


A experiência de ensino-aprendizagem da escrita acadêmica em inglês com o Programa Ler para Aprender

The teaching and learning experience of academic writing in English with the Reading to Learn Program

La experiencia de enseñanza-aprendizaje de la escritura académica en inglés con el Programa Leer para Aprender.

Karen Santorum¹

 0000-0001-6001-519X

RESUMO: Este artigo relata a contribuição da Linguística Sistêmico-Funcional em uma experiência de ensino-aprendizagem ao levar os participantes à conscientização acerca do recurso linguístico da metáfora gramatical e, conseqüentemente, à incorporação desse recurso em sua escrita acadêmica. A metodologia empregada foi embasada na própria proposta pedagógica apresentada pela Linguística Sistêmico-Funcional com sua Pedagogia com base em gêneros através da dinamização do Programa Ler para Aprender. O estudo teve como participantes graduandos em Letras/Inglês como língua adicional e o *corpus* da pesquisa é composto de textos do gênero Relatório do Estágio de Observação. Os resultados mostram que após a dinamização do Programa Ler para Aprender houve a aprendizagem e o domínio do recurso linguístico estudado, por parte dos estudantes, além da instrumentalização destes sujeitos, futuros professores de Inglês como Língua Adicional /ILA, em relação à metodologia trazida pela Linguística Sistêmico-Funcional. A contribuição teórico-prática diz respeito a uma metodologia que auxilia os futuros professores no ensino da escrita.

PALAVRAS-CHAVE: programa ler para aprender; linguística sistêmico-funcional; ensino de inglês como língua adicional.

ABSTRACT: This article reports the contribution of Systemic-Functional Linguistics in a teaching and learning experience by leading participants to an awareness of the linguistic resource of grammatical metaphor and, consequently, to the incorporation of this resource in their academic writing. The methodology employed was based on the pedagogical proposal presented by Systemic-Functional Linguistics with its Genre-Based Pedagogy through the implementation of the Reading to Learn Program. The study had as participants undergraduate students of English as an additional language, and the *corpus* of the research

¹ Pós-doutora em Letras pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Professora Adjunta na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, Brasil. E-mail: karen.santorum@ufsm.br

is made by the genre Case Study, which is a report produced for the Observation internship. The results show that after the implementation of the Reading to Learn Program, there was the learning and mastery of the linguistic resource studied, by the students, in addition to the instrumentalization of these subjects, future teachers of English/ALLA, in relation to the methodology brought by Systemic-Functional Linguistics. The theoretical-practical contribution refers to a methodology that helps future teachers in the teaching of writing.

KEYWORDS: *reading to learn program; systemic-functional linguistics; teaching of English as additional language.*

RESUMEN: Este artículo reporta la contribución de la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) en una experiencia de enseñanza-aprendizaje al llevar a los participantes a la toma de conciencia de un recurso lingüístico específico y, en consecuencia, integrarlo en su escritura académica. La metodología aplicada se fundamentó en la propuesta pedagógica presentada por la Lingüística Sistémico-Funcional con su Pedagogía Basada en Géneros a través de la implementación del Programa Leer para Aprender. El estudio incluyó a estudiantes como participantes del pregrado de Letras/Inglés como lengua adicional, y el *corpus* de la investigación consistió en textos pertenecientes al género Informe de la Pasantía de Observación. Los resultados indican que, después de la implementación del programa *Leer para Aprender*, se produjo el aprendizaje y dominio del recurso lingüístico estudiado, por parte de los estudiantes, sino que también aplicaron de estas asignaturas, en su formación como futuros docentes de Inglés/AL, en relación a la metodología traída por la Lingüística Sistémico-Funcional. El aporte teórico-práctico se refiere a una metodología que ayuda a los futuros docentes en la enseñanza de la escritura.

PALABRAS CLAVE: programa de lectura para aprender; lingüística sistémico-funcional; Enseñanza del inglés como lengua adicional.

Introdução

Uma obra de arte é o resultado das reflexões de um artista representadas por meio de uma linguagem específica, podendo ser tanto corporal quanto escrita, visual, sonora, dentre outras. Semelhante a uma obra de arte, um texto, segundo Halliday e Matthiessen (2014, p. 3), é “[...] qualquer instância da linguagem, em qualquer meio e que faz sentido a alguém que conhece a linguagem”. Desse modo, qualquer manifestação de linguagem é considerada um texto, sendo ela oral ou escrita, desde que faça sentido para os falantes de uma mesma língua ou língua adicional.

A linguagem, nas suas mais diversas manifestações ou instanciações só fará sentido para os falantes uma vez que os contextos de situação e cultura - conceitos trazidos pela Linguística Sistémico-Funcional (Halliday, 1978) - forem contemplados. A forma de linguagem que será enfocada no presente artigo é a

escrita de um dos gêneros que circulam na academia e que faz parte dos requisitos para a conclusão do curso de licenciatura em Letras/Inglês: o Relatório de Estágio de Observação.

A produção escrita dos Relatórios de Estágio de Observação, requisito para conclusão da disciplina de Estágio de docência em inglês como Língua Adicional (Inglês/LA) e que formaram o *corpus* da pesquisa, passou a ser uma forte inquietação, pois revelava duas situações: a) a baixa performance na escrita acadêmica em inglês dos graduandos e b) as consequências dessa baixa performance, uma vez que se tratava de futuros professores de inglês que precisariam dominar a escrita não apenas para si, mas para ensinar aos seus futuros alunos. Retomando a analogia que iniciou este texto, como no caso do artista e da sua obra de arte, a partir dessas reflexões passamos a buscar tintas, pincéis e técnicas para tentar pintar com outras cores o cenário vivido e assim procurar colaborar com as discussões teórico-pedagógicas voltadas para o ensino de escrita acadêmica de Inglês/LA para professores em formação.

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), escolhida como emolduramento teórico para a pesquisa, propõe um modelo de desenvolvimento da linguagem com uma “borda tripla” uma vez que oportuniza 1º) aprender através da língua; 2º) aprender a língua e 3º) aprender sobre a língua. Ademais, esta teoria se mostra como uma “moldura” adequada para uma experiência de ensino e aprendizagem da escrita acadêmica em inglês por levar em consideração o contexto de cultura ao focar o gênero do texto e o contexto de situação e ao contemplar as variáveis de registro responsáveis pelas escolhas feitas para a produção do texto: campo, relações e modo (Halliday, 1994a).

Assim, este artigo tem como objetivo refletir sobre o impacto do Programa Ler para Aprender, embasado pela LSF, no processo de ensino-aprendizagem de Inglês enquanto LA. No caso da pesquisa aqui realizada, foi focado um recurso linguístico para fins de observação, necessário para o desenvolvimento da escrita nos moldes em que é praticada em um contexto social específico, como o acadêmico: a metáfora gramatical ideacional². Para tanto, este artigo está

² O presente artigo não irá debruçar-se sobre o conceito de metáfora gramatical ideacional, uma vez

organizado em seis seções, incluindo essa introdução; a segunda seção apresenta brevemente a teoria da LSF; a terceira apresenta a experiência de ensino-aprendizagem através do Programa Ler para Aprender, embasado pela LSF; a quarta seção traz o desenho metodológico do estudo³; a quinta seção apresenta a análise dos dados, e finalmente, a última seção traz as considerações finais.

A LSF e a língua enquanto sistema semiótico social

Ao oportunizar um aprendizado sobre a língua, a LSF considera, conforme Halliday (2004), a léxico-gramática da língua como um todo e reprova que se olhe para itens lexicais específicos ou para detalhes de padrões gramaticais isolados. A LSF se apresenta, assim, como uma teoria que coloca a língua como um sistema semiótico social.

Igualmente, ao propiciar um aprendizado sobre a língua, a LSF se posiciona e traça um novo paradigma ao defender o ensino explícito sobre a língua em oposição a uma história de resistência ao ensino de língua (Christie, 2004). Ao desenvolver sua teoria aplicada ao currículo escolar, Halliday pontua que “[...] a língua não é apenas uma coisa que se estuda, mas que é parte de toda a experiência de aprendizagem do indivíduo” (Halliday, 2012, apud Martin, 2013 p. 136), aumentando assim a noção acerca do papel da língua na aprendizagem.

O Paradigma trazido pelo aporte teórico da LSF sugere a formalização do conhecimento no processo de ensino, tornando-o visível, explícito, palpável. Como se pode ver nas palavras de Halliday (1989, p. 78), durante uma entrevista:

A linguagem é a única entre os processos culturais que permanece abaixo do nível de consciência. Se você quer entender a natureza dos atos

que o objetivo da pesquisa aqui apresentada é demonstrar o impacto do programa Ler para Aprender no processo de ensino-aprendizagem e a eficácia dessa ferramenta para o ensino de qualquer componente linguístico de Inglês/LA. Para maiores informações acerca da metáfora gramatical ideacional ler: Rottava e Santorum (2024).

³ Esta metodologia foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da universidade e aprovada, sob o parecer número 2.981.051 - CAAE 00208718.0.0000.5347

semióticos e particularmente dos semânticos - os "linguísticos", você tem que prestar atenção nos usos mais inconscientes da língua. É lá, curiosamente, onde você vê não apenas a língua em funcionamento, mas também a língua em expansão, tanto dentro do indivíduo e, também, dentro da cultura, filogeneticamente e ontogeneticamente. Agora, o que a escola exige é que você traga a língua de volta à consciência. Não há nenhuma maneira de evitar isso, em parte porque você tem de fazer isso para aprender a ler e escrever. Tornar-se letrado significa refletir conscientemente sobre sua linguagem e algumas pessoas acham isto muito ameaçador. Nós sabemos disso. Nós ensinamos linguística. Nossos alunos muitas vezes não acham isso ameaçador, ter de refletir sobre algo que está enterrado abaixo do nível de consciência? E vemos isso por exemplo da forma em que a mudança entre língua falada e escrita em salas de aula de escola primária - tendo de focar na mecânica de realmente escrever a linguagem escrita, e sobre as novas formas de fazer sentido que isso envolve - como esta mudança tem o efeito de desacelerar o processo, de amarrar a língua, se você preferir. As crianças ficam de língua amarrada, mas não porque elas se sentem ameaçadas [...], mas sim porque tem uma coisa que a maioria dos professores não fazem de maneira efetiva é deixar as crianças conscientes do porquê estão fazendo aquilo. Isto é particularmente verdade para a língua escrita (Halliday, 1989 *apud* Martin, 2013, p. 138-139)⁴.

Nessa perspectiva, a LSF tem como meta investigar como a linguagem é utilizada pelos indivíduos em suas mais diversas situações interativas rotineiras. A moldura teórica da LSF parte do pressuposto que a língua é *sistêmica e funcional* e que sua instanciação em forma de texto está intimamente relacionada com o *contexto* social e cultural em que ela é produzida. Segundo Halliday (2009, p. 5),

[...] a linguagem é a instanciação de um potencial indefinidamente grande de significado através de atos de significação que simultaneamente

⁴ No original: language is unique among cultural processes in the extent to which it remains below the level of consciousness. If you want to understand the nature of semiotic acts, and particularly semantic acts - the "linguistic" ones, you have to pay attention to the most unconscious uses of language. It is there, interestingly enough, where you see not only language at work, but also language expanding, both within the individual and also within the culture, phylogenetically and ontogenetically (p.78) Now, what the school requires is for you to bring language back to consciousness. There's no way to avoid this, partly because you have to do this in learning to read and write. Becoming literate means reflecting consciously on your language, and some people find this very threatening. We know this. We teach linguistics. Don't our own students often find this threatening, having to reflect on something which is buried below the level of awareness? And we see it for example in the way in which switching between spoken and written language in early classrooms, infant classrooms, the early years of primary school - having to focus on the mechanics of actually writing the written language, and on the new ways of making meaning that this involves - how this switching has the effect of slowing the process down, of tying the tongue if you like. Kids become tongue-tied, but not because they feel threatened - [...] what's tied in with this is that in doing so one thing that teachers sometimes don't do so successfully is make them aware of why they're doing it. This is particularly true for written language (Halliday, 1989 *apud* Martin, 2013, p. 138-139).

constroem experiência e promovem relações sociais. Os atos de sentido ou significado são as instâncias linguísticas do sistema linguístico de potencial de sentido. Os atos de significação são uma subclasse de atos semióticos que são semânticos.

Segundo a LSF, a língua é *sistêmica*, pois oferece aos seus falantes/escritores, conforme Moyano (2010), um potencial de significados como uma rede de sistemas. Assim, toda e qualquer construção de significados parte das escolhas que os falantes/escritores fazem a partir de fatores, tais como as intenções dos interlocutores, o lugar de que se fala, a situação de interação e o contexto de cultura nos quais as interações estão inseridas (Halliday; Matthiessen, 2004).

No que tange à natureza *funcional* da língua, a LSF tem como propósito explicar o modo pelo qual as pessoas negociam e constroem sentido nos vários contextos em que interagem, porque seu interesse é em como os falantes usam a língua para propósitos sociais. Assim, para poder escolher dentro desse sistema de escolhas, é preciso saber como funciona a língua e como funcionam esses recursos linguísticos oferecidos.

A experiência de ensino-aprendizagem por meio do Programa Ler para Aprender

Uma teoria de aprendizagem como a LSF, com seus pressupostos teóricos em defesa de um ensino léxico-gramatical integralizante e da conscientização por parte do aprendiz acerca do propósito do que está aprendendo, dá suporte para o desenvolvimento de uma proposta pedagógico-metodológica que ponha em prática tais preceitos. E é assim, a partir de uma conferência ministrada por Halliday em 1979 na Universidade de Sydney, que os fundamentos teóricos da LSF passam a chamar a atenção de um grupo de linguistas com interesse na educação e de um grupo de educadores com foco na linguagem. Surge então a chamada Escola de Sydney.

Embasados pela teoria linguística de Halliday e influenciados pela teoria sociológica de Bernstein, os pesquisadores da Escola de Sydney passam a

desenvolver a Pedagogia com base em Gênero (PG). A PG passa, então, a conceber uma experiência de ensino-aprendizagem de gêneros textuais em que ocorra o ensino explícito sobre como os textos são organizados e em que seja estabelecida uma íntima relação entre o texto como um todo, os contextos de situação e de cultura e os indivíduos a quem o texto se destina. Nessa concepção, é destacado que para haver a compreensão do texto, quando da sua leitura, bem como em sua produção, é necessário o entendimento de que os significados se desdobram por meio de todo o texto e ao longo dele.

É graças à visão trinocular da LSF em relação ao texto que o aprendiz consegue ver como as escolhas léxico-gramaticais criam significados, e entender como a linguagem funciona (Hyland, 2007). Segundo Halliday (2014), não se pode esperar compreender a gramática apenas ao olhar para ela de seu próprio nível; deve-se também olhar para ela 'de cima' e 'de baixo', através de uma perspectiva trinocular.

Nessa perspectiva, o texto é olhado (i) de baixo, visão em que é observado como o fraseado se realiza por meio dos elementos constituintes da estrutura; (ii) ao redor (nas relações funcionais), em que são analisadas as opções sistêmicas e a relação com os elementos do entorno; e (iii) de cima (do significado para a organização gramatical), em que são examinados os significados produzidos pelas funções gramaticais no desenvolvimento do texto. Em consonância com essa forma de ver o texto é que a PG desenvolve sua forma de trabalhar os gêneros textuais. O gênero textual na LSF é entendido como um processo social, construído em etapas e orientado por um propósito (Martin, 1992) em que os falantes interagem como membros de uma cultura, ou mais tecnicamente, como uma configuração específica de variáveis de registro de campo, tenor e modo (Martin; Rose, 2003, 2007).

Desse modo, a experiência de ensino-aprendizagem oferecida pela Escola de Sydney, com sua Pedagogia com Base em Gênero de texto, fundamentada na proposta funcional de Halliday (1994a), teve por objetivo enfrentar um dos problemas centrais para a educação na Austrália na época (e por que não dizer de todas as épocas): a participação desigual nas atividades de aprendizagem da escola provocada por vários fatores, dentre eles, a origem familiar e classe social.

Conforme Rose e Martin (2012), uma das razões para a persistência da desigualdade educacional se devia ao fato de que a abordagem de ensino dominante não ensinava explicitamente as habilidades necessárias para o letramento. Como um caminho para a dissolução do problema, eles propõem uma pedagogia alternativa que tenta encontrar um equilíbrio entre a abordagem tradicional e a abordagem construtivista, com sua ênfase no ensino e na aprendizagem.

A proposta da Escola de Sydney passou por três fases de desenvolvimento (Martin, 2000; Martin; Rose, 2005; Rose, 2012, 2014, 2015, 2017a; 2017b; 2017c; 2017d, 2018a; 2018b; Rose; Martin, 2012). Cada fase caracteriza-se por estar intimamente associada ao desenvolvimento do conhecimento sobre a língua com base na linguística de Halliday, tendo sido implementada nas escolas e recebendo a colaboração de muitos pesquisadores e professores do ensino básico. Para a realização da presente pesquisa, implementamos a fase mais recente da proposta, que se configura no chamado Programa Ler para Aprender (Reading to Learn Program).

O Programa constitui-se em um ferramental a ser utilizado pelos professores a qualquer momento de seus programas curriculares, sempre que as tarefas de aprendizagem envolverem a leitura ou a escrita. Existe um conjunto de nove estratégias no programa, as quais fornecem três níveis de suporte para a leitura e a escrita: texto, parágrafo e frase. No caso do presente estudo, implementamos o programa de forma a utilizar suas estratégias voltadas para o ensino do recurso linguístico da metáfora gramatical com vistas à aprendizagem da escrita acadêmica.

A presente pesquisa mostra não só a contribuição do Programa Ler para Aprender para o ensino do recurso linguístico alvo, mas também para a instrumentalização dos participantes, futuros professores, enquanto recurso metodológico a ser implementado em suas aulas. Segundo Rose (2017d), o Programa Ler para Aprender “[...] é um conjunto de estratégias que habilita os professores a darem o suporte necessário para que todos os alunos da sala consigam ler e escrever nos níveis que eles precisam atingir” (Rose, 2017d, p. 1).

Desenho metodológico do estudo

Este estudo é de natureza quali-quantitativa e interpretativa e alia teoria e prática (Dörnyei, 2007). Metodologicamente está orientado para buscar soluções, pela identificação e reflexão acerca do problema, planejamento para solucioná-lo, ação, observação e novamente reflexão (McMillan; Wergin, 2010). Portanto, envolve um movimento contínuo que se define por pesquisa-ação.

A reflexão sobre a prática contribui para a compreensão do ambiente escolar e resulta em ações educativas voltadas para o ensino e aprendizagem (Dörnyei, 2007). Assim, este estudo, resultante de uma inquietação advinda da prática, passa pela pesquisa e reverbera diretamente na sala de aula, pensando em ações possíveis.

O contexto da pesquisa é uma universidade situada no Sul do Brasil, que oferece curso de Licenciatura em Português/Inglês em 4 anos e meio, incluindo as Práticas de Estágio. Este estudo considerou as exigências de final de curso, em que, como ocorre a partir do 7º semestre, são oferecidas disciplinas de Estágio de Observação (no 7º) e Estágios em Docência I e II, cujo requisito para a aprovação nestas disciplinas é a produção de relatórios de estágio de observação e de docência, respectivamente.

O estudo teve como participantes treze alunos concluintes do curso de Letras/Inglês e que apresentavam níveis bastante heterogêneos de proficiência na Língua Inglesa. Os dados analisados são textos do gênero textual Relatório de Estágio de Observação produzidos antes e após um minicurso denominado “Desenvolvendo a Escrita Acadêmica em Inglês como Língua Estrangeira: Relatório de Observação”. O curso foi ministrado por meio de oficinas que foram oferecidas gratuitamente aos alunos concluintes, realizadas em um laboratório de informática.

A metodologia utilizada nas oficinas seguiu o Programa Ler para Aprender a partir dos pressupostos teóricos da LSF (Martin, 2000; Martin; Rose, 2005; Rose, 2012, 2014, 2015, 2017a, 2017b, 2017c, 2017d, 2020a, 2020b; Rose; Martin, 2012). Foram quatro oficinas presenciais, cada uma com duração de três horas, realizadas no período de novembro de 2018. As oficinas tinham como plataforma para a

postagem e acesso de material o *Google Classroom*.

As oficinas de geração de dados ocorreram todas no laboratório de Informática da instituição. Os laboratórios são equipados com computadores individuais, fones de ouvido, acesso à internet e um projetor multimídia. A dinamização do ciclo de ensino-aprendizagem do Programa Ler para Aprender foi realizada progressivamente durante as oficinas.

A coleta de dados se deu em dois momentos. Primeiramente, os alunos produziram um estudo de caso, a partir de uma aula observada, em inglês e, na análise, buscou-se verificar a ocorrência do recurso linguístico da metáfora gramatical na escrita desses participantes. Em um segundo momento da coleta, os participantes leram dois estudos de caso e fizeram uma análise comparando os textos. Esta análise foi escrita em português, pois o propósito foi a verificação de consciência metalinguística pedagógica nesses participantes-futuros-professores.

A pesquisa avaliou o impacto da dinamização do Programa Ler para Aprender no emprego do recurso linguístico Metáfora Gramatical na escrita de textos acadêmicos em Inglês/LA e, ao mesmo tempo, avaliou se, a partir da dinamização do Programa, os participantes se apropriaram de uma Metalinguagem Pedagógica (Rose, 2020b). O termo Metalinguagem Pedagógica refere-se a um conhecimento que inclui os termos técnicos que são usados para se discutir a língua na formação de professores e na sala de aula adquirido a partir da dinamização do Programa R2L (Rose, 2020b). Dessa forma, os textos produzidos pelos treze alunos nas etapas da coleta foram analisados e as ocorrências foram validadas ou descartadas por meio de ferramentas do programa utilizado para análise dos dados, o Software AntConc⁵. O programa é uma ferramenta gratuita de análise de *corpus* para concordância e análise de textos. Assim, foi feito um levantamento quantitativo e qualitativo para indicar as produções textuais dos participantes antes e depois das oficinas.

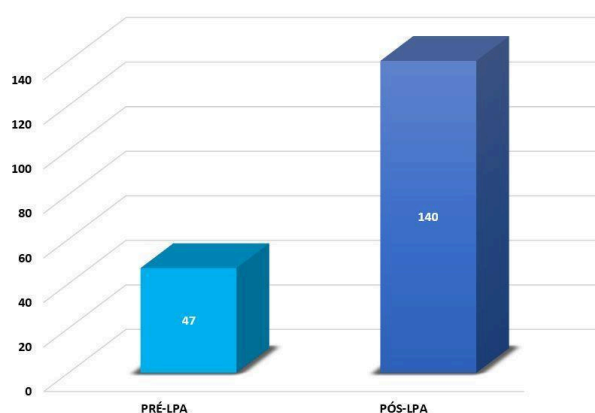
Análise dos dados

⁵ AntConc desenvolvido por Lawrence Anthony e disponível para *download* em versões para Windows, Mac e Linux.

Fonte: Anthony (2024).

A partir da análise dos textos produzidos pelos participantes constatou-se um aumento significativo nas ocorrências do recurso linguístico da Metáfora Gramatical, ensinado por meio do Programa Ler para Aprender. O Gráfico a seguir demonstra este aumento:

Gráfico 1 - Resultados de ocorrências de Metáfora Gramatical na escrita de professores em pré-serviço



Fonte: A autora.

O Gráfico 1 mostra o emprego do recurso linguístico da metáfora gramatical, responsável por um encapsulamento e conseqüentemente uma maior densidade lexical, objetivado na escrita acadêmica, antes e depois da dinamização do Programa Ler para Aprender.

Os seguintes excertos produzidos por um dos participantes, identificados como exemplo 01 e 01', mostram uma mudança na escrita e nas escolhas feitas pelo participante antes e depois da dinamização do Programa Ler para Aprender. No Excerto 01 as escolhas feitas foram por construções congruentes, não-metafóricas, já no Excerto 01' o participante escolheu fazer construções não-congruentes, metafóricas.

Excerto 01 – Produção escrita antes da dinamização do Programa:

The teacher explains the content very briefly, giving a great amount of information and examples. **She focuses** on the structure in the first moment [...]. In addition to that, **the teacher seems** to have already studied the progressive aspect of the verb before [...]. **She limits** the study of the language to grammar knowledge and fixed definitions. Besides that, **she spends** too much time talking and barely answers her students' questions. (M E.C.1)

(**A professora explica** o conteúdo muito brevemente, dando uma grande quantidade de informações e exemplos. **Ela foca** na estrutura no primeiro momento [...]. Além disso, **a professora parece** já ter estudado o aspecto progressivo do verbo antes [...]. **Ela limita** o estudo da língua ao conhecimento gramatical e definições estanques. Além disso, **ela passa** tempo demais conversando e mal responde às perguntas dos alunos.)

No excerto 01, repleto de construções congruentes, nota-se que o participante da ação (**a professora**) é mencionado em todos os fraseados, por meio de substantivo ou pronomes, como sujeito da ação imediatamente seguido pelo processo, conforme destaque em negrito (na versão em Inglês e na tradução). Nesse trecho, fraseados metafóricos são inexistentes.

No excerto 01', produzido pelo mesmo participante após a dinamização do Programa, observa-se escolhas que trazem várias construções metafóricas ou não-congruentes.

Excerto 02 - Produção escrita após a dinamização do Programa:

The practice is divided into a writing activity, controlled practice and freer practice. **The first is** done individually. **There is a set a of sentences** in which the students have to write the name of the job according to the description that follows in the sentence. **Its objective is** to consolidate the meaning to the word, focusing on vocabulary [...]. In the moment of checking the answers students work in peers first, also practicing to say the words with their classmates. Secondly, **there is a moment** of checking with the whole group, when each student is asked to read a sentence. (M E.C.2)

(**A prática é** dividida em uma atividade de escrita, prática controlada e prática mais livre. **A primeira é** feita individualmente. **Há um conjunto** das sentenças em que os alunos têm de escrever o nome do trabalho de acordo com a descrição que se segue na frase. **Seu objetivo é** consolidar o significado da palavra, com foco em vocabulário [...]. No momento de verificar as respostas os alunos trabalham em pares primeiro, também praticando dizer as palavras para seus colegas de classe. Em segundo lugar, **há um momento** de verificação com todo o grupo, quando cada aluno é convidado a ler uma frase.)

No excerto 01', produzido com escolhas por construções não-congruentes, metafóricas, observa-se como principal contraste em comparação com o excerto 07 que a professora não é referida uma única vez. Vários processos foram transformados em participantes. Uma demonstração mais detalhada, que permite mostrar a comparação entre as duas produções no que tange às escolhas feitas, é apresentada a seguir, contrastando os fraseados retirados do excerto 01 e do

excerto 01':

Quadro 1 - Fraseados extraídos do Excerto 01

Ocorrência Congruente 1	The teacher explains the content...
Tradução	A professora explica o conteúdo...
Mapeamento:	Participante: a professora □ processo: explica
Ocorrência Congruente 2	She focuses on the structure
Tradução	Ela foca na estrutura
Mapeamento:	Participante: Ela (a professora) □ processo: foca
Ocorrência Congruente 3	the teacher seems to have
Tradução	a professora (parece) já ter
Mapeamento:	Participante: a professora □ processo: explica
Ocorrência Congruente 4	She limits the study
Tradução	Ela limita o estudo
Mapeamento:	Participante: Ela (a professora) □ processo: limita
Ocorrência Congruente 5	she spends too much time
Tradução	ela passa tempo demais
Mapeamento:	Participante: Ela (a professora) □ processo: passa

Fonte: A autora.

As construções retiradas do excerto 01 mostram escolhas por construções congruentes, não-metafóricas, em que o participante (sujeito), destacado em negrito, é referido várias vezes; e os processos (verbos), destacados em negrito, são apresentados de maneira semelhante à forma oral, não monitorada.

Quadro 2 - Fraseados extraídos do Excerto 01

1	OCORRÊNCIA METAFÓRICA	The practice is divided into ...
	TRADUÇÃO	A prática é dividida em ...
	MAPEAMENTO	Participante: a prática □ processo: é dividida
2	OCORRÊNCIA METAFÓRICA	The first is done ...
	TRADUÇÃO	A primeira é feita ...
	MAPEAMENTO	Participante: a primeira □ processo: é feita
3	OCORRÊNCIA METAFÓRICA	Its objective is ...
	TRADUÇÃO	Seu objetivo é ...
	MAPEAMENTO	Participante: seu objetivo □ processo: é

Fonte: A autora.

Outro exemplo de modificação na forma de escrita após a dinamização do programa Ler para Aprender pode ser visto na produção escrita por outro participante, no Excerto 02 a seguir:

Quadro 3 - Fraseados extraídos do Excerto 05

OCORRÊNCIA METAFÓRICA	The constant participation of the students sets a comfortable environment, though the great amount of repetition and exposition of the students. (M E.C.2)
TRADUÇÃO	A constante participação dos alunos forma um ambiente confortável, através da grande quantidade de repetições e exposição dos alunos.
REMAPEAMENTO	Participante: a constante participação □ processo: forma

Fonte: A autora.

No Exemplo 02 percebe-se que o participante, ao escolher usar “a constante participação dos alunos”, promoveu uma tensão léxico-gramatical com seu fraseado, pois o termo participação figura como núcleo do sujeito e não como processo, promovendo, assim, mudanças nas funções originais dos termos, diferenciando-a da construção congruente, não marcada, típica do uso coloquial.

No Exemplo 03, produzido por outro participante, o termo repetição desempenha a função de núcleo do sujeito do fraseado e a professora, que seria o participante, quem pede a repetição, nem aparece.

Quadro 4 - Fraseados extraídos do Excerto 03

OCORRÊNCIA METAFÓRICA	Repetition is requested in almost every moment.” (M E.C.2)
TRADUÇÃO	A repetição é solicitada em quase todo o momento.
MAPEAMENTO	Participante: a repetição □ processo: é solicitada

Fonte: A autora.

Em uma construção congruente, não metafórica, a forma mais comum para o fraseado seria, apenas para efeito ilustrativo, a seguinte: A professora pede que os alunos repitam.

As construções produzidas posteriormente à dinamização do Programa retratam a escolha do participante por uma linguagem metafórica, não congruente, afastando-se da linguagem oral. Esse aumento de ocorrências de construções metafóricas e, conseqüentemente, a melhoria na densidade lexical da escrita dos participantes, fator *sine qua non* para a escrita acadêmica, foi percebido com apenas quatro oficinas em que as estratégias do Programa foram implementadas uma única vez e com um único texto do gênero focado.

Assim, o Programa Ler para Aprender se mostra como uma ferramenta com potencial de ensino para os mais variados recursos linguísticos na Língua Inglesa

enquanto língua adicional, trabalhados nos textos a partir da Pedagogia com base em Gênero.

Considerações finais

Este estudo implementou uma proposta de ensino, embasada pela Linguística Sistêmico-Funcional, que visa a conscientização acerca da língua e seus recursos linguísticos, no caso específico, a metáfora gramatical e sua contribuição para o domínio linguístico da escrita acadêmica em Inglês/LA. A percepção, a partir dos dados analisados, é de que a conscientização acerca da metáfora gramatical, adquirida nas oficinas em que foi implementado o Programa Ler para Aprender, impactou na qualidade da escrita acadêmica dos participantes da pesquisa, além de gerar uma consciência reflexiva sobre a língua. A geração dessa consciência e o aprendizado proporcionados pelo Programa estão em consonância com a visão trinocular da LSF, resultando na promoção de um aprendizado que permita aprender a língua; aprender através da língua; aprender sobre a língua.

Os resultados mostram dados extraídos de um recorte populacional em que foram realizadas apenas quatro oficinas e com apenas um texto do gênero estudado. Estudos complementares são necessários para uma verificação mais ampla do impacto notado fazendo a dinamização do ciclo de ensino-aprendizagem do Programa Ler para Aprender por mais de uma vez e com textos variados do mesmo gênero.

Ao mesmo tempo em que se mostrou eficaz para a mudança nas escolhas feitas pelos participantes, o Programa serviu também como um exemplo de metodologia de ensino para professores em formação. Ao promover a conscientização acerca da metáfora gramatical e seu impacto sobre a escrita acadêmica, essa proposta de ensino, a partir do Programa Ler para Aprender, cumpre com uma das principais contribuições da LSF que é "[...] compreender a qualidade dos textos: por que um texto significa o que ele significa, e por que é valorizado como é" (Halliday, 1994a, XXIX).

Referências

ANTHONY, L. *AntConc*: a freeware corpus analysis toolkit for concordancing and text analysis. Tokyo: Laurence Anthony, 2024. Disponível em: <http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/software.html>. Acesso em: 20 dez. 2019.

CHRISTIE, F. Systemic Functional Linguistics and a theory of language in education. *Ilha do desterro*, 46. 2004.

DÖRNYEI, Z. *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *Halliday's introduction to functional grammar*. Fourth edition. Abingdon, Oxon: Routledge, 480p. 2014 <https://doi.org/10.4324/9780203783771>

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, context and text: aspects of language in a socialsemiotic perspective*. Oxford: Oxford University press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K. The construction of knowledge and value in the grammar of scientific discourse, with reference to Charles Darwin's the origin of species. *In*: COULTHARD, M. (org.). *Advances in written text analysis*. London: Routledge, 1994a. p.136-156.

HALLIDAY, M. A. K. Introduction: how big is a language? on the power of language. *In*: HALLIDAY, M. A. K. *The language of science*. London: continuum, 2004. p. 11-24.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 2nd ed. New York: Hodder Arnold Publication, 1994b.

HALLIDAY, M. A. K. *Language as a social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, M. A. K. Methods techniques problems. *In*: HALLIDAY, M. A. K.; WEBSTER, J. J. (org.). *Continuum companion to systemic functional linguistics*. London: Continuum, 2009. p. 59-86.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An introduction to functional grammar*. 4. ed. London: Arnold, a members of the Hodder Headline Group, 2014.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An introduction to functional grammar*. 3. ed. London: Arnold, a members of the Hodder Headline Group, 2004.

HYLAND, K. Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*. v. 16, pp. 148-164. 2007.

MARTIN, J.R. (ed.). *Interviews with M.A.K. Halliday: Language Turned Back on Himself*. London: Bloomsbury Academic, 2013.

MARTIN, J. R. *English text: system and structure*. Amsterdam: John Benjamins, 1992.

MARTIN, J. R. Grammar meets genre. reflections on the 'Sydney school'. *Arts: The Journal of the Sydney University Arts Association*, Sydney, v. 22, p. 47-95, 2000. Disponível em: <https://openjournals.library.sydney.edu.au/ART/article/view/5596>. Acesso em: 20 fev. 2020.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Genre relations: mapping culture*. London: Equinox, 2007.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Working with discourse: meaning beyond the clause*. London: Continuum, 2003.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. Designing literacy pedagogy: scaffolding asymmetries. In: HASAN, R.; MATTHIESSEN, C. M. I. M.; WEBSTER, J. J. (org.). *Continuing discourse on language*. London: Equinox, 2005. p. 251-280.

MCMILLAN, J. H.; WERGIN, J. F. *Understanding and evaluating educational research*. 4th ed. Boston: Pearson, 2010.

MOYANO, E. I. Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional. *Revista Signos*, Viña del Mar, v. 43, n. 74, p. 465-488, 2010. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342010000500004. Acesso em: 20 fev. 2020.

ROSE, D. Analysing pedagogic discourse: an approach from genre and register. *Functional Linguistics*, [Sydney], v. 1, n. 11, p. 1-13, 2014. Disponível em: <http://www.functionallinguistics.com/content/1/1/11>. Acesso em: 20 fev.2020.

ROSE, D. Building a pedagogic metalanguage I: curriculum genres. In: MATON, K.; MARTIN, J. R.; DORAN, Y. J. (org.). *Studying science: knowledge, language and pedagogy*. London: Taylor & Francis, 2020a. p.

ROSE, D. Building a pedagogic metalanguage II. In: MATON, K.; MARTIN, J. R.; DORAN, Y.J. (org.). *Accessing academic discourse*. London: Taylor & Francis, 2020b. p. 268-302.

ROSE, D. Genre in Sydney school. In: GEE, J. P.; HANDFORD, M. (org.). *The routledge handbook of discourse analysis*. London: Routledge, 2012. p. 209-225.

ROSE, D. *Reading to learn, assessing writing*. [Sydney]: [s. n.], 2017a. v. 3.

SANTORUM, K.

A experiência de ensino-aprendizagem da escrita acadêmica em inglês com o Programa Ler para Aprender

ROSE, D. *Reading to learn, detailed reading and rewriting*. [Sydney]: [s. n.], 2017b. v. 4.

ROSE, D. *Reading to learn, selecting and analyzing texts*. [Sydney]: [s. n.], 2017c. v. 2.

ROSE, D. Reading to learn, preparing for reading and writing. In: ACEVEDO, C.; LOVSTEDT, A. C.; ROSE, D. (org.). *Will the implementation of reading to learn in Stockholm schools accelerate literacy learning for disadvantaged students and close the achievement gap?*. Austrália, 2017d.

ROSE, D. *Reading to learn: accelerating learning and closing the gap*. Sydney: Reading to Learn, 2015. Disponível em: <http://www.readingtolearn.com.au>. Acesso em: 20 dez. 2019.

ROSE, D.; MARTIN, J. R. *Learning to write, reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the sidney school*. Sheffield: Equinox Publishing Ltd, 2012.

ROTTAVA, L.; SANTORUM, K. A. T. A metáfora gramatical ideacional e seus efeitos na escrita acadêmica. *Caderno Seminal*, Rio de Janeiro, n. 48, p. 1-36, 2024.

Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/cadernoseminal/article/view/77817/50211>. Acesso em: 20 dez. 2019.

Recebido em: 31 mar. 2024.

Aprovado em: 29 abr. 2024.

Publicado em: 24 jul. 2024.

Revisora de língua portuguesa: Areta Belo

Revisora de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi

Revisora de língua espanhola: Beatriz Grenci

