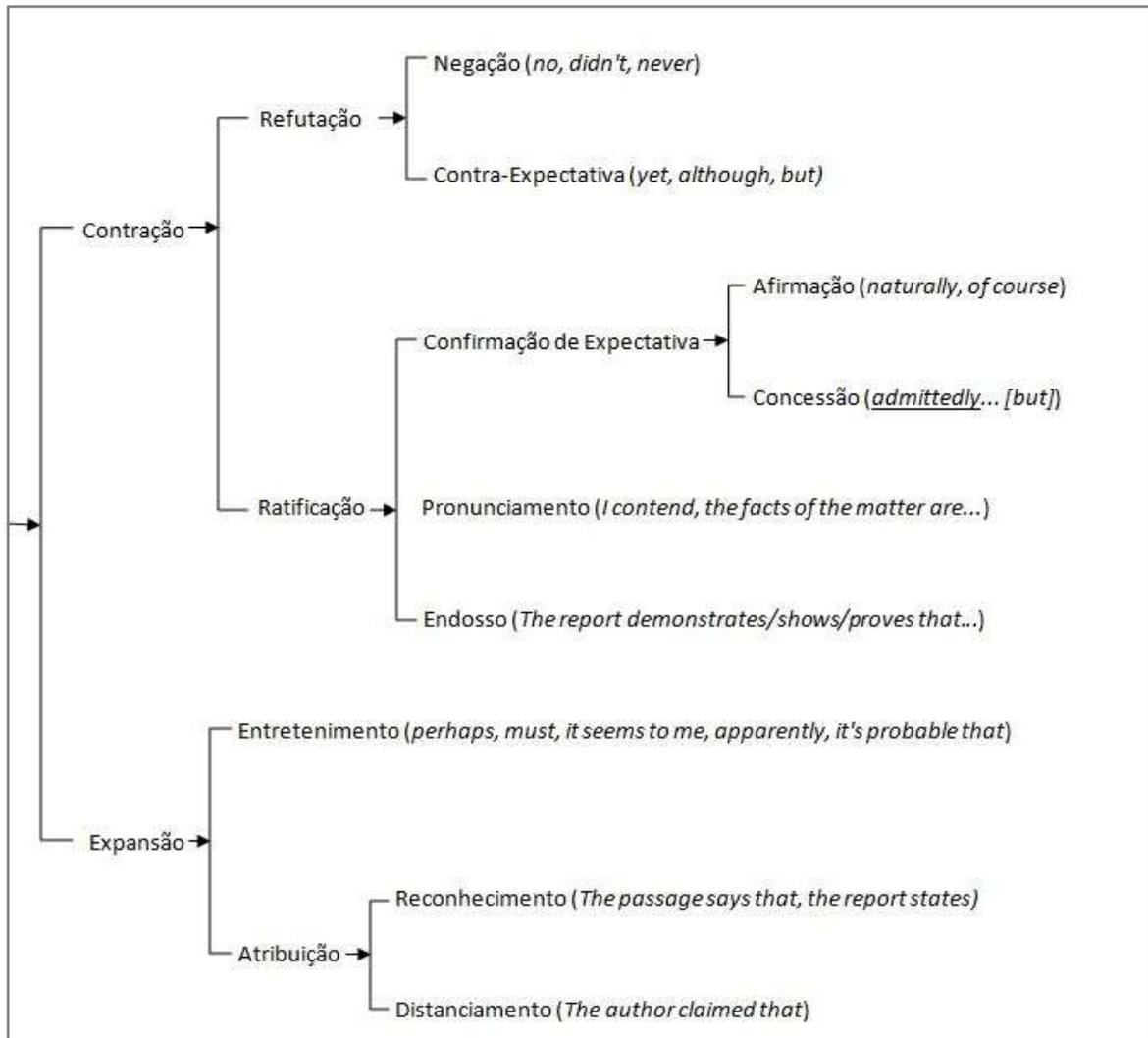
Fonte: MARTIN; WHITE, 2005, p. 104, tradução nossa.

Conforme foi dito no início do capítulo, a Teoria da Avaliatividade utiliza o paradigma da Linguística Sistêmico-Funcional para agrupar e categorizar diferentes recursos linguísticos conforme a sua função. Como a monoglossia se caracteriza exatamente pela ausência de recursos dialógicos, ele logo não se torna alvo de categorização. Diante disso, o Sistema de Engajamento se concentra na heteroglossia.

### 3.2 Sistema de Engajamento

De acordo com a teoria proposta por Martin e White, o Sistema de Engajamento então se expande no esquema exposto da Figura 12.

Figura 12 – O Sistema de Engajamento



Fonte: MARTIN; WHITE, 2005, p. 134, tradução nossa.

Como também pode ser observado na imagem, o sistema se divide em duas grandes categorias: Expansão e Contração. Diante disso, serão apresentados os conceitos das subcategorias que formam essas duas divisões iniciais.

#### 3.2.1 Expansão

Dentro da categoria Expansão, encontram-se duas subcategorias. A primeira subcategoria, Entretenimento, refere-se aos recursos em que "a voz autoral indica que sua

posição é apenas uma dentre várias outras e que, portanto, em maior ou menor grau, abre um espaço dialógico para essas possibilidades. A voz autoral, então, entretém estas alternativas dialógicas" (MARTIN; WHITE, 2005, p. 104, tradução nossa<sup>24</sup>).

A realização linguística desse recurso pode ser construída a partir do uso de termos como "*maybe*", "*probable*", "*it's possible that*", "*I'm convinced that*", "*the research suggests*", entre outros. O extrato 4 (E4) exemplifica esse recurso através do verbo modal "*can*".

[E4] The listening passage describes a special subset of polysemic words. This special subset is words whose meanings are not just different; the meanings are opposite. Three examples of this subset of polysemic words are provided. "Bolt" and "fast" **can** each have meanings of "cannot move" or "move quickly," and "sanction" **can** mean either "permit" or "not permit." (PHILLIPS, 2013, p. 655)

Na última sentença, há duas ocorrências da palavra "*can*". Pode-se perceber que o autor não é categórico em sua afirmação, mas apenas afirma que as palavras "*bolt*" e "*fast*" podem significar "*cannot move*" ou "*move quickly*". Tais locuções são construídas na subjetividade individual do autor que reconhece possibilidades alternativas, pois não escolheu utilizar uma asserção monológica (e.g. "*Bolt*" and "*fast*" have meanings of "*cannot move*" or "*move quickly*"). O uso em questão desse recurso sugere que o autor percebe a tensão envolvida na afirmação (representando seu posicionamento como ausente de uma comunidade universal de crença compartilhada) e prefere não naturalizar a declaração, mas escrevê-la de maneira a modular a imobilidade do seu conteúdo.

Ainda na categoria Expansão, o sistema elenca outra subcategoria denominada Atribuição, que compreende as formulações que "desassocia as proposições da voz interna autoral do texto ao atribuí-la a uma fonte externa" (MARTIN; WHITE, 2005, p. 111, tradução nossa<sup>25</sup>). Dentro dessa subcategoria, são expostas duas subdivisões que são denominadas Reconhecimento e Distanciamento.

Tanto a categoria Reconhecimento quanto Distanciamento fazem uso de uma voz externa para construir suas declarações, sendo isso a base do discurso indireto (*reporting speech*). Contudo, enquanto o Reconhecimento não traz uma clara indicação da posição do autor quanto à asserção trazida pela voz externa, a partir de verbos como "*say*", "*believe*", "*think*", o Distanciamento mostra um claro afastamento do autor em relação a essa voz, utilizando principalmente o verbo "*claim*". Tais recursos se mostram como obviamente

<sup>24</sup> "The authorial voice indicates that its position is but one of a number of possible positions and thereby, to greater or lesser degrees, makes dialogic space for those possibilities. The authorial voice entertains those dialogic alternatives."

<sup>25</sup> "Disassociate the proposition from the text's internal authorial voice by attributing it to some external source"

dialógicos pelo fato de associarem a proposição a uma voz externa. O extrato 5 provê um exemplo em que podem ser identificadas as duas ocorrências.

[E5] His attack came as the Aboriginal women involved in the case **demanded** [reconhecimento] a female minister examine the religious beliefs they **claim** [distanciamento] are inherent in their fight against a bridge to the island near Goolwa in South Australia. (MARTIN; WHITE, 2005, p. 113)

No primeiro momento, a palavra *demanded* não deixa realmente clara qual a posição do autor quanto a esta proposição. Portanto, há uma espécie de neutralidade por parte do autor. Já no segundo momento, há um claro distanciamento do autor através do uso da palavra *claim*. Essa noção de distanciamento pode ser trabalhada através do uso da palavra "alegar" na língua portuguesa, que normalmente se utiliza quando o autor deseja deixar claro que não se compromete com essa declaração.

O uso desses recursos dialógicos que pertencem ao campo da Atribuição é especialmente recorrente em textos que buscam promover algum grau de imparcialidade, atribuindo toda espécie de subjetividade a uma voz externa, incluindo a responsabilidade da acurácia de determinada informação (MARTIN e WHITE, 2005: 115). Além disso, esses recursos estão presentes em textos argumentativos, quando o autor intenta associar determinada ideia a alguma fonte que ele imagina passar credibilidade para o seu leitor imaginado, ainda que de maneira imparcial.

### 3.2.2 *Contração*

No que tange à categoria *Contração*, nota-se que a Figura 12 propõe uma divisão em duas possibilidades: *Refutação* e *Ratificação*. Enquanto o conceito de *Refutação* se refere às declarações em que "as alternativas dialógicas são diretamente rejeitadas ou suplantadas, ou são representadas como não aplicáveis", o termo *Ratificação* trabalha com as proposições em que "através de uma interpolação autoral, ênfase ou intervenção, as alternativas dialógicas são confrontadas, desafiadas, sobrepujadas ou mesmo excluídas" (MARTIN; WHITE, 2005, p. 117-118, tradução nossa<sup>26</sup>).

---

<sup>26</sup> "Some dialogic alternative is directly rejected or supplanted, or is represented as not applying [...] through some authorial interpolation, emphasis or intervention, dialogic alternatives are confronted, challenged, overwhelmed or otherwise excluded."

### 3.2.2.1 Refutação

A primeira subdivisão da categoria Refutação é denominada Negação. Nesta categoria há uma direta negação a alguma asserção advinda de uma voz externa. Isto se torna dialógico pelo fato de toda negativa necessariamente carregar em si uma afirmação, sendo essa afirmação rejeitada pelo autor (MARTIN; WHITE, 2005, p. 118). Tal fenômeno pode ser observado no extrato 6.

[E6] The listening passage describes a special subset of polysemic words. This special subset is words whose meanings **are not** just different; the meanings are opposite. (PHILLIPS, 2013, p. 655)

No trecho em questão, identifica-se na segunda oração o uso de "*are not*" para negar uma possibilidade dialógica alternativa. Ao negá-la, o autor reconhece uma afirmação em potencial, à qual ele antecipa e rejeita. Esse tipo de recurso pode ser utilizado pelo autor que reconhece a possibilidade do seu receptor estar alinhado a uma posição a qual ele se contrapõe. Além disso, por ter um caráter normalmente corretivo, ao fazer uso desse recurso, o autor pode se colocar numa posição de autoridade em reação a um leitor que ele imagina não ter o mesmo nível de conhecimento sobre determinado assunto (MARTIN; WHITE, 2005, p. 119).

Já na subcategoria Contra-Expectativa, o autor inclui formulações que substituem ou suplantam outras declarações que seriam esperadas nesse momento. No extrato 7, percebe-se que o autor representa a possibilidade dos personagens "continuarem a ser melhores amigos" como algo não esperado tendo em vista o divórcio, utilizando para isso a locução "*even though*".

[E7] **Even though** we are getting divorced, Bruce and I are still best friends. (MARTIN; WHITE, 2005, p. 117)

O autor, portanto, constrói um discurso que é contrário a expectativa imaginada por ele. É comum esse tipo de recurso ocorrer juntamente ao recurso Negação, já que ele envolve a rejeição de uma alternativa dialógica. Ambas também trabalham o mesmo tipo relação heteroglóssica, já que representam determinadas expectativas que antecipam estar na mente no seu leitor imaginado. Através desse recurso, o autor é capaz de estabelecer um grau de solidariedade com um leitor compreensivelmente alinhado à expectativa contrária.

### 3.2.2.2 Ratificação

Voltando-se para Ratificação, Martin e White dividem essa categoria em três subcategorias: Confirmação de Expectativa, Pronunciamento e Endosso. A primeira subcategoria se resume ao uso de "formulações que de maneira evidente representam o autor como estando de acordo, ou tendo o mesmo conhecimento, em relação ao público imaginado por ele" (MARTIN; WHITE, 2005, p. 122, tradução nossa<sup>27</sup>). Essa subcategoria possui também a sua própria divisão. Por um lado, os autores propõem o termo Afirmação, em que o autor utiliza termos que representam a afirmação seguinte como óbvia ou de fácil aceitação por parte do público. Por outro lado, o recurso Concessão é caracterizado por indicar a aceitação a alguma alternativa dialógica de uma voz externa. A seguir, o extrato 8 traz um exemplo de Afirmação e o extrato 9 expõe uma amostra de Concessão.

[E8] **Naturally**, we understand the state of anger and frustration from which Arabs and Muslims suffer as a result of their feelings of the absence of justice, or of injustice being levied against them. (MARTIN; WHITE, 2005, p. 122)

[E9] **While it is true that** the kinds of emotions and the facial expressions used to show emotions are similar in different cultures, as the reading passage states, it is also true that the triggers or emotions and the situations where emotions are used differ from culture to culture, as the listening passage states. (PHILLIPS, 2013, p. 266)

No extrato 8, o autor assume através do uso de "*naturally*" que a proposição a seguir será de fácil aceitação por parte do público. Quanto utiliza esse recurso, o autor está representando o receptor como alguém alinhado a ele, sem demonstrar algum tipo de solidariedade a alguma alternativa dialógica. O posicionamento do autor é inscrito no texto como uma crença universalmente compartilhada.

Em contraposição, no exemplo seguinte, o autor não constrói uma afirmação, mas sim aceita de forma condescendente a posição advinda de uma voz externa. Através desse recurso, o autor é capaz de construir de forma menos relutante um ponto de solidariedade com vozes alternativamente dialógicas, ainda que se utilize de um recurso de Contra-Expectativa em seguida (MARTIN; WHITE, 2005, p. 125).

Considerando a subdivisão anterior, observa-se a categoria Pronunciamento, que se refere às ocorrências em que o autor utiliza "formulações que envolvem uma ênfase autoral ou intervenção autoral explícita" (MARTIN; WHITE, 2005, p. 127, tradução nossa<sup>28</sup>). Essa

<sup>27</sup> "Formulations which overtly announce the addresser as agreeing with, or having the same knowledge as, some projected dialogic partner."

<sup>28</sup> "Formulations which involve authorial emphases or explicit authorial interventions or interpolations."

categoria se diferencia do conceito de Entretenimento pelo fato de utilizar-se da voz autoral como fonte de autoridade para sua afirmação, seja de maneira explícita ou implícita. Já o Entretenimento unicamente assinala que a proposição seguinte é apenas sua opinião, validando outras possibilidades. Um exemplo de realização da categoria Pronunciamento pode ser visto no extrato 10.

[E10] Based on the information in the two passages, **the conclusion has to be drawn that** some aspects of emotions are intrinsic, while other aspects of emotion are acquired. (PHILLIPS, 2013, p. 266)

No extrato 10, apesar do autor não indicar sua subjetividade através de pronomes como "I" ou "me", sua afirmação de que esta "conclusão deve ser tomada" envolve o uso da sua subjetividade ainda que de maneira implícita. Um exemplo de ocorrência explícita da subjetividade do autor nesse recurso seria a substituição do trecho em questão por "*it is clear to me that*". Ao contrário do entretenimento, esta afirmação serve para rejeitar outras possibilidades dialógicas e afirmar o seu posicionamento, pressupondo uma resistência considerável daqueles que não estão alinhados ao autor. Tal recurso pode também estar presente em textos que busquem tornar seu público ainda mais alinhado através de uma rejeição mais intensa ao posicionamento contrário.

Por fim, a categoria Endosso trabalha com "formulações que se baseiam em vozes externas e que são construídas pela voz autoral como corretas, válidas, inegáveis ou totalmente justificáveis" (MARTIN; WHITE, 2005, p. 126, tradução nossa<sup>29</sup>). A diferença dessa categoria em relação às categorias Reconhecimento e Distanciamento se encontra no alinhamento que o autor manifesta quanto ao posicionamento que é reportado. Quanto à questão dialógica, sua presença no pano de fundo heteroglóssico se dá ao excluir outras alternativas através da defesa de uma alternativa em particular. O extrato 11 provê um exemplo de realização da categoria Endosso.

[E11] As a result, meteorologists **have been able to find out** what weather was like in the past by using proxies, which are pieces of information from other fields. (PHILLIPS, 2013, p. 263)

No extrato 11, o autor utiliza uma fonte externa com qual ele compartilha o mesmo posicionamento para basear sua informação e conferir autoridade a ele, sem demonstrar parcialidade. O receptor é convidado a se alinhar ao autor e à fonte reportada como detentora de autoridade.

---

<sup>29</sup> "Formulations by which propositions sourced to external sources are construed by the authorial voice as correct, valid, undeniable or otherwise maximally warrantable."

### 3.3 Método

Esta pesquisa foi produzida através de uma perspectiva com enfoques qualitativo e quantitativo, sendo estes expressos em forma de quadros e gráficos no decorrer do texto. Utilizou-se também uma abordagem descritiva das realizações léxico-gramaticais dos fenômenos investigados. Quanto ao seu percurso metodológico, é possível dividi-lo em basicamente três etapas: Coleta, Categorização e Análise.

Na etapa da coleta, foram reunidos 17 dos 18 textos-resposta<sup>30</sup> presentes no *Longman Preparation Course for the TOEFL® Test: iBT* (PHILLIPS, 2013). No Quadro 1, são elencados os textos-resposta coletados nessa pesquisa.

---

<sup>30</sup> O texto excluído do *corpus* desta pesquisa foi desconsiderado por estar localizado numa seção de pré-diagnóstico que é anterior às instruções fornecidas ao aluno.

Quadro 1 – Conjunto de textos-resposta coletados

PALAVRA-CHAVE DO TEXTO	SEÇÃO	PÁGINA
Hindcasting	Writing Skills	260, 263, 265
Emotions	Writing Skills	261, 263, 266
Homeschooling	Writing Exercise 2	655
Polysemic Words	Writing Exercise 2	655
Margaret Mead	Writing Exercise 2	655
Management Style	Review Sentence Structure	655, 656
Earthquake Waves	Review Sentence Structure	656
Spelling	Review Grammar	656
Learning Type	Review Grammar	656
Stonehenge	Writing Exercise Review	656
Unintended Consequences	Writing Post-Test	656
Garlic	Mini-Test 1	658
Scientific Management	Mini-Test 3	659
Catch-22	Mini-Test 5	661
Supernova	Mini-Test 7	662
Venus	Complete Test 1	664
Testing Program	Complete Test 2	665

Fonte: Elaborado pelo autor

Após a coleta, os textos foram classificados em três tipos de acordo com as categorias sugeridas por Phillips, a saber: Adição de Informação, Objeção e Contraste. Dos 17 textos-resposta, 8 se configuram como textos do tipo Adição de Informação, 6 como textos do tipo Objeção e 3 do tipo Contraste. Os 17 textos-resposta se encontram no Apêndice A dessa pesquisa. A categorização dos textos se baseou nos critérios expostos por Phillips (2013), conforme foi indicado na seção 2.2 (Cf. p. 20). No Quadro 2, é apresentada a distribuição dos textos conforme a sua categoria.

Quadro 2 – Categorização dos textos-resposta coletados

TIPO DE TEXTO	TÓPICO DO TEXTO
Adição de Informação	Hindcasting
	Polysemic
	Earthquake Waves
	Learning Type
	Unintended Consequences
	Garlic
	Catch-22
	Venus
Objeção	Emotions
	Homeschooling
	Margaret Mead
	Stonehenge
	Scientific Management
	Testing Program
Contraste	Management Style
	Spelling
	Supernova

Fonte: Elaborado pelo autor

Ainda na etapa da categorização, foram classificados por sua vez os recursos de engajamento presentes nos 17 textos-resposta coletados por essa pesquisa, baseado nas

categorias de recursos de engajamento propostas pelo Sistema de Engajamento de Martin e White (2005). A notação utilizada nesta etapa de categorização utilizou o seguinte modelo:

(1) The reading passage **discusses** [*expansão: atribuição: reconhecimento*] a testing program instituted by Hamilton School District.

O modelo em questão utiliza quatro marcadores tipográficos para categorizar os recursos de engajamento. O primeiro marcador é o “(1)”, que indica a numeração do item em relação ao texto integral. No capítulo de análise, o recurso de engajamento precedido por esse marcador é referido como “Item 1” da amostra. O segundo marcador é o sublinhado, conforme aparece em “The reading passage”. Esse marcador indica a fonte do item. Em outras palavras, o termo que é referido pelo recurso de engajamento. O terceiro marcador é o negrito, tal qual aparece em “**discusses**”. Esse marcador identifica diretamente o recurso de engajamento, o item. Já o quarto marcador é o “[*expansão: atribuição: reconhecimento*]” apresenta a categorização do item que o precede. Conforme a teoria exposta no Sistema de Engajamento (Cf. seção 3.2), o recurso “*discusses*” é categorizado como Reconhecimento, que pertence à categoria Atribuição e que, por sua vez, está localizado dentro da categoria Expansão. No capítulo de análise desta pesquisa, tais recursos serão referidos no texto apenas pela última ramificação da sua categorização (no caso em questão, no corpo de texto, o termo “*discusses*” será categorizado simplesmente como Reconhecimento).

Na etapa da análise, foram investigados os recursos de engajamento em cada uma das seções propostas por Phillips (2013), identificadas nesta pesquisa como Parágrafo sobre o Tópico Frasal (*Topic Sentence*), Parágrafo sobre Texto Escrito (*Reading Passage*) e Parágrafo sobre o Texto Oral (*Listening Passage*). Cada uma dessas seções foi investigada dentro do tipo de texto pelo qual a amostra foi categorizada (Adição de Informação, Objeção e Contraste). Nessa investigação, foram analisados os diversos recursos de engajamento categorizados na etapa anterior no que diz respeito aos seus efeitos retóricos, aos conceitos de solidariedade e alinhamento e à construção da voz autoral e do leitor ideal dentro do texto.

Nesta etapa, foram utilizados os conceitos de Média Aritmética e Moda. O conceito de Média diz respeito à soma do número total de recursos de engajamentos em um conjunto de textos-resposta do mesmo tipo dividida pelo número total de textos-resposta coletados. Por exemplo, supondo que sejam contabilizados 30 recursos de engajamento em 5 textos-resposta do tipo Adição de Informação (somando as ocorrências em todos os textos), a média de recursos nesse tipo de texto seria 6 recursos por texto, porque 30 dividido por 5 é igual a 6.

Já o conceito de Moda trata do valor que ocorre com maior frequência de ocorrência em cada texto em um determinado conjunto de dados. Voltando ao exemplo anterior, supondo que, dos 5 textos coletados, 3 possuam sete ocorrências de recursos de engajamento, 1 deles possua cinco ocorrências e o último possua quatro ocorrências, a moda de ocorrências de recursos de engajamento nesse tipo de texto é sete, pois é o valor que aparece com maior frequência dentro desse conjunto.

Estes conceitos foram úteis para: 1) estabelecer as principais tendências de realização léxico-gramatical de recursos de engajamento nos diferentes tipos de texto e em suas diferentes seções; 2) selecionar as amostras mais representativas das tendências nomeadas no item anterior para a investigação desses recursos de engajamento. A materialização dessa etapa de análise poderá ser conferida no capítulo 4 desta pesquisa (Cf. p. 45).

Neste capítulo, foram expostos os pressupostos linguísticos e as proposições presentes na Teoria da Avaliatividade de Martin e White, mais especificamente quanto ao Sistema de Engajamento, além de uma exposição dos aspectos metodológicos. É importante ainda destacar que a Teoria da Avaliatividade prossegue em desenvolvimento, buscando expandir seu escopo de recursos e relações dialógicas. Isso pode ser verificado no Anexo A desta pesquisa, que apresenta um email resposta de um dos autores acerca de uma questão levantada no decorrer deste trabalho.

Diante de uma atividade que busca relacionar as informações de um texto oral e de um escrito (*integrated task*), o Sistema de Engajamento se mostra um referencial teórico apropriado para a análise dos textos-resposta propostos por Phillips para um candidato que busca estar apto ao *TOEFL iBT*. Tal análise será apresentada no próximo capítulo.

## 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O objetivo deste capítulo é apresentar o resultado da análise dos textos-resposta propostos por Phillips (2013) com base no Sistema de Engajamento de Martin e White (2005). Primeiramente, serão apresentados os dados referentes aos aspectos de expansão e contração nos três tipos de textos expostos no manual de Phillips (Adição de Informação, Objeção e Contraste). Em seguida, serão exibidos a proporção e o número dos principais recursos léxico-gramaticais de engajamento nos três tipos de relação. Por fim, serão investigados os efeitos de alinhamento e/ou solidariedade produzidos pelos recursos de engajamento em cada um dos três tipos de texto.

### 4.1 Visão Geral

Como visto no capítulo 3 (cf. p. 27), que apresentou diversos aspectos da Teoria da Avaliatividade, Martin e White (2005) dividem os recursos de engajamento em termos de expansão ou contração dialógica. Enquanto o primeiro tipo de recurso promove a abertura para posições ou vozes alternativas à do autor, o segundo funciona de maneira a desautorizar ou coibir posicionamentos discrepantes.

Por meio da análise dos textos-resposta presentes em Phillips (2013), verificou-se um total de 181 ocorrências de recursos de engajamento nos textos investigados. Desse total, 116 são recursos de expansão e 65 de contração, como pode-se verificar no Quadro 3 a seguir:

Quadro 3 – Número de ocorrências de recursos de expansão e contração

RECURSO	OCORRÊNCIAS
Expansão	116
Contração	65
Total	181

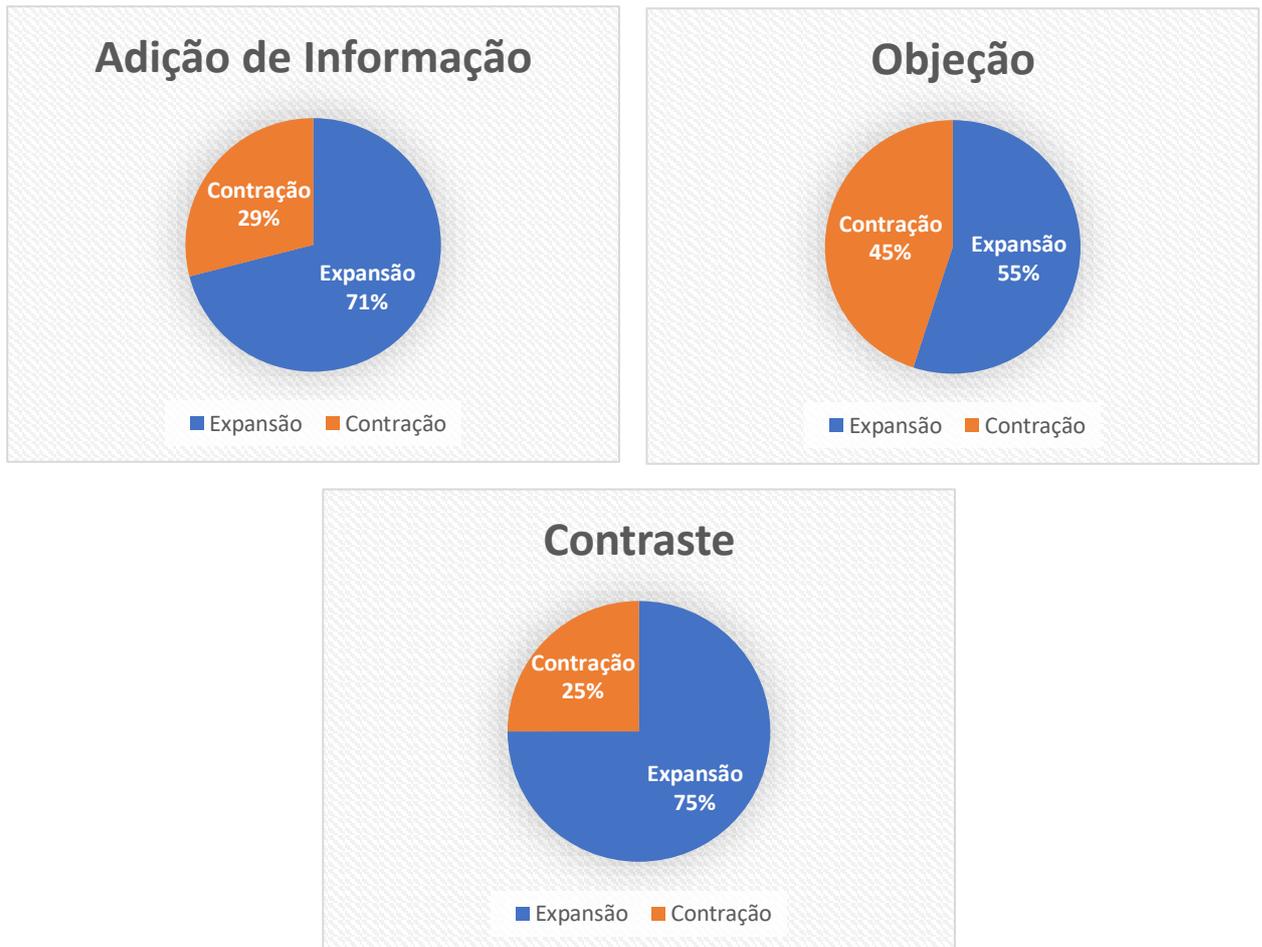
Fonte: Elaborado pelo autor

O resultado da análise indica que ao fazer uso, em sua maior parte, de recursos de expansão, os textos investigados investem maciçamente em um posicionamento dialógico solidário. Em termos gerais, os textos-resposta constroem um autor<sup>31</sup> que permite uma abertura aos posicionamentos do texto escrito e do texto oral que ele reporta em sua redação.

<sup>31</sup> Conforme estabelecido anteriormente (cf. p. 29), o uso do termo “autor” se refere à voz autoral construída no texto e o termo “autora” está relacionado à pessoa Deborah Phillips. Dessa forma, nessa produção textual, a autora constrói um autor dotado de um posicionamento dialógico referente ao Texto Escrito e ao Texto Oral.

Contudo, essa abertura é realizada em diferentes graus de acordo com o tipo de texto. Conforme exposto no capítulo 2 (cf. p. 19), o manual produzido por Phillips (2013) trabalha com três possibilidades nas atividades de *Integrated Task* do *TOEFL iBT*. Essas possibilidades dizem respeito à maneira como as informações presentes no texto oral se relacionam com as informações do texto escrito. Essa relação pode ser de Adição de Informação (realizado em expressões como *adds to*), Objeção (*cast doubt on*) ou Contraste (*contrast*). Esses diferentes graus de abertura podem ser notados no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Comparação dos textos quanto à contração e expansão



Fonte: Elaborado pelo autor

Conforme indicam os dados acima, a maior proporção de recursos de engajamento que promovem abertura dialógica se encontra em textos do tipo Contraste (75%), seguido pelos textos de Adição de Informação (71%). Embora conte ainda com a maioria das ocorrências, os textos de Objeção (*cast doubt on*) sugerem um equilíbrio entre os recursos de expansão (55%)

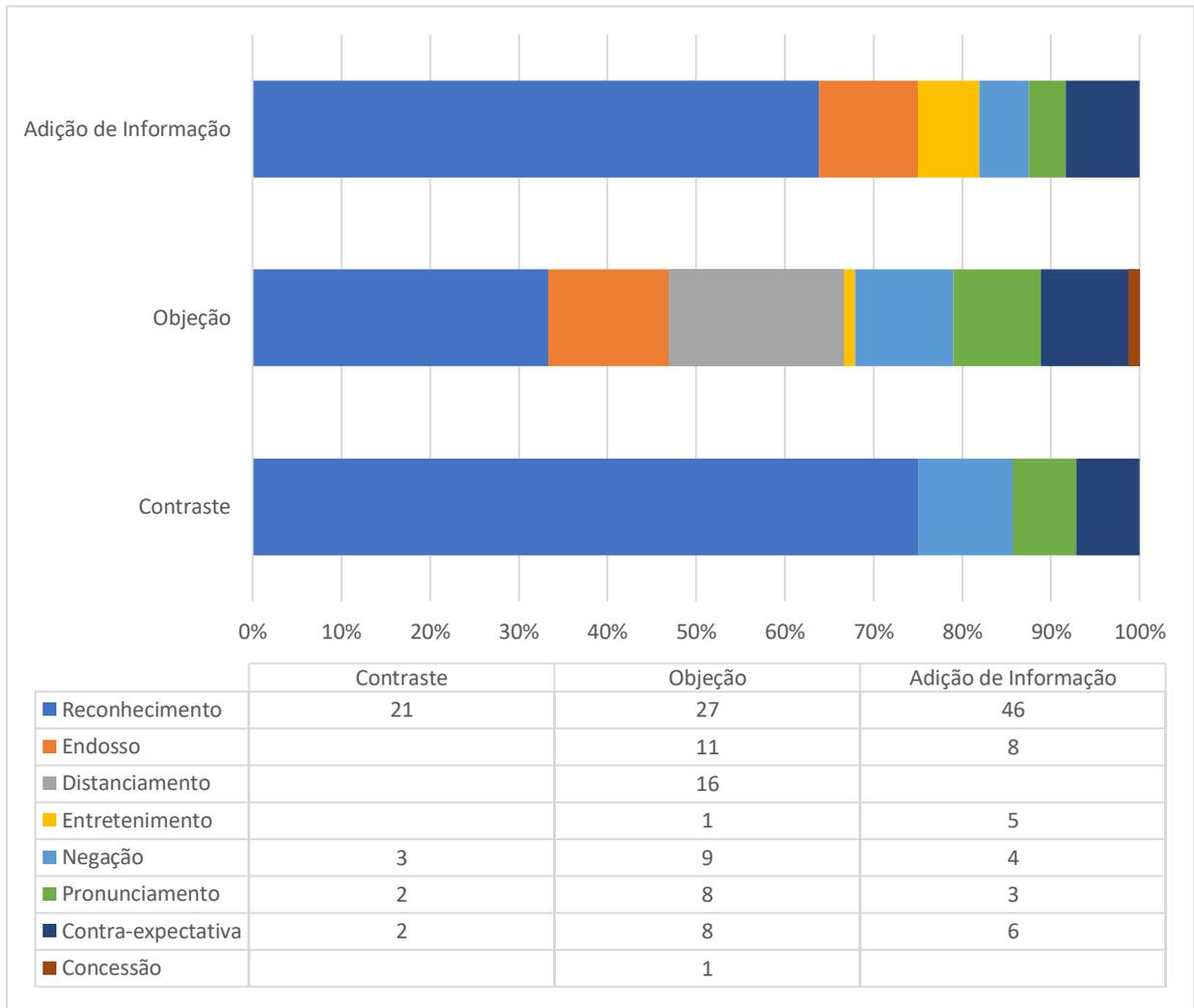
e contração (45%) dialógica, não demonstrando um posicionamento predominantemente solidário às vozes que compõem o painel heteroglóssico do texto.

Tal distribuição indica uma coerência entre os recursos léxico-gramaticais de engajamento encontrados no texto e o tipo de relação textual exigido. Enquanto os textos de Adição de Informação e Contraste tendem a promover, conforme análise posterior irá demonstrar, a simples apresentação de informação de duas fontes distintas, os textos de Objeção registram um grau reduzido de solidariedade a vozes alternativas e, portanto, um alinhamento maior a um dos posicionamentos dialógicos.

Atravessando a questão da subdivisão referente à expansão ou contração dialógica, a análise dessa pesquisa segue mediante a quantificação de cada uma das nove categorias de recursos dialógicos presentes no *corpus* investigado. De acordo com as descrições da seção 3.2 (cf. p. 34), os recursos Entretenimento, Reconhecimento e Distanciamento pertencem à categoria Expansão. Já os recursos Negação, Contra-Expectativa, Concessão, Pronunciamento e Endosso fazem parte da categoria Contração.

Essa pesquisa reuniu os 17 textos-resposta presentes em Phillips (2013). Conforme a classificação proposta pelo próprio manual, seguindo os moldes do *TOEFL iBT*, os textos-resposta encontram-se divididos em 8 amostras do tipo Adição de Informação, 6 amostras do tipo Objeção e 3 amostras do tipo Contraste. É possível verificar no Gráfico 2 o número específico de cada recurso de engajamento e uma representação visual da proporção em que eles são realizados em cada tipo de texto (Adição de Informação, Objeção e Contraste).

Gráfico 2 – Ocorrências de recursos de engajamento em cada tipo de texto



Fonte: Elaborado pelo autor

Segundo os dados expostos acima, o recurso de engajamento mais recorrente na totalidade dos textos é o Reconhecimento, que possui sua maior proporcionalidade no tipo Contraste e a menor no tipo Objeção. O fato desse recurso em questão ser o mais recorrente, sendo ele predominantemente realizado através de um *reporting verb*, faz sentido com as demandas de uma atividade de escrita integrada (*integrated task*). Segundo a autora do manual, a tarefa do aluno é reportar as informações de um texto escrito e um texto oral, evidenciando a relação que este estabelece sobre aquele.

Em um sentido oposto, é possível também perceber pelos dados expostos no gráfico que o tipo de texto Objeção possui a maior variedade de categorias de recursos de engajamento distribuídos por suas amostras (9 categorias), seguido dos tipos Adição de Informação (7 categorias) e Contraste (4 categorias). Essa informação sugere que os textos do tipo Objeção possuem maior complexidade dialógica, de maneira a rejeitar, apoiar ou remeter-se com maior

enredamento às vozes alternativas que são inscritas no texto. Por outro lado, o tipo Contraste parece construir suas relações dialógicas de maneira mais simples.

O recurso de engajamento cuja proporção é a mais equilibrada entre os três tipos de texto (Adição de Informação, Objeção e Contraste) é a Contra-Expectativa (respectivamente, 8%, 10% e 7 %). Seu uso nesse tipo de atividade se faz coerente pelo fato do autor dos textos assumir a responsabilidade de relacionar dois tipos de texto, capazes de lançar expectativas particulares sobre o tema em questão. Contudo, o uso desse e dos outros recursos léxico-gramaticais de engajamento adquirem funções próprias em cada um dos três tipos de texto. Essas singularidades serão tratadas a seguir, destacando seu uso em cada parágrafo dos textos-resposta.

#### **4.2 Texto-Resposta do Tipo Adição de Informação**

Como mencionado anteriormente, os textos do tipo Adição de Informação são caracterizados por uma relação de acréscimo de conhecimentos de um texto oral sobre um texto escrito. Dessa forma, esse tipo de escrita integrada (*integrated task*) do *TOEFL iBT* é orientada para responder a seguinte pergunta: “*How does the information in the listening passage add to the information in the reading passage?*”. O estudante deve construir a sua redação de maneira a elaborar essa relação entre os dois textos.

A partir desse objetivo, Phillips elabora 8 textos-resposta que preenchem os requisitos desse tipo de atividade. Na formação do texto, pode-se apreender um perfil do uso de recursos léxico-gramaticais de engajamento, como pode ser percebido no Quadro 4.

Quadro 4 – Ocorrências de recursos de engajamento em textos de Adição de Informação

	Texto	Expansão			Contração				
		Atribuição		Entret.	Refutação		Ratificação		
		Recon.	Distan.		Neg.	Con-Ex.	Conc.	Pronun.	Endos.
Adição de Informação	1	6						1	4
	2	4			1				
	3	5							
	4	7			1	1			
	5	7				2			
	6	4		2				1	4
	7	7			2	2			
	8	6		3		1		1	
<b>Total</b>	<b>46</b>		<b>5</b>	<b>4</b>	<b>6</b>		<b>3</b>	<b>8</b>	

Fonte: Elaborado pelo autor

Os dados acima revelam as ocorrências de recursos de engajamento em cada um dos 8 textos-resposta presentes em Phillips (2013). É possível notar um número reduzido de diferentes categorias de recursos ocorrendo um mesmo texto. A média nesse tipo de texto (ou seja, a divisão do número total de recursos de engajamentos pelo número de textos-resposta) é de 2,75 ocorrências<sup>32</sup> de diferentes recursos engajamento, enquanto a moda (que trata do valor que ocorre com maior frequência em um conjunto de dados) é o uso de 3 categorias<sup>33</sup> de recursos. De maneira mais clara, isso aponta para um tipo de texto mais simples em termos de complexidade de relações dialógicas.

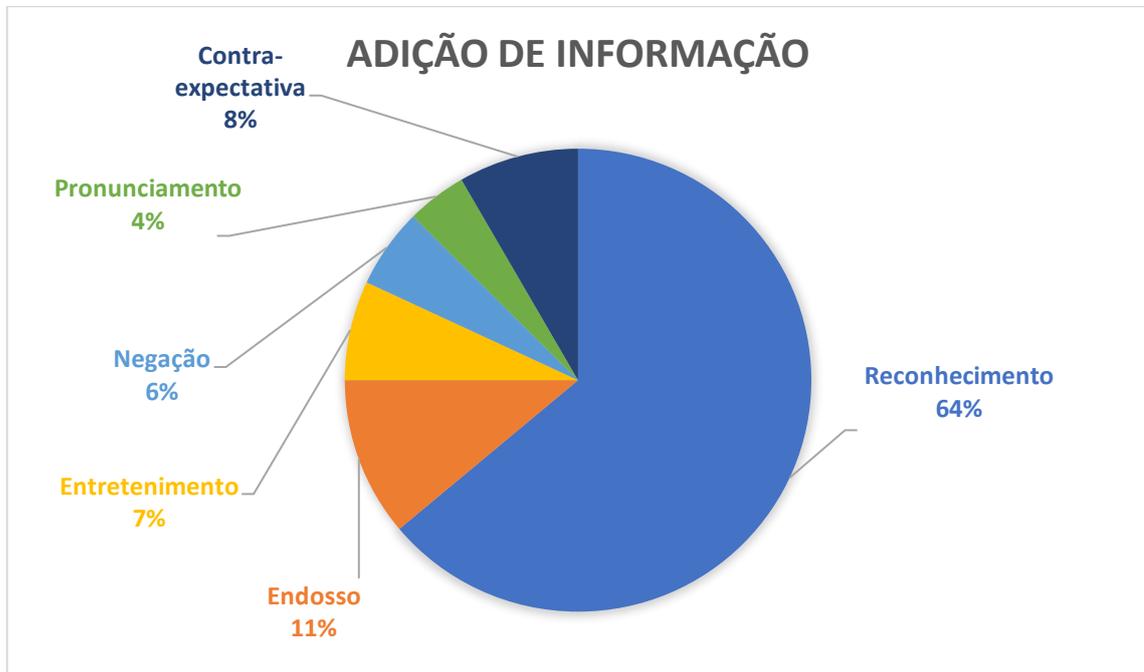
Pode-se perceber também a predominância de recursos ligados ao discurso indireto (*reported speech*). Dos três recursos do sistema de engajamento ligados a esse tipo de discurso (Reconhecimento, Distanciamento e Endosso), observa-se a predominância total dos recursos Reconhecimento (46 ocorrências) e Endosso (8 ocorrências). Tal predomínio demonstra uma coerência genérica pelo fato desse gênero textual se tratar de uma exposição das informações e das relações entre elas em dois textos (um escrito e um oral).

<sup>32</sup> A fim de tornar evidente o cálculo desenvolvido, será demonstrada a sua representação: realizou-se a soma do número de tipos diferentes de recursos de engajamento ocorrendo em cada texto-resposta (3+2+1+3+2+4+3+4=22) e, em seguida, fez-se a divisão pelo número total de textos (8), resultando na média de 2,75 ocorrências de diferentes tipos de engajamento em um determinado texto-resposta do tipo Adição de Informação.

<sup>33</sup> Ao se analisar novamente os números referentes aos tipos diferentes de recursos de engajamento ocorrendo em cada texto-resposta (3,2,1,3,2,4,3,4), pode-se notar a ocorrência mais frequente de textos com 3 tipos de diferentes recursos, sendo essa a moda.

A proporção dos usos dos diferentes recursos de engajamento em textos do tipo Adição de Informação pode também ser expressa no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Proporção de recursos de engajamento em textos de Adição de Informação



Fonte: Elaborado pelo autor

Corroborando com as informações mencionadas há pouco, enquanto o recurso Reconhecimento corresponde a 64% das ocorrências nesse tipo de texto, o recurso Endosso figura como a segunda categoria mais comum com 11% das ocorrências. Ainda assim, nota-se uma real hegemonia da categoria Reconhecimento em textos de Adição de Informação ao preencher mais da metade dos usos totais de recursos de engajamento.

Contudo, a proporção considerável do recurso Endosso não significa necessariamente uma tendência nesse tipo de texto. O Quadro 4 mostra que esses 11% se distribuem em apenas 2 dos 8 textos. Por outro lado, os recursos Negação e Contra-Expectativa, que representam respectivamente 6% e 8% do total das ocorrências, estão distribuídos em 4 dos 8 textos, demonstrando uma tendência mais forte de ocorrência dessas categorias em relação ao Endosso. Além disso, conforme afirmam Martin e White (2005, p. 120), é comum a co-ocorrência de Negação e Contra-Expectativa, como acontece em 2 dos 4 textos em questão. Quanto ao recurso Reconhecimento, sua predominância se mantém ao se fazer presente nos 8 textos-resposta do tipo Adição de Informação.

Os recursos menos significativos segundo ambos os quadros são Pronunciamento e Entretenimento. Enquanto o primeiro ocorre unicamente em 3 textos-resposta e representa uma

proporção de 4% das ocorrências totais nesse tipo de texto, o segundo tipo ocorre apenas em 2 textos-resposta e corresponde a 7% das ocorrências. Esses números pouco significativos em textos de Adição de Informação indicam uma restrição de orações que envolvem ênfases e interpolações autorais ou orações que estabelecem determinados posicionamentos quanto a uma das possibilidades dialógicas.

Apesar de já ser possível obter uma série de conclusões a partir desse olhar geral, somente a análise textual pode nos garantir respostas mais reveladoras sobre o uso dos recursos léxico-gramaticais de engajamento em textos de Adição de Informação. Seguindo a divisão proposta por Phillips (2013), as próximas páginas desta pesquisa irão analisar as ocorrências de recursos de engajamento nas três seções dos texto-resposta: Tópico Frasal, Parágrafo sobre o Texto Escrito e Parágrafo sobre o Texto Oral.

#### 4.2.1 Parágrafo de Tópico Frasal nos Textos de Adição de Informação

Como mencionado anteriormente, Phillips (2013) sugere que o parágrafo do Tópico Frasal deve ser composto por uma ou mais sentenças que evidenciam a relação entre o Texto Escrito e o Texto Oral. Este parágrafo deve estar situado no início das redações das atividades de escrita integrada (*integrated task*) e possui a função de esclarecer de imediato o assunto do texto escrito e a relação que o texto oral estabelece com ele. Desse modo, esse parágrafo desenvolve uma referência inicial às informações presentes no Texto Escrito e no Texto Oral.

Os Tópicos Frasais presentes nos 8 textos-resposta do tipo Adição de Informação coletados para esta pesquisa possuem fortes semelhanças e seguem praticamente o mesmo padrão de organização e conteúdo informacional, sofrendo apenas pequenas variações em termos de realização léxico-gramatical. Por exemplo, a expressão inicial utilizada para situar o Texto Escrito (TE) como uma das fontes de informação utilizadas no texto-resposta é sempre realizado pelo sintagma “*In this set of materials*” seguido de um *reporting verb*, incluindo os termos *describe*, *discuss*, *define* e *provide*, que são utilizados para introduzir o assunto abordado no Texto Escrito, cujo conteúdo é registrado logo em seguida.

Os exemplos a seguir ilustram o padrão de realização da Referência Inicial do Texto Escrito (RITE) e da Referência Inicial de Texto Oral (RITO) presentes nos parágrafos dos Tópicos Frasais analisados. Os exemplos estão organizados em ordem crescente, com a identificação dos textos-resposta dos quais esses exemplos foram retirados e que fazem parte do Apêndice A dessa pesquisa.

- (01) [T1-AI]<sup>34</sup> **(RITE)** [In this set of materials, the reading passage discusses a technique used by meteorologists], and **(RITO)** [the listening passage adds to this by providing an example of the technique from the 17<sup>th</sup> century].
- (02) [T3-AI] **(RITE)** [In this set of materials, the reading passage describes a type of learning], and **(RITO)** [the listening passage provides an extended example of this type of learning].
- (03) [T4-AI] **(RITE)** [In this set of material, the reading passage describes a certain category of words], and **(RITO)** [the listening passage adds to this information by describing a special subset of words in this category].
- (04) [T7-AI] **(RITE)** [In this set of materials, the reading passage describes the novel *Catch-22*], and **(RITO)** [the listening passage adds to this information by explaining the significance of the title of the novel].
- (05) [T8-AI] **(RITE)** [In this set of materials, the reading passage discusses certain characteristics of Venus], and **(RITO)** [the listening passage provides a possible explanation for one of these surprising characteristics].

De modo semelhante, a análise revelou que a referência ao Texto Oral é quase sempre expressa no texto-resposta por meio do sintagma “*the listening passage*” precedida pela conjunção aditiva “*and*” (que estabelece o elo de ligação com o conteúdo anterior referente ao Texto Escrito) e sucedida por um *reporting verb* nos moldes de *add to*, *explain*, *support* e *provide*, que introduzem o assunto abordado no Texto Oral. Os trechos seguintes ao marcador (RITO) evidenciam esta descrição.

Voltando a atenção para a análise dos recursos de engajamento utilizados no Parágrafo do Tópico Frasal dos textos de Adição de Informação investigados, a pesquisa revelou que a grande maioria dos *reporting verbs* utilizados, tanto no trecho pertinente ao Texto Escrito quanto ao Texto Oral, pertencem à categoria de Reconhecimento. Os verbos mais utilizados em cada trecho e o número de sua ocorrência são:

**Trecho sobre o Texto Escrito:** *describe* (5), *discuss* (2), *define* (1) e *provide* (1);  
**Trecho sobre o Texto Oral:** *provide* (5), *add to* (4), *explain* (3) e *describe* (1).

---

<sup>34</sup> Texto 1 do Apêndice A - Texto do tipo Adição de Informação.

Como explicado anteriormente, o recurso de Expansão produz um efeito de reconhecimento com relação à validade de uma voz externa à voz do autor. Ou seja, ao atribuir uma afirmação à uma voz exterior, o autor expande o espaço dialógico em seu próprio texto. Para uma melhor compreensão a respeito dos resultados obtidos com a análise desses recursos de Reconhecimento, faz-se necessário a discussão de alguns dos Tópicos Frasais em textos do tipo Adição de Informação recolhidos por essa pesquisa.

O exemplo (06) trata de como o Texto Oral, que fala sobre o dano causado por determinados tipos de ondas, adiciona informações ao Texto Escrito, o qual trata dos diferentes tipos de ondas que ocorrem durante um terremoto.

- (06) [T2-AI] In this set of materials, <sup>(1)</sup> the reading passage **describes** [*expansão: atribuição: reconhecimento*] the different types of waves that occur during earthquakes, and <sup>(2)</sup> the listening passage **explains** [*expansão: atribuição: reconhecimento*] how much damage each of these types of waves causes.

O primeiro *reporting verb* é realizado através do item 1 (“*describe*”), que denota uma atribuição em que o autor estabelece um alinhamento neutro quanto ao assunto do texto escrito (os diferentes tipos de ondas que ocorrem durante um terremoto). O termo “*describe*” ocorre 5 vezes nos 8 textos-resposta do tipo Adição de Informação. Já o segundo *reporting verb* é realizado por um verbo da mesma natureza atributiva do anterior, evidente no item 2 (“*explains*”). Com isso, o autor também se alinha de forma neutra quanto à questão de quanto dano cada tipo de onda causa.

É possível igualmente notar a relação entre o assunto do Texto Oral e do Texto Escrito, de maneira que o tema tratado pelo primeiro texto simplesmente adiciona informações ao segundo. O uso de orações que demonstram esse acréscimo de informações acontece de maneira coerente aos assuntos de ambos os textos.

O exemplo (07) trata de como o Texto Oral, que fala sobre um exemplo de uma técnica (do campo das artes) do século XVII, adiciona informações ao Texto Escrito, a respeito de uma técnica utilizada por meteorologistas.

- (07) [T1-AI] In this set of materials, <sup>(1)</sup> the reading passage **discusses** [*expansão: atribuição: reconhecimento*] a technique used by meteorologists, and <sup>(2)</sup> the listening passage **adds to** [*expansão: atribuição: reconhecimento*] this <sup>(3)</sup> **by providing an example of**<sup>35</sup> [*expansão: atribuição: reconhecimento*] the technique from the 17<sup>th</sup> century.

---

<sup>35</sup> É possível identificar diversos exemplos de nominalização nos textos-resposta, que consiste na realização de um verbo em sua forma nominal. Dessa forma, em vez de uma realização mais simples, como *exemplifying*, o autor opta por uma locução.

O item 1 (“*discusses*”) também é categorizado como Reconhecimento. No entanto, ele é realizado através do léxico “*discusses*”, que ocorre 2 vezes nos 8 textos-resposta do tipo Adição de Informação. Já o segundo *reporting verb* é realizado através da locução “*adds to this by providing an example of*”, em que o item 2 (“*adds to*”) e o item 3 (“*by providing an example of*”) também fazem parte da categoria Reconhecimento. Essa locução possui a mesma função do anterior, atribuindo uma informação ao Texto Oral de maneira que o autor se coloca de forma neutra quanto ao seu alinhamento.

O exemplo (08) trata de como o Texto Oral, que traz um exemplo ampliado de um conceito, adiciona informações ao Texto Escrito, a respeito de um conceito que ele define e provê um breve exemplo.

- (08) [T5-AI] In this set of materials, <sup>(1)</sup> the reading passage **defines** [*expansão: atribuição: reconhecimento*] a concept and <sup>(2)</sup> **provides** [*expansão: atribuição: reconhecimento*] a brief example of the concept. <sup>(3)</sup> The listening passage **adds to** [*expansão: atribuição: reconhecimento*] the ideas in the reading passage <sup>(4)</sup> **by providing a more extended example of** [*expansão: atribuição: reconhecimento*] the concept.

É possível destacar a ocorrência de dois *reporting verbs* relacionados ao Texto Escrito. Eles são realizados no item 1 (“*defines*”) e no item 2 (“*provides*”), que são igualmente categorizados como Reconhecimento. Ambas as realizações são únicas nos 8 textos-resposta do tipo Adição de Informação. Em seguida, observa-se a presença de dois *reporting verbs* que funcionam como uma locução, como pode ser percebido no item 3 (“*adds to*”) e no item 4 (“*by providing a more example of*”). Enquanto o primeiro termo ocorre 3 vezes nos textos do tipo Adição de Informação, o *reporting verb* do segundo termo (“*provides*”) ocorre 5 vezes.

O exemplo (09) trata de como o Texto Oral, que traz evidências que provam os benefícios do alho, adiciona informações ao Texto Escrito, a respeito dos vários usos do alho.

- (09) [T6-AI] In this set of materials, <sup>(1)</sup> the reading passage **describes** [*expansão: atribuição: reconhecimento*] various uses of garlic, and <sup>(2)</sup> the listening passage **supports** [*expansão: atribuição: reconhecimento*] the ideas in the reading passage <sup>(3)</sup> **by providing evidence** [*contração: ratificação: endosso*] that <sup>(4)</sup> **proves** [*contração: ratificação: endosso*] garlic’s benefits.

No exemplo (09), há uma ocorrência destoante do padrão desses Tópicos Frasais. Enquanto o primeiro *reporting verb* utiliza um recurso de engajamento Reconhecimento através de uma realização lexical recorrente, como se vê no item 1 (“*describes*”), a Referência Inicial do Texto Oral (RITO) do Tópico Frasal traz três termos distintos. O item 2 (“*supports*”) mantém a neutralidade quanto ao alinhamento do autor (reconhecimento). Já o item 3 (“*by providing evidence*”) e o item 4 (“*proves*”) apontam para um autor que se encontra alinhado ao

posicionamento do Texto Oral (endosso). Nesse caso em particular, este alinhamento ocorre com ambos os textos (Escrito e Oral), já que eles também se encontram alinhados. Percebe-se então que o texto constrói um autor que já manifesta, ainda que de modo sutil, o seu alinhamento.

#### 4.2.2 *Parágrafo sobre o Texto Escrito nos Textos de Adição de Informação*

Conforme aponta a terminologia deste capítulo, o Parágrafo sobre o Texto Escrito é uma divisão proposta por Phillips do texto-resposta em que o autor deve expor as informações presentes no parágrafo. Portanto, nesse parágrafo, o autor ainda não demonstra a relação entre os textos reportados. Conforme as instruções de Phillips (2013), aqui o estudante deve apenas exibir as informações do Texto Escrito.

É possível, no entanto, perceber algumas tendências no que diz respeito aos usos dos recursos léxico-gramaticais de engajamento. Pode se observar que a média<sup>36</sup> de ocorrências de recursos de engajamento é de 2,125 por texto-resposta. Dos 8 textos-resposta, 3 deles possuem três ocorrências de recursos de engajamento, 3 possuem duas ocorrências e 2 possuem uma ocorrência. Como esperado, a maior parte das ocorrências de recursos de engajamento fazem parte da categoria Reconhecimento. Para discutir os efeitos da presença (e ausência) desses recursos no Parágrafo sobre o Texto Escrito, será necessário utilizar um dos exemplos coletados no texto de Phillips (2013).

O exemplo (10) expõe as informações do Texto Escrito, a respeito do conceito de consequências não intencionais, que fala sobre os efeitos inesperados após uma decisão.

- (10) [T5-AI] <sup>(1)</sup> The reading passage discusses [*expansão: atribuição: reconhecimento*] the concept of unintended consequences, which is about the effects that are unexpected after a decision. A brief example <sup>(2)</sup> **is given** [*expansão: atribuição: reconhecimento*] in which a parking ban is instituted on Main Street. There are positive unintended consequences when some people get more exercise walking, and there are negative unintended consequences when some people stop shopping in stores on Main Street.

O exemplo (10) foi escolhido levando em conta a média de ocorrências de recursos de engajamento nos Parágrafos sobre o Texto Escrito em texto de Adição de Informação (2,125). A amostra em questão possui duas ocorrências, sendo bastante representativo desse parágrafo nesse tipo de texto.

Outro fato que torna esse exemplo representativo é a predominância de recursos dialógicos da categoria Reconhecimento. No caso em questão, todas as ocorrências desse

---

<sup>36</sup> Nesse caso, a divisão do número total de recursos de engajamentos (17) pelo número de textos-resposta (8) totaliza a média de 2,125.

parágrafo pertencem a essa categoria, fenômeno presente em 5 dos 8 texto-resposta de textos do tipo Adição de Informação.

O item 1 (“*discusses*”) também reflete a tendência dos recursos iniciais dos Parágrafos sobre o Texto Escrito, que é o uso do termo “*The reading passage*” para se referir à fonte de informações do Texto Escrito, mais um *reporting verb*. Esse verbo que constrói o discurso indireto não é necessariamente o mesmo recurso lexical. Pode-se notar uma substituição comum entre alguns dos termos utilizados para nesse primeiro *reporting verb* (*describes*, *discusses*, *defines* e *provides*) de maneira a evitar a repetição de itens lexicais.

Esse primeiro item funciona de maneira a expressar uma informação que provém do Texto Escrito. Sem tomar a responsabilidade sobre os dados, o autor atribui a informação a respeito da definição de consequências não intencionadas como “os efeitos inesperados após uma decisão”. O autor não endossa ou se distancia dessa definição. O texto simplesmente constrói o autor como alguém que reporta uma informação.

O item 2 (“*is given*”) segue na linha do primeiro ao informar que um exemplo “é dado” pelo Texto Escrito. Novamente, o autor não se responsabiliza pela composição de um exemplo nem mesmo pelo seu conteúdo. Ele simplesmente menciona um exemplo em que foi instituída uma proibição de estacionamento em certa região.

A sentença seguinte é realizada sem qualquer recurso léxico-gramatical de engajamento. Isso, contudo não significa que ele tomou para si a responsabilidade daqueles informações. As atividades de escrita integrada (*integrated task*) compõem um texto em que as informações são regularmente reportadas de outras fontes, ainda que não haja um marcador linguístico para cada informação atribuída. Portanto, é factível pensar que o autor não necessita marcar linguisticamente o discurso indireto de cada uma das orações. Dessa maneira, a informação de que há consequências positivas como o estímulo à caminhada e negativas, como o fato das pessoas começarem a estacionar nas lojas, não é construída necessariamente como constituindo responsabilidade do autor.

#### 4.2.3 Parágrafo sobre o Texto Oral nos Textos de Adição de Informação

Esse parágrafo proposto por Phillips (2013) se trata de uma porção que não apenas expõe as informações do Texto Oral, mas também as relaciona com as informações do Texto Escrito. Nesse sentido, o autor não é responsável unicamente por exibir os dados retirados do texto oral, ou mesmo seus valores e posicionamentos. A atividade exige que ele estabeleça o vínculo entre o Texto Oral e o Texto Escrito. Como já exposto, essa relação pode se dar de três

maneiras. Os próximos parágrafos continuarão concentrados na relação de Adição de Informação.

Pode-se ainda perceber algumas tendências quanto aos usos e ocorrências dos recursos léxico-gramaticais de engajamento. Ao calcular as ocorrências desses recursos, é possível perceber que a média de usos nesse parágrafo em textos do tipo Adição de Informação é de 3,875, com uma moda<sup>37</sup> de 5 ocorrências. Tal superioridade numérica quando comparado ao parágrafo anterior (sobre o Texto Escrito) indica um parágrafo com maior complexidade dialógica. Dos 8 textos-resposta, 3 deles possuem cinco ocorrências de recursos de engajamento, 1 deles possui uma ocorrência, 1 possui duas ocorrências, 1 possui três ocorrências, 1 possui quatro ocorrências e 1 possui seis ocorrências de recursos de engajamento.

Ainda é possível afirmar o predomínio das ocorrências de recursos de engajamento da categoria Reconhecimento. Esse recurso está presente em todos os Parágrafos sobre o Texto Oral desse tipo de texto coletados em Phillips (2013). Em três textos, ele aparece como recurso com maior número de ocorrências. Deve-se, no entanto, apontar o número considerável de ocorrências de recursos como Contra-Expectativa, que ocorre em 4 dos 8 Parágrafos sobre o Texto Oral em textos Adição de Informação. Isso demonstra que o autor nesse tipo de texto evoca expectativas de um leitor ideal e dialoga com elas, ainda que de maneira a rejeitá-las. Novamente, para discutir os efeitos desses recursos no Parágrafo sobre o Texto Oral, será necessário utilizar um dos exemplos coletados no manual de Phillips.

O exemplo (11) expõe as informações que o Texto Oral adiciona às informações do parágrafo anterior. As informações do Texto Oral dizem respeito à explicação sobre o significado do termo *Catch-22*.

- (11) [T7-AI] <sup>(1)</sup> The listening passage adds to [*expansão: atribuição: reconhecimento*] this information <sup>(2)</sup> **by explaining** [*expansão: atribuição: reconhecimento*] the significance of the unusual title, *Catch-22*. <sup>(3)</sup> **According to the listening passage** [*expansão: atribuição: reconhecimento*], the title refers to a situation with no good choice, and the phrase “catch-22” is now a part of American culture. The number 22 in the title <sup>(4)</sup> **actually** [*contração: refutação: contra-expectativa*] had <sup>(5)</sup> **no** [*contração: refutação: negação*] specific significance to the author; any number could have been used in the title.

O exemplo (11) foi escolhido levando em conta a moda de ocorrências de recursos de engajamento nos Parágrafos sobre o Texto Oral em texto de Adição de Informação (5). A

---

<sup>37</sup> Como fica claro em seguida, o fato da moda ser 5 significa que a maior frequência entre os textos-resposta é de parágrafos com cinco ocorrências de recurso de engajamento (3 de 8).

amostra em questão possui justamente 5 ocorrências, sendo bastante representativo desse parágrafo nesse tipo de texto.

Além disso, esse exemplo se mostra representativo por conta da predominância de recursos dialógicos da categoria Reconhecimento (3 ocorrências). Ademais, observa-se igualmente 1 ocorrência do recurso Contra-Expectativa (presente em 4 Parágrafos sobre o Texto Oral desse tipo de texto) e 1 ocorrência do recurso Negação (presente em 3 parágrafos), fortalecendo seu caráter representativo.

O item 1 (“*adds to*”) reflete uma recorrência dos recursos iniciais dos Parágrafos sobre o Texto Oral, que é o uso do termo “*The listening passage*” para se referir à fonte de informações do Texto Oral, mais um *reporting verb*. No caso em questão, o discurso indireto é construído da mesma forma que o segundo *reporting verb* deste texto-resposta (cf. Texto 7 do Apêndice A). A estrutura é realizada a partir do item 1 (“*adds to*”) e do item 2 (“*by explaining*”). Esse fenômeno de repetição dos itens acontece integralmente em 2 dos 8 textos-resposta, mas também pode ser visto de forma parcial nos restantes.

Os dois primeiros itens, como também acontece no parágrafo anterior, funcionam de uma maneira que expressa um dado proveniente do Texto Oral, sem que o autor assuma a responsabilidade por ele. Isso aponta para o fato de que, mesmo sem utilizar necessariamente os mesmos itens lexicais, o autor utiliza os recursos de engajamento iniciais deste parágrafo preservando a relação que já foi estabelecida no Tópico Frasal. No caso em questão, o autor anuncia que o Texto Oral está acrescentando informações ao Texto Escrito ao explicar o significado do termo “incomum” *Catch-22*.

O item 3 (“*According to*”) segue na mesma ideia dos itens anteriores. Ao invés de tomar a responsabilidade sobre si quanto à informação de que o título se refere a uma situação em que não há uma boa escolha possível, cujo termo agora faz parte da cultura estadunidense, o autor atribui essa declaração ao Texto Oral demonstrando neutralidade em seu alinhamento a respeito dessa informação.

Já o item 4 (“*actually*”) e o item 5 (“*no*”) quebram o padrão de neutralidade que vinha sendo desenvolvido pelo autor. Quanto à responsabilidade a respeito das informações expostas em seguida, ainda que não haja o uso de um recurso de discurso indireto, é factível pensar que elas dão sequência às condições de realização (relato de informações) da oração anterior. Contudo, os itens em questão são responsáveis por evocar uma expectativa antecipada pelo autor e, em seguida, negá-la.

O item 4 (“*actually*”), categorizado como Contra-Expectativa, é um termo acessório nessa oração. Ele não é necessário na construção da frase. Mas o seu uso revela que o autor

antevê que seu leitor ideal espera alguma espécie de significação quanto ao número 22, ao menos para o escritor do livro. Ele, portanto, extrapola a simples exposição de dados e passa a dialogar com um leitor ideal, utilizando termos que talvez estejam presentes no Texto Oral, mas que ele (sem ter a obrigação de fazê-lo) toma para si e expressa uma quebra de expectativas.

Em seguida, o item 5 (“no”), que funciona como uma Negação, complementa a quebra de expectativa gerada pelo item anterior ao negar a possibilidade de que haja algum significado particular no numeral 22 na expressão *Catch-22*. Ambos os itens levantam a mesma expectativa, mas poderiam ser utilizados independentemente. A co-ocorrência é apontada por Martin e White (2005, pg. 120) como algo comum já que ambos fazem parte da subcategoria Refutação. O autor, portanto, utiliza um recurso de contração dialógica para afastar alguma crença a respeito da informação fornecida.

Através do uso da palavra *actually*, o autor demonstra alguma solidariedade com um leitor que possuía tal expectativa, como se o autor buscasse se colocar em seu lugar e de maneira simpática a esse leitor. Tal fenômeno não aconteceria caso o item 4 fosse omitido. Se por um lado a Negação exerceu a função de refutar uma alternativa desalinhada com a percepção do autor e (principalmente) do Texto Oral, esse uso de Contra-Expectativa parece amenizar uma reação negativa do leitor ideal ao se deparar com uma declaração muito direta.

### **4.3 Texto-Resposta do Tipo Objeção**

Os textos-resposta do tipo Objeção são identificados através de uma relação de enfrentamento da parte de um texto oral à alternativa dialógica de um texto escrito. Dessa forma, esse tipo de escrita integrada (*integrated task*) do *TOEFL iBT* é orientada para responder a seguinte pergunta: “*How does the information in the listening passage cast doubt on the information in the reading passage?*”. O estudante deve construir a sua redação de maneira a elaborar essa relação entre os dois textos.

Tendo isso em mente, Phillips constrói 6 textos-resposta que alcançam os objetivos desse tipo de atividade. Na formação do texto, apreende-se um perfil do uso de recursos léxico-gramaticais de engajamento que pode ser percebido no Quadro 5.

Quadro 5 – Ocorrências de recursos de engajamento em textos de Objeção

	Texto	Expansão			Contração				
		Atribuição		Entret.	Refutação		Ratificação		
		Recon.	Distan.		Neg.	Con-Ex.	Conc.	Pronun.	Endos.
Objeição	9	6	2				1	3	1
	10	7	3						
	11	2	7	1	1	1		3	
	12	6	2		3				3
	13	3	2		2	2			6
	14	3			3	5		2	1
	<b>Total</b>	27	16	1	9	8	1	8	11

Fonte: Elaborado pelo autor

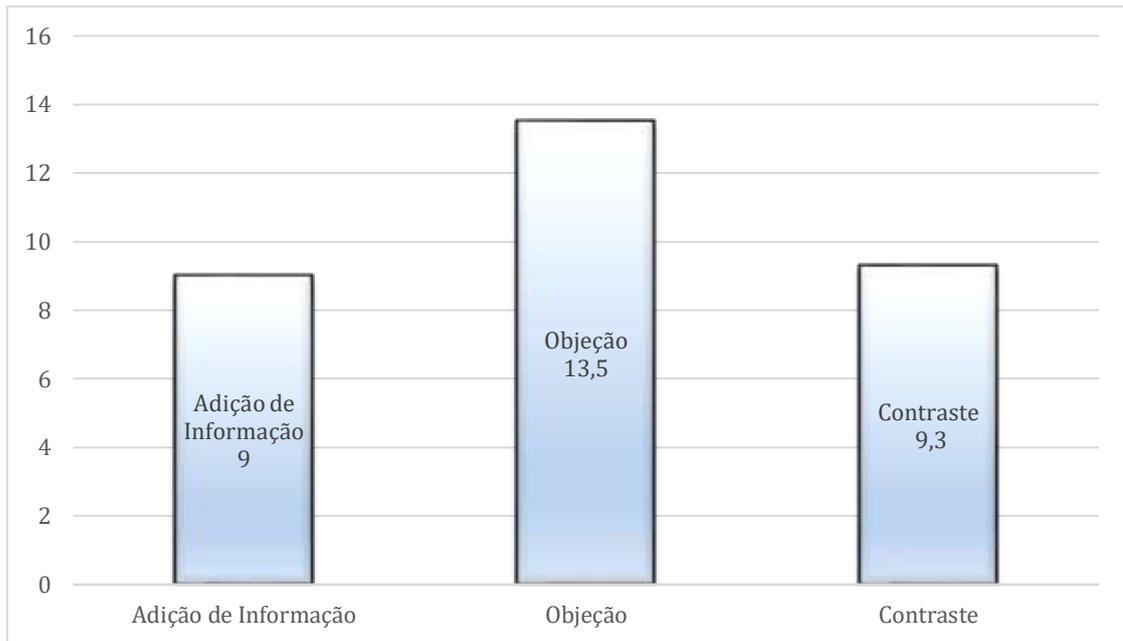
Ao analisar os dados no quadro acima, percebe-se um número superior da presença de diferentes categorias de recursos de engajamento ocorrendo em um mesmo texto. A média em textos-resposta do tipo Objeção é de 4,5 ocorrências de diferentes recursos de engajamento, enquanto a moda é o uso de 5 categorias distintas de recursos. Quando comparados a média e moda do tipo de texto Adição de Informação (2,5 e 3, respectivamente), é possível perceber um texto bem mais complexo no que diz respeito ao conjunto de suas relações dialógicas.

Ainda é possível apontar a predominância de recursos relacionados ao discurso indireto (*reported speech*). No entanto, esse predomínio é realizado de maneira mais distribuída entre os três recursos do Sistema de Engajamento ligados a esse tipo de discurso (Reconhecimento, Distanciamento e Endosso). A maioria dos usos ainda ocorre através do recurso Reconhecimento (27), porém de maneira reduzida, por conta do número de ocorrências dos recursos Distanciamento (16) e Endosso (11). Tal variação na realização do discurso indireto aponta para um texto que produz uma maior variedade de escolhas no que diz respeito ao seu alinhamento.

Pode-se notar ainda, quando comparado ao tipo de texto Adição de Informação, a superioridade numérica quanto aos recursos pertencentes à subdivisão Refutação (no caso, Negação e Contra-Expectativa) e também do recurso Pronunciamento. Essa descrição ressalta uma redação que se dedica a afastar de forma mais diligente determinadas alternativas dialógicas e afirmar a validade do posicionamento ao qual o autor está alinhado.

O Gráfico 4 expõe de maneira mais clara o fato de que o número médio de ocorrências de recursos de engajamento é superior em textos do tipo Objeção.

Gráfico 4 – Média de ocorrências de recursos de engajamento em cada tipo de texto

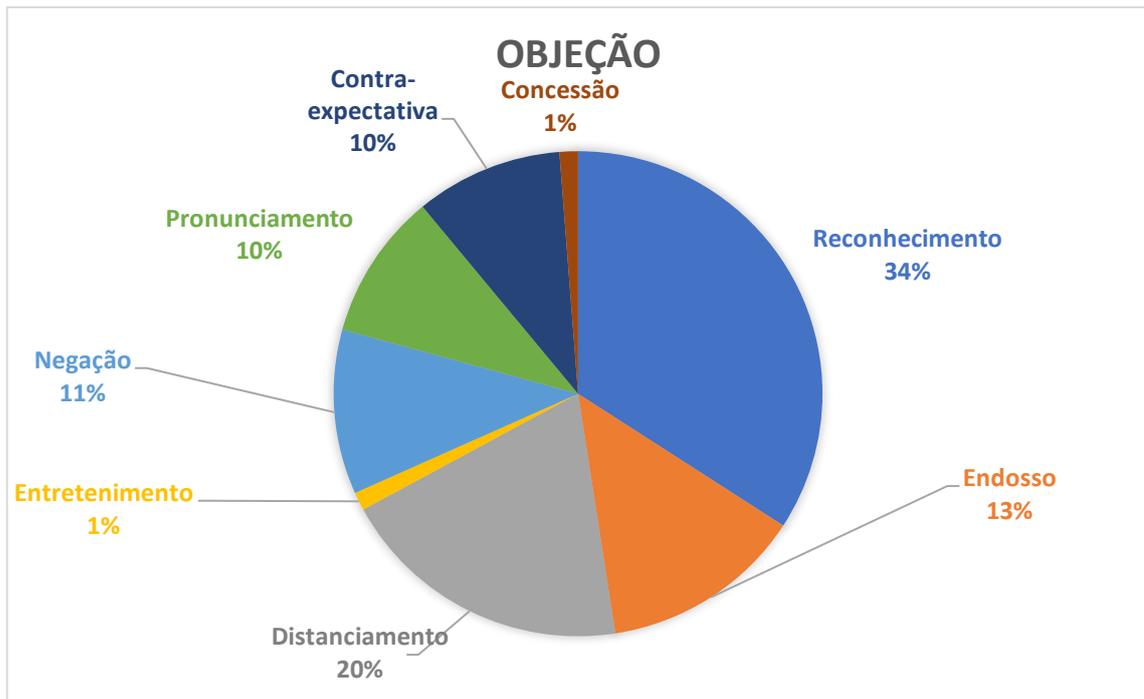


Fonte: Elaborado pelo autor

Conforme o gráfico acima revela, os textos-resposta do tipo Objeção tendem a utilizar mais recursos de engajamento por amostra do que os tipos Adição de Informação e Contraste, fazendo uso de cerca de 4 ocorrências a mais em média. Esse número superior da média de recursos de engajamento utilizados nesse tipo de texto aponta para uma demanda maior de relações dialógicas estabelecidas entre o Texto Oral e o Texto Escrito.

A proporção dos usos dos diferentes recursos de engajamento em textos do tipo Objeção pode também ser visualizada no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Proporção de recursos de engajamento em textos de Objeção



Fonte: Elaborado pelo autor

O Gráfico 5 vai ao encontro das informações expostas no Quadro 5, apontando para a ocorrência majoritária de recursos de engajamento ligados ao *reported speech*. Os recursos Reconhecimento (34%), Distanciamento (20%) e Endosso (13%) somam um total de 67% do painel dialógico dos textos do tipo Objeção. Apesar do recurso Reconhecimento ainda ser o mais presente, pode-se observar que ele já preenche uma fatia bem menor das ocorrências, quando comparado ao número de ocorrências nos textos do tipo Adição de Informação (64%).

Além da proporção elevada desses três recursos no total de ocorrências, é válido igualmente perceber que essa proporção numérica é coerente com a sua tendência de ocorrência nesse tipo de texto. O Quadro 5 nos revela que, dentro de um universo de 6 textos-resposta de texto do tipo Objeção, o recurso Reconhecimento é realizado em 6 amostras, o recurso Distanciamento é realizado em 5 amostras e o recurso Endosso é realizado em 4 amostras. Esses números mostram que os recursos relacionados ao discurso indireto (*reported speech*) ainda são majoritários. Porém, agora eles são realizados de maneira mais distribuída entre as três categorias possíveis, principalmente quando comparado ao tipo de texto anterior (Adição de Informação). Tal fato se demonstra inclusive pela ausência completa do recurso Distanciamento em textos do tipo Adição de Informação.

Pode-se ainda perceber uma representatividade considerável dos recursos Negação (11%), Pronunciamento (10%) e Contra-Expectativa (10%). Quando comparados aos dados do

tipo Adição de Informação, é possível notar um uso bem mais amplo dessas categorias<sup>38</sup>, revelando um texto cujo autor busca realizar mais interpolações de sua voz autoral e mais objeções a posicionamentos com os quais ele não está alinhado, reduzindo a presença de dispositivos que expressam solidariedade.

Os recursos menos significativos no tipo de texto Objeção são o Entretenimento (1%) e Concessão (1%), sendo essa ocorrência a única em todos os textos-resposta de todos os tipos de texto recolhidos nesta pesquisa. Ambos os recursos também ocorrem apenas uma vez nos seis textos-resposta, o que parece indicar que tais recursos ainda são raros nesse tipo de texto.

Após serem obtidas essas diversas conclusões por meio de uma análise quantitativa geral dos textos, é necessária ainda uma análise textual para produzir respostas mais reveladoras sobre o uso dos recursos léxico-gramaticais de engajamento em textos de Objeção. Novamente, as próximas seções desta pesquisa descreverão a análise das ocorrências de recursos de engajamento nas três seções dos texto-resposta, conforme o modelo anterior.

#### 4.3.1 *Parágrafo de Tópico Frasal nos Textos de Objeção*

A definição dos Parágrafos de Tópico Frasal nos textos do tipo Objeção segue fielmente àquela exposta na seção 4.2.1, a saber, um parágrafo, situado no início da redação, que deve ser composto por uma ou mais sentenças que evidenciem a relação entre o Texto Escrito e o Texto Oral.

É possível destacar que, de maneira distinta dos Parágrafos de Tópico Frasal nos textos do tipo Adição de Informação, a Referência Inicial do Texto Escrito (RITO) dos Tópicos Frasais em textos do tipo Objeção realiza seu discurso indireto de maneira a corroborar com as afirmações anterior a respeito de uma complexidade mais ampla para o estabelecimento das relações dialógicas nesse tipo de texto. A forma de realização léxico-gramatical mais comum utiliza inicialmente um verbo (*reporting verb*) dentro da categoria Distanciamento para construir o discurso indireto que evidencia um autor distante do posicionamento dialógico do Texto Escrito (esse fenômeno ocorre em 4 dos 6 textos-resposta). Em seguida, utiliza-se outro *reporting verb* dentro dos recursos da subdivisão Ratificação que revela um autor alinhado ao posicionamento dialógico do Texto Oral (fenômeno que ocorre em 3 dos 6 textos-resposta).

Essa maior variação dos itens que compõem os Tópicos Frasais em textos-resposta do tipo Objeção pode ser investigada a partir dos exemplos retirados do corpus presente no Apêndice A dessa pesquisa que representam as tendências dessa seção.

---

<sup>38</sup> Nos textos do tipo Adição de Informação, a proporção de ocorrências dos recursos Negação, Pronunciamento e Contra-Expectativa foi de, respectivamente, 6%, 4% e 8% (cf. p. 51)

O exemplo (12) trata de como o Texto Oral, que questiona a efetividade de uma determinada teoria, faz objeções às informações do Texto Escrito, no qual a teoria é discutida.

- (12) [T13-O<sup>39</sup>] In this set of materials, <sup>(1)</sup> the reading passages discusses [*expansão: atribuição: reconhecimento*] a theory, and <sup>(2)</sup> the listening passage casts doubt on [*expansão: atribuição: distanciamento*] effectiveness of the theory <sup>(3)</sup> **by showing** [*contração: ratificação: endosso*] what happens when the theory was put into practice.

O item 1 (“*discusses*”) do Tópico Frasal em questão demonstra simplesmente um resgate do autor de uma informação presente na Fonte 1, indicando neutralidade em relação ao seu alinhamento com a teoria trazida pelo Texto Escrito.

O item 2 (“*cast doubt on*”) traz um verbo que indica um distanciamento do autor quanto ao objeto que é alvo da contestação do Texto Oral. O autor não simplesmente aponta uma discordância, mas também se coloca, ainda que não de forma evidente, distante das observações do Texto Oral. Não se registra uma realização como “*tries to cast doubt on*” ou “*inefficiently casts doubt on*”<sup>40</sup>.

Esse alinhamento do autor em relação ao Texto Oral fica ainda mais claro na realização do item 3 (“*by showing*”). Esse *reporting verb* é categorizado no Sistema de Engajamento de Martin e White (2005) como pertencente à categoria Endosso, no qual o autor avalia determinado discurso indireto como algo válido ou inegável. Ao utilizar esse *reporting verb*, o autor não está simplesmente resgatando uma informação, mas também se alinha a esse posicionamento dialógico.

Quando se analisa o assunto do Texto Oral (a eficiência de determinada teoria), percebe-se que ele se encontra distribuído entre os dois *reporting verbs* realizados no item 2 e 3. de maneira que ele é representado como um texto sobre como o exercício prático de uma teoria (apresentada no Texto Escrito) invalida a sua efetividade. O conteúdo em questão parece sugerir as razões para o alinhamento do autor em relação ao Texto Oral, já que nele é demonstrada a ineficiência da teoria exposta no Texto Escrito.

<sup>39</sup> Texto 13 do Apêndice A - Texto do tipo Objeção

<sup>40</sup> Aponta-se, no entanto, que o uso do termo “*cast doubt*”, e outros itens semelhantes, faz parte de uma discussão mais ampla quanto à categorização mais apropriada desses termos. Parte dessa discussão pode ser conferida no email de Peter White em resposta a uma pergunta elaborada pelo orientador dessa pesquisa. O email em questão pode ser conferido no Anexo A dessa pesquisa. Peter White reconheceu a complexidade do termo “*cast doubt*” e sugeriu que talvez o termo possa ser analisado de acordo com a distinção entre as opções dialógicas dispostas no sistema de voz secundária em oposição ao sistema de voz primária, explicitada em seu artigo de 2012 (WHITE, 2012). Entretanto, salientamos que não adotamos o arcaísmo teórico de WHITE (2012) devido ao fato de que sua complexidade ultrapassa sobremaneira o escopo almejado pela presente pesquisa.

O exemplo (13) trata de como o Texto Oral, que fala do real resultado de um determinado programa, faz objeção às informações do Texto Escrito, que trata de um programa que foi instituído em uma escola específica.

- (13) [T14-O] In this set of materials, <sup>(1)</sup> the reading passage **discusses** [*expansão: atribuição: reconhecimento*] a program instituted in a certain school, and <sup>(2)</sup> the listening passage **describes** [*expansão: atribuição: reconhecimento*] the <sup>(3)</sup> **actual** [*contração: ratificação: contra-expectativa*] outcomes of the program.

No exemplo (13), o item 1 (“*discusses*”) e o item 2 (“*describes*”) utilizam recursos de engajamento categorizados como Reconhecimento, igualmente indicando um autor que inicialmente desenvolve uma neutralidade no alinhamento quanto às alternativas dialógicas declaradas no texto.

Contudo, o item 3 (“*actual*”) constrói um autor alinhado às afirmações do Texto Oral. O termo *actual* é categorizado dentro do Sistema de Engajamento como Contra-Expectativa, por admitir no texto uma alternativa dialógica, mas logo rejeitá-la por entender que não se trata da melhor opção. A expectativa em questão é de uma escola que instituiu determinado programa, e que esperava determinados resultados, como indica o parágrafo sobre o Texto Escrito (cf. Texto 14 do Apêndice A). Contudo, o autor se alinha ao Texto Oral ao afirmar que a expectativa em questão não foi alcançada.

#### 4.3.2 Parágrafo sobre o Texto Escrito nos Textos de Objeção

Como exposto na seção 4.2.2, essa parte do texto-resposta é reservada para a exposição das informações do Texto Escrito. É possível identificar algumas tendências no que diz respeito aos usos dos recursos léxico-gramaticais de engajamento.

Nesta seção, em textos do tipo Objeção, é possível estabelecer que a média de ocorrências de recursos de engajamento é de 1,83 por texto-resposta. Dos 6 textos-resposta, 5 deles possuem duas ocorrências e apenas 1 deles possui uma ocorrência. A maior parte das ocorrências pertence também à categoria Reconhecimento, sendo a categoria que ocorreu isoladamente em 4 dos 6 textos. Mais uma vez, esta pesquisa irá recorrer a um dos exemplos coletados no livro da autora Deborah Phillips (2013) para discutir os efeitos desses recursos no Parágrafo sobre o Texto Escrito.

O exemplo (14) expõe as informações do Texto Escrito, que trata das desvantagens do *homeschooling*.

- (14) [T10-O] <sup>(1)</sup> The reading passage discusses [expansão: atribuição: reconhecimento] [dis]advantages [sic] of homeschooling. <sup>(2)</sup> **It states that** [expansão: atribuição: reconhecimento] there is less learning, less social interaction, and less variety in the curriculum in homeschools than there is in traditional schools.

A amostra em questão corresponde à moda do número de ocorrências de recursos de engajamento nos Parágrafos sobre o Texto Escrito em texto de Objeção (2). O exemplo possui justamente duas ocorrências, sendo bastante representativo dessa seção nesse tipo de texto.

Outro fator que torna essa amostra representativa é a ocorrência isolada de recursos dialógicos da categoria Reconhecimento, que aparece isoladamente e com duas ocorrências em metade dos textos-resposta do tipo Objeção.

O item 1 (“*discusses*”) também reflete a tendência dos recursos iniciais dos Parágrafos sobre o Texto Escrito, que é o uso do termo “*The reading passage*” para se referir à fonte de informações do Texto Escrito, mais um *reporting verb*. No caso em questão, esse *reporting verb* não apenas pertence à mesma categoria daquele presente no Tópico Frasal, mas também se trata do mesmo item lexical (cf. o texto 10 no Apêndice A). Esse fenômeno acontece 4 vezes nas 6 amostras desse tipo de texto que foram coletados por essa pesquisa. Sua realização normalmente ocorre unicamente através do termo *discusses*, o que aponta que para uma tendência clara do autor em utilizar esse item lexical, provavelmente encarando-o como detentor de um caráter de neutralidade.

Esse item desenvolve a função de expressar uma informação que provém do Texto Escrito, sem que o autor tome responsabilidade sobre os dados. Dessa maneira, a discussão sobre as desvantagens do *homeschooling* é atribuída a uma voz externa. Inicialmente, não se indica claramente se o autor endossa ou se distancia do posicionamento proveniente do texto escrito.

O item 2 (“*states that*”) continua construindo um autor que simplesmente reporta uma discussão, denotando um posicionamento neutro em relação a ele. O autor simplesmente traz a exposição do Texto Escrito de que essa modalidade gera menos aprendizado, menos interação social e menor variedade curricular do que em escolas tradicionais. Portanto, os dois itens presentes nessa seção funcionam unicamente para anunciar as informações do Texto Escrito, reservando a manifestação do alinhamento do autor apenas no terceiro parágrafo.

#### 4.3.3 Parágrafo sobre o Texto Oral nos Textos de Objeção

Como dito na seção 4.2.3, o autor é responsável nesse parágrafo por expor as informações do Texto Oral e relacioná-las ao Texto Escrito. É possível estabelecer algumas tendências quanto às realizações léxico-gramaticais relacionadas aos recursos de engajamento.

Ao calcular as ocorrências desses recursos, pode-se notar que a média de usos nessa seção em textos do tipo Objeção é de 8,5 e a moda é de 10 ocorrências. Esse número elevado (tanto de média quando de moda) indica que o Parágrafo sobre o Texto Oral em textos-resposta do tipo Objeção é a seção com maior nível de complexidade em termos de construção de relações dialógicas. São necessários mais recursos de engajamento para desenvolver um painel heteroglóssico mais repleto. Dos 6 textos-resposta, 3 deles possuem dez ocorrências de recursos de engajamento, 2 deles possuem oito ocorrências e 1 deles possui cinco ocorrências.

No caso em questão, não é possível identificar o predomínio isolado de qualquer um dos recursos de engajamento. A maior parte dos recursos de engajamento presentes nesta seção dos 6 textos-resposta coletados por essa pesquisa ocorreu em números semelhantes: Distanciamento (9), Endosso (9), Reconhecimento (9), Negação (8), Pronunciamento (7), Contra-Expectativa (7), Entretenimento (1) e Concessão (1). Os dois últimos recursos demonstram ser os menos recorrentes, fazendo parte de um conjunto de casos raros. Pode-se ainda apontar distribuição moderadamente maior nos textos-resposta dos recursos Distanciamento (ocorre em 5 dos 6 parágrafos sobre o Texto Oral em textos do tipo Objeção) e Negação (ocorre em 4 dos 6 parágrafos), enquanto o restante dos recursos mais representativos (Reconhecimento, Negação, Pronunciamento e Contra-Expectativa) ocorre em 3 dos 6 textos-resposta.

Novamente, essas ocorrências praticamente conjuntas desses 6 recursos mais presentes (Distanciamento, Negação, Reconhecimento, Negação, Pronunciamento e Contra-Expectativa) não permite a essa pesquisa uma análise genérica tão clara dessa seção. Para discutir os efeitos desses recursos no Parágrafo sobre o Texto Oral em textos Objeção, será utilizado um dos exemplos coletados no manual de Phillips.

O exemplo (15) expõe as informações do Texto Oral que fazem objeção às informações do parágrafo anterior. As informações do Texto Oral dizem respeito a uma determinada crença exposta no Texto Escrito, que é representada como impossível devido às datas de certos eventos históricos.

- (15) [T12-O] <sup>(1)</sup> The listening passage casts doubt on [*expansão: atribuição: distanciamento*] this belief in the reading passage <sup>(2)</sup> **by showing** [*contração: ratificação: endosso*] that the dates of certain events make it <sup>(3)</sup> **impossible** [*contração: refutação: negação*]. First, <sup>(4)</sup> the listening passage indicates [*expansão: atribuição: reconhecimento*] that the Celts and Druids arrived in England in either 1500 B.C. or 800 B.C. Then, <sup>(5)</sup> the listening passage indicates [*expansão: atribuição: reconhecimento*] that <sup>(6)</sup> scientific studies show [*contração: ratificação: endosso*] that Stonehenge was constructed in three phases, starting 3000 B.C. and ending in 2100 B.C. If Stonehenge was finished in 2100 B.C. and the Celts and Druids did not arrive in England until 1500 B.C. at the earliest, then the belief <sup>(7)</sup> **expressed in the reading passage** [*expansão: atribuição: reconhecimento*], that the Celts and Druids built Stonehenge, <sup>(8)</sup> **could not** [*contração: refutação: negação*] be true.

O exemplo (15) foi escolhido levando em conta a média de ocorrências de recursos de engajamento nos Parágrafos sobre o Texto Oral em texto de Objeção (8,5). Apesar da moda ser de 10 ocorrências, isso se deu apenas em 3 dos 6 textos-resposta, o que não difere muito do número de textos em que ocorreram 8 recursos (2 dos 6 textos-resposta). A amostra em questão possui 8 ocorrências, mostrando-se representativo do caso em questão.

Ademais, o texto conta com 4 dos 6 recursos de engajamento mais presentes nesse tipo de parágrafo: Distanciamento, Endosso, Reconhecimento e Negação. Desse modo, este exemplo irá cobrir uma parte significativa das ocorrências desses recursos léxico-gramaticais de engajamento.

O item 1 (“*cast doubt on*”) repete uma recorrência dos recursos iniciais dos Parágrafos sobre o Texto Oral, que é o uso do termo “*The listening passage*” para se referir à fonte de informações do Texto Oral, mais um *reporting verb*. Também é possível apontar o uso majoritário (ocorre em 5 dos 6 exemplos) do recurso Distanciamento, realizado através do item “*casts doubt on*”, para funcionar como *reporting verb* da oração. Tal uso denota um autor que deseja se afastar do posicionamento que é alvo das objeções do Texto Oral, resgatando o posicionamento do Texto Escrito através do termo “*this belief*”. Essa crença, como trabalhado no Parágrafo sobre o Texto Escrito do Texto 12 (cf. Apêndice A), é de que os Celtas e os Druidas teriam construído o Stonehenge.

Esse recurso é reforçado pelo item 2 (“*by showing*”) que agora afasta o autor da alternativa dialógica proposta no parágrafo anterior (sobre o Texto Escrito) ao ratificar o posicionamento do Texto Oral utilizando o recurso Endosso. O autor demonstra seu alinhamento ao posicionamento do Texto Oral ao representar como algo “evidente”.

A informação endossada pelo autor trata das datas de determinados eventos históricos. Tal informação é ratificada a tal ponto que o autor define a crença reportada no Parágrafo sobre o Texto Escrito como algo impossível, utilizando assim uma Negação no item 3 (“*impossible*”). O recurso aqui em destaque funciona de maneira a refutar determinada alternativa dialógica.

Portanto, nesta sentença, o autor inicialmente se afastou do posicionamento do parágrafo anterior (sobre o Texto Escrito), em seguida endossou a alternativa do Texto Oral e encerrou negando qualquer validade das afirmações do Texto Escrito. Essa série de recursos de engajamento em uma mesma sentença aponta para um grau reduzido de neutralidade. Ele representa a alternativa do Texto Escrito como inválida para o seu leitor ideal, gerando alguns custos em termos de solidariedade a outros posicionamentos dialógicos, em especial ao posicionamento apresentado no Texto Escrito.

O item 4 (“*indicates*”) e o item 5 (“*indicates*”) fazem parte da mesma categoria: Reconhecimento. No primeiro caso, a sentença é construída de maneira mais simples, apenas apontando a informação de que os Celtas e os Druidas chegaram à Inglaterra em 1500 a.C. ou 800 a.C. Já o segundo termo indica uma informação que é ratificada pelo recurso Endosso do item 6 (“*show*”). Enquanto a informação atribuída pelo item 4 (“*indicates*”) não é acompanhada de qualquer outro recurso, o autor escolhe unir ao item 5 (“*indicates*”) um recurso cuja função é registrar o seu alinhamento à questão reportada (“*show*”, categorizado como Endosso). Ele então avaliza a informação de que o Stonehenge foi construído em três fases, tendo início em 3000 a.C. e finalizando em 2100 a.C.

A última sentença inicia com uma fala cuja responsabilidade não é atribuída explicitamente a qualquer outra voz. O próprio autor traz um raciocínio envolvendo uma comparação entre as datas. Ele afirma a primeira parte do argumento, de que o Stonehenge foi finalizado em 2100 a.C. e que os Celtas e Druidas não chegaram à Inglaterra antes de 1500 a.C. O uso de afirmações monoglóssicas aqui apontam para um entendimento que foi internalizado pelo autor. Não se trata de um raciocínio atribuído. O autor apresenta uma argumentação que ele parece ter apreendido e com a qual está alinhado.

Para a segunda parte desse raciocínio apresentado logo acima, o autor resgata a crença do Texto Escrito através do item 7 (“*expressed*”), de que os Celtas e os Druidas teriam construído o Stonehenge. Em seguida, é utilizada uma Negação no item 8 (“*could not*”) para refutar o posicionamento esboçado nessa crença. O autor, portanto, não demonstra solidariedade à alternativa do Texto Escrito, pois se representa enquanto convencido pelas informações do Texto Oral ao ponto de ser capaz de expressá-las sem necessidade de atribuir a responsabilidade por elas. O efeito desses recursos de engajamento para o leitor ideal é o de afirmar a validade desse posicionamento através de raciocínios que o próprio leitor também pode fazer. Enquanto os dados históricos são atribuídos, a conclusão é representada como o resultado ao qual qualquer pessoa que tem acesso a essas informações também pode chegar.

#### 4.4 Texto-Resposta do Tipo Contraste

Os textos do tipo Contraste são identificados pela relação de discrepância entre as informações do Texto Oral quanto ao Texto Escrito. Esse tipo de atividade de escrita integrada (*integrated task*) do *TOEFL iBT* é orientada para responder a seguinte pergunta: “*How does the information in the listening passage contrast with the information in the reading passage?*”. O estudante deve construir a sua redação de maneira a elaborar essa relação entre os dois textos.

A partir desse objetivo, Phillips elabora 3 textos-resposta que preenchem os requisitos desse tipo de atividade. Apesar do número reduzido de amostras, é possível apreender um padrão consistente do uso de recursos léxico-gramaticais de engajamento, como pode ser percebido no Quadro 6.

Quadro 6 – Ocorrências de recursos de engajamento em textos de Contraste

	Texto	Expansão			Contração				
		Atribuição		Entret.	Refutação		Ratificação		
		Recon.	Distan.		Neg.	Con-Ex.	Conc.	Pronun.	Endos.
Contraste	15	9							
	16	6			2			1	
	17	6			1	2		1	
	<b>Total</b>	21			3	2		2	

Fonte: Elaborado pelo autor

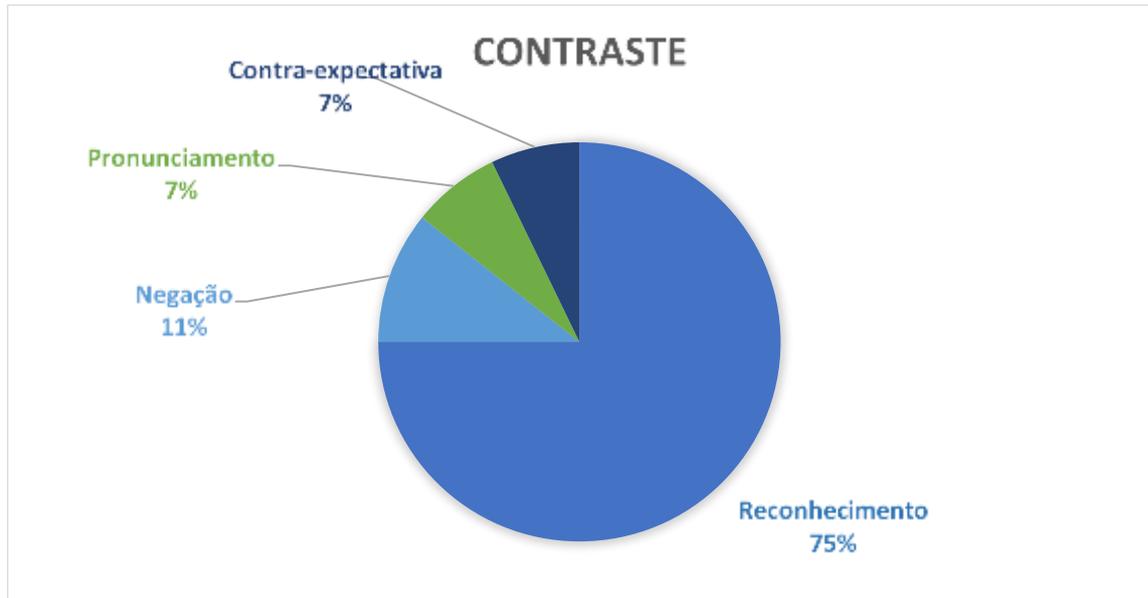
Conforme aponta o Quadro 6, pode-se perceber que os textos-resposta do tipo Contraste são construídos com um número reduzido de diferentes tipos de recursos de engajamento ocorrendo em um mesmo texto. Conforme exposto no Quadro 6, o texto 15 contém um tipo de recurso de engajamento, o texto 16 contém três tipos diferentes de recurso de engajamento e o texto 17 contém quatro tipos diferentes de recurso de engajamento. A média nesse tipo de texto é de 2,6 ocorrências de diferentes recursos engajamento em um mesmo texto, não sendo possível estabelecer uma moda por conta do número reduzido de textos-resposta. É possível, no entanto, ao comparar essa média com a dos textos Adição de Informação (2,75) e Objeção (4,5), perceber alguma semelhança com o primeiro tipo de texto estudado neste capítulo.

Também pode ser observada predominância do uso de *reported speech*, realizado especificamente através do recurso Reconhecimento, com 21 ocorrências. Novamente, tal predomínio se mostra coerente pelo fato desse gênero textual se tratar de uma exposição das

informações e das relações entre elas em dois textos (um escrito e um oral). Os demais recursos têm uma presença bastante reduzida neste tipo de texto, como se verifica pelo Quadro 6.

A proporção dos usos dos diferentes recursos de engajamento em textos do tipo Adição de Informação pode também ser expressa no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Proporção de recursos de engajamento em textos de Contraste



Fonte: Elaborado pelo autor

As informações presentes no Gráfico 6 ajudam a evidenciar as conclusões baseadas no Gráfico 6. O recurso Reconhecimento corresponde ao volume de 75% do total de ocorrências presentes nesse tipo de texto, mostrando-se como a real tendência em textos do tipo Contraste. Nenhum dos outros recursos demonstra uma frequência comparável.

Pode-se, no entanto, apontar novamente o número limitado de recursos nesse tipo de texto. São apenas observadas as ocorrências dos recursos Negação (11%), Pronunciamento (7%) e Contra-Expectativa (7%). Devido ao número reduzido de amostras (3), não é possível apontar uma tendência clara (exceto em relação ao recurso Reconhecimento, que sobretudo ocorre em todos os textos). Mas o uso desses recursos em particular constrói um tipo de texto que também estabelece determinadas refutações e ratificações de posicionamentos dialógicos.

Para que seja possível obter algumas conclusões, é necessária uma análise textual para garantir respostas mais reveladoras sobre o uso dos recursos léxico-gramaticais de engajamento em textos do tipo Contraste. Ainda conforme a divisão proposta por Phillips, as próximas páginas desta pesquisa irão analisar as ocorrências de recursos de engajamento nas três seções dos texto-resposta: Tópico Frasal, Parágrafo sobre o Texto Escrito e Parágrafo sobre o Texto Oral.

#### 4.4.1 Parágrafo de Tópico Frasal nos Textos de Contraste

A definição dos Parágrafos de Tópico Frasal nos textos do tipo Contraste segue fielmente àquela exposta na seção 4.2.1, a saber, um parágrafo, situado no início da redação, que deve ser composto por uma ou mais sentenças que evidenciem a relação entre o Texto Escrito e o Texto Oral.

É possível descrever os dados relacionados à realização de recursos de engajamento nessa seção em textos do tipo Contraste. No entanto, a amostra reduzida desse tipo de texto-resposta no material de Phillips torna limitada a possibilidade de apontar tendências nos mesmos moldes dos tipos anteriores (Adição de Informação e Objeção).

Pode-se apontar com alguma segurança para a ocorrência constante do recurso Reconhecimento, refletindo o panorama apresentado na seção 4.4 sobre esse tipo de texto. Dos 7 recursos de engajamento utilizados pelo autor em Tópicos Frasais nos três textos do tipo Contraste coletados por essa pesquisa, 6 deles pertenciam à categoria Reconhecimento. Isso aponta para uma instância textual em que autor demonstra um alinhamento neutro, simplesmente atribuindo as informações contrastantes dos textos em questão.

Descreve-se ainda o fato de que, das 3 amostras coletadas por essa pesquisa, 2 Tópicos Frasais possuem três recursos e 1 Tópico Frasal possui dois recursos de engajamento. Para uma análise mais pormenorizada dos itens que compõem os Tópicos Frasais em textos-resposta do tipo Contraste, será utilizado um dos exemplos retirados do Apêndice A dessa pesquisa.

O exemplo (16) trata de como as informações do Texto Oral, que fala sobre um modelo alternativo de estilo de gerenciamento, apresenta um contraste às informações do Texto Escrito, no qual é apresentado um tipo de gerenciamento.

- (16) [T15-C<sup>41</sup>] In this set of materials, <sup>(1)</sup> the reading passage **discusses** [*expansão: atribuição: reconhecimento*] one type of management style, and <sup>(2)</sup> the listening passage **presents** [*expansão: atribuição: reconhecimento*] the opposite type of management style. Both of managements styles <sup>(3)</sup> **were proposed** [*expansão: atribuição: reconhecimento*] by Douglas McGregor.

O item 1 (“*discusses*”) e o item 2 (“*presents*”), que funcionam de maneira a atribuir as informações resgatadas dos textos em questão, demonstram um alinhamento neutro sobre esses posicionamentos. O item 3 (“*were proposed*”) funciona de modo semelhante ao simplesmente especificar o nome da pessoa que propôs as teorias.

A semelhança com o tipo de texto Adição de Informações aparece também no uso pleno do recurso Reconhecimento. Aliado a esse fator, é possível ainda discutir a própria natureza

---

<sup>41</sup> Texto 15 do Apêndice A - Texto do tipo Contraste

desse tipo de texto, que se propõe a fazer um contraste entre dois posicionamentos dialógicos. Quando considerado o fato das informações advirem de uma mesma pessoa (“Douglas McGregor”), parece haver uma relação mais próxima de uma adição de informações contrastantes do que de fato de um embate entre elas. Dessa maneira, a neutralidade no alinhamento do autor pode ser também explicada pelo fato das informações não serem exatamente antagônicas, mas simplesmente diversas.

#### 4.4.2 *Parágrafo sobre o Texto Escrito nos Textos de Contraste*

Como já estabelecido, esta seção do texto-resposta é reservada para a exposição das informações do Texto Escrito. Levando em consideração o número reduzido de amostras, a realização léxico-gramatical deste parágrafo é semelhante à do Tópico Frasal. Do total de 7 recursos de engajamento utilizados pelo autor em parágrafos sobre o Texto Escrito nos três textos do tipo Contraste coletados por essa pesquisa, 6 pertencem à categoria Reconhecimento. Mais uma vez, esse predomínio se mostra coerente com o tipo de atividade proposta e aponta para o objetivo de atribuir informações sem demonstrar alinhamento.

Dos textos-resposta do tipo Contraste coletados, 2 deles tinham três ocorrências de recursos de engajamento no tipo de parágrafo em questão e 1 possuía duas ocorrências. Para entender melhor as escolhas realizadas pela autora, será analisada agora uma das amostras coletadas em Phillips (2013).

O exemplo (17) expõe as informações do Texto Escrito, que explica o problema na grafia de diversas palavras em Inglês em que não há correspondência entre pronúncia e escrita.

- (17) [T16-C] <sup>(1)</sup> The reading passage **explains** [*expansão: atribuição: reconhecimento*] that there is a problem in spelling a number of words in English where the spelling and pronunciation do not match; <sup>(2)</sup> it then goes on to explain that [*expansão: atribuição: reconhecimento*] philanthropist Andrew Carnegie made an effort to resolve this. He gave a huge amount of money to establish a board called the Simplified Spelling Board. As the name of the board indicates, its purpose was to simplify the spellings of words that are difficult to spell in English. Because of all of the work that the board did, spellings like ax (instead of axe) and program (instead of programme) became acceptable in American English.

A amostra em questão possui alguma representatividade pelo fato de ser composto pelo recurso mais comum nesse tipo de parágrafo (Reconhecimento). No entanto, como já foi apontado, não há um número amplo de amostras que permita estabelecer tendências de maneira segura quanto ao número de recursos, por exemplo. Desse modo, o exemplo em questão cumpre os propósitos da nossa análise principalmente por cumprir a função de atribuir informações ao Texto Escrito e por utilizar o recurso mais comum em textos do tipo Contraste.

O item 1 (“*explains*”) inicia o parágrafo refletindo a tendência dos recursos iniciais dos Parágrafos sobre o Texto Escrito, que é o uso do termo “*The reading passage*” para se referir à fonte de informações do Texto Escrito, e utiliza um *reporting verb* que faz parte da categoria Reconhecimento para atribuir uma informação a essa voz. Dessa maneira, o texto relata a explicação de que há um problema na ortografia de um conjunto de palavras em Inglês, no qual não há correspondência entre grafia e prosódia. Cumprindo o objetivo da atividade (*integrated task*) e atribuindo uma declaração pela qual o autor escolhe não se responsabilizar, essas informações são representadas como partindo de uma fonte alheia.

O item 2 (“*goes on to explain that*”) segue a mesma função do item anterior, dando sequência ao recurso Reconhecimento. A informação atribuída é a de que o “filantropo” Andrew Carnegie fez uma tentativa de resolver o problema apontado pelo item 1 (“*explains*”). Apesar dessa oração não conter, em si mesma, uma declaração que requer tanta fundamentação argumentativa para atestar sua validade, ela introduz uma série de asserções monológicas que são invocadas em seguida.

Essas três sentenças restantes do Parágrafo sobre do Texto Escrito são realizadas sem a presença de recursos de engajamento. Através de uma configuração monoglóssica, o autor relata que Andrew Carnegie doou uma grande quantidade de dinheiro para estabelecer uma espécie de conselho chamado “*Simplified Spelling Board*”. Ele também afirma que seu propósito era simplificar a grafia de palavras difíceis de grafar em Inglês, como indica o nome do conselho. O autor encerra dizendo que, por conta do trabalho do conselho, grafias como “*ax*” (ao invés de “*axe*”) e “*program*” (ao invés de “*programme*”) se tornaram aceitáveis.

O fato desses enunciados serem realizados sem recursos de engajamento aponta para uma preocupação reduzida em atribuir determinadas informações. Isso pode ser motivado pelo entendimento do autor de que seu leitor irá assumir que essas informações estão sendo reportadas, apesar da ausência de indicação imediata, ou por não considerar tais declarações problemáticas, de maneira que gerem algum tipo de contestação. A última sentença, por exemplo, é construída de modo a representar como dadas as afirmações de que essas grafias são de fato aceitas pela sociedade estadunidense ou que tal fenômeno se deve realmente ao trabalho realizado pelo conselho. Esse tipo de escolha quanto à realização léxico-gramatical pode funcionar de maneira a conduzir o leitor a aceitar indiscriminadamente essas alegações.

#### 4.4.3 Parágrafo sobre o Texto Oral nos Textos de Contraste

Nesta seção, diferente da anterior, o autor é responsável por expor as informações do Texto Oral e relacioná-las ao Texto Escrito. Novamente, o número reduzido de amostras

dificulta o estabelecimento de determinadas tendências. Mas é possível fazer a descrição de alguns fenômenos.

Cada um dos três Parágrafos sobre o Texto Oral dos textos-resposta de texto do tipo Contraste coletados por essa pesquisa possui números diferentes de ocorrências de recursos de engajamento (5, 4 e 3). É possível notar ainda o predomínio do recurso Reconhecimento, ainda que em menor grau do que no parágrafo anterior (parágrafo sobre o Texto Escrito): dos 12 recursos que ocorrem na seção em questão, 7 pertencem à categoria Reconhecimento. As 5 ocorrências restantes são distribuídas nos recursos Negação (2 ocorrências), Pronunciamento (2 ocorrências) e Contra-Expectativa (1 ocorrência).

Quando se compara ocorrências dessa seção com o texto completo, é possível perceber que, das 7 ocorrências de recursos presentes em textos do tipo Contraste que não pertencem à categoria Reconhecimento (Negação, Pronunciamento e Contra-Expectativa), 5 deles são usados no Parágrafo sobre o Texto Oral. Isso demonstra que essa é a seção com maior complexidade em termos de relações dialógicas nesse tipo de texto.

Para compreender melhor as escolhas léxico-gramaticais dessas seções, será analisado um dos exemplos coletados no manual de Phillips (2013) de Parágrafo sobre o Texto Oral e textos-resposta do tipo Contraste.

O exemplo (17) expõe as informações do Texto Oral que contrastam com as informações do parágrafo anterior. As informações do Texto Oral descrevem um Tipo II de supernova, que é bastante do Tipo I descrito no parágrafo anterior.

- (18) [T17-C] <sup>(1)</sup> The listening passages describes [*expansão: atribuição: reconhecimento*] a Type II supernova, which is quite different from the Type I supernova that <sup>(2)</sup> **was described in the reading passage** [*expansão: atribuição: reconhecimento*]. While a Type I supernova occurs in a double star, when material from the companion star flow to the white dwarf in the double star, a Type II supernova occurs in a massive single star. A Type II supernova occurs when a massive single star, one that is ten times as big as our Sun, becomes so hot that it explodes; this is much larger than a white dwarf, which explodes in a supernova when it is 1.4 times the mass of the Sun. <sup>(3)</sup> **Only** [*contração: refutação: contra-expectativa*] one visible Type II supernova has occurred since the 12th century; <sup>(4)</sup> **so** [*contração: ratificação: pronunciamento*] <sup>(5)</sup> **neither Type II nor** [*contração: refutação: negação*] **Type I** supernovas that are visible to the naked eye are very common.

Pelo fato de não ser possível traçar inequivocamente um modelo representativo, o exemplo em questão foi escolhido por também trazer o predomínio do recurso Reconhecimento e por satisfazer o propósito específico dessa seção, como apontado no início desse subtópico. Sua análise também é importante para demonstrar o uso dos outros recursos de engajamento nesse tipo de seção.

O item 1 (“*describes*”) repete uma recorrência dos recursos iniciais dos Parágrafos sobre o Texto Oral, que é o uso do termo “*The listening passage*” para se referir à fonte de informações do Texto Oral, mais um *reporting verb*. Apesar do número reduzido de amostras, um fenômeno bastante notável é o fato de, nos três textos do tipo Contraste, o primeiro *reporting verb* utilizado nos Parágrafos sobre o Texto Escrito ser exatamente o mesmo do primeiro *reporting verb* utilizado nos Parágrafos sobre o Texto Oral. Por exemplo, no texto em questão, tanto o Parágrafo sobre o Texto Escrito como o Parágrafo sobre o Texto utilizam o verbo “*describe*” como *reporting verb* da oração inicial (cf. Texto 17 do Apêndice A). Essa correspondência completa sugere a tentativa de construção de um autor que coloca os dois posicionamentos que estão sendo relatados em pé de igualdade, com um alinhamento neutro por parte do autor, o que faz sentido com a tendência observada até então nas seções já analisadas desse tipo de texto.

O item 1 (“*describes*”) aparece na mesma sentença do item 2 (“*was described*”). Ambos apontam para o simples relato das ideias de ambos os textos, sendo neutro quanto ao alinhamento. O autor unicamente estabelece que o Texto Oral descreve um Tipo II de supernova que é bem diferente do Tipo I de supernova descrito no Texto Escrito. Em seguida, o autor utiliza uma sentença para estabelecer uma comparação entre os dois tipos de supernova: o Tipo I ocorre em uma estrela dupla, quando o material da estrela companheira flui para a anã branca na estrela dupla, e o Tipo II ocorre em uma estrela solitária maciça.

O autor segue explicando, de forma monoglóssica, que uma supernova Tipo II ocorre quando uma estrela solitária maciça, dez vezes maior que o nosso Sol, fica tão quente que explode. Ele ainda afirma que esse volume é muito maior que uma anã branca, que explode em uma supernova quando é 1,4 vezes a massa do Sol. A escolha do autor em realizar essas sentenças através de orações monoglóssicas mais uma vez aponta para a pressuposição do autor de que o leitor ideal entenderá essas informações como oriundas de outra fonte, ou ainda para o fato do autor representar essas informações como inquestionáveis, talvez por conta da distância do tema do debate comum devido a sua complexidade.

O item 3 (“*only*”), caracterizado como Contra-Expectativa, demonstra que o autor antecipa uma voz que poderia ter uma expectativa distinta da que é construída por ele. Em outras palavras, o autor prevê a possibilidade de alguém pensar que uma manifestação visível do Tipo II de supernova seja um fenômeno comum ou mesmo recente. Logo, ele não apenas evoca essa possibilidade, mas também a refuta, informando que apenas uma supernova do Tipo II se manifestou visivelmente desde o século XII.

Os itens 4 (“*so*”) e 5 (“*neither... nor*”) fazem parte de uma mesma sentença. O primeiro item em questão (“*so*”), categorizado como Pronunciamento, indica uma interpolação do autor em que ele se responsabiliza pela conclusão que é dada em seguida. Ao invés de atribuir esse resultado, a sentença é construída de modo que o leitor pode igualmente chegar à conclusão desse parágrafo e do anterior. O segundo item (“*neither... nor*”), pertencente à categoria Negação, está unido ao item anterior ao declarar um determinado ponto de vista e negá-lo em seguida, declarando que nem o Tipo II nem o Tipo I de supernova visíveis a olho nu são muito comuns. Dessa maneira, o autor toma a responsabilidade sobre uma constatação que nega uma alternativa dialógica antecipada por ele.

Neste capítulo, tratou-se de se discutir o resultado das análises dos textos-resposta propostos por Phillips (2013). Após a apresentação dos dados referentes aos aspectos de expansão e contração nos três tipos de textos (Adição de Informação, Objeção e Contraste), foram exibidas as principais tendências quanto à realização de recursos léxico-gramaticais de engajamento em cada um dos três tipos de relação e, por fim, foram investigados os efeitos de cada um desses recursos nos tipos de texto em questão. No próximo capítulo, serão retomados os pontos principais dessa pesquisa, como também suas implicações pedagógicas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs a investigar as realizações léxico-gramaticais dos recursos de engajamento em textos-resposta das atividades de escrita integrada (*integrated task*) do *Longman Preparation Course for the TOEFL® Test: iBT, Second Edition* (PHILLIPS, 2013). No capítulo 2, foram descritos o *TOEFL® Test: iBT* e as instruções para a resolução das atividades de escrita integrada (*integrated task*) dadas por Deborah Phillips, bem como foi exposta a metodologia utilizada por essa pesquisa. No capítulo 3, foi apresentada o arcabouço teórico que fundamenta a análise dessa pesquisa, como também o seu método. Por fim, no capítulo 4, foram evidenciados os resultados e as análises dos dados coletados por essa pesquisa, sendo essa análise dividida entre os três tipos de textos encontrados (Adição de Informação, Objeção e Contraste) e as três seções que formam cada uma das amostras (Parágrafo sobre o Tópico Frasal, Parágrafo sobre o Texto Escrito e Parágrafo sobre o Texto Oral).

Conforme exposto no capítulo referente ao referencial teórico, o Sistema de Engajamento presente na Teoria da Avaliatividade de Martin e White (2005) propõe um modelo sistemático de itens capazes de identificar como determinados recursos léxico-gramaticais anunciam o posicionamento axiológico do autor. Em outras palavras, o interesse desse aporte teórico é demonstrar como os valores referentes a uma voz autoral são codificados linguisticamente e evidenciam o alinhamento e a solidariedade do autor quanto às diversas posições dialógicas que são inscritos no texto, investigando também os efeitos retóricos dessas escolhas textuais.

Diante dos resultados e da análise apresentados no capítulo anterior, é possível demonstrar a resolução dos objetivos de pesquisa elencados na introdução deste trabalho. Tais objetivos são listados a seguir e suas conclusões serão resumidas nas duas seções seguintes, sintetizando os resultados e a análise do capítulo anterior e provendo algumas implicações pedagógicas.

- A. Identificar os principais recursos de engajamento utilizados nos três tipos de textos investigados (Adição de Informação, Objeção ou Contraste);
- B. Examinar as realizações léxico-gramaticais utilizadas nos textos-resposta;
- C. Investigar os efeitos de alinhamento e solidariedade da voz autoral com o leitor ideal e com os posicionamentos presentes nas informações reportadas do Texto Escrito e do Texto Oral.

## 5.1 Síntese dos Resultados e Análise

Após a categorização das realizações léxico-gramaticais dialógicas dos textos coletados por essa pesquisa (e que pode ser verificada no Apêndice A), foi possível identificar os principais recursos de engajamento utilizados nos três tipos de textos investigados (Adição de Informação, Objeção e Contraste).

### 5.1.1 Adição de Informação

Quanto ao tipo de texto Adição de Informação, do qual essa pesquisa coletou 8 amostras, foi possível verificar a presença majoritária de recursos ligados à categoria Expansão (71%), sendo esse conjunto formado pelos recursos Reconhecimento (64%) e Entretenimento (7%). Quanto ao conjunto Contração, com presença minoritária nesse tipo de texto (29%), ele é formado pelos recursos Endosso (9%), Contra-Expectativa (8%), Negação (6%) e Pronunciamento (4%). Tal distribuição aponta para um tipo de texto que procura construir um autor neutro quanto aos posicionamentos dialógicos evidenciados pelas informações relatadas por ele.

No que tange às realizações léxico-gramaticais desse tipo de texto, é possível constatar o resgate comum do *reporting verb* “*adds to*”. Outros verbos também pertencentes à categoria Reconhecimento costumam ser utilizados nos Parágrafos de Tópico Frasal, como “*supports*”, “*explains*” e a locução “*provides an example of*”. Já nos Parágrafos sobre o Texto Escrito e Parágrafos sobre o Texto Oral, verificou-se a recorrência dos termos “*discusses*”, “*describes*”, “*provides an example*” etc. Nos exemplos de textos do tipo Adição de Informação investigados nesta pesquisa, a solidariedade é construída não a partir de uma abertura a um alinhamento diferente ao do autor, mas como uma tolerância a qualquer das alternativas sobre as quais o autor é construído de forma neutra. Nesse sentido, não se verificou o esforço do autor em conduzir o leitor a determinado alinhamento, mas unicamente alguns recursos de Negação com o objetivo de refutar determinadas expectativas levantadas pelo leitor ideal.

### 5.1.2 Objeção

Quanto ao tipo de texto Objeção, do qual essa pesquisa coletou 6 amostras, foi possível verificar a presença um pouco acima da média de recursos ligados à categoria Expansão (55%), sendo esse conjunto formado pelos recursos Reconhecimento (34%), Distanciamento (20%) e Entretenimento (1%). Quanto ao conjunto Contração, com presença um pouco abaixo da média nesse tipo de texto (45%), ele é formado pelos recursos Endosso (13%), Negação (11%),

Contra-Expectativa (10%), Pronunciamento (10%) e Concessão (1%). Tal distribuição aponta para um tipo de texto que procura construir um autor com reduzida neutralidade quanto aos posicionamentos dialógicos evidenciados pelas informações relatadas por ele. A tendência identificada nas amostras desse tipo de texto é a construção de uma voz autoral alinhada às informações reportadas do Texto Oral, rejeitando as alternativas dialógicas expostas no Texto Escrito.

No que tange às realizações léxico-gramaticais desse tipo de texto, é possível constatar o resgate comum do *reporting verb* “*casts doubt on*”. Ele normalmente é realizado de forma unida a alguma locução a exemplo de “*by showing*”, “*by offering some criticisms*” etc. Pode-se ainda verificar a ocorrência substancial de termos como “*shows that*”, “*found*” e outras expressões que endossam determinados posicionamentos, mas também exemplos como “*contradicts*”, “*impossible*”, “*could not*” e outros termos que refutam posicionamentos que não estão alinhados com o autor. Portanto, pode-se identificar um nível reduzido de solidariedade nesse tipo de texto, que utiliza poucos recursos pertencentes a categoria Expansão no Parágrafo sobre o Texto Oral, limitando a abertura dada a outros posicionamentos dialógicos. O alinhamento da voz autoral se dá normalmente às informações reportadas do Texto Oral, que costumam prover argumentos para retificar as informações do Texto Escrito.

### 5.1.3 *Contraste*

Quanto ao tipo de texto *Contraste*, do qual essa pesquisa coletou 3 amostras, foi possível verificar a presença majoritária de recursos ligados à categoria Expansão (75%), sendo esse conjunto plenamente preenchido pelo recurso Reconhecimento (75%). Quanto ao conjunto *Contração*, com presença minoritária nesse tipo de texto (25%), ele é formado pelos recursos Negação (11%), *Contra-Expectativa* (7%) e *Pronunciamento* (7%). De maneira semelhante ao tipo *Adição de Informação*, essa distribuição aponta para um tipo de texto que procura construir um autor neutro quanto aos posicionamentos dialógicos evidenciados pelas informações relatadas por ele.

No que tange às realizações léxico-gramaticais desse tipo de texto, é possível constatar o uso de expressões como “*contrasting*” ou “*opposite*” para evidenciar a relação de disparidade entre o Texto Escrito e o Texto Oral. Pode-se ainda identificar a correspondência lexical entre o *reporting verb* utilizado nos Parágrafos sobre o Texto Escrito e nos Parágrafos sobre o Texto Oral das três amostras, sendo esses verbos “*discusses*”, “*explains*” e “*describes*”. Nesse tipo de texto, a solidariedade é avançada através do reconhecimento da validade das informações

reportadas do Texto Escrito e do Texto Oral. O alinhamento do autor permanece neutro, já que os textos simplesmente trazem informações complementares acerca de determinado assunto.

## **5.2 Implicações Pedagógicas**

Conforme demonstrado na seção anterior, a aplicação do Sistema de Engajamento de Martin e White (2005) aparece como uma teoria bastante relevante para o aluno e o professor. As análises evidenciaram a relevância desse aporte teórico para revelar diversos elementos que se encontram codificados em determinadas realizações léxico-gramaticais. A consideração dessa teoria fornecerá ao aluno instrumentos com os quais ele poderá escrever de forma a intencionalmente construir relações dialógicas com o seu leitor ideal e com as vozes que aparecem registradas em seu texto. De forma semelhante, os professores poderão oferecer aos seus alunos uma perspectiva ampliada do uso de *reporting verbs* e uma interpretação de texto que leva em conta o painel dialógico construído pelo autor.

Essa pesquisa também apontou a necessidade de inclusão desse conteúdo em materiais como o *Longman Preparation Course for the TOEFL® Test: iBT, Second Edition* (PHILLIPS, 2013). Essa inserção é necessária para que o aluno seja instruído quanto a natureza e os usos dos recursos de engajamento que serão utilizados na composição da produção textual do seu exame de proficiência. Em outras palavras, o Sistema de Engajamento se mostra relevante para que os candidatos do exame de proficiência possam construir relações dialógicas coerentes com cada tipo de texto e com o próprio exame como um todo.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Camilla Souza de. **Políticas Linguísticas e Internacionalização Acadêmica:** entre o *status* da língua inglesa e a promoção do plurilinguismo. 2018. 81 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do Romance I:** a estilística. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **The Dialogic Imagination:** four essays. Austin: University of Texas Press, 1981. Disponível em: <https://bit.ly/2xDNsJ8>. Acesso em: 31/03/2020 às 21:20.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ciência sem Fronteiras:** O que é? Disponível em: <http://cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>. Acesso em: 18/03/20 às 14:06.

BRASIL. Ministério da Educação. **Idiomas sem Fronteiras:** Histórico. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/programa-isf/historico>. Acesso em: 18/03/20 às 22:04.

BRASIL. Ministério da Educação. **Inglês sem Fronteiras.** Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/ingles-sem-fronteiras>. Acesso em: 18/03/20 às 14:26.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC afirma que o Ciência sem Fronteiras terá 5 mil bolsistas na pós-graduação.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/46981-mec-afirma-que-o-ciencia-sem-fronteiras-tera-5-mil-bolsistas-na-pos-graduacao>. Acesso em: 19/03/20 às 10:29.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 973, de 14 de novembro de 2014.** Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras e dá outras providências. Disponível em: [http://isf.mec.gov.br/images/pdf/novembro/Portaria\\_973\\_Idiomas\\_sem\\_Fronteiras.pdf](http://isf.mec.gov.br/images/pdf/novembro/Portaria_973_Idiomas_sem_Fronteiras.pdf). Acesso em: 18/03/20 às 16:54.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012. Institui o Programa Inglês sem Fronteiras. **Diário Oficial da União:** seção 1. Brasília, DF, ano 149, nº 244, p. 28, 19 dez. 2012.

CRYSTAL, David. **English as a Global Language.** 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. Disponível em: [http://culturaldiplomacy.org/academy/pdf/research/books/nation\\_branding/English\\_As\\_A\\_Global\\_Language\\_-\\_David\\_Crystal.pdf](http://culturaldiplomacy.org/academy/pdf/research/books/nation_branding/English_As_A_Global_Language_-_David_Crystal.pdf). Acesso em: 26/06/2020.

ESTADÃO CONTEÚDO. Programa de intercâmbio do MEC que beneficiou 818 mil Alunos será fechado. **Revista Exame.** 19 Jul 2019. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/idiomas-sem-fronteiras-sera-encerrado-pelo-mec/>. Acesso em: 19/03/20 às 11:09.

ETS. **Sobre o teste TOEFL iBT.** Disponível em: [https://www.ets.org/pt/TOEFL/iBT/about?WT.ac=TOEFLhome\\_aboutiBT\\_180910](https://www.ets.org/pt/TOEFL/iBT/about?WT.ac=TOEFLhome_aboutiBT_180910). Acesso em: 20/03/20 às 18:25.

FARACO, Carlos A. Autor e Autoria. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: Conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

HOGUE, Ann; OSHIMA, Alice. **Introduction to Academic Writing**. 3. ed. White Plains: Pearson Education, 2007.

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

MONTGOMERY, Scott. **Does Science Need a Global Language?**: English and the future of research. Chicago: The University of Chicago Press, 2013.

PHILLIPS, Debora. **Longman Preparation Course for the TOEFL Test iBT**. 2 ed. New York: Pearson Education, 2013.

RENFREW, Alastair. **Mikhail Bakhtin**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2017.

TRAKULKASEMSUK, Wannapa; PINGKARAWAT, Namtip. A comparative analysis of English feature articles in magazines published in Thailand and Britain: Linguistic aspects. *In*: FACCHINETTI, Roberta; CRYSTAL, David; SEIDLHOFER, Barbara (orgs.). **From International to Local English – And Back Again**. Bern: International Academic Publishers, 2010. (Linguistic Insights, v. 95)

VIAN JR., O. O Sistema de Avaliatividade e a Linguagem da Avaliação. *In*: VIAN JR., O.; SOUZA, A. A.; ALMEIDA, F. A. S. D. P. (Orgs.) **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**: Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

WHITE, P. R. R. Exploring the axiological workings of ‘reporter voice’ news stories: attribution and attitudinal positioning. **Discourse, Context & Media**, Amsterdã, n. 1, p. 57–67, 2012. Disponível em: [https://www.academia.edu/6415582/Authors\\_personal\\_copy\\_Exploring\\_the\\_axiological\\_workings\\_of\\_reporter\\_voice\\_news\\_stories\\_Attribution\\_and\\_attitudinal\\_positioning](https://www.academia.edu/6415582/Authors_personal_copy_Exploring_the_axiological_workings_of_reporter_voice_news_stories_Attribution_and_attitudinal_positioning). Acesso em: 19 jul. 2020.

## APÊNDICE A – CONJUNTO DE TEXTOS-RESPOSTA COLETADOS

### Texto 1 do tipo Adição de Informação [T1-AI]

Local	Texto
Tópico Frasal	In this set of materials, <sup>(1)</sup> <u>the reading passage</u> <b>discusses</b> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ] a technique used by meteorologists, and <sup>(2)</sup> <u>the listening passage</u> <b>adds to</b> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ] this <sup>(3)</sup> <b>by providing an example</b> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ] of the technique from the 17 <sup>th</sup> century.
Parágrafo Sobre o Texto Escrito	<sup>(4)</sup> <u>The reading passage</u> <b>discusses</b> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ] the technique of hindcasting, which is a method used by meteorologists to try to determine what the weather was like in the past. <sup>(5)</sup> <b>According to</b> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ] <u>the reading passage</u> , detailed weather records have been kept for less than a century. As a result, <sup>(6)</sup> <u>meteorologists</u> <b>have been able to find out</b> [ <i>contração: ratificação: endosso</i> ] what weather was like in the past by using proxies, which are pieces of information from other fields.
Parágrafo Sobre o Texto Oral	<sup>(7)</sup> <u>The listening passage</u> <b>provides an example</b> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ] of a situation where hindcasting was used. <sup>(8)</sup> <b>This situation</b> involves proxies from the field of art to <b>show</b> [ <i>contração: ratificação: endosso</i> ] what the weather was like in 17th-century Holland. Proxies from the field of art <sup>(9)</sup> <b>had to</b> [ <i>contração: refutação: pronunciamento</i> ] be used to determine the weather in 17th-century Holland because no weather records were kept from the past. <sup>(10)</sup> <u>The paintings that were used as proxies</u> <b>show that</b> [ <i>contração: ratificação: endosso</i> ] the weather in 17th-century Holland was much colder than it is today. There were <sup>(11)</sup> <u>details in the paintings</u> that <b>showed</b> [ <i>contração: ratificação: endosso</i> ] how cold the weather was. For example, there were huge snow drifts that were higher than today's snow drifts, and there were skaters skating on canals that are not frozen today.

### Resumo da Análise do Texto 1

Núm.	Fonte	Item	Recurso
1	The reading passage	Discusses	expansão: atribuição: reconhecimento
2	The listening passage	adds to	expansão: atribuição: reconhecimento
3	[ø: the listening passage]	by providing an example	expansão: atribuição: reconhecimento
4	The reading passage	Discusses	expansão: atribuição: reconhecimento
5	The reading passage	According to	expansão: atribuição: reconhecimento
6	Meteorologists	have been able to find out	contração: ratificação: endosso
7	The listening passage	Provides an example	expansão: atribuição: reconhecimento
8	This situation	Show	contração: ratificação: endosso
9	ø	had to	contração: refutação: pronunciamento
10	The paintings that were used as proxies	show that	contração: ratificação: endosso
11	Details in the paintings	Showed	contração: ratificação: endosso

**Texto 2 do tipo Adição de Informação [T2-AI]**

<b>Local</b>	<b>Texto</b>
Tópico Frasal	In this set of materials, <sup>(1)</sup> <u>the reading passage</u> <b>describes</b> [ <i>expansão atribuição reconhecimento</i> ] the different types of waves that occur during earthquakes, and <sup>(2)</sup> <u>the listening passage</u> <b>explains</b> [ <i>expansão atribuição reconhecimento</i> ] how much damage each of these types of waves causes.
Parágrafo Sobre o Texto Escrito	<sup>(3)</sup> <b>According to</b> <u>the reading passage</u> [ <i>expansão atribuição reconhecimento</i> ], three different types of waves occur during an earthquake: primary (or P) waves, secondary (or S) waves, and surface waves. Primary waves are the fastest-moving waves, and secondary waves are not as fast as primary waves. Surface waves resemble the ripples in a pond after a stone has been thrown in it; they are very slow-moving waves.
Parágrafo Sobre o Texto Oral	<sup>(4)</sup> <b>According to</b> <u>the listening passage</u> [ <i>expansão atribuição reconhecimento</i> ], <sup>(5)</sup> <u>the types of waves that occur during an earthquake</u> <b>do not</b> [ <i>contração refutação negação</i> ] cause equal amounts of damage to structures. What causes most damage to structures during earthquakes is surface waves. The really slow-moving surface waves cause most of the differential movement of buildings during earthquakes, and it is the differential movement of buildings that causes most of the damage. Because the primary and secondary waves vibrate much faster and with less movement than surface waves, they cause little damage to structures.

**Resumo da Análise do Texto 2**

<b>Núm.</b>	<b>Fonte</b>	<b>Item</b>	<b>Recurso</b>
1	The reading passage	Describes	expansão: atribuição: reconhecimento
2	The listening passage	Explains	expansão: atribuição: reconhecimento
3	the reading passage	According to	expansão: atribuição: reconhecimento
4	the listening passage	According to	expansão: atribuição: reconhecimento
5	The types of waves	do not	contração: refutação: negação

### Texto 3 do tipo Adição de Informação [T3-AI]

Local	Texto
Tópico Frasal	In this set of materials, <sup>(1)</sup> <u>the reading passage</u> <b>describes</b> [ <i>expansão atribuição reconhecimento</i> ] a type of learning, and <sup>(2)</sup> <u>the listening passage</u> <b>provides an extended example of</b> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ] this type of learning.
Parágrafo Sobre o Texto Escrito	<sup>(3)</sup> <u>The reading passage</u> <b>discusses</b> [ <i>expansão atribuição reconhecimento</i> ] aversive conditioning, <sup>(4)</sup> <u>which is defined as</u> [ <i>expansão atribuição reconhecimento</i> ] learning involving an unpleasant stimulus. In this type of learning, an unpleasant stimulus is applied every time that a certain behavior occurs, in an attempt to stop the behavior. A learner can behave in two different ways in response to the knowledge that something unpleasant will soon occur. Avoidance behavior is a change in behavior before the stimulus is applied to avoid the unpleasant stimulus, while escape behavior is the opposite, a change in behavior after the application of the stimulus to cause it to stop.
Parágrafo Sobre o Texto Oral	<sup>(5)</sup> <u>The listening passage</u> <b>provides a long example of</b> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ] aversive conditioning. This extended example is about the alarm in many cars that buzzes if the drivers' seat belt is not fastened. In this example, the method of aversive conditioning that is applied to drivers is that every time a driver tries to drive with the seat belt unfastened, the buzzer goes off. The driver exhibits avoidance behavior if he or she fastens the seat belt before driving, to avoid hearing the buzzer. The driver exhibits escape behavior if he or she attaches the seat belt after the alarm has started to buzz, to stop the buzzing.

### Resumo da análise do Texto 3

Núm.	Fonte	Item	Recurso
1	The reading passage	describes	expansão: atribuição: reconhecimento
2	The listening passage	provides an extended example of	expansão: atribuição: reconhecimento
3	The reading passage	discusses	expansão: atribuição: reconhecimento
4	[ø: aversive conditioning]	is defined as	expansão: atribuição: reconhecimento
5	The listening passage	provides a long example of	expansão: atribuição: reconhecimento

**Texto 4 do tipo Adição de Informação [T4-AI]**

<b>Local</b>	<b>Trecho</b>
Tópico Frasal	In this set of material, <sup>(1)</sup> <u>the reading passage</u> <b>describes</b> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ] a certain category of words, and <sup>(2)</sup> <u>the listening passage</u> <b>adds to</b> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ] this information by <sup>(3)</sup> <b>describing</b> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ] a special subset of words in this category.
Parágrafo Sobre o Texto Escrito	<sup>(4)</sup> <u>The reading passage</u> <b>defines</b> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ] "polysemy" and <sup>(5)</sup> <b>provides</b> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ] two examples of it. Polysemy exists when one word has different meanings. The word "sound" has 19 noun meanings, 12 adjective meanings, 12 verb meanings, 4 meanings in verb phrases, and 2 adverb meanings. The word "set" has 57 noun meanings and 120 verb meanings.
Parágrafo Sobre o Texto Oral	<sup>(6)</sup> <u>The listening passage</u> <b>describes</b> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ] a special subset of polysemic words. This special subset is words whose meanings <sup>(7)</sup> <b>are not</b> [ <i>contração refutação negação</i> ] <sup>(8)</sup> <b>just</b> [ <i>Contração Refutação Contra-Expectativa</i> ] different; the meanings are opposite. Three examples of this subset of polysemic words <sup>(9)</sup> <b>are provided</b> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ]. "Bolt" and "fast" can each have meanings of "cannot move" or "move quickly," and "sanction" can mean either "permit" or "not permit."

**Resumo da análise do Texto 4**

<b>Núm.</b>	<b>Fonte</b>	<b>Item</b>	<b>Recurso</b>
1	The reading passage	Describes	expansão: atribuição: reconhecimento
2	The listening passage	adds to	expansão: atribuição: reconhecimento
3	[ ø: the listening passage]	Describing	expansão: atribuição: reconhecimento
4	The reading passage	Defines	expansão: atribuição: reconhecimento
5	[ ø: the reading passage]	Provides	expansão: atribuição: reconhecimento
6	The listening passage	Describes	expansão: atribuição: reconhecimento
7	Meanings	are not	contração: refutação: negação
8	Meanings	just	contração: refutação: contra-expectativa
9	[ ø: the listening passage]	are provided	expansão: atribuição: reconhecimento

**Texto 5 do tipo Adição de Informação [T5-AI]**

<b>Local</b>	<b>Trecho</b>
Tópico Frasal	In this set of materials, <sup>(1)</sup> <u>the reading passage</u> <b>defines</b> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ] a concept and <sup>(2)</sup> <b>provides a brief example of</b> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ] the concept. <sup>(3)</sup> <u>The listening passage</u> <b>adds to</b> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ] the ideas in the reading passage <sup>(4)</sup> <b>by providing a more extended example of</b> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ] the concept.
Parágrafo Sobre o Texto Escrito	<sup>(5)</sup> <u>The reading passage</u> <b>discusses</b> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ] the concept of unintended consequences, which is about the effects that are unexpected after a decision. A brief example <sup>(6)</sup> <b>is given</b> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ] in which a parking ban is instituted on Main Street. There are positive unintended consequences when some people get more exercise walking, and there are negative unintended consequences when some people stop shopping in stores on Main Street.
Parágrafo Sobre o Texto Oral	<sup>(7)</sup> <u>The listening passage</u> <b>provides a more extended example</b> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ] unintended consequences from the field of economics. This extended example deals with the unintended consequences of an increase in taxes. In raising taxes, the local government expected to increase revenue. <sup>(8)</sup> <b>However</b> [ <i>contração: refutação: contra-expectativa</i> ], where taxes were raised, citizens had less to spend because of the increased taxes, and the decision ended up decreasing revenue <sup>(9)</sup> <b>instead of</b> [ <i>contração: refutação: contra-expectativa</i> ] the expected increase. Just as there were unintended consequences in the decision to ban parking on Main Street, the decision to increase taxes in order to increase revenue also had the very unintended consequence of lowering revenue.

**Resumo da análise do Texto 5**

<b>Núm.</b>	<b>Fonte</b>	<b>Item</b>	<b>Recurso</b>
1	the reading passage	defines	expansão: atribuição: reconhecimento
2	the listening passage	provides a brief example of	expansão: atribuição: reconhecimento
3	The listening passage	adds to	expansão: atribuição: reconhecimento
4	[ ø: the listening passage]	by providing a more extended example of	expansão: atribuição: reconhecimento
5	The reading passage	discusses	expansão: atribuição: reconhecimento
6	[ ø: the reading passage]	is given	expansão: atribuição: reconhecimento
7	The listening passage	Provides a more extended example	expansão: atribuição: reconhecimento
8	∅	However	contração: refutação: contra-expectativa
9	∅	instead of	contração: refutação: contra-expectativa

**Texto 6 do tipo Adição de Informação [T6-AI]**

<b>Local</b>	<b>Trecho</b>
Tópico Frasal	In this set of materials, <sup>(1)</sup> <u>the reading passage</u> <b>describes</b> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ] various uses of garlic, and <sup>(2)</sup> <u>the listening passage</u> <b>supports</b> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ] the ideas in the reading passage <sup>(3)</sup> <b>by providing evidence</b> [ <i>contração: ratificação: endosso</i> ] <u>that</u> <sup>(4)</sup> <b>proves</b> [ <i>contração: ratificação: endosso</i> ] garlic's benefits.
Parágrafo Sobre o Texto Escrito	<sup>(5)</sup> <u>The reading passage</u> <b>describes</b> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ] how garlic has been used throughout history. The Egyptians used garlic to cure 22 ailments and to make workers stronger. The Greeks and Romans used garlic to cure illnesses, to ward off spells and curses, and to male soldiers courageous. Homer, the Vikings and Marco Polo used garlic to help during long voyages, and garlic was used in World War I to fight infections.
Parágrafo Sobre o Texto Oral	<sup>(6)</sup> <u>The listening passage</u> <b>cites</b> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ] <sup>(7)</sup> <u>scientific evidence</u> <b>showing</b> [ <i>contração: ratificação: endosso</i> ] that <sup>(8)</sup> <u>garlic</u> <b>does</b> [ <i>contração: refutação: pronunciamento</i> ] have benefits. <sup>(9)</sup> <u>The evidence</u> <b>shows</b> [ <i>contração: ratificação: endosso</i> ] that raw garlic kills 23 kinds of bacteria and that heated garlic thins the blood. This means that <sup>(10)</sup> <b>at least some</b> [ <i>expansão: entretenimento</i> ] of the ways that garlic was used throughout history <sup>(11)</sup> <b>may</b> [ <i>expansão: entretenimento</i> ] have been truly effective.

**Resumo da análise do Texto 6**

<b>Núm.</b>	<b>Fonte</b>	<b>Item</b>	<b>Recurso</b>
1	the reading passage	Describes	expansão: atribuição: reconhecimento
2	the listening passage	Supports	expansão: atribuição: reconhecimento
3	[ ø: the listening passage]	by providing evidence	contração: ratificação: endosso
4	That	Proves	contração: ratificação: endosso
5	The reading passage	Describes	expansão: atribuição: reconhecimento
6	The listening passage	Cites	expansão: atribuição: reconhecimento
7	scientific.evidence	Showing	contração: ratificação: endosso
8	Garlic	Does	contração: refutação: pronunciamento
9	The evidence	Shows	contração: ratificação: endosso
10	Ø	at least some	expansão: entretenimento
11	Ø	May	expansão: entretenimento

**Texto 7 do tipo Adição de Informação [T7-AI]**

<b>Local</b>	<b>Trecho</b>
Tópico Frasal	In this set of materials, <sup>(1)</sup> <u>the reading passage</u> <b>describes</b> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ] the novel <i>Catch-22</i> , and <sup>(2)</sup> <u>the listening passage</u> <b>adds to</b> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ] this information <sup>(3)</sup> <b>by explaining</b> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ] the significance of the title of the novel.
Parágrafo Sobre o Texto Escrito	<sup>(4)</sup> <u>The reading passage</u> <b>describes</b> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ] what the novel <i>Catch-22</i> is about and how the novel achieved success. The novel takes place during World War II, and it features a bombardier who does not want to be in the war. <sup>(5)</sup> <u>It</u> was originally <b>not</b> [ <i>contração: refutação: negação</i> ] successful, <sup>(6)</sup> <b>but</b> [ <i>contração: refutação: contra-expectativa</i> ] during a later war it became very successful.
Parágrafo Sobre o Texto Oral	<sup>(7)</sup> <u>The listening passage</u> <b>adds to</b> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ] this information <sup>(8)</sup> <b>by explaining</b> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ] the significance of the unusual title, <i>Catch-22</i> . <sup>(9)</sup> <b>According to</b> <u>the listening passage</u> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ], the title refers to a situation with no good choice, and the phrase “catch-22” is now a part of American culture. The number 22 in the title <sup>(10)</sup> <b>actually</b> [ <i>contração: refutação: contra-expectativa</i> ] had <sup>(11)</sup> <b>no</b> [ <i>contração: refutação: negação</i> ] specific significance to the author; any number could have been used in the title.

**Resumo da Análise do Texto 7**

<b>Núm.</b>	<b>Fonte</b>	<b>Item</b>	<b>Recurso</b>
1	The reading passage	Describes	expansão: atribuição: reconhecimento
2	The listening passage	adds to	expansão: atribuição: reconhecimento
3	[∅: the listening passage]	by explaining	expansão: atribuição: reconhecimento
4	The reading passage	Describes	expansão: atribuição: reconhecimento
5	It	Not	contração: refutação: negação
6	∅	But	contração: refutação: contra-expectativa
7	The listening passage	adds to	expansão: atribuição: reconhecimento
8	[∅: the listening passage]	by explaining	expansão: atribuição: reconhecimento
9	The listening passage	According to	expansão: atribuição: reconhecimento
10	∅	Actually	contração: refutação: contra-expectativa
11	The number 22 in the title	No	contração: refutação: negação

### Texto 8 do tipo Adição de Informação [T8-AI]

Local	Trecho
Tópico Frasal	In this set of materials, <sup>(1)</sup> <u>the reading passage</u> <b>discusses</b> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ] certain characteristics of Venus, and <sup>(2)</sup> <u>the listening passage</u> <b>provides</b> a <sup>(3)</sup> <b>possible</b> [ <i>expansão: entretenimento</i> ] <b>explanation</b> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ] for one of these surprising characteristics.
Parágrafo Sobre o Texto Escrito	Three notable characteristics of Venus <sup>(4)</sup> <b>are described</b> in <u>the reading passage</u> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ]. The first characteristic is that Venus shines so brightly that it is called the Morning Star and the Evening Star because it is visible in the morning and evening from Earth. The second characteristic that <sup>(5)</sup> <b>is discussed</b> in <u>the reading passage</u> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ] <sup>(6)</sup> <b>is the fact that</b> [ <i>contração: refutação: pronunciamento</i> ] Venus is covered with clouds that reflect sunlight. The third characteristic is that Venus is extremely hot, around 900 degrees Fahrenheit.
Parágrafo Sobre o Texto Oral	<sup>(7)</sup> <u>The listening passage</u> <b>adds to</b> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ] the reading passage <sup>(8)</sup> <b>by providing further explanation</b> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ] about the third characteristic, the extremely high heat on Venus. The heat is surprising because the thick clouds surrounding Venus reflect sunlight away from Venus and because Venus is farther away from the Sun than Mercury <sup>(9)</sup> <b>but</b> [ <i>contração: refutação: contra-expectativa</i> ] is hotter than Mercury. A <sup>(10)</sup> <b>possible</b> [ <i>expansão: entretenimento</i> ] explanation for the heat is that <sup>(11)</sup> <b>perhaps</b> [ <i>expansão: entretenimento</i> ] the dense atmosphere of carbon dioxide traps heat and does not allow it to escape.

### Resumo da análise do Texto 8

Núm.	Fonte	Item	Recurso
1	the reading passage	discusses	expansão: atribuição: reconhecimento
2	the listening passage	provides [...] explanation	expansão: atribuição: reconhecimento
3	∅	possible	expansão: entretenimento
4	the reading passage	are described	expansão: atribuição: reconhecimento
5	the reading passage	is discussed	expansão: atribuição: reconhecimento
6	∅	is the fact that	contração: refutação: pronunciamento
7	The listening passage	adds to	expansão: atribuição: reconhecimento
8	[∅: the listening passage]	by providing further explanation	expansão: atribuição: reconhecimento
9	∅	but	contração: refutação: contra-expectativa
10	∅	possible	expansão: entretenimento
11	∅	perhaps	expansão: entretenimento

### Texto 9 do tipo Objeção [T9-O]

Local	Texto
Tópico Frasal	In this set of materials, <sup>(1)</sup> <u>the reading passage</u> <b>cites</b> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ] some facts which lead to a conclusion, and <sup>(2)</sup> <u>the information in the listening passage</u> <b>cites</b> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ] <sup>(3)</sup> <u>facts which cast doubt on</u> [ <i>expansão: atribuição: distanciamento</i> ] the conclusion in the reading passage.
Parágrafo Sobre o Texto Escrito	In the reading passage, <sup>(4)</sup> <u>the author</u> <b>discusses</b> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ] some facts about emotions. These facts are that people around the world express the same emotions and that people around the world use the same facial expressions to show emotions. From these facts, <sup>(5)</sup> <u>the author</u> <b>draws the conclusion that</b> [ <i>contração: refutação: pronunciamento</i> ] emotions are intrinsic, or natural, rather than acquired, or learned.
Parágrafo Sobre o Texto Oral	<sup>(6)</sup> <u>The listening passage</u> <b>casts doubts on</b> [ <i>expansão: atribuição: distanciamento</i> ] the conclusion in the reading passage by <sup>(7)</sup> <b>showing</b> [ <i>contração: ratificação: endosso</i> ] that other aspects of emotions differ from culture to culture. <sup>(8)</sup> <b>While it is true that</b> [ <i>contração: ratificação: confirmação de expectativa: concessão</i> ] the kinds of emotions and the facial expressions used to show emotions are similar in different cultures, as <sup>(9)</sup> <u>the reading passage</u> <b>states</b> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ], <sup>(10)</sup> <b>it is also true that</b> [ <i>contração: refutação: pronunciamento</i> ] the triggers or emotions and the situations where emotions are used differ from culture to culture, as <sup>(11)</sup> <u>the listening passage</u> <b>states</b> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ]. <sup>(12)</sup> <b>Based on</b> <u>the information in the two passages</u> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ], <sup>(13)</sup> <b>the conclusion has to be drawn that</b> [ <i>contração: refutação: pronunciamento</i> ] some aspects of emotions are intrinsic, while other aspects of emotion are acquired.

### Resumo da Análise do Texto 9

Núm.	Fonte	Item	Recurso
1	The reading passage	Cites	expansão: atribuição: reconhecimento
2	The information in the listening passage	Cites	expansão: atribuição: reconhecimento
3	Facts which	cast doubt	expansão: atribuição: distanciamento
4	The author	Discusses	expansão: atribuição: reconhecimento
5	The author	draws the conclusion that	contração: refutação: pronunciamento
6	The listening passage	casts doubts on	expansão: atribuição: distanciamento
7	[∅: the listening passage]	Showing	contração: ratificação: endosso
8	∅	While it is true that	contração: ratificação: confirmação de expectativa: concessão
9	The reading passage	States	expansão: atribuição: reconhecimento
10	∅	it is also true that	contração: refutação: pronunciamento
11	The listening passage	States	expansão: atribuição: reconhecimento
12	The information in the two passages	based on	expansão: atribuição: reconhecimento
13	∅	The conclusion has to be drawn that	contração: refutação: pronunciamento

### Texto 10 do tipo Objeção [T10-O]

Local	Trecho
Tópico Frasal	In this set of materials, <sup>(1)</sup> <u>the reading passage discusses</u> [expansão: atribuição: reconhecimento] several disadvantages of homeschooling. <sup>(2)</sup> <u>The listening passage challenges</u> [expansão: atribuição: distanciamento] the ideas in the reading passage <sup>(3)</sup> <u>by listing</u> [expansão: atribuição: reconhecimento] advantages of homeschooling.
Parágrafo Sobre o Texto Escrito	<sup>(4)</sup> <u>The reading passage discusses</u> [expansão: atribuição: reconhecimento] [dis]advantages [sic] of homeschooling. <sup>(5)</sup> <u>It states that</u> [expansão: atribuição: reconhecimento] there is less learning, less social interaction, and less variety in the curriculum in homeschools than there is in traditional schools.
Parágrafo Sobre o Texto Oral	<sup>(6)</sup> <u>The listening passage casts doubt on</u> [expansão: atribuição: distanciamento] the reading passage by <sup>(7)</sup> <u>saying that</u> [expansão: atribuição: reconhecimento] the advantages listed in the reading passage are not correct. <sup>(8)</sup> <u>According to the listening passage</u> [expansão: atribuição: reconhecimento], students in homeschools can learn more, can have more social interaction, and can have a wider variety in the curriculum than students in traditional schools. <sup>(9)</sup> <u>This directly contradicts</u> [expansão: atribuição: distanciamento] the reading passage, <sup>(10)</sup> <u>which says that</u> [expansão: atribuição: reconhecimento] students in homeschools learn less, have less social interaction, and have a narrower curriculum than students in traditional schools.

### Resumo da análise do Texto 10

Núm.	Fonte	Item	Recurso
1	The reading passage	discusses	expansão: atribuição: reconhecimento
2	The listening passage	challenges	expansão: atribuição: distanciamento
3	[ ø: the listening passage]	listing	expansão: atribuição: reconhecimento
4	The reading passage	discusses	expansão: atribuição: reconhecimento
5	It	states that	expansão: atribuição: reconhecimento
6	The listening passage	casts doubts on	expansão: atribuição: distanciamento
7	[ ø: the listening passage]	saying	expansão: atribuição: reconhecimento
8	The listening passage	According to	expansão: atribuição: reconhecimento
9	This	contradicts	expansão: atribuição: distanciamento
10	Which	says that	expansão: atribuição: reconhecimento

**Texto 11 do tipo Objeção [T11-O]**

<b>Local</b>	<b>Trecho</b>
Tópico Frasal	In this set of materials, <sup>(1)</sup> <u>the reading passage</u> <b>describes</b> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ] research by Margaret Mead, and <sup>(2)</sup> <u>the listening passage</u> <b>casts doubt on</b> [ <i>expansão: atribuição: distanciamento</i> ] this research <sup>(3)</sup> <b>by offering some criticisms</b> [ <i>expansão: atribuição: distanciamento</i> ] of it.
Parágrafo Sobre o Texto Escrito	<sup>(4)</sup> <u>The reading passage</u> <b>discusses</b> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ] Margaret Mead's research on culture and gender roles in three cultures. In the first culture, both men and woman have "feminine" characteristics; in the second culture, both men and women have "masculine" characteristics; in the third culture, men have "feminine" characteristics, and women have "masculine" characteristics. From this, <sup>(5)</sup> <u>Mead</u> <b>came to the conclusion that</b> [ <i>Contração ratificação distanciamento</i> ] gender characteristics come more from society than from biology.
Parágrafo Sobre o Texto Oral	<sup>(6)</sup> <u>The listening passage</u> <b>casts doubt on</b> [ <i>expansão: atribuição: distanciamento</i> ] Mead's conclusion by <sup>(7)</sup> <b>listing two different criticisms</b> [ <i>expansão: atribuição: distanciamento</i> ] of Mead's research. The first <sup>(8)</sup> <b>criticism</b> [ <i>expansão: atribuição: distanciamento</i> ] was that Mead's results were "too neat" in that she researched three cultures and found three <sup>(9)</sup> <b>really</b> [ <i>contração: refutação: pronunciamento</i> ] specific and contrasting situations; it was "too neat" because <sup>(10)</sup> <b>research is not</b> [ <i>contração: refutação: negação</i> ] usually this tidy. The second <sup>(11)</sup> <b>criticism</b> [ <i>expansão: atribuição: distanciamento</i> ] was that <sup>(12)</sup> <u>the results</u> <b>suggest</b> [ <i>expansão: entretenimento</i> ] that Mead found what she was looking for <sup>(13)</sup> <b>rather than</b> [ <i>contração: refutação: contra-expectativa</i> ] what was there; she was looking for <sup>(14)</sup> <b>really</b> [ <i>contração: refutação: pronunciamento</i> ] different gender roles in different cultures, and this is <sup>(15)</sup> <b>exactly</b> [ <i>contração: refutação: pronunciamento</i> ] what she found.

**Resumo da Análise do Texto 11**

<b>Núm.</b>	<b>Fonte</b>	<b>Item</b>	<b>Recurso</b>
1	The reading passage	describes	expansão: atribuição: reconhecimento
2	The listening passage	casts doubts on	expansão: atribuição: distanciamento
3	[ Ø: the listening passage]	offering some criticisms	expansão: atribuição: distanciamento
4	The reading passage	discusses	expansão: atribuição: reconhecimento
5	Mead	came to the conclusion that	expansão atribuição distanciamento
6	The listening passage	casts doubts on	expansão atribuição distanciamento
7	[ Ø: the listening passage]	listing two different criticism	expansão atribuição distanciamento
8	Ø	criticism	expansão atribuição distanciamento
9	Ø	really	contração: refutação: pronunciamento
10	Research	is not	contração refutação negação
11	Ø	criticism	expansão atribuição distanciamento
12	The results	suggest	expansão entretenimento
13	Ø	rather than	contração refutação contra-expectativa
14	Ø	really	contração: refutação: pronunciamento
15	Ø	exactly	contração: refutação: pronunciamento

**Texto 12 do tipo Objeção [T12-O]**

<b>Local</b>	<b>Trecho</b>
Tópico Frasal	In this set of materials, <sup>(1)</sup> <u>the reading passages discusses</u> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ] a belief, and <sup>(2)</sup> <u>the listening passage casts doubt on</u> [ <i>expansão: atribuição: distanciamento</i> ] this belief <sup>(3)</sup> <b>by showing</b> [ <i>contração: ratificação: endosso</i> ] that <u>it is</u> <sup>(4)</sup> <b>impossible</b> [ <i>contração: refutação: negação</i> ] because of the dates that events happened.
Parágrafo Sobre o Texto Escrito	<sup>(5)</sup> <u>The reading passage discusses</u> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ] the belief that Stonehenge, a huge stone structure on Solisbury Plain in England, was built by the Druids, who were the high priests of the Celtic culture. <sup>(6)</sup> <u>Two works that support this belief are</u> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ] a chapter in a book by John Aubrey (1626-1697) and a scholarly work by Dr. William Stukely (1687-1765).
Parágrafo Sobre o Texto Oral	<sup>(7)</sup> <u>The listening passage casts doubt on</u> [ <i>expansão: atribuição: distanciamento</i> ] this belief in the reading passage <sup>(8)</sup> <b>by showing</b> [ <i>contração: ratificação: endosso</i> ] that the dates of certain events make it <sup>(9)</sup> <b>impossible</b> [ <i>contração: refutação: negação</i> ]. First, <sup>(10)</sup> <u>the listening passage indicates</u> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ] that the Celts and Druids arrived in England in either 1500 B.C. or 800 B.C. Then, <sup>(11)</sup> <u>the listening passage indicates</u> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ] that <sup>(12)</sup> <u>scientific studies show</u> [ <i>contração: ratificação: endosso</i> ] that Stonehenge was constructed in three phases, starting 3000 B.C. and ending in 2100 B.C. If Stonehenge was finished in 2100 B.C. and the Celts and Druids did not arrive in England until 1500 B.C. at the earliest, then the belief <sup>(13)</sup> <b>expressed in the reading passage</b> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ], that the Celts and Druids built Stonehenge, <sup>(14)</sup> <b>could not</b> [ <i>contração: refutação: negação</i> ] be true.

**Resumo da Análise do Texto 12**

<b>Núm.</b>	<b>Fonte</b>	<b>Item</b>	<b>Recurso</b>
1	The reading passage	Discusses	expansão: atribuição: reconhecimento
2	The listening passage	casts doubts on	expansão: atribuição: distanciamento
3	[ Ø: the listening passage]	by showing	contração: ratificação: endosso
4	It	impossible	contração: refutação: negação
5	The reading passage	Discusses	expansão: atribuição: reconhecimento
6	Two Works	that support this belief are	expansão: atribuição: reconhecimento
7	The listening passage	casts doubts on	expansão: atribuição: distanciamento
8	[ Ø: the listening passage]	by showing	contração: ratificação: endosso
9	Ø	impossible	contração: refutação: negação
10	the listening passage	Indicates	expansão: atribuição: reconhecimento
11	the listening passage	Indicates	expansão: atribuição: reconhecimento
12	scientific studies	show	contração: ratificação: endosso
13	in the reading passage	expressed	expansão: atribuição: reconhecimento
14	Ø	could not	contração: refutação: negação

### Texto 13 do tipo Objeção [T13-O]

Local	Trecho
Tópico Frasal	In this set of materials, <sup>(1)</sup> <u>the reading passage</u> <b>discusses</b> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ] a theory, and <sup>(2)</sup> <u>the listening passage</u> <b>casts doubt on</b> [ <i>expansão: atribuição: distanciamento</i> ] effectiveness of the theory <sup>(3)</sup> <b>by showing</b> [ <i>contração: ratificação: endosso</i> ] what happens when the theory was put into practice.
Parágrafo Sobre o Texto Escrito	<sup>(4)</sup> <u>The reading passage</u> <b>discusses</b> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ] the theory of scientific management. <sup>(5)</sup> <b>According to this theory</b> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ], thorough time-and-motion studies need to be conducted in factories so that low-skilled workers can be trained to improve performance and high-skilled workers can be replaced by low-skill workers. In this way, there can be improved efficiency, lower costs, and greater profits in factories.
Parágrafo Sobre o Texto Oral	<sup>(6)</sup> <u>The listening passage</u> <b>casts doubt on</b> [ <i>expansão: atribuição: distanciamento</i> ] this theory <sup>(7)</sup> <b>by showing</b> [ <i>contração: ratificação: endosso</i> ] what <sup>(8)</sup> <b>actually</b> [ <i>contração: refutação: contra-expectativa</i> ] happened when managers tried to use this theory in their factories. When managers tried to use scientific management in their factories, <sup>(9)</sup> <u>they found</u> [ <i>contração: ratificação: endosso</i> ] that the necessary time-and-motion studies cost a lot, adding to the cost of running the factory. <sup>(10)</sup> <u>They also found</u> [ <i>contração: ratificação: endosso</i> ] that <sup>(11)</sup> <b>it was not</b> [ <i>contração: refutação: negação</i> ] easy to get the low-skilled workers to change the way they did their jobs because they were unwilling to act like machines in doing their jobs. Finally, <sup>(12)</sup> <u>they found</u> [ <i>contração: ratificação: endosso</i> ] that high-skilled workers were resistant to losing their jobs, so they were unhelpful in implementing scientific management. Overall, <sup>(13)</sup> <u>managers did not find</u> [ <i>contração: refutação: negação</i> ] the improved efficiency, lower costs, and greater profits that they expected from the theory: <sup>(14)</sup> <b>instead</b> [ <i>contração: refutação: contra-expectativa</i> ] <sup>(15)</sup> <u>they found</u> [ <i>contração: ratificação: endosso</i> ] that efficiency was lower, costs were higher and profits were lower.

### Resumo da Análise do Texto 13

Núm.	Fonte	Item	Recurso
1	The reading passage	discusses	expansão: atribuição: reconhecimento
2	The listening passage	casts doubt on	expansão: atribuição: distanciamento
3	[Ø: the listening passage]	by showing	contração: ratificação: endosso
4	The reading passage	discusses	expansão: atribuição: reconhecimento
5	this theory	According to	expansão: atribuição: reconhecimento
6	The listening passage	casts doubt on	expansão: atribuição: distanciamento
7	[Ø: the listening passage]	by showing	contração: ratificação: endosso
8	Ø	actually	contração: refutação: contra-expectativa
9	They	found	contração: ratificação: endosso
10	They	found	contração: ratificação: endosso
11	It	was not	contração: refutação: negação
12	They	found	contração: ratificação: endosso
13	Managers	did not find	contração: refutação: negação
14	Ø	instead	contração: refutação: contra-expectativa
15	They	Found	contração: ratificação: endosso

### Texto 14 do tipo Objeção [T14-O]

Local	Texto
Tópico Frasal	In this set of materials, <sup>(1)</sup> <u>the reading passage</u> <b>discusses</b> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ] a program instituted in a certain school, and <sup>(2)</sup> <u>the listening passage</u> <b>describes</b> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ] the <sup>(3)</sup> <b>actual</b> [ <i>contração: ratificação contra-expectativa</i> ] outcomes of the program.
Parágrafo Sobre o Texto Escrito	<sup>(4)</sup> <u>The reading passage</u> <b>discusses</b> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ] a testing program instituted by Hamilton School District. The school district decided to test all sixth graders to determine whether or not they could go on to junior high school. Through this program, the district hoped to end social promotion, to have more well-prepared students, and to have a higher graduation rate.
Parágrafo Sobre o Texto Oral	<sup>(5)</sup> <u>The listening passage</u> <b>shows that</b> [ <i>contração: ratificação: endosso</i> ] <sup>(6)</sup> <u>the program</u> <b>did not</b> [ <i>contração: refutação: negação</i> ] turn out the way that the school district had expected. The district had hoped to end social promotion, <sup>(7)</sup> <b>but</b> [ <i>contração: refutação: contra-expectativa</i> ] after the program had been in existence for ten years, there was <sup>(8)</sup> <b>clearly</b> [ <i>contração: refutação: pronunciamento</i> ] <sup>(9)</sup> <b>no</b> [ <i>contração: refutação: negação</i> ] end to social promotion. Next, the district had hoped that there would be more well-prepared students, <sup>(10)</sup> <b>but</b> [ <i>contração: refutação: contra-expectativa</i> ] there <sup>(11)</sup> <b>were not</b> [ <i>contração: refutação: negação</i> ] more well-prepared students because the same number had <sup>(12)</sup> <b>clearly</b> [ <i>contração: refutação: pronunciamento</i> ] been socially promoted for the first five years. Finally, the district had hoped that the percentage of students graduating would be higher, <sup>(13)</sup> <b>but</b> [ <i>contração: refutação: contra-expectativa</i> ] the opposite was true. The percentage of students graduating was <sup>(14)</sup> <b>actually</b> [ <i>contração: refutação: contra-expectativa</i> ] lower because more students were held back and students who are held back drop out more often.

### Resumo da Análise do Texto 14

Núm.	Fonte	Item	Recurso
1	The reading passage	discusses	expansão: atribuição: reconhecimento
2	The listening passage	describes	expansão: atribuição: reconhecimento
3	Ø	actual	contração: refutação: contra-expectativa
4	The reading passage	discusses	expansão: atribuição: reconhecimento
5	The listening passage	shows that	contração: ratificação: endosso
6	the program	did not	contração: refutação: negação
7	Ø	but	contração: refutação: contra-expectativa
8	Ø	clearly	contração: refutação: pronunciamento
9	Ø	no	contração: refutação: negação
10	Ø	but	contração: refutação: contra-expectativa
11	Ø	were not	contração: refutação: negação
12	Ø	clearly	contração: refutação: pronunciamento
13	Ø	but	contração: refutação: contra-expectativa
14	The percentage	actually	contração: refutação: contra-expectativa

### Texto 15 do tipo Contraste [T15-C]

Local	Texto
Tópico Frasal	In this set of materials, <sup>(1)</sup> <u>the reading passage discusses</u> [ <i>expansão atribuição reconhecimento</i> ] one type of management style, and <sup>(2)</sup> <u>the listening passage presents</u> [ <i>expansão atribuição reconhecimento</i> ] the opposite type of management style. Both of managements styles <sup>(3)</sup> <b>were proposed</b> [ <i>expansão atribuição reconhecimento</i> ] <u>by Douglas McGregor</u> .
Parágrafo Sobre o Texto Escrito	<sup>(4)</sup> <u>The reading passage discusses</u> [ <i>expansão atribuição reconhecimento</i> ] the theory X management style, which is an authoritarian management style. <sup>(5)</sup> <b>What a theory X manager believes is that</b> [ <i>expansão atribuição reconhecimento</i> ] employees dislike work and will try to avoid it. Since <sup>(6)</sup> <u>this type of manager believes</u> [ <i>expansão atribuição reconhecimento</i> ] that employees do not like to work, he or she must force employees to work. A manager must force employees to work with threats and punishment.
Parágrafo Sobre o Texto Oral	<sup>(7)</sup> <u>The listening passages discusses</u> [ <i>expansão atribuição reconhecimento</i> ] a very different management style. <sup>(8)</sup> <u>It discusses</u> [ <i>expansão atribuição reconhecimento</i> ] the theory Y management style, which is a participative style of management. <sup>(9)</sup> <u>A theory Y manager believes</u> [ <i>expansão atribuição reconhecimento</i> ] that employees work for enjoyment. Employees do not need to be threatened; they work for the pleasure of working. The role that this type of manager needs to follow is to set objectives and then to reward employees as they meet these objectives.

### Resumo da Análise do Texto 15

Núm.	Fonte	Item	Recurso
1	The reading passage	discusses	expansão: atribuição: reconhecimento
2	The listening passage	presents	expansão: atribuição: reconhecimento
3	by Douglas McGregor	were proposed	expansão: atribuição: reconhecimento
4	The reading passage	discusses	expansão: atribuição: reconhecimento
5	a theory X manager	What [...] believes is that	expansão: atribuição: reconhecimento
6	this type of manager	believes	expansão: atribuição: reconhecimento
7	The listening passage	discusses	expansão: atribuição: reconhecimento
8	It	discusses	expansão: atribuição: reconhecimento
9	A theory Y manager	believes	expansão: atribuição: reconhecimento

### Texto 16 do tipo Contraste [T16-C]

Local	Texto
Tópico Frasal	In this set of materials, <sup>(1)</sup> <u>the reading passage</u> <b>discusses</b> [ <i>expansão atribuição reconhecimento</i> ] an attempt to deal with the problem of spelling in many words in American English; <sup>(2)</sup> <u>the listening passage</u> <b>explains</b> [ <i>expansão atribuição reconhecimento</i> ] why <sup>(3)</sup> <u>this attempt was not</u> [ <i>contração refutação negação</i> ] a successful one.
Parágrafo Sobre o Texto Escrito	<sup>(4)</sup> <u>The reading passage</u> <b>explains</b> [ <i>expansão atribuição reconhecimento</i> ] that there is a problem in spelling a number of words in English where the spelling and pronunciation do not match; <sup>(5)</sup> <u>it</u> then <b>goes on to explain that</b> [ <i>expansão atribuição reconhecimento</i> ] philanthropist Andrew Carnegie made an effort to resolve this. He gave a huge amount of money to establish a board called the Simplified Spelling Board. As the name of the board indicates, its purpose was to simplify the spellings of words that are difficult to spell in English. Because of all of the work that the board did, spellings like ax (instead of axe) and program (instead of programme) became acceptable in American English.
Parágrafo Sobre o Texto Oral	<sup>(6)</sup> <u>The listening passage</u> <b>explains</b> [ <i>expansão atribuição reconhecimento</i> ] why <sup>(7)</sup> <u>the work of the Simplified Spelling Board</u> <b>did not last</b> [ <i>contração refutação negação</i> ]. <sup>(8)</sup> <b>According to</b> <u>the listening passage</u> [ <i>expansão atribuição reconhecimento</i> ], the main reason for the board's problems was that it went too far. It tried to establish spellings like yu (instead of you) and tuff (instead of tough). There was a <sup>(9)</sup> <b>really</b> [ <i>contração ratificação pronunciamento</i> ] negative reaction to the attempt to change spelling too much, and eventually the board was dissolved.

### Resumo da Análise do Texto 16

Núm.	Fonte	Item	Recurso
1	The reading passage	discusses	expansão: atribuição: reconhecimento
2	The listening passage	explains	expansão: atribuição: reconhecimento
3	this attempt	was not	contração: refutação: negação
4	The reading passage	explains	expansão: atribuição: reconhecimento
5	It	goes on to explain that	expansão: atribuição: reconhecimento
6	The listening passage	explains	expansão: atribuição: reconhecimento
7	the work of the Simplified Spelling Board	did not last	contração: refutação: negação
8	the listening passage	According to	expansão: atribuição: reconhecimento
9	Ø	Really	contração: refutação: pronunciamento

### Texto 17 do tipo Contraste [T17-C]

Local	Texto
Tópico Frasal	In this set of materials, <sup>(1)</sup> <u>the reading passage</u> <b>describes</b> [ <i>expansão atribuição reconhecimento</i> ] one kind of supernova, and <sup>(2)</sup> <u>the listening passage</u> <b>presents</b> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ] a contrasting kind of supernova.
Parágrafo Sobre o Texto Escrito	<sup>(3)</sup> <u>The reading passage</u> <b>describes</b> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ] a Type I supernova. <sup>(4)</sup> <b>According to the reading passage</b> [ <i>expansão: atribuição: reconhecimento</i> ], a Type I supernova occurs in a double star, which is made up of a white dwarf and a companion star. The supernova occurs in a double star when the companion star grows and a matter from it flows to the white dwarf. <sup>(5)</sup> <b>Only</b> [ <i>contração: refutação: contra-expectativa</i> ] two visible Type I supernovas have occurred in recorded history Type I supernovas have occurred in recorded history, in 1572 and in 1604.
Parágrafo Sobre o Texto Oral	<sup>(6)</sup> <u>The listening passages</u> <b>describes</b> [ <i>expansão atribuição reconhecimento</i> ] a Type II supernova, which is quite different from the Type I supernova that <sup>(7)</sup> <b>was described</b> in <u>the reading passage</u> [ <i>expansão atribuição reconhecimento</i> ]. While a Type I supernova occurs in a double star, when material from the companion star flow to the white dwarf in the double star, a Type II supernova occurs in a massive single star. A Type II supernova occurs when a massive single star, one that is ten times as big as our Sun, becomes so hot that it explodes; this is much larger than a white dwarf, which explodes in a supernova when it is 1.4 times the mass of the Sun. <sup>(8)</sup> <b>Only</b> [ <i>contração: refutação: contra-expectativa</i> ] one visible Type II supernova has occurred since the 12th century; <sup>(9)</sup> <b>so</b> [ <i>contração ratificação pronunciamento</i> ] <sup>(10)</sup> <b>neither Type II nor</b> [ <i>contração: refutação: negação</i> ] <u>Type I</u> supernovas that are visible to the naked eye are very common.

### Resumo da análise do Texto 17

Núm.	Fonte	Item	Recurso
1	The reading passage	describes	expansão: atribuição: reconhecimento
2	The listening passage	presents	expansão: atribuição: reconhecimento
3	The reading passage	describes	expansão: atribuição: reconhecimento
4	the reading passage	According to	expansão: atribuição: reconhecimento
5	Ø	Only	contração: refutação: contra-expectativa
6	The listening passage	describes	expansão: atribuição: reconhecimento
7	the reading passage	was described	expansão: atribuição: reconhecimento
8	Ø	Only	contração: refutação: contra-expectativa
9	Ø	so	contração: refutação: pronunciamento
10	Type II [...] Type I	neither [...] nor	contração: refutação: negação

## ANEXO A – EMAIL ENVIADO POR PETER WHITE

13/07/2020

Gmail - Fwd: [AppraisalAnalysis] Help with analysis (what to make of "contradict" and "cast doubt on")



Thiago Felinto &lt;thiagofelinto451@gmail.com&gt;

**Fwd: [AppraisalAnalysis] Help with analysis (what to make of "contradict" and "cast doubt on")**

2 mensagens

**Thiago Felinto** <thiagofelinto.ufpb@gmail.com>  
 Para: thiagofelinto451@gmail.com

2 de maio de 2020 13:33

----- Forwarded message -----

De: &lt;andersondesouza@netscape.net&gt;

Date: dom., 21 de jun. de 2015 às 19:56

Subject: Fwd: [AppraisalAnalysis] Help with analysis (what to make of "contradict" and "cast doubt on")

To: &lt;thiagofelinto.ufpb@gmail.com&gt;

Oi Thiago,

Olha só que legal: o próprio Peter White respondeu!!!

A questão sobre os verbos cast doubt e contradict é complexa mesmo.

Estou me preparando para viajar hoje e não consegui ler toda a resposta dele (só vou ler com calma semana que vem).

Ele encaminhou a questão para o grupo, então pode esperar que mais pesquisadores vão responder.

Vamos conversando.

Não teremos encontro esta semana, ok, apenas no dia 2 de julho.

abs,

Anderson

-----Original Message-----

From: 'Peter R. R. White' prrwhite@verbosity.org [AppraisalAnalysis] &lt;AppraisalAnalysis@yahoogroups.com&gt;

To: AppraisalAnalysis &lt;AppraisalAnalysis@yahoogroups.com&gt;; AppraisalAnalysis &lt;AppraisalAnalysis@yahoogroups.com&gt;

Sent: Sat, Jun 20, 2015 7:59 pm

Subject: Re: [AppraisalAnalysis] Help with analysis (what to make of "contradict" and "cast doubt on")

Dear Anderson,

You raise some interesting issues with respect to how verbs like "contradict" and "cast doubt on" should be handled in the Engagement system.

If you don't mind, I'll think through this here on the page...

Usually, the Engagement category of Attribute/Acknowledge (and Attribute/Distance) applies when a proposition (and occasionally just a wording) is attributed by some linguistic means to an external source (so what's elsewhere classified as "quoting" or "reported speech" and so on). (Occasionally, of course, the source can be the speaker themselves: e.g. "Yesterday I said that we needed milk") The presence of this attributed/quoted/externally sourced/reported proposition (sometimes wording) is criterial here. No attributed proposition then no instance of instance of Attribute/Acknowledge (or Distance).

So turning to "contradict" and "cast doubt on"

If the formulation were simply something like "She contradicts me all the time" or "He casts doubt on the report's findings", then I don't believe we would have any reason to identify a case of Attribution/Acknowledge or Attribution/Distance here, since there's no actual attributed proposition here - i.e. the author isn't positioning him/herself re what has been said before on the same topic. (While "findings" references a semiotic entity which does, of course, involve the conveying of externally sourced propositions, these propositions are not reported here; so the author is not being dialogistically positioned vis-a-vis any such propositions)

But the situation, of course, is often not so simple. What about...

"Yesterday the Prime Minister said the proposed legislation would be constitutional. Today his Minister of Communications contradicted him."

or

"Yesterday the Prime Minister said the proposed legislation would be constitutional. Today his Minister of Communications cast doubt on this."

13/07/2020

Gmail - Fwd: [AppraisalAnalysis] Help with analysis (what to make of "contradict" and "cast doubt on")

Taking the co-text into consideration, we might say that the Minister of Communications has been presented as, at least indirectly, contradicting the proposition that "the proposed legislation would be constitutional" or casting doubt on this proposition

Do we then want to treat these in the same way as, for example, "The Minister denied that the proposed legislation would be constitutional" or "The Minister doubts that the proposed legislation will be constitutional". I'm not sure. A number of issues arise in terms of the principles by which we seek to taxonomise formulations with respect to their communicative functionality.

Certainly the Engagement system as it stands can handle formulations such as "The Minister denied that the proposed legislation would be constitutional"

Here the author simply puts the proposition "in the mouth" so to speak, of an external source. I've proposed an extension to the Attribution system by which we can get at the fact that it's "deny" and not "said" (see my "Exploring the axiological workings of 'reporter voice' news stories—Attribution and attitudinal positioning" - it can be downloaded from [https://www.academia.edu/6415582/Authors\\_personal\\_copy\\_Exploring\\_the\\_axiological\\_workings\\_of\\_reporter\\_voice\\_news\\_stories\\_Attribution\\_and\\_attitudinal\\_positioning](https://www.academia.edu/6415582/Authors_personal_copy_Exploring_the_axiological_workings_of_reporter_voice_news_stories_Attribution_and_attitudinal_positioning))

Basically I'm proposing that such uses of "deny" involve the author "acknowledging" a "Denial" on the part of the quoted source.

Something similar would apply for the above use of "doubts that" (also discussed in the Exploring axiological workings paper) - specifically that while the author acknowledges this proposition, they also present the quoted source as being maximally dialogically expansive vis-a-vis the proposition which is at stake.

(In my paper Exploring axiological workings paper, I'm proposing that, with Attribution/Acknowledge, there's the "1st-order" dialogistic positioning of the author simply putting a proposition into play, as associated with an external source and then, in some cases (i.e. in the case of reporting verbs such as "deny that", "wonder whether", "insist that"), the external source is presented as having taken a dialogistic position vis-a-vis the proposition (i.e. Denying, Pronouncing, Entertaining, etc).

For example: "He denied that the proposed legislation would be constitutional" [denied that - (1st order (authorial) = Attribute/Acknowledge; 2nd order (source) = Disclaim/Deny]

"He wondered whether the legislation would be constitutional" [wondered whether - (1st order (authorial) = Attribute/Acknowledge; 2nd order (source) = Entertain]

But what to make of "contradict" or of "cast doubt on", in terms of whether or not they function dialogistically (in terms of indicating positionings vis-a-vis some extra-vocalised proposition). In terms of the Engagement taxonomy, and in particular the Attribution part of it, there's the problem that they don't directly frame a proposition (in SFL terms, they don't project) - hence it would be infelicitous to say "He contradicted that the proposed legislation would be constitutional.", and, instead we might say: "He contradicted the Prime Minister re the Prime Minister's assertion that the the legislation would be constitutional.". Similarly it would be infelicitous to say "He cast doubt on that the legislation would be constitutional" and we might say instead "He cast doubt on the proposition that the new law would be constitutional".

What do others think? Are there grounds for treating these as functioning to "acknowledge" an extra-vocalised proposition?

best  
Peter

---

Dr Peter R. R. White  
School of Arts and Media  
University of New South Wales  
Sydney, Australia  
email: [prw.white@unsw.edu.au](mailto:prw.white@unsw.edu.au) // [prwhite@verbosity.org](mailto:prwhite@verbosity.org)

---

----- Original Message -----

From: "andersondesouza@netscape.net [AppraisalAnalysis]" <[AppraisalAnalysis@yahoogroups.com](mailto:AppraisalAnalysis@yahoogroups.com)>

To: [AppraisalAnalysis@yahoogroups.com](mailto:AppraisalAnalysis@yahoogroups.com)

Sent: 17/06/2015 10:30:30 PM

Subject: [AppraisalAnalysis] Help with analysis

Dear all,

I was wondering if someone could help me with the following analysis. The text is a sample response and comes from a writing manual (Deborah Phillips, 2013, p. 655) on how to answer one of the writing questions presented in the TOEFL exam. In this

13/07/2020

Gmail - Fwd: [AppraisalAnalysis] Help with analysis (what to make of "contradict" and "cast doubt on")

writing task (called integrated writing), the candidate has to read a passage and listen to a lecture on the same academic topic, and then write a response describing how the information in the two passages is related. My main doubt is related with the verbs cast doubt and contradict, which I have analyzed as expand: attribute: acknowledge, but I wonder whether they could be analyzed as something else, perhaps as disclaim:deny or counter, or yet as expand: attribute: acknowledge: deny/counter; I mean, is there such an analytical category of attributed denial/counter???

Thank you.

Regards,

Anderson de Souza

Universidade Federal da Paraiba (Brazil)

In this set of materials, the reading passage **cites** [*Expand attribute acknowledge*] some facts which lead to a conclusion [???], and the information in the listening passage **cites** [*Expand attribute acknowledge*] facts which cast doubt [*Expand attribute acknowledge*] on the conclusion [???] in the reading passage. The reading passage **discusses** [*Expand attribute acknowledge*] advantages of homeschooling. It states that [*Expand attribute acknowledge*] there is less learning, less social interaction, and less variety in the curriculum in homeschools than there is in traditional schools. The listening passage **casts doubt** [*Expand attribute acknowledge* ??? ] on the reading passage by **saying that** [*Expand attribute acknowledge*] the advantages listed in the reading passage are not correct. **According to the listening passage** [*Expand attribute acknowledge*], students in homeschools can learn more, can have more social interaction, and can have a wider variety in the curriculum than students in traditional schools. This directly **contradicts** [*Expand attribute acknowledge* ???] the reading passage, which says that [*Expand attribute acknowledge*] students in homeschools learn less, have less social interaction, and have a narrower curriculum than students in traditional schools.

Posted by: "Peter R. R. White" <[prwhite@verbosity.org](mailto:prwhite@verbosity.org)>

[Reply via web post](#) • [Reply to sender](#) • [Reply to group](#) • [Start a New Topic](#) • [Messages in this topic \(5\)](#)

[VISIT YOUR GROUP](#)

**YAHOO!** GROUPS

• [Privacy](#) • [Unsubscribe](#) • [Terms of Use](#)