

## **ANÁLISE DO TEXTO ADAPTADO EM UM MATERIAL DE ENSINO DE INGLÊS GERAL: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA SISTÊMICO-FUNCIONAL**

### **ANALYSIS OF THE ADAPTED TEXT IN A GENERAL ENGLISH TEACHING MATERIAL: AN ANALYSIS FROM THE SYSTEMIC- FUNCTIONAL PERSPECTIVE**

**Fernanda Beatriz Caricari de Morais<sup>1</sup>**

#### **RESUMO:**

Este trabalho tem por objetivo fazer uma análise comparativa de um texto adaptado, contido em um material didático para ensino de língua inglesa como língua estrangeira, e de seu original, publicado em um jornal de ampla circulação mundial. A análise conta com o suporte teórico-metodológico da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), que tem uma visão de língua como um sistema de escolhas que são condicionadas pelo contexto. Além de ser base teórica, a LSF possibilita a análise de padrões linguísticos da língua, possibilitando contrastar as escolhas linguísticas feitas nos dois textos. No que se refere à leitura, compartilha-se da visão da compreensão escrita como uma prática emancipadora, responsável pela formação de leitores críticos e autônomos. As reflexões emergentes da análise mostram que as diferenças são possivelmente feitas para alimentar o conhecimento prévio do leitor, tendo em vista que a versão original foi publicada no país do fato descrito no texto e, portanto, seus leitores já possuíam informações prévias a respeito. Há, também, uma sutil diferença nas escolhas dos tipos de processos, em termos da LSF, sendo mais descritivo e estativo na versão adaptada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Linguística Sistêmico-Funcional; Ensino de língua estrangeira; Material didático.

---

<sup>1</sup> Professora Adjunta III da Academia da Força Aérea. Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP), com estágio realizado no Departamento de Estudos Anglísticos da Universidade de Lisboa. Pós-doutorado em Estudos Linguísticos pela UFU (PNPD/Capes) e pela PUC-SP (PDJ/CNPq). Professora colaboradora do Mestrado Profissional em Educação Bilíngue (INES/MEC-RJ). Email: [fernandacaricari@gmail.com](mailto:fernandacaricari@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6075-4101>.

**ABSTRACT:**

This paper aims to make a comparative analysis of an adapted text, contained in didactic material for teaching English as a Foreign Language, and its original, published in a newspaper with worldwide circulation. The analysis has the theoretical-methodological support of Systemic-Functional Linguistics (LSF), which sees language as a system of choices that are conditioned by context. In addition to being a linguistic base, the LSF enables the analysis of linguistic patterns of the language, making it possible to contrast the linguistic choices made in the two texts. Regarding the reading, we share the vision of written comprehension as an emancipatory practice, responsible for the formation of critical and autonomous readers. The reflections emerging from the analysis show that the differences are possibly made to feed the reader's prior knowledge, given that the original version was published in the country of the fact described in the text and, therefore, its readers already had prior information about it. There is also a subtle difference in the choices of types of processes, in terms of the LSF, being more descriptive and stative in the adapted version.

**KEYWORDS:** Systemic-Functional Linguistics; Foreign Language Teaching; Didactic Material.

## Introdução

Este artigo pretende tecer reflexões sobre a leitura em língua estrangeira (LE) nas aulas de a língua inglesa (LI) no ensino superior, tendo como base a análise linguística das representações de mundo contidas no texto autêntico e na sua versão adaptada, publicada em um material didático de uma editora internacional. Essas reflexões visam contribuir para o melhor entendimento das práticas de compreensão escrita dentro de uma concepção de leitura que a vê como emancipadora, e que estimula os Letramentos críticos (STREET, 2014).

A discussão conta com pressupostos teóricos sobre a leitura, o seu significado, as suas estratégias, e como elementos verbais e não-verbais podem interferir no desempenho da compreensão dos alunos. Esses estudos contribuem para a análise das escolhas linguísticas dos textos e contam com suporte teórico-metodológico da Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF), que, além de ser uma teoria da linguagem, é uma metodologia que permite a descrição de padrões linguísticos da língua.

Essa análise é utilizada para entender as diferenças entre os textos e como a leitura pode ser facilitada ou dificultada dependendo das escolhas feitas, condicionada ao contexto e às intenções do autor em relação ao leitor (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014). Pensando sobre o próprio ato de ler, indaga-se: Como a leitura pode ser ensinada? Somente a mera decodificação de palavras pode ser considerada como leitura? Sabe-se que há muitas pessoas que sabem ler as letras, mas sem compreender seus significados.

Dessa forma, pensando desde o início da vida escolar de um aluno, pode-se dizer que a alfabetização pode ser considerada insuficiente para dar conta da sua inserção nas mais variadas práticas de letramentos, nas mais variadas atividades de leitura de textos que circulam na sociedade, como textos publicitários, jornalísticos e acadêmicos.

Quando pensamos em uma segunda língua, observamos que a maior preocupação dos alunos é, muitas vezes, traduzir palavra por palavra, buscando uma correspondência perfeita entre a sua língua materna, a língua portuguesa, e a LI.

Pensando nessas preocupações e analisando o desenvolvimento dos aprendizes ao longo dos níveis do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (Common European Framework of Reference for Languages – CEFR, 2001), padrão internacionalmente

conhecido para descrever o conhecimento em um idioma, podemos observar 3 grandes categorias que se subdividem de acordo com o conhecimento e a habilidade dos aprendizes. Mais precisamente, no nosso contexto de estudo, os aprendizes precisam chegar ao nível B2, nível de usuários intermediários superiores, com habilidades que permitem considerá-los mais independentes.

Segundo o descritor desse nível, o aprendiz:

É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com certo grau de espontaneidade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades. (CEFR, B2).

Com base nessa etapa da aprendizagem, entende-se que as leituras propostas podem tratar de assuntos cotidianos variados e de interesse dos aprendizes. É esperado que, além de o aprendiz dominar uma linguagem corrente do dia-a-dia ou relacionada com o trabalho, ele também seja capaz de ler artigos e reportagens sobre assuntos contemporâneos em relação aos quais os autores usem recursos argumentativos. Apesar da menção de determinados gêneros textuais no descritor, as aulas contam com gêneros textuais variados, selecionados pelo material didático adotado e, também, pelos professores que, com base na análise das necessidades e interesse da turma, trabalha, sempre que possível, com textos autênticos e de acordo com o nível dos aprendizes.

O trabalho com a leitura se justifica pela importância da compreensão de textos escritos em LI, estando de acordo com os documentos legais da Instituição, entre eles o Projeto Pedagógico do Curso. O referido Projeto enfatiza a prática das habilidades da LI na modalidade escrita, distinguindo diferentes aspectos do texto lido, reconhecendo e apresentando capacidade de argumentar, descrever e recontar fatos e acontecimentos e, também, a aplicação dos conhecimentos da LI em situações cotidianas da vida social e profissional.

As concepções críticas envolvidas no processo da leitura e da interpretação levam à formação de um ser emancipado e preparado para as inúmeras atividades existentes na sociedade. É importante destacar que, apesar de não ser foco deste estudo, as considerações apontadas podem ainda ser relacionadas com os pressupostos do Inglês Instrumental, conhecido

internacionalmente como ‘ESP’ (English for Specific Purposes, isto é, ‘Inglês para Fins Específicos’).

Ao contrário do que se pensa, o ESP não deve ser considerado como uma metodologia de ensino de LI, mas sim uma abordagem de ensino pautada nas necessidades de aprendizagem da língua-alvo do aluno (HUTCHINSON; WATERS, 1987). Basicamente, pode-se descrever o ESP como uma abordagem pautada nas necessidades dos aprendizes e no objetivo da aprendizagem. Aprofundando essa descrição, baseado em Strevens (1988, p.1-2), pode-se dizer que há quatro direções básicas: (i) a necessidade de aprendizagem dos alunos; (ii) a relação do conteúdo com as disciplinas; (iii) o uso de linguagem específica, mais especificamente em termos de sintaxe, vocabulário, semântica etc.; e (iv) a diferenciação do inglês geral.

Apesar de as disciplinas, neste contexto de pesquisa, serem ligadas ao inglês geral, não há impedimento para que o professor faça uso de estratégias de leitura comumente usadas no ESP ao trabalhar a compreensão de gêneros diversos nas aulas de leitura. O emprego dessas estratégias enriquece as aulas e empodera os alunos, tornando-os mais proficientes e confiantes para desempenhar o papel de leitores dentro e fora da instituição.

Há uma preocupação constante entre os professores de inglês em oferecer textos autênticos, além dos textos não-autênticos contidos no material didático adotado, possibilitando o contato com o uso real da língua. Pensando nisso, com base nas reflexões sobre leitura, comparamos as escolhas linguísticas entre dois textos jornalísticos: um autêntico e outro não-autêntico, objetivando o aprimoramento dos seus conhecimentos linguísticos. É importante considerar as diferenças de linguagem entre os textos: o objetivo da notícia é informar, ou seja, possui caráter jornalístico (autêntico), enquanto o texto adaptado do livro é didático possui o caráter de ensino (não-autêntico), ou seja, foi adaptado para atender a necessidade de se trabalhar determinado vocabulário ou estruturas linguísticas. Os referidos textos se encontram anexados ao final deste artigo.

Entendemos, neste estudo, textos autênticos como “amostras da língua falada ou escrita que não tenham sido especificamente escritas com o propósito de ensino” (NUNAN, 1999, p. 27). Organizamos, em seguida, as resenhas teóricas sobre leitura e sobre a teoria linguística adotada, para posteriormente dar-se a atenção à análise dos textos utilizados em salas de aulas, traçando suas diferenças e semelhanças do ponto de vista organizacional e linguístico.

## **O processo de elaboração de sentidos: a leitura**

Há inúmeras definições para leitura, entre elas a atribuição de significado a um texto. Como havíamos tratado na introdução, a leitura não é somente a extração de significados, isto é, a recuperação da intenção do autor do texto, mas sim um processo de elaboração de sentidos. Ao escrever um texto, o escritor tem um propósito, sendo assim, as palavras, lançadas no interior de um projeto discursivo, ganham contornos, muitas vezes, imprevisíveis. O sentido não é estabelecido e estático, é construído pelo leitor, no ato da leitura, em conformidade com seu conhecimento de mundo.

Dessa forma, a leitura, como resultante de um processo interativo, exige mais do que decifrar o código. Isso não significa que a formação linguística não seja importante para a leitura, entretanto não é seu elemento central. Os sentidos gerados pela tríade autor-texto-leitor suscitam a (re)elaboração dos significados sugeridos pelas linhas e entrelinhas, possibilitando a integração de novos saberes ao repertório do leitor.

Sabemos que aprender uma LE não é simplesmente uma aquisição de formas e estruturas linguísticas em um código diferente, mas sim uma formação integral em diferentes aspectos, especialmente profissionais, como é o caso do contexto desta pesquisa.

O aprendizado de uma LE também envolve a compreensão de manifestações culturais de diferentes países, além das questões interdisciplinares que podem ser trabalhadas nas aulas. Sendo a LI uma língua internacional, usada por diferentes nacionalidades, seu contato permite a ambientação com diferentes culturas, alimentando o conhecimento crítico dos aprendizes.

Em um breve percurso histórico, pode-se afirmar que a concepção de leitura enfatizava a decodificação mecânica de palavras, a memorização e a repetição, sendo o texto usado para o ensino de gramática e vocabulário.

Smith, na década de 70, passou a questionar esse tipo de leitura: “um leitor que se concentra nas palavras provavelmente não obtém sentido do texto que lê” (p. 7). Para ele, existem dois tipos de informações ativadas no momento da leitura: a informação visual e a não visual. A última vem do cérebro humano e se refere ao que o leitor já sabe não somente sobre conhecimento de mundo, mas também sobre leitura e sobre língua. Nota-se que essa visão é

muito mais interativa, passando de uma simples decodificação para uma atividade que envolve percepção, hipóteses e construção de significados a partir do conhecimento prévio.

A partir de então, tem-se a concepção interativa, que vê a leitura como construção de significados, havendo, portanto, uma interação escritor-leitor. Para Kleiman (2002), o autor deixa pistas para que o leitor reconstrua o significado, ativando o seu conhecimento prévio, linguístico e textual. Moita Lopes (1996), ao discutir essas questões, enfatiza a leitura como um processo social, de construção de significados numa interação entre escritor e leitor historicamente posicionados, inseridos em contextos sociais, políticos e culturais. Esse autor afirma ainda que:

A leitura não ocorre num vácuo social. É primordial no ensino de leitura o desenvolvimento da consciência crítica de como a linguagem reflete as relações de poder na sociedade através das quais se defrontam leitores e escritores. [...] Ler é se envolver em uma prática social. Portanto, os projetos políticos de escritores e leitores estão em jogo, isto é, a noção de poder é intrínseca aqui. (MOITA LOPES, 1996, p. 142).

Sendo a leitura um ato social, o aprendiz pode a partir da leitura desenvolver a capacidade de intervir em sua própria realidade, mostrando seu posicionamento de forma crítica. Na leitura não há apenas o acúmulo de informações, mas a ampliação do conhecimento de mundo, formando um agente participativo e consciente da sociedade em que vive.

No que se refere especificamente à leitura em LI no contexto acadêmico/universitário, Leffa (2016) questiona alguns paradigmas como o de que para aprender a ler é necessário aprender estratégias específicas de domínio exclusivo do professor, que se revelam durante o decorrer das aulas. A leitura é tida, muitas vezes, como um jogo de adivinhação, em que o leitor processa apenas parte da informação dada pelo texto, explorando o seu conhecimento de mundo e o seu conhecimento sobre a língua. Faz também uso de inferências para prever o conteúdo, usando hipóteses e estabelecendo o objetivo de determinada leitura.

Há, segundo esse autor, quatro grandes estratégias de leitura: scanning; skimming; leitura detalhada e leitura crítica. A primeira delas pode ser considerada a estratégia mais fácil, por necessitar apenas passar os olhos para encontrar a informação desejada, como, por exemplo, rastrear uma programação de televisão ou horários de ônibus, entre outros.

Diferentemente, a leitura dos pontos principais permite apreender de forma rápida a ideia geral de um determinado texto, isto é, quando se quer descobrir o tópico, podendo envolver a elaboração de inferências a partir das pistas imagéticas e textuais. A leitura detalhada objetiva a compreensão total do texto, o que inclui ideias principais e os detalhes. A última leitura, a crítica, envolve o posicionamento do leitor diante do texto, mais especificamente, do seu objetivo, para quem foi escrito, estabelecendo diferenças entre fatos e opiniões. Além das estratégias anteriormente citadas, pode-se destacar nesta última a importância da inferência, utilizando o contexto para atribuir significado:

Os alunos devem ser conscientizados de que há um grande número de pistas linguísticas que podem ser usadas quando se encontra uma palavra desconhecida. Precisam saber que normalmente é possível continuar a leitura e obter uma compreensão geral da palavra. Ao trabalhar com o contexto, os professores devem conscientizar os alunos dos parâmetros sintáticos e semânticos. Os alunos devem ser conscientizados de que há um grande número de pistas linguísticas que podem ser usadas quando se encontra uma palavra desconhecida. Precisam saber que normalmente é possível continuar a leitura e obter uma compreensão geral da palavra. Ao trabalhar com o contexto, os professores devem conscientizar os alunos dos parâmetros sintáticos e semânticos. (CLARKE; SILBERSTEIN, 1977, p. 145 apud LEFFA, 2016).

Apesar das críticas de que muitas estratégias são quantitativas, pode-se dizer que o sucesso da leitura não é simplesmente conhecer um conjunto de estratégias, mas conhecê-las e aplicá-las na sua leitura, construindo o significado, usando também o próprio conhecimento de mundo do leitor para preencher as lacunas do texto lido. Outro ponto importante discutido pelo autor é de que a compreensão eficiente de um texto está intimamente relacionada ao conhecimento do vocabulário, porém, o ensino focado no vocabulário (como listas de palavras desconhecidas) não aumenta a compreensão do texto. Dessa forma, não é possível delimitar o que o aluno precisa aprender para poder ler na LE.

Outra questão importante que envolve leitura em LE é o uso de textos autênticos. Sabe-se que há diferentes posicionamentos sobre a autenticidade. Neste trabalho não nos propomos a verificar os graus de autenticidade, mas sim analisar as escolhas linguísticas ligadas à representação de mundo, comparando duas versões: original (autêntica) e a do livro didático (adaptada). Pode-se pensar que o texto, inserido em um material didático, já teria sua autenticidade relativizada, não sendo construído para leitores aprendizes de uma LE.



## **A Linguística Sistêmico-Funcional: suporte teórico e metodológico**

A Linguística Sistêmico-Funcional é uma teoria de discurso, sendo formulada por Halliday (1985) e revista por Halliday & Matthysen (2004, 2014), possuindo dois níveis de alcance: visando a compreensão dos textos, mostrando por meio da análise linguística como e por que o texto transmite significado da maneira como o faz; e avaliando também pela linguística se o texto é ou não efetivo para seus objetivos.

A LSF é uma teoria que vê a linguagem como processo social, permitindo metodologicamente descrever de forma detalhada os padrões linguísticos. Toda escolha linguística realizada pelo usuário está condicionada ao contexto e às intenções do autor em relação ao leitor. Dessa forma, a língua é vista como um sistema de escolhas utilizado pelos usuários para desempenhar diferentes funções sociais.

Analisar como a linguagem está estruturada para ser usada e, conseqüentemente, como os textos estão estruturados em unidades linguísticas para construir significados é a maior preocupação da teoria. Essas unidades linguísticas são componentes funcionais de significado da língua e são analisadas na teoria pelas metafunções da linguagem. A primeira delas é a ideacional, ligada ao uso da língua para representar o mundo interno e externo; a segunda, interpessoal, está relacionada às relações entre os usuários da língua; e, por fim, a textual, preocupa-se com a organização da mensagem. Essas metafunções, que são divididas para atender a critérios pedagógicos, ocorrem simultaneamente na utilização da língua e, nesta pesquisa, concentramos a nossa análise na metafunção ideacional, que está relacionada com as representações e experiências do mundo que estão nas mentes dos participantes de uma interação (oral ou escrita). É importante destacar que as outras metafunções podem ser utilizadas, se necessário, para complementar a análise dos dados.

A metafunção ideacional é realizada pelo sistema da transitividade, com base nas categorias semânticas: processo, participantes e circunstâncias. O grupo verbal representa o processo; o grupo nominal e as circunstâncias representam grupos adverbiais. Há seis tipos de processos: materiais, mentais, relacionais, verbais, comportamentais e existenciais. Para cada tipo de processo, há diferentes participantes, acompanhados de diferentes circunstâncias.

É fundamental destacar que o mesmo grupo verbal pode realizar processos diferentes. É preciso, na análise, sempre levar em conta o contexto e as relações semânticas, pois, apesar de serem exemplares de artigos jornalísticos, foram escritos com propósitos e públicos diferentes.

A figura abaixo exemplifica os tipos de processo:



Figura 1: Os processos do Sistema de Transitividade (Adaptado de Halliday & Matthiessen, 2004, p. 172).

Observando a figura acima, podemos detalhar os tipos de processo com exemplos retirados dos textos analisados. Pode-se dizer que os processos principais são os materiais, mentais e relacionais. Os primeiros representam a experiência externa, estão relacionados aos verbos do fazer, como em:

[...] is featured in a new film called The Vanishing.” (TO).

Enquanto os mentais estão relacionados aos verbos que representam a experiência interna, podendo estar relacionados à afeição, à cognição, ou ainda, à percepção. Por não ter ocorrência no corpus de estudo deste trabalho, criamos um exemplo para fins ilustrativos:

I thought about the problems we had.

Diferentemente, os processos relacionais estabelecem relações de descrição e identidade, estão ligados aos verbos *to be*, na Língua Inglesa, como na ocorrência abaixo:

[...] everything was neat. (TA)

Os outros processos, ora chamados de secundários, são os verbais, comportamentais e existenciais. Os verbais estão ligados aos verbos do dizer, pois são concretizados na língua por meio de verbos do dizer.

[...] he men had argued about a woman... (TA).

Pode-se dizer que os verbais estão no limite entre os mentais e os materiais. Próximos aos verbais, tem-se os comportamentais que representam ações externas de experiências tipicamente humanas e fisiológicas, como na ocorrência:

[...] the beds had been slept in... (TO)

E, por fim, os processos existenciais representam algo que existe ou acontece. Na LI, temos a partícula *there*, que permite o reconhecimento das construções existenciais, como na ocorrência seguinte:

[...] there was nobody there! (TA)

Após revisar os tipos de processo exemplificados pelas ocorrências, passaremos para a compreensão do contexto de situação dos textos analisados.

### **Contexto de situação dos textos analisados**

Para a análise linguística, contaremos com a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), proposta por Halliday (1985) e Halliday & Matthiessen (2004, 2014), que, além de ser uma teoria linguística, fornece suporte metodológico para analisar textos com base nas escolhas feitas dentro dos contextos de uso. Mais precisamente, foram utilizadas as variáveis de registro, que podem ser relacionadas ao contexto social de um texto, possibilitando a sua compreensão na sociedade. Essas variáveis são descritas da seguinte maneira: (1) Campo: refere-se ao conteúdo do texto; (2) Relações: relações entre os participantes da interação (escritor/leitor, por exemplo); e (3) Modo: refere-se ao tipo de texto e a organização textual.

Pensando no contexto de situação dos textos, os dois exemplares a serem analisados tratam do mesmo assunto: relatam o desaparecimento de três funcionários de um

farol. O primeiro deles, chamado de texto original (TO), foi retirado do jornal britânico “The Times”, publicação inglesa que trata de assuntos variados, com circulação na sociedade inglesa e na comunidade internacional. O outro, chamado de texto adaptado (TA), foi retirado de um livro de inglês para nível B2, utilizado em vários países para ensino da LI como segunda língua. A coleção à qual esse livro pertence está organizada por níveis de complexidade do idioma, contendo 5 volumes. Cada um deles é organizado por unidades didáticas, possuindo textos adaptados de diferentes fontes.

Quanto aos participantes (autor/leitor), podemos dizer que temos relações diferentes. Enquanto o livro tem leitores aprendizes da LI, de diferentes línguas maternas, diferentes culturas e conhecimento prévio, o jornal tem leitores, na maior parte, nativos, com interesse em notícias gerais do mundo e do país em que vivem.

É importante considerarmos as diferenças de linguagem dos textos, tendo como base o objetivo das publicações. O artigo do “The Times” é informativo, de caráter jornalístico autêntico, diferentemente do artigo contido no material didático (não-autêntico). Na visão de Nunan, “os alunos deveriam ser expostos ao máximo a textos autênticos, porque, no fim das contas, se eles só encontrarem diálogos inventados e textos gravados especialmente para eles, sua aprendizagem será mais difícil (NUNAN, 1999, p. 27):

*Dados autênticos são amostras de linguagem falada e escrita que não foram especificamente escritas para fins de ensino de língua... Também não diria que os dados não-autênticos devem ser banidos da sala de aula. No entanto, eu diria que os alunos devem ser expostos ao maior número possível de textos autênticos, porque, em última análise, se eles apenas encontrarem diálogos inventados e textos de escuta, sua tarefa será dificultada. (NUNAN, 1999, p. 27. Tradução minha<sup>2</sup>).*

Apesar de defender o uso de textos autênticos, o autor não bane o uso de textos didáticos, mostrando que eles têm papel importante, tendo em vista que muitas vezes o nível de complexidade pode dificultar a compreensão e desmotivar os aprendizes. Passaremos, a seguir, para a análise dos textos para entender as diferenças e semelhanças entre eles.

---

<sup>2</sup> Original: “Authentic data are samples of spoken and written language that have not been specifically written for the purposes of teaching language... Nor would I argue that nonauthentic data should be banned from the classroom. However, I would argue that learners should be fed as rich a diet of authentic data as possible, because, ultimately, if they only encounter contrived dialogues and listening texts, their task will be made more difficult”.

### **Análise dos dados: versão adaptada vs. versão original**

Inicialmente, esperávamos que haveria uma diferença substancial no que se refere à extensão dos textos, visto que o texto adaptado, geralmente, é muito menor, porém não é o que encontramos nos exemplares analisados. Em uma primeira análise, notamos que, em termos de extensão, os textos não são muito diferentes: o original (TO) possui 331 palavras, enquanto o adaptado (TA) possui 295 palavras, correspondendo a uma diferença de apenas 10%.

No que se refere à organização em parágrafos, os textos apresentam diferença: o TA possui apenas 4, enquanto o TO, 7, o que permite pensar, em um primeiro momento, que as informações podem estar mais condensadas no adaptado. Observamos as escolhas dos processos e verificamos que o TA tem a maioria dos processos do tipo relacional, diferente do TO, que possui maioria material, como pode-se verificar na tabela abaixo:

Processo/Texto	Adaptado	Autêntico
Material	11	11
Verbal	2	6
Mental	0	0
Comportamental	0	1
Relacional	14	8
Existencial	1	4
Total	28	30

Tabela 1: Quantificação dos tipos de processos.

Os dados da tabela mostram que as representações feitas parecem ter uma variedade maior de tipo de processos no TO. Em relação aos processos materiais, ambos possuem a mesma quantidade, porém o TA possui mais processos relacionais, que podem ser considerados verbos menos complexos, visto que, geralmente, são os primeiros verbos com os quais os aprendizes de LE têm contato, podendo considerar essa escolha um elemento facilitador na leitura.

Durante a apresentação dos dados e análise, sempre que possível, colocaremos ocorrências dos dois textos para efeito de comparação. No entanto, há diversas partes do texto em que as escolhas linguísticas são muito diferentes, bem como a organização dos parágrafos, o que inviabiliza essa comparação precisa de trechos.

É interessante observar que o texto original tem uma grande imagem que antecede o título. Trata-se de uma foto de uma das cenas do filme “The Vanishing”, estrelado por atores mundialmente conhecidos. Por outro lado, o TA possui um conjunto de pequenas imagens com fotos originais do farol e dos trabalhadores desaparecidos. Podemos dizer que há uma ênfase visual na divulgação do filme no TO, enquanto no adaptado a ênfase está no farol e no desaparecimento.

No TA, há alteração do título:

“The mystery of the vanishing lighthouse keepers” (TO)

“The mystery of the lighthouse keepers” (TA)

Podemos perceber a supressão do verbo ‘vanish’ no TA, verbo que, segundo o dicionário Cambridge, corresponde ao nível B2, o mesmo a que se propõe o livro. A adaptação conta com a inserção de um subtítulo, que sumariza a história relatada:

“The mystery of the Flannan Islands lighthouse keepers is one of the greatest puzzles in history, a case that has baffled real and amateur detectives for more than a century.”  
(TA)

O uso desse recurso possibilita que o aprendiz possa predizer e aventar hipóteses sobre o conteúdo do artigo. O uso de um processo relacional permite uma construção identificadora, caracterizando o mistério com o uso do grupo nominal *one of the greatest puzzles in history*, formado pelo uso do superlativo (*the greatest*) e do substantivo *puzzle*, conhecido pelos aprendizes como um jogo (quebra-cabeças), mas que, no contexto da leitura, foi compreendido como uma situação difícil de ser entendida/explicada. Esse outro uso compreendido na leitura é tido como mais complexo, visto que corresponde a um uso vocabular de C1, acima do nível do material e da proficiência dos alunos.

Podemos observar, no primeiro parágrafo do TO, uma semelhança com o subtítulo do TA, pelo uso de ‘great’, adjetivo usado para caracterizar o mistério (‘mystery’) e que aparece em posição temática, constituindo o tema múltiplo de uma oração material utilizada para apresentar o filme:

“The great mystery of how three lighthouse keepers vanished from the Flannan Isles, off the west coast of Lewis, in 1900 is featured in a new film called The Vanishing.” (TO)

Apesar de serem construções diferentes (no TA, temos uma oração relacional, como discutimos acima, e, no TO, uma oração material, na passiva), os conteúdos são muito próximos em significados. No que se refere às escolhas linguísticas, podemos dizer que o TO é mais complexo por conter um tema múltiplo, constituído não só por participante, mas também por pronome relativo seguido de oração, além das circunstâncias de local e de tempo, responsáveis pelas informações extras, bem como a referência ao filme, que não é feita no TA.

Informações sobre a localização da ilha e sua história são fornecidas no primeiro parágrafo do TA, contextualizando o aprendiz de LI como L2:

*“The Flannan Islands **are** seven uninhabited rocks that rise out of the sea. They **form** part of the Outer Hebrides, a chain of remote islands off the west coast of Scotland. For centuries, they **were** a danger for ships, so in 1899, a 75-foot lighthouse **was built** on the largest of the island, and three lighthouse keepers **were employed**”.*

A versão adaptada contou com mais construções relacionais (‘is’, ‘form’ e ‘were’), utilizadas para caracterizar a ilha, e construções materiais passivas, sem menção de agentes, para ilustrar a história do farol. Para o contexto, os agentes não são necessários, por isso não há perda para os aprendizes. Apesar de serem dois exemplares jornalísticos, no TA há trechos descritivos como os acima e representações de sequências de ações que contribuem para a ambientação da narrativa, dando um caráter misterioso, deixando o texto mais próximo de uma narrativa do que de um texto jornalístico.

Os segundos parágrafos dos dois textos iniciam com a mesma escolha temática formada pela circunstância de tempo, seguida de participantes do mesmo campo semântico, porém representados por diferentes itens lexicais:

*“On December 26, 1900, a **relief ship**, the Hesperus, arrived at the island ...” (TO)*

*“On December, 26th, 1990, a **streamship** sailed to the island...” (TA)*

Além de diferentes escolhas temáticas para representar o participante (‘embarcação’), há diferentes escolhas para representar a ação (‘arrive’ vs. ‘sail’), sendo que aquela do TA enfatiza a ação da embarcação no início do parágrafo, no entanto, a adaptação também faz uso de ‘arrive’ no período seguinte no mesmo parágrafo:

*“... **But** when they **arrived** at the lighthouse, they made an extraordinary discovery – there was nobody there!” (TA)*

Notamos que há utilização, nos textos, da mesma conjunção adversativa no parágrafo (‘but’), seguida de um processo material (‘made’), que aqui é usado como mental, tendo em vista que é seguido de ‘discovery’. No final do período, verificamos construções relacionais diferentes, sinônimas:

*“... **but found** no one there”. (TO)*

*“there **was** nobody there!” (TA)*

No parágrafo seguinte, o TO faz referência a uma outra história misteriosa e não solucionada – a do navio Mary Celeste, que ficou à deriva e, quando alcançado, tudo estava intacto, da maneira que a tripulação havia deixado. Podemos inferir que esse mistério é conhecido dos leitores, que, ao ativarem esse conhecimento de mundo, fazem relação entre as duas histórias. O original faz essa menção e, em seguida, detalha o cenário encontrado no farol:

*In a scene reminiscent of the Mary Celeste, everything in the lighthouse looked normal — the beds had been slept in, the washing-up was done, cold ashes were in the fire grate. Two lots of protective outdoor oilskins were missing, however, and only one set remained, indicating that*



*one of the men had gone out without outdoor gear on. For all three men to leave the lighthouse unattended was also against the rules of the Northern Lighthouse Board. (TO)*

Essa descrição também é encontrada no TA, porém com menos detalhes, sendo resumido pela construção relacional:

*“...everything was neat, but one of the chairs was knocked over. One rain jacket was hanging on its hook, but other two had disappeared”. (TA)*

A menção à uma jaqueta pendurada, pertence de um dos funcionários que trabalhava no farol, encontrada na cena, também é feita no original, porém em uma oração encaixada:

*“however, and only one set remained, indicating that one of the men had gone out without outdoor gear on”.(TO)*

Continuando a descrição do cenário, os textos fazem referência a um livro de ponto, instrumento em que os funcionários controlavam suas atividades e horários de trabalho. Notamos que no TA há menos detalhamento e, como já havíamos observado, ações descritas mais próximas a uma narrativa:

*“The clocks had stopped. The last entry in the logbook was 9 a.m. on December 15th. But of the three keepers, Ducat, Marshall, and MacArthur, there was not a trace”.(TA)*

A primeira oração, utilizada para descrever o relógio, contribui para a construção de um clímax narrativo, seguido de atributos descritivos do livro de ponto, com os últimos registros dos funcionários desaparecidos.

No TO, além da descrição do último registro dos funcionários, há menção de uma forte tempestade (grupo nominal ‘*fierce storm*’), culminando no último registro, reportando seu fim e descrevendo o mar calmo (‘*Storm ended*’, ‘*sea calm*’):

*The last entries of the lighthouse logbook described a **fierce storm**: “Sea lashed to fury. Never seen such a storm.” The last entry on December 15 read: “**Storm ended, sea calm**”, but that same day a passing ship had reported that there was no light from the lighthouse. (TO)*

O TA possui informações complementares de algumas especulações da época, que não são mencionadas no original, fazendo os leitores hipotetizarem sobre as possíveis causas do desaparecimento, contribuindo para o enriquecimento da discussão em sala de aula, visto que os alunos, com base em detalhes descritos no texto, defendem diferentes teorias para solucionar o mistério.

Essas especulações são representadas por uma variedade de construções no passado (passado perfeito – simples e contínuo; passado contínuo; e construção passiva no passado), proporcionando uma progressão temporal.

O TA utiliza um personagem real, que não havia sido mencionado anteriormente, também não é citado no original, para finalizar o artigo, no entanto, a construção criada apenas representa sua ida à ilha para solucionar o mistério:

*“An Edinburgh police officer, Robert Muirhead, **was sent** to the island to solve the mystery”.*  
(TA)

Como vemos, não há um desfecho no TA, permitindo aventar diferentes possibilidades, enriquecendo a discussão em sala de aula. Ao contrário do TA, em que várias possibilidades são colocadas, no TO há a apresentação de uma onda gigante como a causadora do desaparecimento dos trabalhadores do farol:

*“Instead, they suggested that such **enormous waves** built up gradually and could be seen in advance. **Research in recent years**, however, confirmed that such terrifying rogue waves exist. They appear out of nowhere in deep seas without warning and are so huge that they are impossible for ships to steer around or anyone on shore to avoid”.* (TO)

No segundo período, vemos que a versão original traz um dado novo (*research in recent years*), confirmando a hipótese da enorme onda (primeiro período), seguido de uma explicação, mostrando que esse fenômeno existe e não há como ser controlado, informando o leitor sobre pesquisas recentes que confirmam a hipótese descrita na época do ocorrido, tendo, portanto, um cunho mais jornalístico. O TA, ao contrário, permite explorar discussões sobre as

possibilidades do desaparecimento, com base nas pistas que fornece ao leitor, podendo ser caracterizado como uma narrativa misteriosa.

### Considerações finais

Pode-se dizer que as hipóteses iniciais de que o texto adaptado seria menor, por ser mais facilitado, não se confirmou, tendo em vista que o tamanho difere em apenas 10%. No entanto, em termos de escolhas linguísticas, há uma diferença sutil na preferência pelo uso do processo relacional no TA, enquanto no TO a maioria é material. No entanto, ao organizar as informações, é possível perceber que há uma preocupação em contextualizar a história para os aprendizes, o que explica o acréscimo de elementos da história no TA, alimentando o conhecimento prévio do leitor que, provavelmente, desconhece a história. Acredita-se que esses elementos são fundamentais para a compreensão e que seria interessante verificar se o mesmo acontece com os outros textos adaptados contidos no material.

Espera-se que estudos futuros mostrem como os textos são organizados em termos de escolhas linguísticas para que se possa criar estratégias mais adequadas para o ensino de leitura em língua inglesa, colaborando para o melhor desenvolvimento dos aprendizes no contexto deste estudo.

### Referências

CLARKE, M. A.; SILBERSTEIN, S. V. Toward a realization of psycholinguistic principles in the ESL reading class. *Language Learning*, v. 27, n. 1, p. 135-54, 1977.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Tradução de Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Portugal: Edições Asa. 2001.

HALLIDAY, M.A.K. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1985.

\_\_\_\_\_; MATTHIESSEN, C. M.I.M. *An introduction to Functional Grammar*. 3. ed. Londres: Edward Arnold, 2004.

HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan. *English for specific purposes: a learning-centred approach*. New York: Cambridge University Press, 1987.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2002.

LEFFA, V. J. *Língua estrangeira: ensino e aprendizagem*. Pelotas-RS: Educat, 2016.

MOITA LOPES, L.P. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

NUNAN, David. *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

SMITH, Frank. *Psycholinguistics and reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1973.

STREET. B.V. *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução: Marcos Bagno, São Paulo: Parábola, 2014.

## **Anexo 1: Texto adaptado**

### **The Mystery of the lighthouse keepers (Adapted from The Times)**

The mystery of the Flannan Islands lighthouse keepers is one of the greatest puzzles in history, a case that has baffled real and amateur detectives for more than a century.

The Flannan Islands are seven uninhabited rocks that rise out of the sea. They form part of the Outer Hebrides, a chain of remote islands off the west coast of Scotland. For centuries, they were a danger for ships, só in 1899, a 75-foot lighthouse was built on the largest of the island, and three lighthouse keepers were employed.

On December, 26th, 1990, a steamship sailed to the island carrying three new lighthouse keepers to relieve the men who had spent three months alone in the Atlantic. But when they arrived at the lighthouse, they made an extraordinary discovery – there was nobody there! The lighthouse door was unlocked, and inside everything was neat, but one of the chairs was knocked over. One rain jacket was hanging on its hook, but other two had disappeared.

The clocks had stopped. The last entry in the logbook was 9 a.m. on December 15th. But of the three keepers, Ducat, Marshall, and MacArthur, there was not a trace.

When the news of the keepers' disappearance reached the mainland, there was a huge amount of media speculation. Some suggested that the men had argued about a woman, and that one had murdered the other two before throwing himself into the sea. Others wondered whether perhaps they had been kidnapped by German agents who were planning an invasion of Britain, using submarines. Some thought they might have been carried away by a sea serpent, or a giant seabird, or even by a boat full of ghosts. An Edinburgh police officer, Robert Muirhead, was sent to the island to solve the mystery.

## **Anexo 2: Texto original**

### **The mystery of the vanishing lighthouse keepers (The Times, 01/04/2019)**

The great mystery of how three lighthouse keepers vanished from the Flannan Isles, off the west coast of Lewis, in 1900 is featured in a new film called *The Vanishing* (Times2, March 29).

On December 26, 1900, a relief ship, the *Hesperus*, arrived at the island bringing fresh supplies, but found no one there.

In a scene reminiscent of the *Mary Celeste*, everything in the lighthouse looked normal — the beds had been slept in, the washing-up was done, cold ashes were in the fire grate. Two lots of protective outdoor oilskins were missing, however, and only one set remained, indicating that one of the men had gone out without outdoor gear on. For all three men to leave the lighthouse unattended was also against the rules of the Northern Lighthouse Board.

The last entries of the lighthouse logbook described a fierce storm: “Sea lashed to fury. Never seen such a storm.” The last entry on December 15 read: “Storm ended, sea calm”, but that same day a passing ship had reported that there was no light from the lighthouse.

The crew of the Hesperus searched outside and discovered severe damage — iron railings bent and twisted, iron rails along a path wrenched out of concrete, which looked like it had been caused by a terrible storm.

An investigation by the Lighthouse Board concluded that the men had most likely been swept away by a freak wave as they were trying to secure things outside. Mariners have long spoken of monstrous “walls of water” rearing up from nowhere in open seas, but these stories were generally dismissed by oceanographers.

Instead, they suggested that such enormous waves built up gradually and could be seen in advance. Research in recent years, however, confirmed that such terrifying rogue waves exist. They appear out of nowhere in deep seas without warning and are so huge that they are impossible for ships to steer around or anyone on shore to avoid.

Recebido em: **13 set. 2023**  
Aprovado em: **09 dez. 2023**