

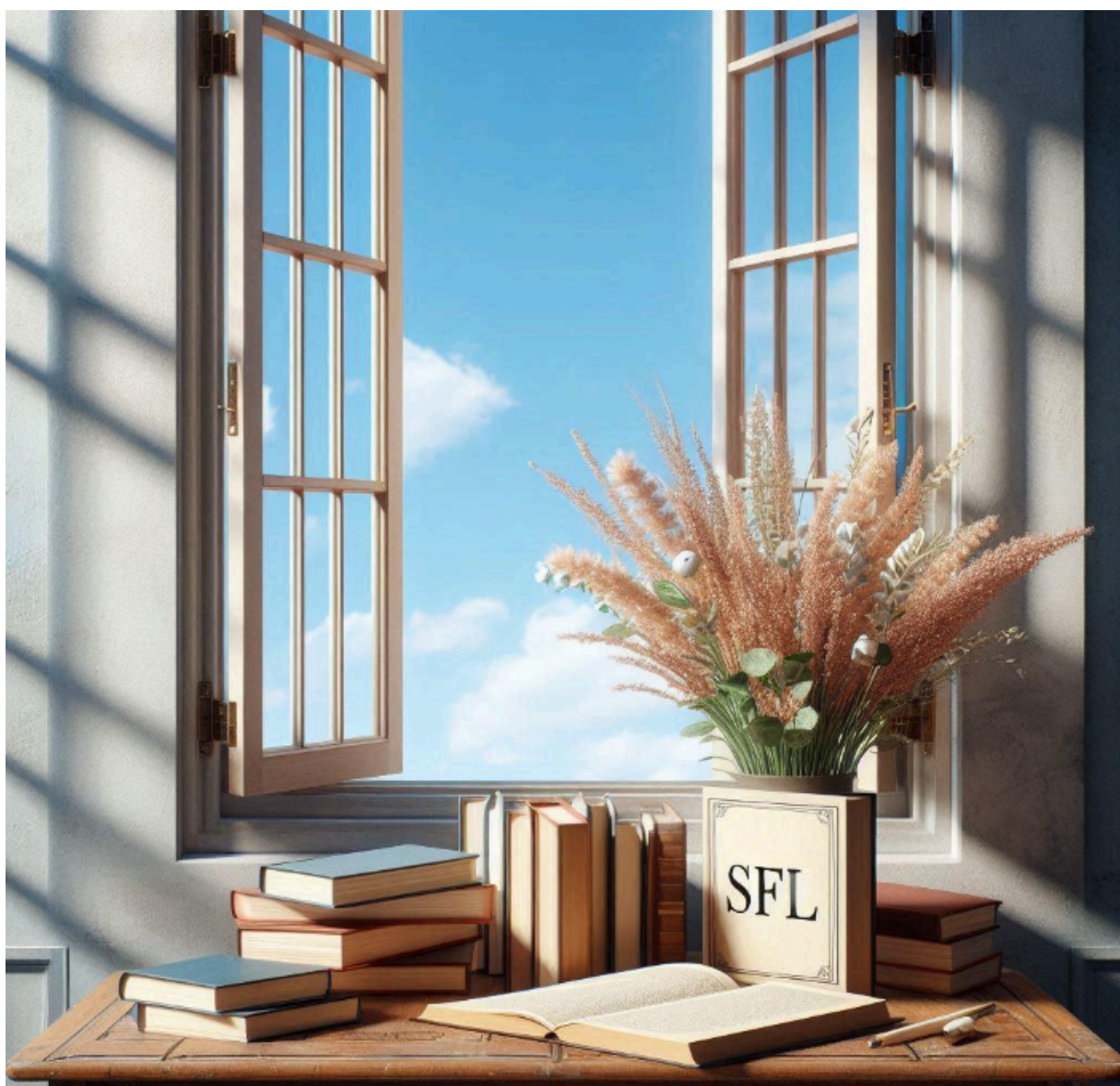
Contribuições da linguística sistêmico-funcional para ensino e aprendizagem de línguas adicionais

ORGANIZADORES

Antonio Márcio da Silva (University of Essex)

Lucia Rottava (UFRGS)

Sulany Silveira dos Santos (UEPG)



v. 24, n. 2

ISSN Digital: 2764-0809

ISSN Impresso: 1519-5392



Equipe editorial:

Editora chefe: Profa. Dra. Eliana Maria Severino Donaio Ruiz

Editoras adjuntas: Eliane Lima, Patrícia Cardoso Batista, Rafaela Cristine Merli e Vivian Campagnolli Bergantini Saviolli

ENTRETEXTOS

ENTRETEXTOS. Londrina, v. 24, n. 2, 2024.

Universidade Estadual de Londrina

Reitora:

Profa. Dra. Marta Regina Gimenez Favaro

Vice-Reitor:

Prof. Dr. Airton José Petris

Centro de Letras e Ciências Humanas

Diretora:

Profa. Dra. Laura Tadei Brandini

Vice-Diretora:

Profa. Dra. Renata Schulumberger Schevisbiski

Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem

Coordenadora:

Profa. Dra. Andréia da Cunha Malheiros Santana

Vice-Cordenadora:

Profa. Dra. Joyce Elaine de Almeida Barros

Editora-Chefe:

Profa. Dra. Eliana Maria Severino Donaio Ruiz

Editoras-Adjuntas:

Profa. Ma. Eliane Lima, Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Profa. Ma. Rafaela Cristine Merli, Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Profa. Ma. Patrícia Cardoso Batista, Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Profa. Ma. Vivian Campagnolli Bergantini Saviolli, Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Editora de *layout*:

Profa. Dra. Eliana Maria Severino Donaio Ruiz

Editores de texto:

Ana Carolina Guerreiro Piacentini, Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Andre Costa Santos, Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Areta Belo, Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Beatriz Greci, Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Carla Giovana de Campos, Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Denise Santos, Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Evellyn Ramon Fagundes Tutia, Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Francisco Miguel Pryjmak, Universidade Estadual de Londrina, Brasil
Gabriela Pepis Belinelli, Universidade Estadual de Londrina, Brasil
Gabrieli Rombaldi, Universidade Estadual de Londrina, Brasil
Inez Neres de Almeida Rocha, Universidade Estadual de Londrina, Brasil
João Pedro Buzinello Michelato, Universidade Estadual de Londrina, Brasil
Juliana Barros, Universidade Estadual de Londrina, Brasil
Sílvia Helena de Ruiz Freitas, Universidade Estadual de Londrina, Brasil
Patrícia Cardoso Batista, Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Editoração da capa:

Antonio Márcio da Silva (University of Essex)

Foto da capa:

Microsoft's AI image generator

Normalização:

Sistema de Bibliotecas da UEL – Divisão de Referência
Bibliotecária: Vilma Aparecida Feliciano Sanglard (CRB-9: 1152)

Conselho editorial:

Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves, Universidade Federal de Grande Dourados, Brasil
Prof. Dr. Alex Alves Egido, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Profa. Dra. Ana Maria Barcelos, Universidade Federal de Viçosa, Brasil
Profa. Dra. Ana Suely Arruda Câmara Cabral, Universidade de Brasília, Brasil
Profa. Dra. Ângela Balça, Universidade de Évora, Portugal
Profa. Dra. Aparecida Feola Sella, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil
Profa. Dra. Aparecida Negri Isquerdo, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
Profa. Dra. Bruna Carolini Barbosa, Universidade Federal do Acre, Brasil
Prof. Dr. Carlos Felipe da Conceição Pinto, Universidade Federal da Bahia, Brasil
Profa. Dra. Claudia Lopes Saito, Universidade Estadual de Londrina, Brasil
Prof. Dr. Clecio dos Santos Bunzen Júnior, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
Prof. Dr. Clemlton Lopes Pinheiro, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
Profa. Dra. Edina Regina Pugas Panichi, Universidade Estadual de Londrina, Brasil
Profa. Dra. Eliana Maria Severino Dono Ruiz, Universidade Estadual de Londrina, Brasil
Profa. Dra. Elisete Maria de Carvalho Mesquita, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Profa. Dra. Esther Gomes de Oliveira, Universidade Estadual de Londrina, Brasil
Prof. Dr. Fabio André Cardoso Coelho, Universidade Federal Fluminense, Brasil
Prof. Dr. Francisco Moreno Fernández, Universität Heidelberg, Alemanha
Profa. Dra. Gladys Quevedo-Camargo, Universidade de Brasília, Brasil
Profa. Dra. Isabel Roboredo Seara, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Profa. Dra. Irene Maria F. Blayer, Brock University, Canadá
Profa. Dra. Joana Plaza Pinto, Universidade Federal de Goiás, Brasil
Profa. Dra. Joyce Elaine de Almeida Baronas, Universidade Estadual de Londrina, Brasil
Profa. Dra. Leda Verdiani Tfouni, Universidade de São Paulo, Brasil
Profa. Dra. Letícia Jovelina Storto, Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil
Profa. Dra. Loredana Limoli, Universidade Estadual de Londrina, Brasil
Profa. Dra. Lucia Rottava, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
Prof. Dr. Luiz Antônio da Silva, Universidade de São Paulo, Brasil
Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi, Universidade de Taubaté, Brasil
Prof. Dr. Núbio Delanne Ferraz Mafra, Universidade Estadual de Londrina, Brasil
Profa. Dra. Patrícia Margarida Farias Coelho, Universidade de Santo Amaro, Brasil
Prof. Dr. Rogério Vicente Ferreira, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
Prof. Dr. Ronald Beline Mendes, Universidade de São Paulo, Brasil
Profa. Dra. Sonia Pascolati, Universidade Estadual de Londrina, Brasil
Profa. Dra. Stella Maris Bortoni de Figueiredo Ricardo, Universidade de Brasília, Brasil

Profa. Dra. Taísa Peres de Oliveira, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto, Universidade de São Paulo, Brasil
Profa. Dra. Vanderci de Andrade Aguilera, Universidade Estadual de Londrina, Brasil
Profa. Dra. Vanessa Hagemeyer Burgo, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
Profa. Dra. Vitória Regina Spanghero, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Comitê *ad hoc* (v. 24 n. 02/2024)

Profa. Dra. Anidene de Siqueira Cecchin
Profa. Dra. Carla Karine Gerhardt
Profa. Dra. Carolina Zeferino Pires
Profa. Dra. Cícera Alves Agostinho de Sá
Profa. Dra. Cintia Soares Cocco
Profa. Dra. Cristiane Fuzer
Profa. Dra. Edna Silva
Profa. Dra. Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida
Profa. Dra. Fernanda Beatriz Caricari de Moraes
Profa. Dra. Jane da Costa Naujorks
Profa. Dra. Janice Inês Nodari
Profa. Dra. Karen Santorum
Profa. Ma. Lisiane Barbosa Martins Godoy da Silva
Profa. Dra. Luciane Sippert
Prof. Me. Lucas Eduardo Marques Santos
Profa. Dra. Magda Bahia Schlee
Profa. Dra. Maria Medianeira de Souza
Profa. Dra. Michele Mafessoni
Prof. Dr. Orlando Vian Junior
Profa. Dra. Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz
Prof. Dr. Paulo Roberto Gonçalves Segundo
Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva
Prof. Dr. Rodrigo de Lima Lopes
Profa. Dra. Sara Scotta Cabral
Profa. Dra. Tanea Maria Nonemacher
Profa. Dra. Tania Regina de Souza Romero
Prof. Dr. Wellington Vieira Mendes
Profa. Dra. Zaira Bomfante dos Santos

Periodicidade:

Anual (até 2009)
Semestral (a partir de 2010)
ISSN (Impresso): 1519-5392
ISSN (Digital): 2764-0809

Indexado por/Indexado by:

[ERIH PLUS](#): European Reference Index for the Humanities
[CLASE](#): Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades
[Latindex](#): Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
[Google Acadêmico](#)
[Portal de Periódicos da CAPES](#)
[Diadorim](#): Diretório de políticas editoriais das revistas científicas brasileiras

Catálogo na publicação

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Entretextos/

Universidade Estadual de Londrina. Mestrado em .
– v. 1, n. 1 (dez. 2001) – Londrina : UEL, 2001.
v. : il. : 29 cm.

Semestral.

ISSN 1519-5392 (impressa)

E-ISSN 2764-0809 (*on-line*)

Letras – Periódicos. 2. Linguística - Análise do discurso –
Periódicos. I. Universidade Estadual de Londrina. Mestrado em
Estudos da Linguagem

CDU: 8




UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA


Universidade Estadual de Londrina
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
Rodovia Celso Garcia Cid, PR-445, Km 380 - Campus Universitário, Londrina - PR, 86057-970
Caixa postal: 6001
Tel. +55 (43) 3371 4624
entretextos@uel.br

Apresentação do dossiê “Contribuições da linguística sistêmico-funcional para o ensino e para a aprendizagem de línguas adicionais”


Antonio Márcio da Silva (University of Essex)¹

 0000-0002-4628-4091

Lucia Rottava (UFRGS)²

 0000-0003-3094-6270

Sulany Silveira dos Santos (UEPG)³

 0000-0002-0162-0872

SUMÁRIO

1. Contribuições da Linguística Sistêmico-Funcional para o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais

Orlando Vian Jr

2. O programa profissional de aprendizagem Ler para Aprender e a Pedagogia baseada em Gêneros no ensino e na aprendizagem de línguas adicionais

Miliane Moreira Cardoso Vieira

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

Karen Andresa Teixeira Santorum

4. Degustações técnicas de vinho: descrição de um gênero técnico-científico na perspectiva sistêmico-funcional

Michele Mafessoni de Almeida

5. Linguagem disciplinar em contextos bi/multilíngues via o Ensino de Conteúdo por Meio da Língua

Luciana C. de Oliveira

¹ Doutor em Hispanic Studies. Docente da University of Essex, UK. E-mail: antonio.dasilva@essex.ac.uk

² Doutora e Pós-Doutora em Linguística Aplicada. Docente Associada no Instituto de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras na UFRGS. E-mail: lucia.rottava@ufrgs.br

³ Doutora em Letras. Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: sssantos@uepg.br

Taisa Pinetti Passoni
Michele Salles El Kadri

6. Infográfico didatizado e seu propósito sociocomunicativo no ensino de leitura em inglês: um olhar multimodal e sistêmico-funcional

Maria Beatriz de Azevedo Ramos
Maria Eugenia Batista

7. Contribuições da Multimodalidade no entendimento da visualidade em materiais didáticos de Português L2 para surdos

Renato Caixeta da Silva

8. Letramento acadêmico de alunos surdos em Linguística Sistêmico-Funcional por meio do Sutton-SignWriting

Leoni Ramos Souza Nascimento
João Paulo Lima Cunha
Edivaldo da Silva Costa
Cleide Emília Faye Pedrosa

9. O Sistema de Atitude em textos criados pelo ChatGPT – uma análise de textos em Português Língua Adicional

Sulany Silveira dos Santos
Lisiane Barbosa Martins Godoy da Silva
Caroline Teixeira Bordim

10. Uma boneca, múltiplos aprendizados: contribuições do sistema de Avaliatividade para o ensino crítico-reflexivo de Inglês como Língua Adicional

Emanuelle de Souza Fonseca Souza
Renan Silva da Piedade

11. Emprego da expressão “Gente” na fala da tutora do Curso *English Online 3D*: uma análise pelo Sistema de Transitividade e de Modo na perspectiva da Gramática Sistêmico-Funcional

Caroline Araújo Larrañaga
Susana Cristina dos Reis

12. O emprego dos pretéritos perfeitos do espanhol: uma análise à luz da Metafunção Interpessoal

Greice Naysinger Nascimento
Félix Valentín Bugueño Miranda

RESENHA

Resenha de Introdução aos Sistemas Discursivos em Linguística Sistêmico-Funcional

Priscila Ligoski
Júlia Folle Alves



A proposta temática deste Dossiê, *Contribuições da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) para o Ensino e para a Aprendizagem de Línguas Adicionais*, contempla o potencial que as línguas apresentam em termos de Halliday (1978). A LSF tem indicado múltiplas possibilidades de entendimento e de análise do funcionamento da linguagem e das línguas em contextos culturais e situacionais diversos. Esses contextos representam um potencial de uso de línguas, visto que “aprender uma língua é construir uma imagem da realidade que está à sua volta e dentro dela. Neste processo, que também é social, a construção da realidade é inseparável da construção do sistema semântico no qual a realidade está inserida” (Halliday, 1978, pp.1-2)⁴. O olhar analítico desse potencial de sentido da língua em uso é que torna vivas as diferentes realidades linguísticas, pois, como Halliday destaca, “a língua é um potencial; o que o usuário pode fazer. O que a pessoa pode fazer no sentido linguístico, [...] isto é, o que ela pode fazer como falante/ouvinte, é equivalente ao que ela ‘pode querer dizer’” (Halliday, 1978, pp. 27-28)⁵.

O argumento baseado na língua como potencial tem sido ampliado em pesquisas recentes para o contexto de língua adicional. De acordo com Arús-Hita, Matthiessen e Xuan (2024, p. 4-5, grifo do autor):

Aprender uma L2 (segunda língua/língua estrangeira) pode ser concebido como aprender **a significar em uma nova língua** (cf. Halliday 2007 [1978]). Isso envolve os alunos **dominarem gradualmente o potencial de significado da nova língua**, muito provavelmente tendo como referência o potencial de significado de sua L1: na verdade, é muito provável que criem um **potencial de significado multilíngue** (por exemplo, Matthiessen 2018), envolvendo tanto o potencial de significado na L1 quanto o potencial de significado na L2 que estão gradualmente dominando – embora a relação entre eles dependa obviamente de uma série de fatores, incluindo centralmente a abordagem de ensino da L2 [...].

Em contexto brasileiro, a LSF tem sido a base para estudos de descrição e de uso sob distintos estratos da língua, contemplando diferentes gêneros textuais. São

⁴ No original: ([...]) building up a picture of the reality that is around him and inside him. On this process, which also a social process, the construal of reality is inseparable from the construal of the semantic system in which the reality is encoded. In this sense, is a shared meaning potential, at once both part of experience and an intersubjective interpretation of experience (pp.1-2).

⁵ No original: Language is a potential; it is what the speaker can do. What a person can do in the linguistic sense, that is what he can do as speaker/hearer is equivalent to what he ‘can mean’; hence the description of language as a ‘meaning potential’ (p. 27-28).

também robustos os estudos que empregam o referencial da LSF em propostas de ensino e de aprendizagem, dentre eles os que seguem a Pedagogia com Base em Gêneros Textuais (Rottava; Santos; Troian, 2021).

Estudos que contemplam contextos que envolvem línguas adicionais são menos recorrentes, mas estudos que investigam contextos de língua materna têm trazido inúmeros resultados que podem ser elucidativos dos aspectos de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais. Sob esse aspecto, Arús-Hita, Matthiessen e Xuan (2024) revisaram estudos desenvolvidos na LSF para informar contribuições da teoria para línguas adicionais, destacando que

Embora as abordagens linguísticas baseadas na LSF tenham sido amplamente aplicadas no campo da educação linguística desde a década de 1960 (...) a ideia do sistema incorporar o potencial de significado da língua em contexto, representado como uma rede de sistema, provavelmente não foi suficientemente fundamentado e poderia ser promovido para dar uma contribuição muito mais significativa à educação em L2 (...)” (Arús-Hita; Matthiessen; Xuan, 2024, p. 3).⁶

Pensando nessas diferentes realidades linguísticas, este Dossiê apresenta aos leitores da **Entretextos** a oportunidade de conhecer estudos que contemplam e evidenciam o potencial da LSF para o ensino e a aprendizagem de diferentes línguas adicionais.

Assim, a proposta deste Dossiê, *Contribuições da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) para o Ensino e para a Aprendizagem de Línguas Adicionais*, parte do argumento de que a teoria de base hallidayana tem sido amplamente utilizada na análise e na educação de línguas, demonstrando evidências de sua eficácia na melhoria do ensino e aprendizagem de línguas adicionais. A proposta acolheu contribuições da LSF para o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais e sua aplicabilidade teórica e prática. Aplicações teóricas e práticas da LSF na educação de línguas adicionais, o uso da LSF na elaboração de materiais e tarefas de ensino de línguas adicionais e o papel da LSF na promoção da competência comunicativa

⁶ No original: While SFL-informed approaches to language have been widely applied to the field of language education since the 1960s (...) – genre-based pedagogy being very popular, effective, and successful, the idea of the system embodying the meaning potential of language in context, represented as a system network, has arguably not been sufficiently fore-grounded and could be promoted to make a much more significant contribution to L2 education, [...].

intercultural foram tópicos previstos nesta proposta.

De fato, tivemos um amplo espectro de pesquisas que contemplaram diferentes tópicos. São doze artigos que têm como foco a Língua Portuguesa e sua interação com outras línguas, dentre as quais a Língua Inglesa e a Língua Espanhola, mostrando as diferentes possibilidades de abordagem e trazendo contribuições para ampliar o escopo dos estudos em contexto brasileiro.

Um panorama amplo e rico de textos traz contribuições de pesquisadores em contextos brasileiro e internacional. Dimensões conceituais da LSF são contempladas, tais como o Programa Ler para Aprender (Rose; Martin, 2012; Rose, 2020a, 2020b) em seu aspecto de formação de professores e de possibilidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas em contexto da educação básica e em contexto acadêmico. Propostas bi/multilíngues de ensino de línguas, a multimodalidade, a linguagem de surdos, além de estudos que trazem em seu escopo teórico e analítico diferentes estratos da língua, incluindo sistema semântico-discursivo (Martin; Rose, 2007) e léxico-gramatical (Halliday, 1985, 1994; Halliday, 2004, 2014).

O Dossiê abre com artigos que abordam o Programa Ler para Aprender, partindo de um levantamento dos estudos realizados para indicar o potencial desse programa para as pesquisas em línguas adicionais e para destacar a contribuição para a formação de professores. Esse conjunto inicial de artigos ainda traz pesquisas realizadas na formação de professores em contexto acadêmico e no ensino e aprendizagem de línguas adicionais no Ensino Médio.

O primeiro artigo faz uma referência ao título da temática desse Dossiê para introduzir o leitor à potencialidade que a LSF tem para a área de ensino e de aprendizagem de línguas. De autoria de Orlando Vian Jr., sob o título *Contribuições da Linguística Sistêmico-Funcional para o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais*, examina os impactos da LSF para o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais, destacando o arcabouço teórico-metodológico de Halliday e seus colaboradores, assim como pesquisas desenvolvidas no Brasil. Por meio de uma abordagem bibliográfica e qualitativa, o estudo demonstra a aplicação produtiva da LSF em contextos educacionais brasileiros, particularmente na criação de materiais

didáticos, avaliação de processos educativos e promoção da competência comunicativa intercultural. O autor conclui que a LSF se revela uma teoria versátil e interdisciplinar que oferece soluções robustas para os desafios da educação linguística, desmistificando, assim, crenças sobre sua complexidade.

O segundo artigo, de autoria de Miliane Moreira Cardoso Vieira, intitulado *O programa profissional de aprendizagem Ler para Aprender e a Pedagogia baseada em Gêneros no ensino e na aprendizagem de línguas adicionais*, destaca o referido programa e traz evidências de sua contribuição teórica e prática no ensino e aprendizagem de línguas adicionais. Trata-se de um programa profissional de formação de professores que coloca em relevo uma pedagogia baseada em gêneros textuais, ancorada na LSF. Para tanto, a autora descreve e discute atividades de ensino com exemplos de sala de aula para mostrar evidências da interação que o programa profissional de aprendizagem propicia.

Com o título *A experiência de ensino-aprendizagem da escrita acadêmica em inglês como Programa Ler para Aprender*, o estudo apresentado por Karen Andresa Teixeira Santorum examina como a LSF contribui para o ensino-aprendizagem de línguas adicionais, focando na metáfora gramatical e sua incorporação na escrita acadêmica de graduandos de Letras/Inglês. Utilizando a metodologia da Pedagogia de Gêneros e o Programa Ler para Aprender, a pesquisa analisou textos de Relatórios de Estágio de Observação. Os resultados sugerem que os estudantes demonstraram melhor domínio da metáfora gramatical, melhorando a qualidade de suas produções acadêmicas e desenvolvendo uma consciência reflexiva sobre a língua. As contribuições do estudo incluem a melhoria da escrita acadêmica dos alunos, a instrumentalização dos futuros professores com metodologias eficazes de ensino e a promoção de uma abordagem integradora da LSF, que se revelou eficaz para aprender a língua, por meio da língua e sobre a língua. Segundo o estudo, a LSF mostrou-se valiosa tanto para o aprimoramento da escrita acadêmica quanto como uma metodologia de ensino para futuros professores.

Com uma proposta também baseada no Programa Ler para Aprender, Michele Mafessoni de Almeida, no artigo *Degustações técnicas de vinho: descrição de um gênero técnico-científico na perspectiva sistêmico-funcional*, analisa textos

prototípicos do gênero degustação técnica de vinho, integrando conceitos da LSF ao ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) produzidos em um Instituto Federal. Parte de um projeto maior de pesquisa-ação, o estudo descreve a estrutura esquemática do gênero, identificando cinco etapas e nove possíveis fases, utilizando os sistemas semântico-discursivos de PERIODICIDADE e IDEACÃO. Os resultados indicam que o propósito central das degustações técnicas é avaliar, e esses dados são fundamentais para a criação de materiais didáticos eficazes. Este trabalho enriquece a experiência educacional na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), oferecendo direções para futuras investigações sobre a integração de teorias linguísticas na preparação de materiais didáticos para o ensino de línguas em contextos técnicos.

O quinto artigo deste dossiê, intitulado *Linguagem disciplinar em contextos bi/multilíngues via o Ensino de Conteúdo por Meio da Língua*, é uma proposta de ensino de conteúdo por meio da língua, escrito pelas autoras Luciana C. de Oliveira, Taisa Pinetti Passoni e Michele Salles El Kadri. Neste estudo, as autoras recorrem ao Ensino de Conteúdo por Meio da Língua, utilizando um dos seis Cs propostos pela abordagem: a Quebra de Códigos (*Code-breaking*). A proposta contempla a área de Ciências, direcionada aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Entre as contribuições das autoras está a integração, em contexto bi/multilíngue, do ensino de língua ao de conteúdos disciplinares.

Os dois artigos que seguem trazem o conceito de Multimodalidade. O sexto, escrito por Maria Beatriz de Azevedo Ramos e Maria Eugenia Batista, intitulado *Infográfico didatizado e seu propósito sociocomunicativo no ensino de leitura em inglês: um olhar multimodal e sistêmico-funcional*, analisa infográficos presentes em livro didático de inglês como língua adicional no que diz respeito às instruções de leitura. Metodologicamente, o estudo segue uma abordagem qualitativa, cujos textos selecionados foram extraídos do livro do sexto ano de uma coleção de livros didáticos aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático de 2020. A escolha pelo gênero textual é justificada pelas autoras por se tratar de um texto que articula elementos de modos variados para atingir seu objetivo sociocomunicativo. Um dos aspectos salientados nos resultados é que o infográfico apresenta a articulação

intermodal que pode ser aliada nesse processo de leitura. Afirmam ainda que os elementos visuais do infográfico são pouco evocados nas instruções para a leitura multimodal, indicando que o professor pode otimizar essa leitura em sala de aula.

No sétimo artigo, ainda contemplando a Multimodalidade, Renato Caixeta da Silva apresenta o estudo intitulado *Contribuições da Multimodalidade no entendimento da visualidade em materiais didáticos de Português L2 para Surdos*. Partindo do princípio que estudos sobre Multimodalidade na perspectiva sociosemiótica podem contribuir para a promoção e entendimento da visualidade em materiais didáticos de Língua Portuguesa L2 para surdos brasileiros, o autor analisa parte dos dados de uma pesquisa em andamento, intitulada “Características de materiais didáticos apropriados para ensino de Língua Portuguesa a surdos”. Ele argumenta que o ensino funcional da Língua Portuguesa para surdos deve priorizar o uso das habilidades de leitura e escrita em conjunto com a aquisição dos elementos lexicais e gramaticais, em detrimento de um ensino formalista baseado na memorização de regras gramaticais e categorias. A partir deste estudo, o autor busca contribuir com subsídios norteadores para a produção de materiais didáticos específicos, de maneira sistemática e embasada em dados reais e conhecimentos científicos.

Com dados de pesquisa na mesma linha do artigo anterior, no oitavo texto, Leoni Ramos Souza Nascimento, João Paulo Lima Cunha, Edivaldo da Silva Costa e Cleide Emília Faye Pedrosa trazem *Letramento acadêmico de alunos surdos em Linguística Sistêmico-Funcional por meio do Sutton-SignWriting*. Este artigo procura transcrever alguns conceitos do aparato teórico-analítico da LSF para o sistema de escrita *Sutton-SignWriting*, a fim de contribuir com a promoção do letramento acadêmico da comunidade surda nas diferentes áreas dos estudos da linguagem. Os autores definem *Sutton-SignWriting* como um sistema semiótico universal visuo-gráfico-esquemático para escrita de quaisquer línguas de sinais no mundo. Conforme reportam os autores, esse conceito foi iniciado no Brasil em meados de 1996 por pesquisadores sulistas ouvintes de escrita de sinais e informática na educação. Nesse sentido, eles destacam sua reflexão, considerando a correlação entre Libras e Língua Portuguesa, e indicam que a LSF oferece um aparato

técnico-científico para compreender as nuances das línguas de sinais e sua relação com a cultura e a identidade surdas.

Considerando diferentes estratos da língua, os quatro próximos artigos tomam essa variável como foco e procedimento analítico. O primeiro deles, com ênfase no estrato semântico-discursivo, um estudo que tem como dados a Língua Portuguesa como língua adicional, o artigo das autoras Sulany Silveira dos Santos, Lisiane Barbosa Martins Godoy da Silva e Caroline Teixeira Bordim, intitulado *O Sistema de Atitude em textos criados pelo ChatGPT – uma análise de textos em Português como Língua Adicional*, analisa dois textos gerados pela ferramenta de inteligência artificial (IA), *ChatGPT*. As autoras recorrem ao estrato semântico-discursivo para compreender o sistema de Atitude e verificam essas escolhas linguísticas não apenas no texto gerado pela IA, mas também nas instruções inseridas na ferramenta para a reescrita. Os resultados indicaram três ocorrências de avaliações distintas, incluindo novas tecnologias, temática do texto, oportunidades e desafios, orientação da tarefa e retomada desses termos que constituíram elementos de orientação do texto a partir da instrução da tarefa.

Ainda sob o estrato semântico-discursivo, o artigo de Emanuelle de Souza Fonseca Souza e Renan Silva da Piedade, *Uma boneca, múltiplos aprendizados: contribuições do sistema de Avaliatividade para o ensino crítico-reflexivo de Inglês como Língua Adicional*, apresenta uma proposta de material didático para o ensino de inglês no Ensino Médio. Os autores articulam a LSF, a Linguística Aplicada Crítica e a formação docente ético-reflexiva, analisando o sistema de Avaliatividade no discurso sobre ser mulher em uma sociedade patriarcal que a personagem Glória faz para as barbies no filme *Barbie* (2023). As atividades propostas buscam proporcionar reflexões críticas para os alunos acerca da construção discursiva ideológica. Uma preocupação evidente dos autores ao longo do texto é também a formação crítica de professores de língua inglesa. Segundo os autores, sua proposta visa uma prática pedagógica que excede o linguístico, com potencial funcional e questionador diante dos contextos de situação e de cultura em que nos inserimos, sejamos professores e/ou alunos.

Com foco no estrato léxico-gramatical, Caroline Araújo Larrañada e Susana

Cristina dos Reis, em seu texto *Emprego da expressão “Gente” na fala da tutora do curso English Online 3D: uma análise pelo Sistema de Transitividade e de Modo na perspectiva da Gramática Sistêmico-Funcional* focam na interação no curso *English Online 3-D*. As autoras analisam as escolhas léxico-gramaticais situadas na metafunção ideacional e interpessoal da transcrição de uma aula de Inglês como Língua Adicional implementada virtualmente. Os resultados são indicados em termos de quais processos verbais e quais proposições oracionais predominam nessa interação, especialmente da tutora do referido curso.

Finalmente, o décimo segundo artigo aborda aspectos relacionados à Língua Espanhola. No artigo de autoria de Greice Naysinger Nascimento e Félix Valentín Bugueño Miranda, intitulado *O emprego dos pretéritos perfeitos do espanhol: uma análise à luz da Metafunção Interpessoal*, os autores analisam o uso de dois tempos passados classificados em função do aspecto *perfectividad* a partir da Metafunção Interpessoal. Eles verificam se a LSF oferece uma perspectiva que ajude a compreender a atitude dos falantes de espanhol ao empregarem esses tempos verbais. O corpus do artigo é composto por textos jornalísticos, e os resultados da pesquisa elucidam questões levantadas no estudo sobre a aplicação desses tempos verbais.

Este Dossiê encerra-se com a resenha do livro *Introdução aos Sistemas Discursivos em Linguística Sistêmico-Funcional*, organizado por Cristiane Fuzer e Sara Regina Scotta Cabral e recentemente publicado. Escrita por Priscila Ligoski e Júlia Folle Alves, a resenha destaca a obra pelo seu caráter analítico de todos os sistemas discursivos delineados pela LSF, tomando como base a crônica *A Menina do Caderno* de M. Canellas. A resenha destaca a importância da obra na formação linguística e de professores de línguas.

Boa leitura!

Referências

ARÚS-HITA, J.; MATTHIESSEN, C. M.I.M.; XUAN, W. W. Learning how to mean in a second language: uses of system networks in L2 education. *Journal of World*

Languages, Abingdon, p. 1-42, Feb. 2024. Disponível em:
<https://web.archive.org/web/20240312154514/https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/jwl-2023-0056/pdf>. Acesso em: 24 maio 2024.

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

Halliday, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar* (1st ed.). London: Edward Arnold, 1985.

HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar* (2nd ed.). London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar. Revised by Christian M. I. M. Matthiessen. 3th ed. [Oxford]: Hodder Arnold, 2004.*

HALLIDAY, M. A. K. *Halliday's introduction to functional grammar. Revised by Christian M. I. M. Matthiessen. 4th ed. London: Routledge, 2014.*

MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Working with discourse: meaning beyond the clause*. London: Continuum, 2007.

ROSE, D. Building a pedagogic metalanguage I: curriculum genres. *In: MATON, K.; MARTIN, J. R.; DORAN, Y. J. (ed.). Studying science: knowledge, language and pedagogy*. London: Taylor & Francis, 2020a. p. 236-267.

ROSE, D. Building a pedagogic metalanguage II: knowledge genres. *In: MATON, K.; MARTIN, J. R.; DORAN, Y. J. (ed.). Studying science: knowledge, language and pedagogy*. London: Taylor & Francis, 2020b. p. 268-302.

ROSE, D.; MARTIN, J. R. *Learning to write, reading to Learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox, 2012.

ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. dos; TROIAN, I. C. A Pedagogia de gêneros em contexto brasileiro: um panorama de pesquisas que empregam o Ciclo de Ensino e Aprendizagem. *Revista Signos*, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 86, p. 7-22, 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/16018>. Acesso em: 15 maio 2024.

Recebido em: 22 maio. 2024.
Publicado em: 24 jul. 2024.

Revisora de língua portuguesa: Patrícia Cardoso Batista



Contribuições da Linguística Sistêmico-Funcional para o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais

Contributions of Systemic Functional Linguistics to the teaching and learning of additional languages

Aportes de la Lingüística Sistémico-Funcional a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas adicionales

Orlando Vian Jr.¹

 00000-0002-0322-7177

RESUMO: Este texto tem como principal objetivo abordar possíveis contribuições da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) para o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais, bem como as interfaces teóricas proporcionadas pelo arcabouço teórico-metodológico sistêmico-funcional. O referencial teórico para o texto encontra-se embasado não apenas nos trabalhos de Michael Halliday, idealizador dessa teoria, mas também em textos de seus colaboradores e nos diversos trabalhos de pesquisa desenvolvidos no Brasil que utilizam e ampliam essa teoria e seu uso nos contextos de pesquisa locais. Utilizamos a pesquisa bibliográfica como abordagem metodológica e discutimos, a partir de uma perspectiva qualitativa, como tais estudos estão configurados. O corpus compõe-se dos textos seminais da LSF por Halliday e colaboradores, além de trabalhos de investigação desenvolvidos por pesquisadores brasileiros. Os resultados apontam para a produtividade do arcabouço teórico sistêmico-funcional e seu uso cada vez mais intenso em contextos de pesquisas brasileiros, especialmente para o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais.

PALAVRAS-CHAVE: linguística sistêmico-funcional; ensino e aprendizagem; línguas adicionais.

ABSTRACT: The objective of this text is to address possible contributions of Systemic-Functional Linguistics (SFL) to the teaching and learning of additional languages, as well as the theoretical interfaces provided by the systemic-functional theoretical-methodological framework. The theoretical framework for the text is based not only on the works of Michael Halliday, creator of this theory but also on texts by his collaborators and on the various research works developed in Brazil that use and expand this theory and its use in the local research contexts. We use bibliographical research as a methodological approach and discuss, from a qualitative perspective, how such studies are configured. The corpus is composed of seminal SFL texts by Halliday and collaborators, in

¹ Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. Bolsista Produtividade CNPq e vice-líder/pesquisador do Grupo Sistêmica, Ambientes e Linguagens – SAL/CNPq. Universidade Federal de São Paulo/EFLCH, campus Guarulhos. E-mail: vian.junior@unifesp.br

addition to research works developed by Brazilian researchers. The results point to the productivity of the systemic-functional theoretical framework and its increasingly intense use in Brazilian research contexts, especially for teaching and learning additional languages.

KEYWORDS: Systemic Functional Linguistics; teaching and learning; additional languages.

RESUMEN: El objetivo principal de este texto es abordar los posibles aportes de la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas adicionales, así como las interfaces teóricas proporcionadas por el marco teórico-metodológico sistémico-funcional. El marco teórico del texto se fundamenta no sólo en los trabajos de Michael Halliday, el creador de esta teoría, sino también en los escritos de sus colaboradores y en los diversos proyectos de investigación desarrollados en Brasil que utilizan y expanden esta teoría, así como su aplicación en contextos de investigación locales. Utilizamos la investigación bibliográfica como enfoque metodológico y discutimos, desde una perspectiva cualitativa, cómo se configuran dichos estudios. El corpus está constituido por textos fundamentales de LSF de Halliday y colaboradores, además de trabajos de investigación desarrollados por investigadores brasileños. Los resultados apuntan a la productividad del marco teórico sistémico-funcional y su uso cada vez más intenso en contextos de investigación brasileños, especialmente para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas adicionales.

PALABRAS CLAVE: linguística sistêmico-funcional; enseñanza y aprendizaje; lenguas adicionales.

Introdução

No campo de ensino de línguas adicionais no Brasil, é corriqueira, por parte de pesquisadores não familiarizados com os princípios teóricos e metodológicos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), a seguinte pergunta: como a sistêmico-funcional pode contribuir para o ensino e a aprendizagem de línguas?

Levando em consideração esse questionamento, e também como forma de tentar desmistificar algumas crenças correntes na área, abordamos, neste texto, as possibilidades oferecidas pela LSF (em sentido mais geral, das teorias linguísticas) e pela GSF (em sentido mais restrito, dos estudos gramaticais) e as contribuições que esse arcabouço teórico-metodológico pode oferecer a pesquisas em ensino e aprendizagem de línguas adicionais.

Em textos anteriores, foram abordadas possibilidades semelhantes no campo da pesquisa em LSF no Brasil. Em Schlee, Nóbrega e Vian Jr. (2021), levando em consideração os tempos híbridos que vivenciamos, foi discutido o modo como a sistêmico-funcional pode ser utilizada como ferramenta para a compreensão de

práticas sociodiscursivas diversas no âmbito da Linguística Aplicada (LA) e para as práticas de multiletramentos. Já em Vian Jr. e Batista (2024), foram apresentadas possibilidades do arcabouço teórico da LSF e seu potencial de exploração analítica para diferentes textos com base na interface entre essa perspectiva teórica com outras abordagens para o ensino e a pesquisa.

No presente texto, como forma de situar os leitores no campo das pesquisas em LSF, abordamos como esta pode contribuir para estudos e investigações em ensino e aprendizagem de línguas adicionais no contexto brasileiro. Além desta introdução, apresentamos, na próxima seção, os principais elementos que embasam o arcabouço teórico da LSF. Na seção seguinte, como forma de responder ao questionamento sobre como essa teoria pode contribuir para o campo, indicamos como a LSF tem sido usada em contextos brasileiros para o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais por meio do levantamento das possibilidades que vêm sendo desenvolvidas em instituições de pesquisa no Brasil, seguidas de nossas considerações sobre a produtividade desta teoria para o campo do ensino e da aprendizagem de línguas adicionais.

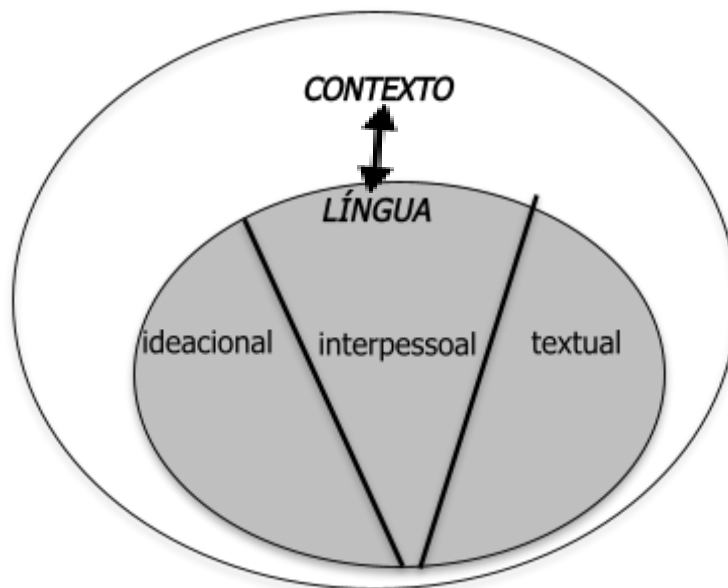
Principais aspectos do arcabouço teórico sistêmico-funcional

Para aqueles leitores não familiarizados com os princípios do arcabouço teórico sistêmico-funcional, apresentamos a seguir seus principais elementos, tanto em forma de uma breve descrição quanto de maneira representacional gráfica, para que sejam apreendidos tanto por meio do modo verbal quanto do visual.

Primeiramente, devemos considerar o aspecto de que **a língua é metafuncional e opera em relação dialética com o contexto em que é produzida**. Isso equivale a dizer que, em toda e qualquer interação realizada por qualquer ser humano, ao utilizar a capacidade da linguagem, a língua é mobilizada e atende a três funções: (i) ao expressarmos nossas experiências, (ii) interagimos com outros em nosso contexto social e, nessas interações, (iii) produzimos e organizamos o que expressamos em forma de texto. Logo, a língua é orientada por três funções: ideacional (expressamos nossas experiências), interpessoal (em

nossas interações com nossos interlocutores) e textual (organizamos nossos textos). E, pelo fato de essas funções estarem presentes em todo uso da língua, são nomeadas de metafunções. Essa interface entre a língua e o contexto em que é produzida é representada na Figura 1, bem como as três metafunções subjacentes à língua.

Figura 1 – A interface contexto/língua e as metafunções



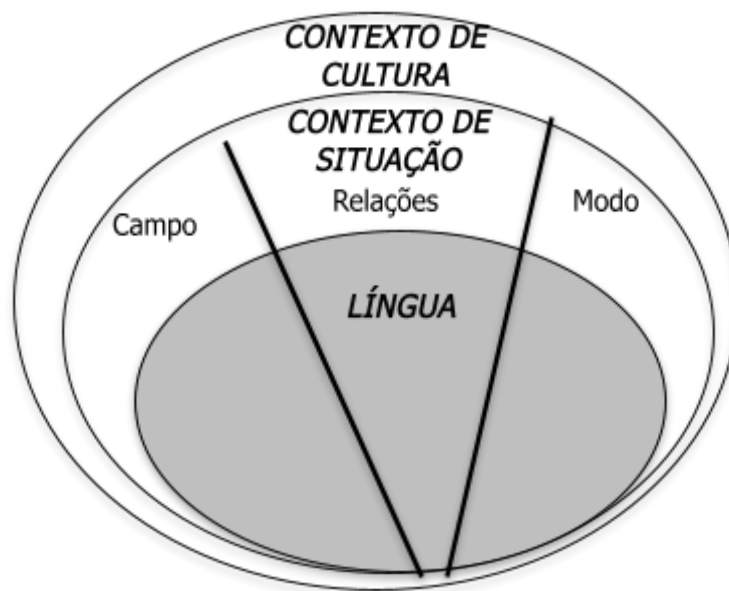
Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos princípios teóricos da LSF.

Como segundo princípio teórico, temos que **a língua é estratificada**. A ideia de estratificação está associada ao fato de a língua ser concebida por Halliday a partir de uma hierarquia de estratos, representando uma ordem simbólica de abstração. Três são os estratos pelos quais a língua é organizada: semântica, léxico-gramática e fonologia-grafologia/fonética.

É importante sinalizar que o contexto (de cultura e de situação) deve ser compreendido como um estrato superior em abstração à língua. Na Figura 2, o contexto aparece dividido em contexto de cultura (gênero) e em contexto de situação (registro). A noção de registro e suas variáveis de campo, relações e modo são derivadas da Antropologia de Malinowski, antropólogo polonês radicado na Inglaterra que trabalhou com Firth, professor de Halliday, que se apropriou dessas

ideias e as incorporou à Linguística, sendo posteriormente ampliadas e desenvolvidas por Halliday e utilizadas no arcabouço teórico da LSF, como ilustra a Figura 2.

Figura 2 – As relações entre gênero, registro e língua



Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos princípios teóricos da LSF.

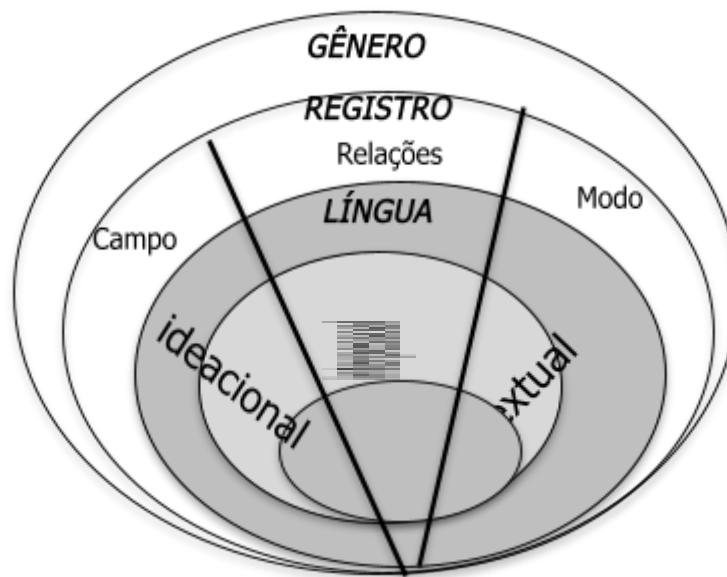
Se considerarmos a relação língua-contexto representada na Figura 1 e como as escolhas linguísticas são determinadas pelos contextos em que são produzidas e dos envolvidos na produção textual, associadas aos elementos da Figura 2, em que o contexto de cultura e de situação determinam as escolhas feitas no sistema linguístico, fica explícita a maneira como a língua é concebida por Halliday: um sistema semiótico para a construção de sentidos em contextos de uso.

As três variáveis de registro (campo, relações e modo), no âmbito do contexto de situação, têm impacto nas escolhas feitas pelos usuários para a construção de seus textos e estão diretamente ligadas às metafunções, mantendo, portanto, uma relação unívoca entre campo/metafunção ideacional, relações/metafunção interpessoal e modo/metafunção textual.

Ao sobrepormos a Figura 1 à Figura 2, temos a Figura 3, que nos apresenta a forma como Halliday concebe o fenômeno da linguagem e como a língua pode ser estudada, descrita e analisada a partir de diferentes estratos e distintos sistemas, a

depender do foco de cada pesquisa ou do que se pretende ensinar: as escolhas feitas em um estrato determinam as escolhas feitas nos estratos subsequentes. De forma bastante simplista, podemos dizer que, ao nos comunicarmos, selecionamos um gênero de texto; esse gênero será determinado pelas variáveis de contexto de campo, relações e modo; no âmbito da língua, as escolhas relacionadas ao campo determinam escolhas na metafunção ideacional, ou seja, o que vamos expressar, o assunto de nosso texto, o conteúdo de nossa mensagem; as escolhas na variável de relações estarão refletidas na metafunção interpessoal, isto é, quem participa e quais significados interpessoais são construídos a partir disso (escolhas pronominais, formas de tratamento, modalidade, etc.) e, por fim, as escolhas da variável campo determinam como nosso texto será organizado (escolhas de Tema e Rema, bem como as conexões lógicas e o fluxo de informações no texto).

Figura 3 – As relações entre gênero, registro e língua



Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos princípios teóricos da LSF.

Como se pode depreender pelo modelo ilustrado na Figura 3, a LSF oferece opções de estudos em diferentes estratos contextuais (de cultura, de situação) e linguísticos (grafo-fonológico, léxico-gramatical, semântico-discursivo).

A depender das perguntas de pesquisa que guiam cada investigação, os estudos podem partir do nível mais amplo, do contexto social, para além dos

gêneros de texto, envolvendo questões de ideologia, por exemplo. Os elementos expostos na Figura 3, por outro lado, oferecem a perspectiva de como a língua é concebida nessa abordagem: como um potencial de significados, ou seja, um sistema de escolhas que está disponível aos usuários da linguagem para a produção de seus textos cotidianos, tanto orais quanto escritos.

O modelo sistêmico-funcional, apresentado principalmente em Halliday (1978, 1994) e em Halliday e Matthiessen (2014), portanto, pode ser caracterizado a partir de quatro dimensões: social, semiótica, sistêmica e funcional. Social porque a língua é usada em contextos sócio-históricos por seus usuários para a produção de seus textos. Como diferentes signos e semioses são mobilizados para a construção de sentidos nos textos, é também semiótica. Pelo fato de a língua ser constituída por redes de sistemas linguísticos à disposição dos produtores textuais, é também sistêmica. Por fazer referência aos estratos linguísticos e sua relação com os significados construídos e com as funções desempenhada pela linguagem nas interações é, por fim, funcional.

No âmbito do contexto de cultura, diferentes gêneros de textos podem ser estudados, a depender das línguas adicionais a serem estudadas e dos gêneros de texto necessário para sua aprendizagem.

Em relação ao contexto de situação, o registro auxilia na delimitação de aspectos dos textos sob estudo, determinando o campo de cada texto, seus participantes e as relações estabelecidas entre eles e os modos como esses textos são veiculados, o que pode resultar em estudos bastante relevantes, principalmente em tempos de Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação, em que muitas interações ocorrem via dispositivos eletrônicos com comunicação multimodal.

Considerando os aspectos linguísticos, inúmeras são as possibilidades, podendo ser enfocados aspectos em nível micro, em relação à grafologia e fonologia (habilidades de produção escrita, ortografia, e habilidade de produção oral, pronúncia), passando ao estrato mais amplo da léxico-gramática (vocabulário e gramática em termos de ensino de línguas) e todas as possibilidades de escolhas disponíveis no sistema linguístico e sua manifestação em textos e, em um estrato superior, temos as escolhas semântico-discursivas e como os sentidos são

construídos nos textos e discursos a partir das escolhas realizadas em níveis anteriores.

Como a LSF pode contribuir, afinal de contas?

O questionamento que intitula esta seção é o que emerge após emprendermos essa visão em perspectiva sobre os conceitos mais importantes da LSF. Desse questionamento, primeiramente é importante considerar o papel da LSF como uma teoria de linguagem e uma metodologia para o campo de estudos linguísticos e ensino de línguas: quais as contribuições da LSF para o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais e quais suas aplicabilidades teóricas e práticas?

Uma das características mais marcantes da LSF é seu caráter interdisciplinar e os diálogos e interfaces que estabelece com outras teorias, como forma de buscar subsídios para uma compreensão mais adequada dos fenômenos linguísticos e seus usos em situações as mais variadas nos meios sociais em que a linguagem é utilizada.

Sempre foi indicado, nos trabalhos de Halliday, o papel de sua teoria para o ensino de línguas. Suas obras seminais, nomeadamente seu trabalho de 1978, em que trata da linguagem por uma perspectiva sociosemiótica², discute o papel da língua e do ser humano como ser social que interage por meio da linguagem (Halliday, 1978). Na introdução da primeira (Halliday, 1985) e da segunda (Halliday, 1994) edição de sua *Introdução à Gramática Funcional*, o autor sinaliza, dentre as possibilidades de aplicações de sua gramática, opções para: auxiliar as pessoas a aprenderem sua língua materna para leitura e escrita e o papel da língua nas disciplinas escolares; auxiliar as pessoas a aprenderem línguas estrangeiras; auxiliar na formação de tradutores e intérpretes; compreender a relação entre língua e cérebro; auxiliar no diagnóstico e tratamento de patologias de linguagem; compreender a língua de sinais (Halliday, 1994), dentre outras possibilidades.

No entanto, bem anteriormente a isso, sua obra em parceria com McIntosh e

² O título da obra no original em inglês, não por acaso, é: *Language as social semiotic – the social interpretation of language and meaning*. Em tradução livre: A linguagem como semiótica social – a interpretação social da linguagem e do significado.

Stevens, com edição em Língua Inglesa de 1964 e tradução para o português em 1974, já discute o papel das ciências linguísticas e o ensino de língua (Halliday; McIntosh; Stevens, 1974). Ou seja, a preocupação com o ensino de línguas sempre esteve no horizonte da LSF. Talvez um aspecto a ser mencionado é que, em nosso País, o foco foi maior em descrições gramaticais de questões léxico-gramaticais e, somente em anos recentes, tem havido uma preocupação mais acentuada em utilizar essas descrições no ensino e na aprendizagem de línguas adicionais.

Outro ponto relevante é a relação entre a Linguística Educacional, a Linguística Aplicada e a LSF. Em Vian Jr. (2013) essa questão é discutida e é sinalizado o fato de que, no Brasil, muitos estudos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas que adotam a LSF são, em muitos casos, desenvolvidos por linguistas aplicados ou em universidades em que a Linguística Aplicada é um programa, como na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) ou na Universidade Estadual do Ceará (UECE), ou onde se insere como linha de pesquisa, como na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e na Universidade Federal de Minas (UFMG).

Dignas de nota, também, são as interfaces com teorias da Antropologia, como os aportes de Malinowski presentes principalmente na noção de registro; da Sociologia de Bernstein e os vários conceitos utilizados no ensino, principalmente na Pedagogia com base em Gêneros da Escola de Sydney; da Pedagogia, por exemplo aos aportes implementados por Frances Christie nos estudos sobre linguagem pedagógica e discurso de sala de aula e gêneros de texto e ensino com base em gêneros, posteriormente utilizado em programas como o *Reading to Learn*, para o ensino de leitura e escrita; o suporte para a compreensão das linguagens não verbais, estabelecendo uma Gramática do Design Visual, como proposta por Kress e van Leeuwen (2021), com base na ideia de metafunção de Halliday e levando em consideração as imagens e suas estruturas e organização.

Dessas interfaces teóricas, e dos principais elementos teóricos apresentados na seção anterior, podemos pensar nas diversas contribuições que a LSF tem oferecido para o ensino de línguas adicionais, como elencamos, a título de exemplo, cinco possibilidades, nas subseções a seguir.

Estudos de descrição de gêneros de textos em livros didáticos

Análises de gêneros de texto nos livros didáticos das diferentes disciplinas do currículo brasileiro e em diferentes segmentos de ensino (fundamental, médio, superior) têm sido pesquisados em vários centros de pesquisa no País, com produção sistemática na Universidade Federal de Santa Maria. Apenas a título de exemplos, cito os trabalhos sobre livros didáticos nas áreas de Ciências Naturais (Silva, 2016; Silva, 2023) Matemática (Pereira, 2023); Geografia (Paula, 2017); História (Weber, 2019); Língua Portuguesa (Bader Kuhn, 2020; Cargnin, 2019; Gerhardt, 2017; Rossi, 2019;) e Português como Língua de Acolhimento, em cartilha da ACNUR (Gugelmin, 2017).

As investigações desenvolvidas têm o mérito de sistematizar resultados de análises linguísticas e de estruturas textuais que instanciam variados gêneros de textos que, posteriormente, fornecem subsídios para a elaboração e produção de materiais didáticos com base no arcabouço teórico-metodológico proporcionado pela LSF e que possibilitam o embasamento de processos de letramento em muitos contextos de ensino, como ilustrado na subseção a seguir.

Produção de material didático para os diferentes segmentos de ensino

Tomando por base a Pedagogia com base em Gêneros de texto proposta pela Escola de Sydney (Rose; Martin, 2012), Rottava, Santos e Troian (2021), em volume especial da revista *Signo* dedicado a essa proposta de letramento, esboçam um panorama de pesquisas que empregam o Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA) contido nessa proposta pedagógica.

À parte dos variados estudos indicados no panorama, diversas investigações têm sido conduzidas para o ensino de gêneros de texto em variados contextos de ensino e utilizando gêneros também variados, de acordo com as necessidades de cada contexto de ensino. O estudo de Della Mea (2021), por exemplo, propõe a didatização do gênero narrativa para estudantes do sétimo ano do Ensino

Fundamental. A investigação conduzida por Pires (2022), por seu turno, foca nas estratégias de Preparação para a Leitura e de Leitura Detalhada, previstas pelo Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA), de uma turma do oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública federal.

No âmbito do Ateliê de Textos, Programa de extensão na Universidade Federal de Santa Maria³, estudos têm sido desenvolvidos para análises de textos e posterior preparação de materiais didáticos com atividades de leitura e produção de textos de gêneros tais como: observação comentada e biografias multimodais.

No Ensino Médio, a pesquisa de Faria (2019) explorou o ensino de redação do ENEM e do aspecto linguístico da modalidade para a proposta de intervenção exigida pelo exame. Nonemacher (2019), por seu turno, abordou Gêneros instanciados em textos da área de edificações.

Para o ensino superior, o material *Cadernos didáticos: leitura e escrita na graduação: pedagogia com base em gêneros*, elaborado por Rottava *et al.* (2023), propõe o trabalho com os gêneros de textos mais comuns no universo acadêmico dos cursos de graduação no Brasil: artigo de opinião, resumo, resenha, artigo acadêmico e projeto de pesquisa. As autoras apresentam uma proposta de didatização com base na abordagem preceituada pela Pedagogia com base em Gêneros da Escola de Sydney (Martin; Rose, 2008; Rose; Martin, 2012) e a exploração dos aspectos linguísticos com base na LSF (Halliday; Matthiessen, 2014; Martin; Rose, 2007).

Formação e desenvolvimento de profissionais de ensino com base em resultados de pesquisas

Outra faceta do ensino de língua é a formação e o desenvolvimento de professores para atuar nos diversos segmentos de ensino de línguas, desde os anos iniciais, passando pelo ensino nos anos fundamentais e médio e, posteriormente, no ensino superior em diversas habilitações, no quais a leitura e a escrita são

³ Informações sobre o Programa, bem como artigos, materiais didáticos utilizando a pedagogia com base em gêneros da Escola de Sydney, teses e dissertações e outras publicações podem ser obtidas na página do projeto: <https://www.ufsm.br/projetos/extensao/ateliedetextos>.

requeridas para cumprimento das tarefas das diferentes disciplinas.

No trabalho de Vian Jr. e Costa (2022), é discutida a formação de professores para o trabalho com gêneros de texto nos anos iniciais do ensino fundamental. O trabalho de Costa (2021) analisou os itens avaliativos em fábulas em uma coleção de livro didático para esse segmento.

A pesquisa relatada em Santorum e Vian Jr. (2024) discute o uso da Pedagogia com base em Gêneros da Escola de Sydney no ensino de graduação para futuros professores de inglês, no PIBID.

Nosso intuito é apenas apresentar instâncias de pesquisas, pois seria impossível esgotar o assunto, já que a intenção é apenas ilustrar como a LSF pode contribuir para o ensino de línguas adicionais.

Gêneros multimodais e seu uso no ensino

Com o grande avanço das tecnologias digitais, principalmente após o advento da pandemia de Covid-19, em 2020, os gêneros multimodais passaram a ser bastante frequentes, praticamente uma presença obrigatória na vida dos cidadãos e, principalmente, no ensino e na aprendizagem como um todo. Para que se ensinem sobre diferentes opções, além de os profissionais poderem formar usuários críticos e competentes para o uso dessas tecnologias de forma cidadã e consciente, é necessário conhecer e descrever a forma como os gêneros multimodais são caracterizados e como e com que funções estão presentes no ensino e na aprendizagem de línguas adicionais e de outros campos do saber.

A pesquisa relatada em Baumgratz-Gonçalves (2022), por exemplo, analisa um episódio de *motion graphic* educativo para ser usado como posterior subsídio em um curso de graduação em Design Gráfico, para o ensino desse tipo de texto multimodal no ensino superior. O trabalho de Castilho (2022), também para uso em um curso superior de Administração de Sistemas, analisou e descreveu textos de tutoriais de informática, como forma de explorar os aspectos linguísticos que os caracterizam, bem como suas etapas e fases para posterior ensino na disciplina de Língua Inglesa nesse tipo de curso.

Trata-se de indicações apenas, pois é impossível esgotar tudo o que tem sido produzido no Brasil. Procurei relatar a partir de minhas próprias experiências no programa de pós-graduação em que atuo e oriento investigações de base sistêmico-funcional e do contato com colegas em bancas de defesas de mestrado e de doutorado e de participação em eventos, congressos e cursos oferecidos por colegas, pretendendo oferecer somente indícios da imensidade de estudos utilizando a LSF. Os estudos indicados apontam para a vasta gama de necessidades nos diferentes contextos de ensino e pesquisa em distintas partes do País e em diferentes centros de pesquisa.

Língua de Sinais e estudos surdos

Por último, mas não menos importante, é de extrema relevância apontar para os estudos surdos, sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a formação de Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais (TILS), principalmente a partir da regulamentação da Lei n.º 10.436, que ficou também conhecida como a “Lei de Libras”, de 22 de dezembro de 2005. Também de suma importância para a área foi a implementação dos cursos de licenciatura em Letras: Libras em todo o território nacional, que objetivam formar professores de Libras para atuação na educação básica e também no ensino superior.

O trabalho de Rudge (2022) explora a Língua Britânica de Sinais por meio da LSF e das metafunções ideacional, interpessoal e textual. No Brasil, com o advento dos cursos de Letras: Libras, há pesquisadores em centros de pesquisa como a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (Carvalho, 2020), Universidade Estadual do Ceará – UECE (Assis, 2021), Universidade Federal de Catalão – UFCat (Santos, 2019) e Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES (Cruz; Santos, 2023), em que grupos de pesquisa dedicam-se a investigar os aspectos envolvidos na Libras, bem como o ensino e a formação de professores e de TILS, além de diversas publicações relevantes para a área utilizando os princípios teóricos da LSF.

Esse sucinto panorama revela as muitas possibilidades de usos da LSF em pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais em nosso País,

bem como o acentuado crescimento da área no Brasil.

Considerações finais

Como se pode inferir pelo exposto ao longo deste texto, o arcabouço teórico proporcionado pela LSF permite uma gama significativa de possibilidades de exploração para o campo de ensino de línguas adicionais, podendo ser pensada para diversas aplicações nessa área, a depender das necessidades de cada contexto e da natureza de cada empreendimento de pesquisa.

Dado ao fato de o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais ser uma tarefa multifacetada e complexa e que envolve distintas possibilidades, indo desde a avaliação, preparação de materiais didáticos e objetos de ensino e práticas de letramentos até o ensino e a aprendizagem propriamente ditos, passando pelos aspectos das habilidades a ser ensinadas e suas diferentes possibilidades metodológicas, e a formação e o desenvolvimento de professores, além de outras tantas possibilidades, a depender dos contextos, fica explícito que a LSF propicia aplicações teóricas e práticas na educação de línguas adicionais e em práticas e eventos de letramento.

Temos, assim, a LSF como uma teoria com uso bastante amplo e produtivo na produção de materiais didáticos e planejamento de tarefas e artefatos físicos e digitais para o ensino de línguas adicionais. Pensando nos contextos atuais de ensino de línguas e considerando o papel do inglês como língua global e os *World Englishes*, a LSF fornece vasta gama de elementos para a exploração da competência comunicativa intercultural.

Por fim, pensando na avaliação do processo educativo e suas implicações para a prática pedagógica, a LSF revela-se, ainda, como um potente instrumento para a avaliação de línguas adicionais, propiciando a análise dos gêneros de texto e as linguagens específicas para cada propósito intercultural em contextos bi ou multilíngues.

O que fica patente pelo percurso exposto é que a LSF, além de se configurar como uma robusta teoria metafuncional e estratificada, tem um enorme potencial interdisciplinar, caracterizado pela própria evolução da teoria, que, à medida que foi

se desenvolvendo, foi também buscando soluções para os desafios encontrados em outras teorias e campos disciplinares.

Que este texto possa contribuir para indicar caminhos para o papel fulcral da LSF nos estudos linguísticos e suas relevantes contribuições. Além disso, o propósito é dissipar a névoa de desinformação e o caminho muitas vezes mais fácil e escolhido por muitos de apenas classificar como uma teoria difícil. A teoria apenas deve refletir a realidade: se a língua é um fenômeno complexo, assim será também a sua descrição! É necessário findarmos essa busca insana por teorias “fáceis”. É mandatário que primemos por utilizar teorias que apresentem soluções satisfatórias para nossos problemas cotidianos.

Referências

ASSIS, I. A. P. de. *A influência do número de linhas e da velocidade no processamento de legendas por surdos e ouvintes: um estudo experimental com rastreador ocular*. 2021. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: https://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2021/07/TESE_%C3%8DTAL-O-ALVES-PINTO-DE-ASSIS.pdf. Acesso em: 25 abr. 2024.

BADER KUHN, M. I. *Gêneros da família de reações a texto em uma coleção de livros didáticos de língua portuguesa: estudo na perspectiva sistêmico-funcional da linguagem*. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/21816/DIS_PPGLLETRAS_2020_KHUN_MHDI.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 25 mar. 2024.

BAUMGRATZ-GONÇALVES, L. *Motion graphic educativo: uma análise multimodal e interdisciplinar de uma nova prática de comunicação social*. 2022. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/items/54320a3e-cca0-47c1-b0a3-773a3b579d34>. Acesso em: 25 mar. 2024.

CARGNIN, E. S. *Gêneros de texto da família das explicações em livros didáticos de língua portuguesa: uma análise com base nos sistemas de ideação e de conjunção*. 2019. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/20909>. Acesso em: 25 mar. 2024.

CARVALHO, M. M. Análise de traduções para o português escrito por pessoas surdas bilíngues e suas respectivas retextualizações por tradutores de Libras Português com base na Linguística Sistêmico-funcional e nas modalidades de tradução. 2020. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) - Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_87158adb899b86e3df15b97c2749e9e6. Acesso em: 25 abr. 2024.

CASTILHO, M. *O imperativo e a modalidade na construção da solidariedade em textos em inglês do gênero tutorial de informática: um olhar sistêmico-funcional*. 2022. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/67519>. Acesso em: 24 mar. 2024.

CRUZ, O. M. S. S.; SANTOS, P. T. S. *Leitura fácil, da teoria à prática – diretrizes em língua portuguesa para o ensino a estudantes surdos*. Curitiba: CRV, 2023.

DELLA MEA, T. *Produção de material didático para a leitura e escrita do gênero narrativa sob a perspectiva da Escola de Sydney*. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/22802>. Acesso em: 25 mar. 2024.

FARIA, F. D. de. *A modalidade na competência V do ENEM: a aula de produção textual como prática de letramento crítico sob a perspectiva sistêmico-funcional*. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/items/2b8e8acb-ea84-4fda-994d-67835f4eaabf>. Acesso em: 25 mar. 2024.

GERHARDT, C. C. *Investigações dos gêneros episódio e exemplum na perspectiva sistêmico-funcional em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental*. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/14349>. Acesso em: 25 mar. 2024.

GUGELMIN, L. M. *Textos factuais em material didático de português como língua de acolhimento: um estudo de gêneros de texto na perspectiva sistêmico-funcional*. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/22816>. Acesso em: 25 mar. 2024.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 1st ed. London: Edward Arnold, 1985.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 2nd ed. London: Edward Arnold, 1994.

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

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *Halliday's introduction to functional grammar*. 4th ed. London: Routledge, 2014.

KRESS, G. R.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. 3rd ed. Oxon: Routledge, 2021.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Genre relations: mapping culture*. London: Equinox, 2008.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Working with discourse: meaning beyond the clause*. 2nd edition. London: Continuum, 2007.

NONEMACHER, T. M. *Gêneros instanciados em textos da área de edificações em contexto de ensino médio técnico: mapeamento e análise sistêmico-funcional dos sistemas de idealização e de periodicidade*. 2019. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/212731>. Acesso em 25 mar. 2024.

PAULA, S. R. de. *Aprender a ler para aprender geografia: desafios interdisciplinares*. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/14345>. Acesso em: 25 mar.2024.

PEREIRA, D. *Gêneros de texto em livro didático de matemática: um olhar sistêmico-funcional para a linguagem no estudo das frações no ensino fundamental*. 2023. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/28272>. Acesso em: 25 mar. 2024.

PIRES, C. Z. *Leitura compartilhada e leitura crítica: a construção do conhecimento em contexto escolar orientada pela pedagogia com base em gêneros da escola de Sydney*. 2022. Tese (Análises Textuais, Discursivas e Enunciativas) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/254425>. Acesso em: 25 mar. 2024.

ROSE, D.; MARTIN, J. R. *Learning to write, reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox, 2012.

ROSSI, A. M. *Análise de instanciações de gêneros de texto da família dos argumentos na abordagem sistêmico-funcional em livros didáticos de Língua Portuguesa para o ensino médio*. 2019. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade

Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/22797>. Acesso em: 25 mar. 2024.

ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. dos; TROIAN, I. C. Pesquisas em linguística sistêmico-funcional sobre o programa ler para aprender (R2L) em contexto brasileiro: um breve panorama. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 86, p. 7-22, 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/16018>. Acesso em: 25 mar. 2024.

RUDGE, L. A. *Exploring British sign language via systemic functional linguistics: a metafunctional approach*. London: Bloomsbury Publishing, 2022.

SANTORUM, K. A. T.; VIAN JR., O. Uma experiência de ensino de leitura no PIBID fundamentada na pedagogia com base em gêneros de texto da Escola de Sydney pelo viés da Linguística Aplicada e da Formação de Professores. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 63, p. 182-194, jan./abr. 2024.

SANTOS, L. E. M. *Avaliatividade em discursos de surdos no ensino médio: uma análise sistêmico-funcional*. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufcat.edu.br/items/8dcf87f4-3945-4c1f-b2e6-78ae30308a98>. Acesso em: 25 abr. 2024.

SCHLEE, M. B.; NÓBREGA, A. N. A.; VIAN JR., O. A Linguística sistêmico-funcional como ferramenta para compreensão de práticas sociodiscursivas em tempos híbridos. In: SANTOS, D. S.; BARBOSA, F. de A. (org.). *O português daqui, dali e de lá: por uma língua que nos una*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2021. v. 1, p. 83-94.

SILVA, M. C. de C. da. *Instanciações de gêneros da família dos relatórios na perspectiva sistêmico-funcional em livro didático de ciências da natureza*. 2023. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/30398?show=full>. Acesso em: 25 abr. 2024.

SILVA, T. S. *Nos caminhos da natureza: análise de gêneros na abordagem sistêmico-funcional em livros didáticos de ciências naturais*. 2016. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/12064>. Acesso em: 25 mar. 2024.

VIAN JR., O.; BATISTA, M. E. A Linguística sistêmico-funcional e seu potencial teórico e metodológico para a análise de práticas de linguagem. In: CARNEIRO; A. S. R.; MAGALHÃES, A. S. *Linguagem em perspectiva: cognição, interação e ensino de língua*. São Paulo: Editora Unifesp, 2024. p. 105-121.

VIAN JR., O.; COSTA, J. O. Uma pedagogia com base em gêneros textuais para o

ensino de leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. In: DOMINGOS, J.; RODRIGUES, L. P. (org.). *Pesquisa em linguagens, discursos e ensino*. Campina Grande: EDUEPB, 2022. p. 14-41.

WEBER, S. *Ditadura civil-militar em livros didáticos de história: análise de gêneros textuais na perspectiva sistêmico-funcional da linguagem*. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/17039>. Acesso em: 25 mar. 2024.

Recebido em: 31 mar. 2024.

Aprovado em: 29 abr. 2024.

Publicado em: 24 jul. 2024.

Revisor de língua portuguesa: Francisco Miguel Pryjmak

Revisora de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi


Revisora de língua espanhola: Beatriz Grenci



O programa profissional de aprendizagem Ler para Aprender e a pedagogia baseada em gêneros no ensino e na aprendizagem de línguas adicionais¹

Reading to Learn professional learning program and genre-based pedagogy in teaching and learning additional languages

El Programa de aprendizaje profesional Leer para Aprender y la pedagogía basada en géneros en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas adicionales

Miliane Moreira Cardoso Vieira
 0000-0002-6347-820X

RESUMO: Neste artigo descrevemos um macro procedimento para a sequência de gêneros do currículo, concebido na pedagogia baseada em gênero no Programa Ler para Aprender (LPA). A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) tem sido amplamente utilizada na análise, na educação de línguas e, também, no ensino e aprendizagem de línguas adicionais. Portanto, apresentaremos a aplicabilidade teórica e prática das contribuições da LSF e também da sociolinguística de Bernstein (2000) para o ensino e aprendizagem de línguas adicionais, com o intuito de que docentes possam aprimorar o ensino de leitura e de escrita em salas de aula através do uso do Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA) e o ensino de gêneros nas escolas (Rose, 2016, 2018, 2020a, 2020b). Do ponto de vista metodológico, as atividades de ensino e aprendizagem são descritas com mais detalhes, destacando a interação professor/aluno através do Programa LPA, para que investigadores, formadores de professores e professores conheçam os gêneros do currículo, garantindo a metalinguagem pedagógica de que necessitam. Os resultados parecem sugerir que esboçar princípios para ensinar gêneros do currículo, para a formação de professores, pode trazer à consciência a estruturação das trocas pedagógicas, redesenhando-as no aprendizado por meio da leitura e da escrita.

PALAVRAS-CHAVE: pedagogia com base em gêneros de texto; LSF; gêneros do currículo.

ABSTRACT: In this article, we describe a macro procedure for the sequence of genres in the curriculum, conceived in the genre-based pedagogy of the R2L Program. Systemic-Functional Linguistics (SFL) has been widely used in analysis, language education and also, in the teaching and learning of additional languages. Therefore, we present the theoretical and practical applicability of the contributions of SFL and also of Bernstein's

¹O presente artigo é um dos produtos do estágio pós-doutoral desenvolvido pela primeira autora no Programa de Pós-graduação em Letras da UNIFESP, sob supervisão do Prof. Dr. Orlando Vian Jr.

sociolinguistics (2000) to the teaching and learning of additional languages, with the aim that teachers can improve the teaching of reading and writing in classrooms through the use of the Teaching and Learning Cycle (TLC) and the teaching of genres in schools (Rose, 2016, 2018, 2020a, 2020b). From a methodological point of view, teaching and learning activities are described in more detail, highlighting teacher/student interaction through the R2L Program, so that researchers, teacher trainers and teachers are familiar with the genres of the curriculum, ensuring the pedagogical metalanguage needed. The results seem to suggest that outlining principles for teaching curriculum genres, for teacher training, can bring awareness to the structuring of pedagogical exchanges, redesigning them in learning through reading and writing.

KEYWORDS: genre-based pedagogy; SFL; genres curriculum.

RESUMEN: En este artículo describimos un procedimiento macro para la secuencia de géneros en el currículo, concebido en la pedagogía basada en géneros del Programa Leer para Aprender. La Lingüística Sistémico-Funcional (LSF), ha sido ampliamente utilizada en el análisis, la educación del lenguaje y, también, la enseñanza y el aprendizaje de otros idiomas. Por lo tanto, presentaremos la aplicabilidad teórico-práctica de los aportes de la LSF y, también, de la sociolingüística de Bernstein (2000), a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas adicionales, con el objetivo de que los docentes mejoren la enseñanza de la lectura y la escritura mediante el uso del Ciclo de Enseñanza y Aprendizaje y la enseñanza de géneros (Rose, 2016, 2018, 2020a, 2020b). Desde un punto de vista metodológico, se describen las actividades de enseñanza y aprendizaje, destacando la interacción docente/estudiante a través del Programa Leer para Aprender, de manera que investigadores, formadores de docentes y docentes conozcan los géneros en el currículo, asegurando el metalenguaje pedagógico necesario. Los resultados parecen sugerir que delinear principios para diseñar y enseñar géneros en el currículo puede generar conciencia para la estructuración de los intercambios pedagógicos, rediseñándolos en el aprendizaje a través de la lectura y la escritura.

PALABRAS CLAVE: pedagogía basada en géneros textuales; LSF; géneros en el currículo.

Introdução dos princípios teóricos da LSF

Iniciamos este texto elucidando a ideia de significado como função no contexto, que foi primeiro proposto por Firth (1935), assim como a ideia de linguagem como sistemas de funções. Firth, ao elaborar os sistemas fonológicos, concluiu que “a função fonética de uma forma, de um som, atributo sonoro ou grupo sonoro é então seu uso em contradição com outros 'sons'; o valor fonético ou uso de qualquer som é determinado pelo seu lugar em todo o sistema” (Firth, 1935, p. 55)².

² Texto Original: The phonetic function of a form, of a sound, sound-attribute, or sound-group is then its use in contradistinction from other sounds; the phonetic value or use of any sound is determined by its place in the whole system (Firth, 1935, p. 55, tradução nossa).



Segundo Rose (2016), esta é a genealogia do termo Linguística Sistêmico-funcional (LSF), na qual a linguagem é organizada como sistemas de opções contrastantes para a construção de significado (o "valor" para Saussure), nos níveis da fonologia, da léxico-gramática e da semântica do discurso. Dessa forma, na LSF, os elementos em cada um desses três estratos desempenham funções no contexto dos estratos superiores, com os contextos sociais da linguagem modelados como um estrato adicional de significado (Rose, 2016).

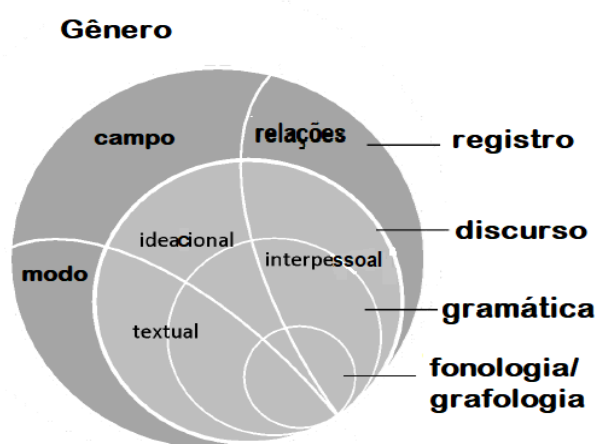
Com a ideia de significado como função no contexto pensada por Firth (1935), Halliday (1985), como gramático, descreveu as funções semânticas dos padrões gramaticais, examinando as suas funções no discurso e nos textos que as pessoas realmente falam e escrevem umas com as outras. Segundo Rose (2016), a maior contribuição de Halliday foi a descrição de três camadas de padrões gramaticais, sendo as funções interpessoais, ideacionais e textuais em cada texto. Halliday propôs relações intrínsecas entre as três metafunções da linguagem e as três dimensões dos contextos sociais, modeladas como tipos de realização: as funções interpessoais representam padrões de relações sociais (relações); as funções ideacionais constroem padrões de atividade social (campo); e as funções textuais apresentam funções interpessoais e ideacionais como relevância no contexto (modo). A descrição destas metafunções gramaticais em Halliday é considerada completa, elaborada e imensamente útil.

No que diz respeito às relações, as interações entre os interagentes são iguais ou desiguais, próximas ou distantes. O campo concentra-se em atividades e/ou entidades específicas ou generalizadas, relaciona-se ao que está acontecendo na situação, é o assunto ou o tópico sobre o qual a interação ocorre. No que diz respeito ao modo, o discurso é dialógico ou monológico, e acompanha o que está acontecendo ou constitui o seu próprio campo (linguagem como "ação" ou "reflexão"). Como cada um desses parâmetros pode variar independentemente, Martin (2015) referiu-se a relações, campo e modo como variáveis de registro. Martin, a partir das ideias de Halliday (1985), propõe o termo registro para denotar esse estrato contextual e propôs opções gerais para seus sistemas de significados, que são observáveis no discurso (Rose, 2016).



Tendo a LSF um aspecto sistêmico, por se concentrar na organização da linguagem como sistemas de recursos para construir sentido; e também um aspecto funcional, por se concentrar nas funções da linguagem em contextos sociais; as três dimensões dos contextos sociais (registro) estão presentes nos gêneros de atividades sociais que constituem uma cultura. Ou seja, um gênero é uma configuração regular de campo, relações e modo, que se desdobra em padrões previsíveis para os membros de uma cultura.

Figura 1 – Estratificação da Linguagem no Contexto



Fonte: Tradução de Rose (2020a, p. 238).

No modelo estratificado de discurso no contexto representado na Fig. 1, cada um desses estratos consiste em sistemas de recursos de significado que são instanciados como padrões de significado em textos reais, isto é, como instâncias de significado. Nos termos da LSF, essa recontextualização pode ser descrita em dois níveis de contexto – como variação no registro (campo, relações, modo) e como variação nos gêneros que configuram essas variáveis de registro.

Nos termos da LSF, o gênero é definido como configurações recorrentes de significados, e uma cultura pode ser descrita como um sistema de gêneros em evolução (Rose, 2016). Por serem configurações recorrentes, cada gênero é reconhecível pelos membros de uma cultura, por meio de experiências recorrentes.

Os sistemas de recursos em cada estrato da língua e do contexto social constituem o reservatório de significados potenciais numa cultura. Grupos e indivíduos numa comunidade desenvolvem repertórios variados de recursos de significado que são extraídos do reservatório global da cultura.

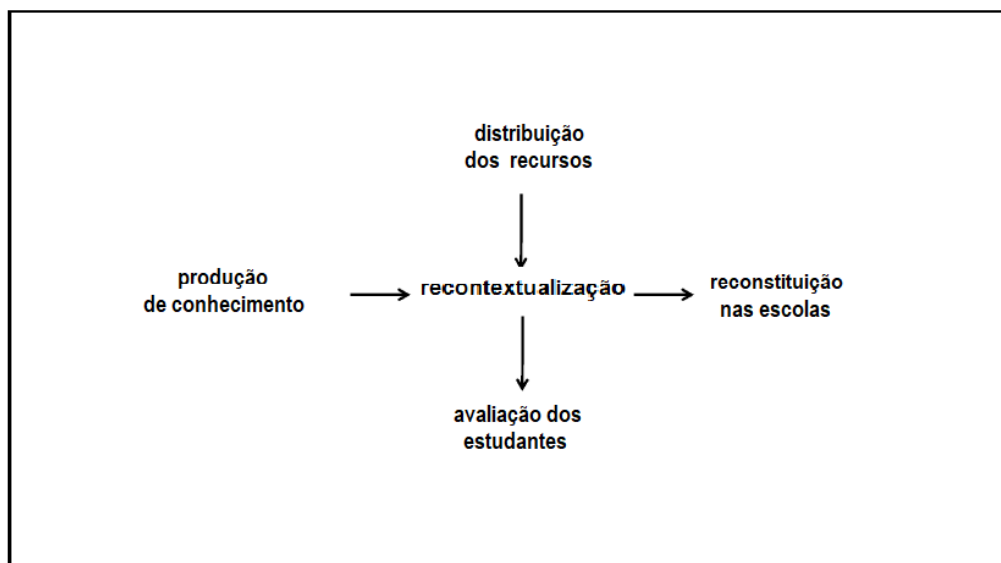
Neste sentido, um gênero é um processo social que se desenvolve na interação social; e é orientado para servir às funções sociais que evoluem nas culturas; levando, geralmente, mais de um passo para atingir seus objetivos (Rose, 2018). Esses gêneros, que circulam no contexto social, são levados para o ambiente de sala de aula através do processo de recontextualização, no qual “o campo recontextualizador determina quais conhecimentos/valores devem ser recontextualizados para a sala de aula; e os princípios recontextualizantes determinam como eles serão reordenados e focados” (Rose, 2020a, p. 237)³. No próximo subtópico, passaremos a aprofundar o processo de recontextualização no campo educacional.

Recontextualização em contextos educacionais

A recontextualização do discurso educacional restabelece os registros da teoria acadêmica, da formação de professores e da sala de aula, reordenando-o e reorientando-o de forma que o conhecimento sobre a língua, a aprendizagem e os seus modos de apresentação ocorram. De forma mais abstrata, também restabelece conhecimentos e valores de um gênero para outro, pois segundo Rose (2020a), o gênero é um macro procedimento no qual o conhecimento é reinstaurado como atividade pedagógica em sala de aula, pois “um princípio geral de recontextualização é visar a igualdade nos resultados educativos” (Rose, 2020a, p. 238)⁴.

³ Texto Original: The recontextualizing field determines what knowledge and values are to be recontextualized for the classroom, from which academic fields; recontextualizing principles determine how they will be reordered and focused (Rose, 2020a, p. 237, tradução nossa).

⁴ Texto Original: a general recontextualizing principle is to aim for equality in educational outcomes (Rose, 2020a, p. 238, tradução nossa).

Figura 2 – Recontextualização de fontes e conhecimento

Fonte: Tradução de Rose (2020a, p. 238).

Contribuindo com o objetivo social da pedagogia com base em gêneros de texto, para que ocorra a redistribuição dos recursos semióticos, a metalinguagem pedagógica “reordena e reorienta” o conhecimento sobre a linguagem produzido na academia (produção de conhecimento) para aplicações educacionais (reconstituição nas escolas). Passando ainda pelos processos de distribuição dos recursos e adequação de acordo com os estudantes (avaliação dos estudantes).

A metalinguagem que os professores necessitam (para seleção e análise de textos, planejamento de aulas e avaliação) é diferente da metalinguagem de que os seus estudantes necessitam (para participar em atividades de sala de aula e aplicar-se em tarefas de aprendizagem e avaliação). Segundo Rose (2020a, p. 239)⁵ “a metalinguagem pedagógica envolve duas etapas na recontextualização, uma vez para a formação de professores e novamente para a prática em sala de aula”.

No que diz respeito à recontextualização da metalinguagem, Maton (2020) utiliza duas nomenclaturas: Massa e Presença. Segundo o autor, podemos usar a Massa como uma medida do que é reinstaurado da teoria para a prática, e a

⁵ Texto Original: Pedagogic metalanguage involves two steps in recontextualization, once for teacher education, and again for classroom practice (Rose, 2020a, p. 239, tradução nossa).

Presença como uma medida de como é ensinado na formação de professores e na sala de aula.

Da perspectiva da Massa, o conhecimento sobre a língua é reorganizado em estruturas que são mais relevantes para a aprendizagem em sala de aula, sendo revalorizado de acordo com a sua relevância para essas tarefas e agregado para focar a atenção no que importa. Com a Presença, ensinar conhecimentos linguísticos envolve alternar entre o senso comum e a abstração, entre afirmar conhecimentos e valores e negociá-los com os estudantes, e entre experiências compartilhadas e novos conhecimentos (Rose, 2020a, p. 241)⁶.

Ao contrabalançar a relação entre Massa e Presença no contexto educacional, professores e estudantes precisam lidar com duas famílias de gêneros que constituem a cultura da escolarização. Uma delas é a família dos gêneros de conhecimento escolar, incluindo variedades de histórias, crônicas (história e biografia), explicações (de causas e efeitos), relatórios (que classificam e descrevem), procedimentos (dirigem atividades), argumentos (sobre questões e posição) e reações a texto (para literatura, artes, música) (Martin; Rose, 2008). A outra família é a dos gêneros multimodais da prática de sala de aula, nos quais o conhecimento é trocado entre professores e estudantes. São chamados de gêneros do currículo (Christie, 2002), constituídos de um conjunto de atividades pedagógicas projetadas para orientar explicitamente os estudantes a escrever gêneros de conhecimento com sucesso.

Em termos de metalinguagem, segundo Rose (2020a), professores e estudantes devem ser capazes de reconhecer e nomear os gêneros do conhecimento que leem e escrevem, e os gêneros do currículo em que estão envolvidos. O controle dos gêneros do conhecimento é fundamental para reconhecer os tipos e a organização do conhecimento e dos valores apresentados na leitura e para organizar o conhecimento e os valores de forma adequada na escrita. O

⁶ Texto Original: From the perspective of mass, knowledge about language is re-arranged into structures that are most relevant for classroom learning, it is re-valued according to its relevance for these tasks, and aggregated to focus attention on what matters. With presence, teaching language knowledge involves cycling between common sense and abstraction, between asserting knowledge and values and negotiating them with students, and between shared experience and new knowledge (Rose, 2020a, p. 241, tradução nossa).

controle dos gêneros do currículo é necessário para que os professores planejem e ministrem aulas eficazes e para que os estudantes se envolvam nelas com sucesso.

Nos níveis do discurso e da gramática, o foco da metalinguagem pedagógica é diferente para as duas famílias de gêneros. Para os gêneros do conhecimento, o foco está nos padrões de discurso escrito nos quais o conhecimento e a avaliação se desdobram através de um texto, e nos padrões de gramática através dos quais o discurso é realizado em frases escritas. Já o conhecimento curricular inclui registros e gêneros especializados, pois segundo Rose (2020a, p. 239), “para os gêneros do currículo, o foco está nos padrões de discurso falado em que o conhecimento e os valores são negociados entre professores e estudantes⁷”.

Gêneros do currículo e fases das atividades pedagógicas

Os gêneros do currículo evoluíram nas instituições educacionais para reproduzir o conhecimento e os valores codificados nos gêneros do conhecimento. Segundo Rose (2018), a tradição de pesquisa na pedagogia baseada em gêneros tem se concentrado na descrição das funções sociais, estruturas e características linguísticas dos gêneros do conhecimento, e na concepção de gêneros do currículo para que os estudantes tenham sucesso na leitura e na escrita de gêneros do conhecimento.

Uma sequência de gêneros do currículo projetados começa com a leitura para aprender e culmina com a aprendizagem da escrita. A série de gêneros do currículo precisa abordar cada estrato da tarefa linguística, do gênero ao registro, à gramática e à fonologia/grafologia, e integrar o ensino destas competências com o ensino do currículo (Rose, 2016, p. 9).⁸

Como a função central da educação é expandir os repertórios dos estudantes, fornecendo acesso aos reservatórios de recursos que estão em constante evolução nas instituições da cultura moderna, entendemos que a linguagem é aprendida

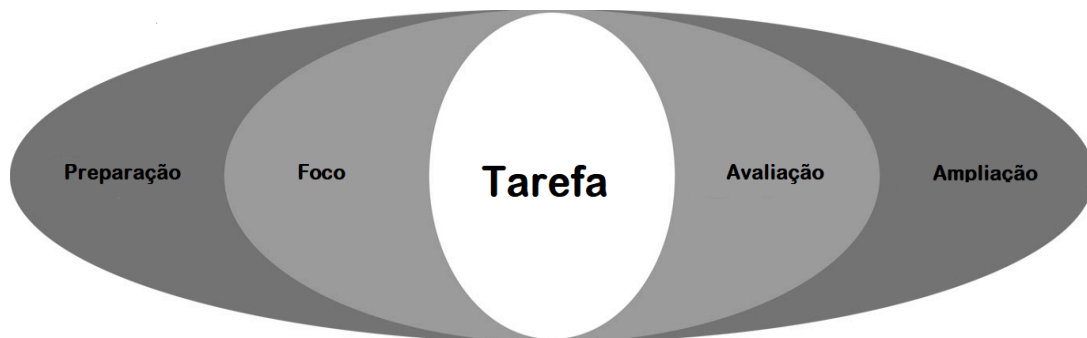
⁷ Texto Original: For curriculum genres the focus is on patterns of spoken discourse in which knowledge and values are negotiated between teachers and learners (Rose, 2020a, p. 239, tradução nossa).

⁸ Texto Original: a sequence of designed curriculum genres that commence with reading to learn and culminate with learning to write. The series of curriculum genres would need to address each stratum of the language task, from genre to register to discourse, grammar and phonology/graphology, and to integrate teaching these skills with teaching the curriculum (Rose, 2016, p. 9, tradução nossa).

experimentando instâncias no contexto (Rose, 2018). Assim, através da experiência repetida, os indivíduos constroem os seus próprios repertórios de recursos a partir dos reservatórios das suas culturas, ou seja, Rose (2018, p. 7)⁹ afirma que “os estudantes constroem recursos para a troca de significados em textos, experienciando-os repetidamente em contextos sociais, com a orientação de cuidadores, professores e outros”.

No contexto educacional, as relações pedagógicas não são estáticas, e são estruturadas em sequências de papéis alternados entre professores e estudantes. No mínimo, a orientação do professor envolve especificar uma tarefa e geralmente avaliar o desempenho do aluno. A tarefa pode ser especificada com uma instrução ou pergunta e isso inicia uma sequência de três fases de uma atividade pedagógica chamada de Foco, Tarefa e Avaliação, na qual os papéis de professor e estudante se alternam. As atividades pedagógicas são estruturadas como sequências de aulas, compostas por atividades letivas, compostas por ciclos de aprendizagem:

Figura 3 – Estrutura orbital de atividades pedagógicas



Fonte: Tradução de Rose (2018, p. 9).

A fase central de qualquer atividade pedagógica é chamada de Tarefa de aprendizagem. Somente o estudante pode realizar esta tarefa, mas nas instituições de ensino (Foco) cada tarefa é normalmente iniciada e avaliada por um professor,

⁹ Texto Original: Learners build resources for exchanging meanings in texts by repeatedly experiencing them in social contexts, with the guidance of carers, teachers and others (Rose, 2018, p. 7, tradução nossa).

diretamente ou através de um meio escrito (Avaliação). O núcleo de uma atividade pedagógica inclui assim as fases Foco, Tarefa e Avaliação. Este núcleo pode ser ampliado com duas fases opcionais: Preparação e Ampliação, que são elementos mais marginais de uma atividade pedagógica. O estudante pode primeiro estar preparado para realizar a tarefa com sucesso, através de alguma forma de demonstração, sinopse ou explicação. Uma vez concluída com sucesso, a tarefa pode ser ampliada com uma etapa adicional, como uma definição, explicação ou discussão do seu significado, como pode ser observado neste excerto de uma aula:

Figura 4 – Excerto de uma aula com foco nas atividades pedagógicas

Teacher	Prepare sentence	<i>In the next sentence Mr Fox checks for danger before he creeps all the way out. I'll read it. 'He took a last careful look around.'</i>
	Prepare	<i>So he took a look.</i>
	Focus	<i>[student name] What kind of look was it?</i>
Student	Identify	<i>A last careful look</i>
Teacher	Affirm	<i>Brilliant.</i>
	Direct	<i>Let's highlight last careful look.</i>
Elaboration		
Teacher	Prepare	<i>So he's just about to creep right out of his hole.</i>
	Focus	<i>Why do you think it's a last look? [student name]</i>
Student	Propose	<i>He's going to go outside.</i>
Teacher	Affirm	<i>That's right.</i>
	Elaborate	<i>He's about to creep right out of his hole and go off to steal the ducks for dinner, so he's having a last careful look around.</i>

Fonte: Rose (2020a, p. 256).

As tarefas de resposta são especificadas ainda como Identificar um elemento em um texto ou Propor a partir do próprio conhecimento, e as avaliações são especificadas como Afirmar ou Rejeitar. Esta interrogação minuciosa de um texto, embora envolva todos os estudantes da turma, requer um planejamento cuidadoso, para o qual a metalinguagem dos ciclos de aprendizagem é essencial. O planejamento detalhado da aula é outro gênero do currículo desenvolvido no Programa¹⁰ Ler para Aprender.

¹⁰A nomenclatura Programa pode ser encontrada em Rose (2016), Rose (2014) e Rose; Martin (2012). A partir de Rose (2018) há uma mudança de nomenclatura para Metodologia: 'The R2L classroom methodology and professional learning program constitute an integral whole, one embedded in the other' (Rose, 2018, p. 2). Em Rose (2018) encontramos a palavra metodologia sendo utilizada 22 vezes e programa 15 vezes para designar programa de aprendizagem profissional.

O Programa Ler para Aprender e gêneros do currículo de formação

O gênero do currículo na pedagogia baseada em gênero era conhecido como Ciclo de Ensino e Aprendizagem ou CEA (Martin, 2000; Rose; Martin, 2012; Rothery, 1994), que foi projetado para preparar os estudantes para escrever textos bem-sucedidos para avaliação. No centro deste ciclo estão duas fases conhecidas como Desconstrução e Construção Conjunta. Na Desconstrução, um texto modelo do gênero alvo é exibido, e os estudantes são orientados a reconhecer e nomear sua estrutura e linguagem. A estrutura e a linguagem semelhantes são usadas para construir conjuntamente um novo texto, com contribuições dos estudantes orientados pelo professor. Esta prática conjunta forma então uma base sólida para os estudantes escreverem seus próprios textos usando a estrutura e os padrões de linguagem do gênero alvo.

No Ler para Aprender (LPA) um conjunto mais amplo de gêneros do currículo foi projetado para orientar a leitura e a escrita. Segundo Rose (2018), o LPA é um Programa de aprendizagem profissional que dá aos professores o conhecimento sobre pedagogia e linguagem para ensinar com confiança.

Por meio dos gêneros do currículo de formação, os professores adquirem tanto os procedimentos dos gêneros do currículo em sala de aula quanto a metalinguagem para discuti-los. Assim, o LPA inclui uma série de gêneros do currículo de sala de aula, que foram projetados para ensinar gêneros de conhecimento (Rose, 2020a, p. 243).

O núcleo do LPA inclui cinco gêneros¹¹ do currículo, conhecidos como Preparação para Leitura, Leitura Detalhada, Elaboração de Frases, Reescrita Conjunta e Construção Conjunta.

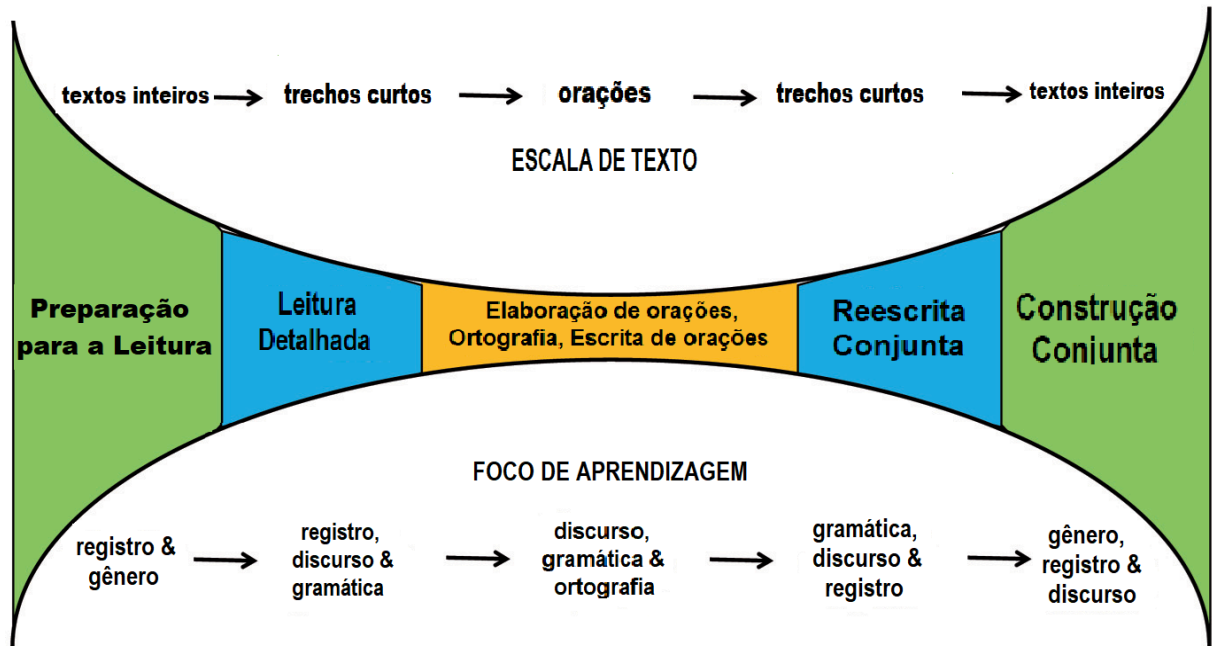
Em Rose (2020a) metodologia é usada apenas 5 vezes e programa 30 vezes. Em Rose (2020b) metodologia aparece apenas 3 vezes e programa 17 vezes. Neste artigo optamos por manter a nomenclatura Programa, pois é o termo que vem sendo utilizado pelos sistemicistas no Brasil.

¹¹ A partir de 2018, os textos de Rose nomeiam as etapas do LPA como gêneros, antes eram nomeadas de estágios (stages): Desconstrução, Construção Conjunta e Construção Independente. Gêneros do currículo: Preparação para a Leitura, Leitura Detalhada, Elaboração de Orações, Ortografia, Escrita de Orações, Reescrita Conjunta, Construção Conjunta.

Entretextos, Londrina, v. 24, n. 2, p. 31-51, 2024.



[Licença CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Figura 5 – Sequência de gêneros do currículo

Fonte: Tradução de Rose (2018, p. 14).

No gênero do currículo Preparação para a Leitura, os estudantes são apoiados na leitura de textos que fazem parte do currículo. O objetivo é seguir um texto com compreensão geral à medida que é lido, preparando os estudantes com o conhecimento necessário para acessar o texto, fazendo uma prévia de como o campo se desdobra através do texto, passo a passo. A prévia é seguida da leitura do texto integral, podendo ser ampliada com discussão de pontos-chave. A visualização pode ser seguida pela leitura parágrafo por parágrafo. Cada parágrafo é brevemente visualizado e lido, e seus pontos principais revisados. Os estudantes também podem ser orientados a marcar as informações principais à medida que são revisadas.

A Preparação para a Leitura ajuda todos os estudantes de uma turma a acompanhar um texto à medida que ele é lido em voz alta. Um texto relativamente acessível, como um conto ou capítulo de romance, pode ser lido como um todo, e aspectos de seu campo e características linguísticas podem então ser discutidos. Um texto mais denso ou mais técnico pode ser lido parágrafo por parágrafo, com cada parágrafo visualizado e revisado.

O segundo gênero do currículo é a Leitura Detalhada, no qual as principais passagens dos textos são selecionadas e lidas, frase por frase. O objetivo é fazer com que os professores orientem explicitamente algumas partes dos textos tornando-os visíveis para os estudantes. O método é um intercâmbio cuidadosamente planejado entre professores e suas turmas. O professor primeiro visualiza uma frase e a lê em voz alta, enquanto os estudantes acompanham a leitura. Cada frase do texto é então visualizada com uma dica de significado. A tarefa dos estudantes é identificar e marcar o texto a partir da pista de significado. Eles são solicitados, por sua vez, a identificar as palavras em voz alta, a fim de envolver todos os estudantes igualmente, e toda a turma marca as palavras em suas cópias. Uma vez que as palavras são identificadas, seus significados podem ser elaborados com discussão adicional.

Segundo Rose (2018), a Leitura Detalhada é um gênero do currículo poderoso para apoiar os estudantes em uma aula para ler passagens de texto em profundidade e detalhes, não importa qual seja o nível de habilidade de leitura independente e do nível de dificuldade do texto. A Leitura Detalhada ajuda os estudantes a lerem uma passagem do texto com compreensão detalhada de seu campo e a reconhecer as escolhas linguísticas do autor.

O professor visualiza uma oração, lê e depois prepara os estudantes para identificar cada frase que compõe a oração. Pede-se a eles que identifiquem o texto em voz alta, passando de um estudante para outro, a fim de envolver todos eles na ampliação dos significados. Esses ciclos continuam para cada frase da passagem de texto selecionada. No entanto, a Leitura Detalhada precisa ser diferenciada de uma atividade às vezes usada para ensinar gramática funcional, na qual os

estudantes identificam funções de transitividade em orações, usando marcadores coloridos ou cortando-as em tiras de papel (Derewianka, 2011; Williams, 2004).

O foco da Leitura Detalhada é primeiro compreender o campo de um texto, ao invés de ensinar funções gramaticais, “as características sistêmicas da gramática e do discurso são discutidas apenas quando são relevantes e não desviam a atenção da tarefa de leitura” (Rose, 2020a, p. 252)¹². Para envolver os estudantes na aprendizagem, os professores fazem perguntas continuamente em suas aulas e usam as respostas dos estudantes para ampliar novos conhecimentos. Este padrão de discurso onipresente na sala de aula é amplamente descrito como “iniciação-resposta-feedback” ou ciclos IRF (Alexander, 2000; Gibbons, 2002; Mercer, 2000; Sinclair; Coulthard, 1975; Wells, 2000).

Do ponto de vista da LSF, as interações professor/estudante foram descritas em termos de estrutura de troca e estrutura de atividade pedagógica (Martin, 2006; Martin; Rose, 2005, 2007a, 2007b; Rose, 2004, 2014, 2018; Rose; Martin, 2012). O ensino e aprendizagem em sala de aula é uma prática intermodal complexa, na qual os significados são trazidos para o discurso a partir de diversas fontes, incluindo o conhecimento do professor e do estudante, os registros como livros, telas, cópias ou quadros de classe, ou o ambiente.

Caso seja feita uma análise detalhada do discurso da sala de aula poderemos notar uma rápida mudança de modalidades, passo a passo, usando vários meios de busca, como falar, ler, escrever, desenhar, apontar, gesticular. Os professores apresentam conhecimentos, avaliam os estudantes e dirigem as atividades, enquanto os estudantes exibem os seus conhecimentos, valores ou percepções para avaliação. A participação dos estudantes é também uma dimensão crucial das relações pedagógicas, determinando quais deles são abordados, falam e são afirmados ou não.

O terceiro gênero do currículo é um macrogênero que inclui três atividades (Elaboração de orações, Ortografia, Escrita de oração) que fortalecem o controle dos estudantes sobre os padrões de linguagem na passagem de Leitura Detalhada e

¹² Texto Original: Systemic features of grammar and discourse are only discussed where they are relevant, and do not distract from the reading task (Rose, 2020a, p. 252, tradução nossa).

avançam em direção à escrita. Na Elaboração de orações, os estudantes são orientados a recortar orações escritas em cartolina ou tiras de papel; a tarefa é misturar e reordenar as palavras e grupos de palavras, elaborados através da criação de novas orações a partir dos cartões. Esta prática manual pode ser usada para reforçar e ampliar o controle dos estudantes sobre a língua e pode ser praticada em grupos para que eles apoiem uns aos outros, como um passo em direção ao controle independente. Como na Leitura Detalhada, a oração é visualizada e lida, e o professor orienta os estudantes a identificarem as palavras, que eles se revezam para cortar as tiras. A tarefa deles é então misturar e refazer a ordem das palavras e dos grupos de palavras, dando-lhes a prática no reconhecimento de palavras e nas sequências de significado, como um passo em direção à escrita criativa.

Na Ortografia¹³, os estudantes são orientados a cortar palavras dessas orações em seus padrões de letras e a praticar escrevê-las em pequenos quadros brancos ou negros (isso pode ser estendido com outras palavras que usam os mesmos padrões de grafia). A tarefa é que os estudantes reconheçam as letras padrões nas palavras que estão lendo e pratiquem escrevê-las. As atividades ortográficas tradicionais concentram-se em sistemas de padrões ortográficos que utilizam palavras descontextualizadas, no Programa LPA começa com instâncias em contextos significativos e estende-se a outras instâncias, para desenvolver o conhecimento dos estudantes sobre sistemas ortográficos através da prática repetida. Por esta razão, segundo Rose (2018), pode ser aplicado a qualquer sistema de expressão, incluindo línguas de caracteres, silábicas e de sinais, uma vez que o conhecimento do sistema de expressão é construído a partir de instâncias em contextos significativos.

A ortografia é seguida pela Escrita de orações, em que os estudantes praticam o uso das palavras que aprenderam a soletrar. A tarefa é escrever com precisão a oração formando orações de memória, pois as funções da Escrita de

¹³ No contexto de ensino de língua inglesa como língua adicional no Brasil, talvez a ortografia não seja aplicada nas aulas. Podendo ser utilizada com mais eficiência no contexto de alfabetização ou até mesmo no Ensino Fundamental I.

orações incluem práticas de soletrar palavras no contexto, formar orações e desenvolver escrita fluente. Essas tarefas são facilitadas pela prática com orações familiares, em vez de inventar novas. Estratégias intensivas também podem ser usadas para alfabetizar e para aprender línguas adicionais e outras tarefas linguísticas desafiadoras.

Na Reescrita Conjunta o foco principal passa a ser os padrões de linguagem, usando e estendendo a metalinguagem apresentada na Leitura Detalhada. Mais uma vez, o conhecimento gramatical explícito é útil, embora não essencial para esta atividade, uma vez que a prática traz à consciência o conhecimento intuitivo da linguagem. A Reescrita Conjunta é moderada pelos professores que escrevem à medida que a turma contribui com ideias. O foco está nos padrões de linguagem dentro e entre as orações do mesmo texto que já estão trabalhando desde a Preparação para a Leitura, os estudantes são orientados a se apropriarem do que aprenderam na Leitura Detalhada para escrever uma nova passagem.

Para gêneros factuais, isso começa com anotações usando as palavras destacadas da passagem. O professor orienta a turma na criação de um novo texto, oração por oração, com base nas anotações. Para histórias, argumentos e reações a texto, esta atividade começa com o planejamento de um novo campo e, em seguida, reescrevendo os mesmos padrões gramaticais da passagem da Leitura Detalhada (com novos personagens, cenário e eventos para uma história, uma nova questão para um argumento, ou um novo assunto para uma resposta). Em cada caso, o professor orienta os estudantes a fazerem escolhas linguísticas complexas, entrelaçadas nos níveis de registro, discurso e gramática. Normalmente os estudantes se revezam para escrever novos textos no quadro com a orientação do professor.

Na Construção Conjunta os estudantes são orientados a construir textos inteiros nos gêneros alvo. A Construção Conjunta pode ser seguida da Construção Individual, na qual os estudantes praticam o uso da mesma estruturação com a orientação do professor, antes de escreverem de forma independente para avaliação. Este gênero apoia os estudantes a organizarem a sua escrita, para que possam demonstrar o que aprenderam com a leitura, antes de serem avaliados.



O poder pedagógico da Construção Conjunta surge através da participação conjunta dos estudantes, eles aprendem fazendo a atividade, que fornece um contexto significativo para estudar os padrões de linguagem explicitados pela metalinguagem para a encenação dos gêneros do conhecimento. Para os gêneros factuais, as atividades começam com a tomada de notas a partir dos textos de origem, que a turma utiliza para construir um texto com organização adequada, orientada pelo professor. Para histórias, argumentos e reações a texto, inicia-se com a desconstrução de um texto modelo no gênero alvo, rotulando suas etapas e fases. As mesmas etapas e fases são então utilizadas para construir um novo texto com um novo campo. Para os procedimentos, uma atividade é demonstrada e praticada em conjunto e, em seguida, suas etapas são construídas em conjunto.

Esta sequência de gêneros do currículo, desde a Preparação para a Leitura até a Construção Conjunta, lida com a complexidade da tarefa passo a passo, seguindo os estratos da linguagem no contexto. Tecnicamente, tais sequências de gêneros constituem um macrogênero, cujos componentes variam de acordo com os objetivos de ensino e as necessidades dos estudantes. Contudo, a sequência global em qualquer unidade curricular começa e termina com textos inteiros. Segundo Rose (2018), a sequência de gêneros do currículo constitui o núcleo do Programa LPA, mas cada gênero é, na verdade, um recurso por si só. São elementos dos repertórios dos professores que podem ser implementados de forma flexível, dependendo dos objetivos de ensino de cada aula e unidade curricular e das necessidades dos estudantes. Uma diferença substancial é que “estes gêneros são explicitamente concebidos, utilizando os princípios linguísticos, pedagógicos e sociais do Programa LPA” (Rose, 2018, p. 13).¹⁴

Considerações finais

Neste artigo procuramos descrever um macroprocedimento para a sequência de gêneros do currículo de formação, baseado na pedagogia de gênero do

¹⁴ Texto Original: A substantial difference is that these genres are explicitly designed, using the linguistic, pedagogic and social principles of the methodology (Rose, 2018, p. 13, tradução nossa).



Programa LPA. A aplicabilidade teórica e prática das contribuições da LSF para o ensino e aprendizagem de línguas adicionais também foi apresentada com o intuito de que docentes possam aprimorar o ensino de leitura e de escrita em suas salas de aula através do uso do CEA e o ensino de gêneros presentes nas escolas.

Como pudemos observar, a relação pedagógica é inclusiva, afirmativa e explícita, procurando ser maximamente eficaz para atingir o objetivo do gênero, ou seja, a aquisição de conhecimentos linguísticos. Junto com os gêneros do conhecimento e o discurso da sala de aula, o conhecimento explícito sobre a gramática e os sistemas de discurso proporciona uma base sólida para uma prática de ensino independente e eficaz.

Torna-se então óbvio que uma tarefa de aprendizagem tem maior probabilidade de ser bem-sucedida se o estudante for primeiro preparado por um professor, contrariando a visão construtivista de que a aprendizagem emerge independentemente do estudante. Uma vez que a tarefa é realizada com sucesso e confirmada pelo professor, abre-se a capacidade para mais um passo na aprendizagem. Segundo Rose (2020a), a tarefa é que os professores reconheçam a estruturação da sua própria prática pedagógica; que é iniciada trazendo à consciência o seu conhecimento intuitivo e negociando a experiência que os estudantes partilham. Em suma, projetar uma metalinguagem para a prática em sala de aula começa com princípios para recontextualizar o conhecimento sobre linguagem e pedagogia – da teoria e da pesquisa à formação de professores e à sala de aula. Os princípios são extraídos do modelo de Bernstein (2000) de recontextualização de campos e práticas, e do modelo funcional sistêmico do contexto social como gênero e registro.

No contexto de escolarização, como exposto no artigo, podem ser distinguidos os gêneros do conhecimento e os gêneros do currículo. Estes últimos são elaborados para dar aos professores o controle dos gêneros do currículo de sala de aula para o ensino da leitura e da escrita. Uma vez que os professores tenham controle sobre esses gêneros e análises por meio da prática repetida, eles são apresentados à metalinguagem explícita para analisar padrões gramaticais e

discursivos em gêneros do conhecimento. Para Rose (2020a, p. 261),¹⁵ “os gêneros do currículo da sala de aula moldam a forma como os professores constroem o conhecimento linguístico, substituindo a antiga tradição da teoria linguística que molda o ensino na sala de aula”.

Referências

ALEXANDER, R. *Culture and pedagogy: international comparisons in primary education*. Oxford: Blackwell, 2000.

BERNSTEIN, B. *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Oxford: Rowman and Littlefield, 2000.

CHRISTIE, F. *Classroom discourse analysis*. London: Continuum, 2002.

DEREWIANKA, B. *A new grammar companion for teachers*. Marrickville: Primary English Teaching Association, 2011.

FIRTH, J. R. The technique of semantics. *Transactions of the Philological Society*, Hoboken, v. 34, n. 1, p. 36-73, 1935. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-968X.1935.tb01254.x>

GIBBONS, P. *Scaffolding language, scaffolding learning: teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth: Heinemann, 2002.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 2nd ed. London: Arnold, 1985.

MARTIN, J. R. *La gramática se reúne con el género reflexiones sobre la “escuela de Sydney”*: inaugural lecture Sydney university arts association. Sydney: Universidad de Sydney, 2000.

MARTIN, J. R. Metadiscourse: designing interaction in genre-based literacy programs. In: WHITTAKER, R.; O`DONNELL, M.; MCCABE, A. (ed.). *Language and literacy: functional approaches*. London: Continuum, 2006. p. 95-122.

MARTIN, J. R. One of three traditions: genre, functional linguistics and the ‘Sydney school’. In: ARTEMEVA, N.; FREEDMAN, N. A. (ed.). *Genre studies around the globe: beyond the three traditions*. Bloomington: Trafford, 2015. p. 31-77.

¹⁵ Texto Original: Hence the curriculum genres of the classroom shape how teachers construe linguistic knowledge, replacing the ancient tradition of linguistic theory shaping classroom teaching (Rose, 2020a, p. 261, tradução nossa).

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

MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Genre relations: mapping culture*. London: Equinox, 2008.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. Interacting with text: the role of dialogue in learning to read and write. *Foreign Languages in China*, Pequim, v. 4, n. 5, p. 66-80, 2007a.

Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/285878102_Interacting_with_text_the_role_of_dialogue_in_learning_to_read_and_write. Acesso em: 7 jun. 2024.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. Working with discourse: meaning beyond the clause. London: Continuum, 2007b.

MATON, K. Semantic waves: context, complexity, and academic discourse. *In*: MARTIN, J.; MATON, K.; DORAN, Y. J. (org.). *Assessing academic discourse: systemic functional linguistics and legitimation code theory*. London: Routledge, 2020. p. 59-85.

MERCER, N. *Words and minds: how we use language to work together*. London: Routledge, 2000.

ROSE, D. Analysing pedagogic discourse: an approach from genre and register. *Functional Linguistics*, Berlin, v. 1, n. 13, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40554-014-0011-4>

ROSE, D. Building a pedagogic metalanguage I: curriculum genres. *In*: MARTIN, J.; MATON, K.; DORAN, Y. J. (org.). *Studying science: knowledge, language and pedagogy*. London: Taylor & Francis, 2020a, p. 236-267.

ROSE, D. Building a pedagogic metalanguage II: knowledge genres. *In*: MARTIN, J.; MATON, K.; DORAN, Y. J. (org.). *Studying science: knowledge, language and pedagogy*. London: Taylor & Francis, 2020b, p. 268-302.

ROSE, D. Genre, knowledge and pedagogy in the 'Sydney school'. *In*: ARTEMEVA, N.; FREEDMAN, A. *Genre studies around the globe: beyond the three traditions*. Ottawa: Inkwell, 2016. p. 299-338.

ROSE, D. Languages of schooling: embedding literacy learning with genre-based pedagogy. *European Journal of Applied Linguistics*, Berlin, v. 6, n. 1, p. 59-89, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1515/eujal-2017-0008>

ROSE, D. Sequencing and pacing of the hidden curriculum: how indigenous children are left out of the chain. *In*: MULLER, J.; MORAIS, A.; DAVIES, B. (ed.). *Reading Bernstein, researching Bernstein*. London: Routledge and Falmer, 2004. p. 91-107.



VIEIRA, M.

O Programa profissional de aprendizagem Ler para Aprender e a pedagogia baseada em gêneros no ensino e na aprendizagem de línguas adicionais

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

ROTHERY, J. *Exploring literacy in school english (write it right resources for literacy and learning)*. Sydney: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program, 1994.

SINCLAIR, J. M.; COULTHARD, R. M. *Towards an analysis of discourse: the english used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press, 1975.

WELLS, G. *Dialogic inquiry: toward a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: CUP, 2000.

WILLIAMS, G. Ontogenesis and grammatics: functions of metalanguage in pedagogical discourse. In: WILLIAMS, G.; LUKIN, A. (ed.). *The development of language: functional perspectives on species and individuals*. London: Continuum, 2004, p. 241 – 267.

Recebido em: 30 abr. 2024.

Aprovado em: 04 mai. 2024.

Publicado em: 24 jul. 2024.

Revisora de Língua Portuguesa: Ana Carolina Guerreiro Piacentini

Revisora de Língua Inglesa: Gabrieli Rombaldi

Revisora de língua espanhola: Beatriz Grenci




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.

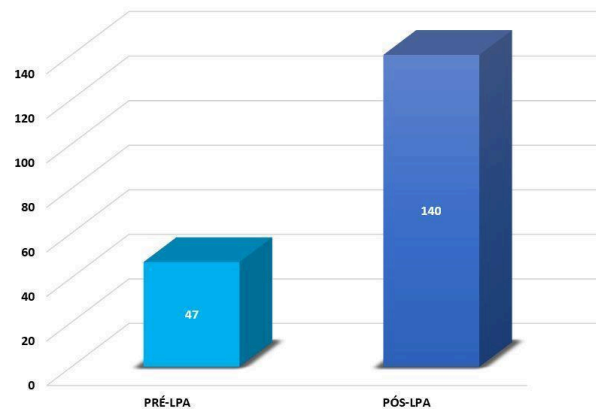
Análise dos dados

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



Degustações técnicas de vinho: descrição de um gênero técnico-científico na perspectiva sistêmico-funcional

Wine Tasting: Description of a Technical-Scientific Genre from a Systemic-Functional Perspective

Catas técnicas de vino: descripción de un género técnico-científico desde la perspectiva sistêmico-funcional

Michele Mafessoni de Almeida¹

 0000-0002-4247-6950

RESUMO: Este artigo apresenta a análise de textos prototípicos do gênero degustação técnica de vinho. O estudo apresentado neste texto compõe um projeto de Pesquisa-ação, cujo propósito é refletir sobre o ensino e aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) em um Instituto Federal e produzir materiais didáticos orientados pela Pedagogia de Gêneros sistemicista para esse contexto. Na fase de implementação dessa pesquisa foi necessário descrever esse gênero para, posteriormente, poder planejar tarefas pedagógicas. Para fazê-lo, foram mobilizados os princípios teóricos e analíticos de dois sistemas semântico-discursivos: a Periodicidade e a Ideação (Martin, 1992; Martin; Rose, 2008; Rose; Martin, 2018). Nesse sentido, foram analisadas linguístico-discursivamente seis instâncias textuais para identificar a realização de sua estrutura esquemática, isto é, suas etapas e fases constitutivas. Os resultados permitiram afirmar que o propósito das degustações técnicas de vinho é avaliar e que essa prática social se constitui de cinco etapas (contextualização, descrição do produto, avaliação, harmonização e despedida) e nove possíveis fases. Esses dados são essenciais para a criação de materiais didáticos que apoiam eficazmente o ensino de E/LE em ambientes tecnológicos.

PALAVRAS-CHAVE: gêneros técnico-científicos; sistemas semântico-discursivos; ensino de língua espanhola.

ABSTRACT: This article presents the analysis of prototypical texts from the genre of technical wine tasting. The study described in this text is part of a Research-Action project. Its purpose is to reflect on the teaching and learning of Spanish as a Foreign Language (E/LE) at a Federal Institute and to produce educational materials guided by systemic Genre Pedagogy for this context. During the implementation phase of this research, it was necessary to describe this genre in order to plan pedagogical tasks. To achieve this, theoretical and analytical principles from two semantic-discursive systems were mobilized:

¹ Doutora em Estudos da Linguagem com ênfase no estudo de metodologias para o ensino de línguas adicionais de uma perspectiva decolonial e professora no curso de Letras da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. E-mail: mmafessonialmeida@gmail.com

Periodicity and Ideation (Martin, 1992; Martin; Rose, 2008; Rose; Martin, 2018). In this regard, six textual instances were linguistically and discursively analyzed to identify the realization of their schematic structure, i.e., their stages and constituent phases. The results confirmed that the purpose of technical wine tastings is to evaluate and that this social practice consists of five stages (contextualization, product description, evaluation, harmonization, and farewell) and nine possible phases. These data are essential for creating educational materials that effectively support the teaching of E/LE in technological environments.

KEYWORDS: technical-scientific genres; semantic-discursive systems; Spanish language teaching.

RESUMEN: Este artículo expone un análisis de textos prototípicos del género cata de vino, como parte de un proyecto de Investigación-acción, cuyo propósito es reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (E/LE) en un Instituto Federal y producir materiales didácticos orientados por la Pedagogía de Géneros sistémica para este entorno. Durante la fase de implementación de esta investigación, fue necesario describir detalladamente el género cata de vino para, a continuación, diseñar tareas pedagógicas adecuadas. Para este propósito, se aplicaron los principios teóricos y analíticos de dos sistemas semántico-discursivos: la Periodicidad y la Ideación (Martin, 1992; Martin; Rose, 2008; Rose; Martin, 2018). En este sentido, se analizaron lingüístico-discursivamente seis instancias textuales para identificar la realización de su estructura esquemática del género, es decir, sus etapas y fases constitutivas. Los resultados permitieron afirmar que el propósito de las degustaciones técnicas de vino es evaluar, y que esta práctica social se organiza en cinco etapas (contextualización, descripción del producto, evaluación, armonización y despedida) y nueve posibles fases. Estos datos son esenciales para la creación de materiales didácticos que apoyen eficazmente la enseñanza de E/LE en contextos tecnológicos.

PALABRAS CLAVE: géneros técnico-científicos; sistemas semántico-discursivos; enseñanza del idioma español.

Introdução

Esta pesquisa dialoga com o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) em um curso técnico de nível médio de um Instituto Federal de Educação e Tecnologia. Essas instituições de ensino público e gratuito oferecem educação profissional e tecnológica (EPT) com o objetivo de desenvolver e fortalecer a zona em que se encontram pela oferta de cursos que atendam às suas demandas. À vista disso, os resultados apresentados neste artigo fazem parte de um projeto maior de Pesquisa-ação, cujo objetivo é refletir sobre o ensino e aprendizagem de E/LE na EPT e produzir materiais didáticos, orientados pela Pedagogia de Gêneros sistemicista, adequados a um curso Técnico em Viticultura e Enologia.



A opção pela utilização dos pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) para construir a ponte entre o ensino de E/LE e a escola tecnológica se deve ao modo como essa teoria entende a função que a linguagem cumpre no desenvolvimento do indivíduo como ser social. Halliday (1978, 1993) defende que o processo de aprendizado dos seres humanos é inerentemente sociosemiótico, pois construímos nossas experiências nas interações por meio dos elementos linguísticos. Em diferentes momentos de sua reflexão sobre a natureza da linguagem e do aprendizado, Halliday (1978, 1993, 1994, 2003, 2006) afirma que aprender é apropriar-se de um sistema de significação cultural, ou seja, de construções discursivas específicas. Diante disso, é fundamental que estudantes que trabalharão no campo da enologia entendam e se apropriem de como as degustações técnicas de vinho se realizam, uma vez que essa prática discursiva é característica de sua área.

À face do exposto, este artigo apresenta a análise de textos-base que revelam instâncias típicas da prática social degustação técnica de vinho², uma vez que não há descrições na literatura da sua realização em textos. Essa descrição foi feita na segunda fase de Pesquisa-ação de um projeto composto por: (I) fase exploratória – conhecimento do campo; (II) fase de ação/reflexão – implementação da proposta pedagógica delineada e (III) fase de divulgação – compartilhamento dos resultados da pesquisa produzidos pelos e pelas participantes e pela pesquisadora. A análise do gênero discursivo, portanto, foi fundamental para que posteriormente fosse possível planejar tarefas pedagógicas adequadas às especificidades do curso Técnico em Viticultura e Enologia. Para fazê-la, foram mobilizados os princípios teóricos e analíticos de dois sistemas semântico-discursivos: a PERIODICIDADE e a IDEACÃO (Martin; Rose, 2008; Martin, 1992; Rose; Martin, 2018).

A arquitetura da linguagem na perspectiva sistêmico-funcional

A LSF é uma teoria geral do funcionamento da linguagem de base semântica.

² O gênero foi nomeado como *degustação técnica de vinho* para manter e respeitar a maneira como já é chamado no contexto em que circula.



Essa abordagem se propõe a explicar como a língua constrói significados e de que forma a mobilizamos para interagir (Halliday, 1993). O fundamento central da LSF, que gera o desenvolvimento da sua arquitetura linguística, é a compreensão da linguagem como semiótica social. Esses termos traduzem o ângulo conceitual pelo qual os systemicistas entendem e interpretam o fenômeno linguístico. Além disso, essas expressões sinalizam a compreensão da teoria de que a construção da realidade e a do sistema linguístico são inseparáveis (Halliday, 1978; Halliday; Matthiessen, 2014). Na esteira dessa reflexão, Martin (1992) sugere que o ponto de partida para a interpretação social do discurso é o texto em contexto. Esse ponto de vista, apresentado em Martin (1992) e expandido em Martin e Rose (2008), propõe uma reinterpretação das descrições do significado organizadas metafuncionalmente (Halliday; Matthiessen, 2014). Nessa releitura, o estrato semântico é renomeado para semântico-discursivo e abrange a compreensão da construção do texto como construção discursiva (Martin, 2009).

Na perspectiva da Semântica do Discurso de Martin e Rose (2008), o texto é considerado uma entidade física e uma concretização do sistema da língua (estrato semântico-discursivo, léxico-gramatical e fonográfico). O discurso, conseqüentemente, é entendido como um conjunto de valores e significados sociais subjacentes ao texto (Martin, 2019). O gênero, por sua vez, é a realização de um conjunto de registros, do mesmo modo que campo, papel e modo são um padrão de significados semântico-discursivos realizados pelo estrato da léxico-gramática e pelo estrato fonográfico. Nesse sentido, os elementos léxico-gramaticais da metafunção ideacional realizam os sistemas de IDEIAÇÃO e CONJUNÇÃO; os da metafunção interpessoal os de AVALIATIVIDADE e NEGOCIAÇÃO e os da metafunção textual os de IDENTIFICAÇÃO e PERIODICIDADE.

Esta pesquisa analisa textos que instanciam a degustação técnica de vinho sob a ótica de dois sistemas semântico-discursivos: PERIODICIDADE e IDEIAÇÃO. O sistema de PERIODICIDADE é mobilizado para compreender como esse gênero discursivo organiza os seus sentidos em uma estrutura esquemática. O estudo desse padrão semântico se coarticula com a IDEIAÇÃO. Na análise desse sistema, busca-se compreender como a experiência de degustação técnica de vinho é construída, isto



é, como esses elementos indicam a natureza do conteúdo veiculado em suas etapas e fases. Essas perspectivas analíticas são apresentadas na próxima seção para que se compreenda a descrição realizada na análise de dados.

Sistemas semânticos-discursivos: PERIODICIDADE e IDEIAÇÃO

O sistema de PERIODICIDADE, apresentado em Martin (1992) e ampliado em Martin e Rose (2007), é realizado na oração pelas funções Tema e Novo. Essa estrutura intersecciona noções da estrutura temática (Tema) e do sistema de informação (Novo). A perspectiva semântico-discursiva, portanto, organiza o fluir da informação em picos de proeminência, chamados de Tema, e picos de depressão, denominados Novos. Nonemacher (2019, p. 47) esclarece que “enquanto o Tema está relacionado às cadeias léxicas que orientam o campo e constroem significados ao longo do texto, o Novo estabelece o ponto do discurso e indica a direção que o texto segue para realizar seu propósito”. Essa tensão gera padrões regulares, metaforizados como “ondas” do discurso (Martin; Rose, 2007).

As ondas de informação que constroem a periodicidade do discurso, isto é, seus picos de proeminência e de depressão podem ser analisadas em três níveis: pequenas ondas, grandes ondas e ondas de maré. No nível da oração, estão as pequenas ondas cuja constituição se dá pelas funções de Tema (o pico de destaque) e Novo (informações expandidas sobre o pico proeminente). Os padrões temáticos das orações refletem-se, a nível textual, em ondas grandes que marcam as etapas e fases do discurso e são realizadas por hiper-Tema e hiper-Novos. Martin e Rose (2007) informam que os hiper-Temas são as sentenças que introduzem as fases do discurso e predizem seu tópico, constituindo-se como os Temas dos parágrafos (Martin, 1992). Os hiper-Novos, a seu turno, referem-se às novas informações anunciadas no pico de proeminência da fase textual. No nível do discurso, temos os macro-Temas e macro-Novos, os quais predizem as ondas anteriores e formam a maré de informação do texto.

Os padrões de significado organizados na IDEIAÇÃO, por sua vez, relacionam-se à construção da experiência do falante no discurso. As relações lexicais que

constroem esse campo são organizadas em três conjuntos: relações taxonômicas, relações nucleares e sequência de atividades.

As relações taxonômicas são estabelecidas entre os elementos à medida que o texto se desenvolve. Observá-las permite compreender como pessoas, coisas, lugares e qualidades são progressivamente construídos no decorrer da interação. Na construção do campo, consistem em repetição, sinonímia, contraste, classificação (classe/coclasse), composição (todo – parte/coparte) e são interpretadas a partir de itens léxicos.

As relações léxicas de um campo também podem ser interpretadas a partir de suas relações nucleares, isto é, os elementos que são centrais no entendimento da atividade desenvolvida. Halliday (1994) define que as figuras de análise da metafunção ideacional são formadas por Processos, Participantes e Circunstâncias. As etiquetas funcionais que esses três componentes recebem objetivam simbolizar o papel desempenhado por cada elemento na concretização dos sentidos: “nós podemos expressar o ‘conteúdo’ da oração em termos de **processos** envolvendo **participantes** em certas **circunstâncias**”³ (Thompson, 2014, p. 92, grifo do autor). As figuras são principalmente de fazer, ser/ter, sentir e seu elemento central são os Processos cuja representação ocorre por meio de um grupo verbal. Existem seis categorias para organizá-los de acordo com o tipo de experiência a que correspondam. Os Processos materiais retratam ações físicas (correr, pegar, sair); os mentais, experiências internas (ouvir, ver, pensar); os relacionais, relações de qualificação, identificação, composição, possessão ou identificação entre duas entidades (ser, estar); os comportamentais, comportamentos advindos de atividades psicológicas ou físicas (gostar, irritar-se, ler); os verbais, atividades linguísticas (dizer, responder, afirmar); e, por fim, os existenciais, a existência dos participantes (haver, existir). Os Participantes, por sua vez, são representados por grupos nominais explícitos ou implícitos, caracterizando-se como as entidades envolvidas nos Processos ou afetadas por eles. As Circunstâncias, quando aparecem na oração, mostram as condições de realização desses Processos. Os padrões

³ No original: “we can express what we have said about the ‘content’ of clauses in terms of **process** involving **participants** in certain **circumstances**”.

semânticos das relações nucleares possibilitam estabelecer uma previsibilidade da construção do discurso, isto é, qual elemento é focado no texto ou em partes dele e com que itens estão relacionados na produção do sentido.

As sequências de atividades são a terceira possibilidade sistêmica de análise das relações lexicais na construção da experiência humana nos textos. As práticas sociais são compostas por um conjunto de sequências de atividades, definidas como um encadeamento de eventos esperados para um campo (Martin, 1992; Martin; Rose, 2007).

Nesta pesquisa, foca-se no entendimento de como os padrões temáticos se relacionam à constituição da estrutura esquemática desse gênero, isto é, como indicam suas etapas e fases. Para isso, coarticula-se seu estudo à identificação das figuras ideacionais que veiculam em seus Novos.

Metodologia

Os dados analisados neste artigo compõem uma pesquisa que investiga o ensino de E/LE em um Instituto Federal e é intitulada *O ensino de Espanhol em contexto tecnológico: uma reflexão metodológica orientada pela Pedagogia de Gêneros da LSF*. Nesse projeto, a abordagem de interpretação dos dados é a Pesquisa-Ação e Thiollent (1986) é o teórico referencial.

A conceitualização de Pesquisa-Ação de Thiollent (1986) foi a adotada na pesquisa, uma vez que se atua em uma situação escolar real e, portanto, conta com a coparticipação de professores, alunos e pesquisador para desenvolver a ação educacional nesse espaço⁴. Para fazê-lo, a pesquisa foi organizada em três fases: exploratória, ação/reflexão e divulgação.

A *fase exploratória* deu início ao movimento cíclico de investigação, e consistiu em “descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou “diagnóstico”) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações” (Thiollent, 1986, p. 48). A *fase de ação/reflexão* foi

⁴ Projeto aprovado no comitê de ética e pesquisa. CAAE: 01683518.7.0000.5347



o desenvolvimento da ação com os participantes-cooperadores. Na Pesquisa-Ação aqui apresentada, isso representa a construção das tarefas e sua aplicação em sala de aula. A *fase de divulgação das ações*, último passo, ocorre após o desenvolvimento da ação de pesquisa. Esse momento consistirá em tornar público os resultados obtidos, isto é, tanto as degustações técnicas de vinhos produzidas pelas e pelos estudantes como as reflexões teóricas da pesquisadora.

Na primeira fase, foi realizado um reconhecimento do campo por meio de entrevistas informais, coleta e análise de documentos, registros visuais e em áudio e diário de bordo. Essas estratégias permitiram identificar o grupo participante e, em conjunto com ele, o gênero discursivo mais adequado a ser trabalhado na aula de E/LE. Para o seguimento da pesquisa, identificou-se a necessidade de descrever as degustações técnicas de vinho, uma vez que não havia literatura nesse sentido (fase de ação/reflexão). Nesse momento, circunscrevem-se os dados analisados neste texto.

As instâncias textuais que realizam o gênero discursivo degustação técnica de vinho foram selecionadas segundo o critério de relevância do *Youtube*⁵: foi digitado no *Youtube*: *cata de vinhos* + nome do país⁶ e foram selecionados os dois primeiros vídeos que fossem degustações técnicas. As degustações técnicas derivadas dessa triagem foram todas produzidas por canais de assinaturas de vinhos. Essas plataformas oferecem planos, nos quais os consumidores pagam para receber mensalmente, bimestralmente ou na frequência que escolherem vinhos indicados por enólogos. Nas produções audiovisuais selecionadas, portanto, os profissionais estão analisando os produtos oferecidos por esses clubes. Após a seleção dos textos, os seis vídeos selecionados foram transcritos.

As seis instâncias escolhidas foram descritas para que se pudesse determinar qual é a sua *estrutura esquemática* e quais *recursos linguísticos* são mais

⁵ Relevância do *YouTube* – a plataforma usa um algoritmo para ranquear os vídeos como mais relevantes e, conseqüentemente, vídeos que aparecem primeiro, de acordo com quatro métricas principais: “duração de acesso – ou tempo de sessão –, *watchtime* (tempo assistido, em tradução livre), as avaliações e a frequência de publicação de vídeos novos. Fonte: <https://vidmonsters.com/blog/algoritmo-do-youtube/>.

⁶ Os países buscados para as degustações técnicas de vinho foram Espanha, Argentina e Chile. Essa escolha se deu devido ao fato de que são os maiores produtores de vinhos.

significativos na construção dessa experiência. Os parâmetros utilizados para essa descrição seguem a perspectiva *top-down*, ou seja, começa-se pelo gênero (estrato mais abstrato) e vai-se até sua realização semântico-discursiva (estrato menos abstrato) (Martin, 2009; Martin; Rose, 2008).

A estrutura esquemática das degustações técnicas de vinho foi delineada, segundo os critérios de Martin e Rose (2008), Martin (1992), Rose (2005, 2020) e Rose e Martin (2018), observando o padrão semântico do sistema de PERIODICIDADE articulado ao de IDEACÃO. Após o estudo dos seis textos, foram delimitadas e nomeadas as etapas e fases que realizam esse gênero discursivo.

Para essa construção, foram executados os seguintes procedimentos de análise: a) separação dos textos em orações; b) destaque dos Temas e dos Novos que construíam as pequenas ondas de informação; c) identificação das figuras do sistema de *ideação* que compunham os Novos para compreender quais atividades eram realizadas nas orações e quais eram as Entidades enfocadas; d) reconstrução das grandes ondas informacionais – hiper-Tema/ hiper-Novo – a partir da relação entre Tema e Novo para determinar a fronteira entre as etapas e fases dos textos e, por fim, e) nomeação das etapas e fases segundo o significado ideacional que veiculavam.

A estrutura esquemática das degustações técnicas de vinho

A estrutura esquemática de um gênero discursivo desvela como a informação é comumente organizada e como os elementos linguísticos são mobilizados pelo falante para atingir seu propósito comunicativo naquela situação social. O estudo dos recursos semântico-discursivos de PERIODICIDADE e IDEACÃO dos textos, nomeados como T01 – vinho argentino, T02 – vinho chileno e T03 – vinho espanhol⁷, identificou que as degustações técnicas de vinhos se constituem de cinco etapas, e sua

⁷ Para definir o padrão do potencial da estrutura genérica dos textos, foram previamente analisados seis textos; no entanto, dada a sua recorrência, são trazidos para a discussão os três que se constituem amostra do gênero e que, portanto, compuseram as tarefas posteriormente aplicadas em sala de aula. Os textos podem ser encontrados, respectivamente, nos seguintes links: T01 - vinho argentino, T02 - vinho chileno e T03 - vinho espanhol.

estrutura esquemática pode ser descrita linearmente como:

Contextualização ^ descrição do produto ^ Avaliação ^ (harmonização)^
(despedida do público).

Essa fórmula ilustra os passos mínimos necessários para que uma degustação técnica de vinho do *YouTube* ocorra, uma vez que organizam o seu fluxo de informação. Cada uma das etapas de realização do gênero discursivo, explicadas e analisadas a seguir, cumpre uma função na construção do seu sentido.

Etapa contextualização

A etapa contextualização está constituída no T01 – vinho argentino⁸ pelas fases boas-vindas e apresentação do produto⁹. Sua identificação foi efetuada a partir do reconhecimento da fase boas-vindas. No Quadro 1, esse fragmento do texto está transcrito para ilustrar a sua realização: fraseados nominais (sublinhado ondulado), **Temas não marcados** (em negrito) e Novos (sublinhado). As figuras, nesse quadro e nos demais que compõem a descrição da estrutura esquemática da degustação técnica, são coloridas segundo os Processos que as realizam. Halliday (1993) propõe, para isso, a seguinte associação: **vermelho** – Processos materiais; **amarelo** – Processos relacionais; e **azul** – Processos mentais.

Quadro 1 – Etapa contextualização

FASE	FRAGMENTO DO T01 –VINHO ARGENTINO	RECURSOS SEMÂNTICO-DISCURSIVOS
------	-----------------------------------	--------------------------------

⁸ Efetua-se a descrição pormenorizada apenas desse texto. No entanto, sempre que os outros dois (T02 – vinho chileno e T03 – vinho espanhol) apresentarem outras opções de realização, essas possibilidades serão apontadas. A degustação do produto argentino foi selecionada para análise por ser uma realização prototípica da degustação técnica.

⁹ O T02 – vinho chileno apresenta apenas a fase Boas-vindas nessa etapa. Já a contextualização do T03 – vinho espanhol segue o padrão do T01 – vinho argentino

Boas-vindas	<i>Pascoal: <u>¡Hola, amigos caudalistas!</u></i> <i>Sebastián: <u>¡Hola, buenos días!</u></i> <i>Pascoal: [Nosotros] <u>Le damos hoy la bienvenida en el restaurante La Cabrera, en Lima, y [Nosotros] <u>les vamos a presentar este vino de la Caudalia Wine Box del mes de abril de 2017.</u></u></i>	Fraseados nominais para saudação. Novos compostos por figuras de fazer realizadas por Processos materiais que indicam a prática social concretizada no texto.
Apresentação do produto	[El vino] <i>Es un Malbec que se llama Amalaya, que hemos elegido, porque este mes se festeja el día internacional del Malbec, entonces, Sebastián preséntanos este vino.</i>	Temas Novos compostos figuras de ser/ter realizadas por Processos relacionais que identificam o vinho a partir de sua marca e variedade de uva que o compõe.

Fonte: Corpus de pesquisa.

A fase boas-vindas é realizada por grupos nominais formados por expressões de saudação (*Hola* e *Buenos días*), associados a termos que se dirigem ao interlocutor (*amigos caudalistas*). Os seus Temas são não marcados e focalizam os enólogos que estão conduzindo a degustação (**Nosotros**). Os Novos, por sua vez, são compostos por figuras de fazer realizadas pelos Processos materiais “*damos*” e “*vamos a presentar*” que enunciam respectivamente a atividade realizada na fase (dar as boas-vindas) e no texto (apresentar o vinho). Diante dessas características, depreendeu-se que a função dessa fase é cumprimentar o ouvinte da degustação técnica e foi-lhe outorgada a etiqueta: boas-vindas.

A fase apresentação do produto, por sua vez, inicia com uma mudança na base de interpretação das falas: o foco se desloca da saudação ao público e dos enólogos para a apresentação do vinho. O Tema refere-se ao produto em análise. Outrossim, seus Novos são constituídos por figuras de ser/ter realizadas pelos Processos relacionais identificativos “*es*” e “*se llama*” (Figueredo, 2011).¹⁰ Nessas orações relacionais, o vinho é associado à sua marca (*Amalaya*) e à sua variedade de uva (*Malbec*). Essa configuração do fluxo de informação impactou para que a fase fosse nomeada como apresentação do produto e para que se identificasse que seu propósito é informar o nome do vinho, a sua variedade de uva e, opcionalmente,

¹⁰ A escolha pelo uso de Processos relacionais atributivos foi encontrada no T02 – vinho chileno e T03 – vinho espanhol.

a vinícola que o produziu e o motivo de sua escolha para a degustação¹¹.

A descrição do sistema semântico-discursivo de PERIODICIDADE e IDEIAÇÃO mostrou que as fases boas-vindas e apresentação do produto formam uma etapa chamada contextualização, pois veiculam informações contextuais sobre a ação de interação e sobre o produto analisado. Nesse sentido, a de boas-vindas inicia com o hiper-Tema “*Le damos hoy la bienvenida*” e termina com o hiper-Novo “*este vino de la Caudalia Wine box del mes de abril de 2017*”. Já a apresentação do produto começa com “*Le damos hoy la bienvenida*” e é finalizada por “*Sebastián presentános este vino*”. Esse encerramento gera a expectativa de uma exposição mais aprofundada sobre o Malbec Amalaya, que se concretiza na próxima etapa.

Etapa descrição do produto

A etapa *descrição* do produto explica as características do vinho analisado, tais como variedade de uva e suas propriedades, zona vitivinícola de cultivo e vinícola comercializadora. No T01 – vinho argentino, está composta pelas fases: zona vitivinícola, composição do vinho e vinícola produtora¹². Do ponto de vista estrutural, a mudança para essa etapa é assinalada pela modificação da relação entre o assunto focalizado (hiper-Tema) e as informações oferecidas sobre ele (hiper-Novo). Na descrição do produto, os Novos oferecem mais detalhes sobre o vinho. As fases que a integram, em razão disso, relacionam-se entre si para compor essa pormenorização, conforme apresenta o Quadro 2.

Quadro 2 – Etapa descrição do produto

FASE	FRAGMENTO DO T01 -VINHO ARGENTINO	RECURSOS SEMÂNTICO-DISCURSIVOS
------	--------------------------------------	--------------------------------

¹¹ Opção sistêmica encontrada no T02 – vinho chileno e no T03 – vinho espanhol.

¹² No T02 – vinho chileno, essa etapa ainda contém apresentação do produto e procedimentos de produção. Já no T03 – vinho espanhol, esse momento do texto está formado por composição do produto, vinícola produtora e procedimentos de produção.

ZONA VITIVINÍCOLA	<p><i>Sebastián: Este vino, Amalaya, que significa esperanza por un milagro, viene del norte de Argentina. (Ø) Es un vino de altura, los viñedos están plantados a más de 1800 metros sobre el nivel del mar.</i></p>	<p>Temas: identificação do que será descrito - El vino Amalaya e los viñedos.</p> <p>figuras de ser/ter realizadas por Processos relacionais que associam o produto a suas características geográficas.</p> <p>Novos com informações sobre características geográficas da zona em que o vinho foi produzido.</p>
COMPOSIÇÃO DO VINHO	<p><i>(Ø) Es un vino de Malbec, pero este vino contiene también dos otras cepas: la Tannat y la Syrah, que aportan a la Malbec aromados especiados florales y estructura técnica más fuerte en boca.</i></p>	<p>Temas: vinhos e variedade de uva.</p> <p>Novos compostos por figura de ser/ter realizada por um Processo relacional que identifica o vinho em função das características das uvas que o compõem.</p> <p>Novos constituídos por figura de fazer realizada por um Processo material que veiculam informações sobre a influência das variedades de uva nas propriedades ao vinho.</p>
VINÍCOLA PRODUTORA	<p><i>(Ø) Es un proyecto de la familia suiza, que quiso desarrollar vinos de ensamblaje, de corte en esa zona de altitud al norte de Argentina.</i></p>	<p>Tema –vinho Amalaya e família suíça</p> <p>Figura de ser/ter realizada por um Processo relacional de identificação do vinho.</p> <p>Figura de fazer realizada por Processo material que indica como as variedades de uva e as peculiaridades de elaboração agregam propriedades ao vinho.</p> <p>Dados com informações sobre a família e sobre procedimentos de produção que agregam valor ao produto.</p>

Fonte: Corpus de pesquisa.

A fase zona vitivinícola se concretiza através de Temas que representam a Entidade vinho ou a região da qual se está falando¹³. Os Temas “*Este vino Amalaya*” e “*los viñedos*” são, portanto, os pontos de partida e foco da mensagem que será enunciada (Halliday; Matthiessen, 2014). Distinguem-se, nessa fase, duas ocorrências do Tema “*Este vino Amalaya*”. Na primeira, o Novo introduz uma informação sobre a região de fabricação do produto (*del norte de Argentina*). Na segunda (elipse do Processo “ser” – Ø), são apresentadas características do vinho

¹³ Essa característica foi encontrada no T02 – vinho chileno. Nesse exemplar genérico, os Temas são itens que se referem ao país de produção do vinho: Chile, Deserto do Atacama, Oceano Pacífico, Cordilheira dos Andes e Antártica.



relacionadas à altitude elevada em que é produzido (Novo – *es un vino de altura*). As informações oferecidas sobre a expressão “*los viñedos*” (Tema), por sua vez, reforçam o traço de altitude, trazido na oração anterior, ao informar que foram plantados a 1800 metros (Novo – *están plantados a más de 1800 metros...*). É possível constatar também que, do ponto dos significados ideacionais, predominam as figuras de ser/ter realizadas por Processos relacionais identificativos e atributivos (*viene, es*), o que demonstra a construção de uma associação entre as entidades veiculadas nos Temas e as informações sobre a sua zona de cultivo ofertadas nos Novos. Diante dessa configuração semântico-discursiva, inferiu-se que essa fase se propõe a descrever as condições geográficas de produção do vinho analisado e lhe foi dado o título de zona vitivinícola.

A fase composição do vinho, diferente de sua antecessora, realiza-se com Temas que remetem ao produto e às suas variedades de uva. As informações veiculadas nos seus Novos, em vista disso, expõem características dessas uvas ou a sua influência no vinho. Nesse sentido, “Amalaya” (elipse de **es** e de *contiene*), “*este vino*” e “*otras dos cepas*” (expandido pelo relativo “**que**”) são as Entidades sobre as quais se oferece informação nessa fase (Temas). As informações veiculadas nos Novos, portanto, são realizadas por itens léxicos que se referem aos tipos de uva (*es un vino Malbec*) e também aos traços que essas variedades agregam ao vinho (*aportan a la Malbec aromados especiados florales*). Do ponto de vista ideacional, é possível constatar que são mobilizadas figuras de ser/ter realizadas por Processos relacionais atributivos (*es, contiene*) para associar a mercadoria Amalaya à uva que predominantemente lhe qualifica. No segundo movimento interativo de construção da experiência, entretanto, verifica-se a presença de uma figura de fazer concretizada por um Processo material (*aportar*) ao invés de um relacional como na oração anterior. Essa escolha linguística revela que o falante está indicando não uma relação entre entidades, mas a interferência da presença de outras variedades de uva nas características do produto (***otras cepas***). Diante da configuração de escolhas estruturais encontradas, pode-se identificar que essa fase é responsável por informar quais as uvas que compõem o vinho, bem como explicar quais suas características e influência nas propriedades sensoriais do

produto e chamá-las de composição do vinho.

A fase vinícola produtora, por fim, encerra a etapa descrição do produto. Nessa fase, todavia, os Temas sobre os quais se oferta informação são realizados por Entidades associadas ao vinho e à empresa que o comercializa. As informações apresentadas nos Novos, por conseguinte, costumam ser sobre a família que representa o negócio ou as práticas que esses locais adotam e se tornam um diferencial em seu produto¹⁴. No que se refere aos significados ideacionais, assim como na composição do vinho, os enólogos representam a experiência com figuras de ser/ter associadas a figuras de fazer.

O resultado do detalhamento da realização do sistema semântico-discursivo de PERIODICIDADE e IDEACÃO evidenciou que as fases zona vitivinícola, composição do vinho e vinícola produtora constituem uma etapa intitulada descrição do produto, visto que estão centradas em apresentar o vinho com maior riqueza de detalhes. Esse padrão semântico foi identificado nas pequenas ondas informacionais que formam os Temas e os Novos desses fragmentos no T01 – vinho argentino. Nesse sentido, as Entidades em posição temática representam o vinho e a família suíça. Já os Novos estão centrados em fornecer dados geográficos e composicionais do produto. Além disso, nos fraseados, observa-se que as atividades enfocadas, isto é, as figuras que são mobilizadas para construir essa experiência são as de ser/ter para identificar e caracterizar o produto em função de seus traços de localidade, constituição e produção. As grandes ondas, reflexo dessa configuração, mostraram que a zona vitivinícola começa com o hiper-Tema “*Este vino, Amalaya, significa esperanza*” e é finalizada por “*los viñedos están plantados a 1800 metros sobre el nivel del mar*”. A composição do vinho é introduzida por “*Es un vino de Malbec*” e terminada com “*la Tannat y la Syrah aportan a la Malbec aromados especiados florales...*”. A vinícola produtora, por fim, inicia com “*Es un proyecto de la familia suiza*” e é concluída com “*la familia suiza quiso desarrollar vinos de ensamblaje, de*

¹⁴ Os Novos anunciando práticas adotadas na vinícola que se convertem em um diferencial do seu produto podem ser observados no T03 – vinho espanhol. Nesse texto, o falante constrói a fase vinícola produtora destacando os procedimentos biodinâmicos e sustentáveis adotados pela bodega Pinedo na produção de seus vinhos: “*Es una bodega que sigue prácticas biodinámicas y además el espíritu de la bodega es conseguir ser rural y social sostenible*”.



*corde em esa zona de altitude...". A relação entre hiper-Tema e hiper-Novo, portanto, mostrou a fronteira entre as fases, bem como o início e fim da etapa, a qual cumpriu a expectativa deixada pela anterior que apontava para a apresentação de mais detalhes do Amalaya Malbec (*Sebastián, preséntanos ese vino*).*

Etapa avaliação

A etapa avaliação do gênero degustação técnica de vinho pode apresentar as impressões organolépticas de quatro sentidos: visão, olfato, paladar e tato¹⁵. Em consequência disso, constitui-se de três fases: análise sensorial visual, análise sensorial olfativa e análise sensorial gustativa. No T01 – vinho argentino, a avaliação está composta por essas três análises sensoriais¹⁶. Neste artigo, entretanto, estudaremos a fase análise sensorial visual como exemplo.

O início da análise sensorial visual está marcado estruturalmente por uma reorientação dos significados textuais, isto é, na descrição do produto, os hiper-Temas estavam relacionados aos campos semânticos, variedade de uva, zona vitivinícola e vinícola produtora. Na avaliação, em contrapartida, estão ligados às características visuais, olfativas e gustativas do vinho. As suas fases, assim sendo, articulam-se para descrever essas percepções sensoriais ao ouvinte. No Quadro 3 que segue, estão destacadas as escolhas linguísticas que realizam essas características semânticas nas orações relativas à análise sensorial visual.

Quadro 3 – Etapa avaliação

FASE	FRAGMENTO DO T01 –VINHO ARGENTINO	RECURSOS SEMÂNTICO-DISCURSIVOS
ANÁLISE SENSORIAL	<i>Pascoal: ¡Perfecto! Entonces vamos a probar esta complejidad con la cata.</i>	Temas

¹⁵ Miele, Rizzon e Andrade (2000) explicam que a audição é um sentido utilizado em vinhos espumosos para observar a persistência das borbulhas de dióxido de carbono que as taças emanam. Nenhum dos textos analisados neste estudo avaliou esse tipo de produto, portanto, esse sentido não foi citado nas possíveis impressões sensoriais.

¹⁶ O T02 – vinho chileno segue esse padrão. A etapa avaliação do T03 – vinho espanhol, entretanto, está composta pelas fases de análise sensorial gustativa e de análise sensorial olfativa. Não apresenta, portanto, a fase análise sensorial visual.

VISUAL	<i>Sebastián: Esos vinos de altura <u>dan en general vinos de color intenso, lo que es el caso con este vino de color rojo, rubí, cereza brillante.</u></i>	<i>figuras de ser/ter</i> realizadas por Processos relacionais de atribuição de propriedades visuais ao vinho. <i>Novo</i> com informações sobre as características visuais do produto.
---------------	--	--

Fonte: Corpus de pesquisa.

O Quadro 3 contém a *fase análise sensorial visual* com dois assuntos evidenciados: Os vinhos de altitude (**Esos vinos de altura**) e a sua cor (representada pela expressão **lo que**) (Temas). Essa escolha informa ao interlocutor que serão apresentados detalhes sobre esses dois Temas nessa fase do texto. Diante disso, o grupo nominal “*Esos vinos de altura*” é trazido para que se relacione o produto à característica “*color intenso*”; a expressão relativa “*lo que*”, por sua vez, retoma funcionalmente a proposição da oração anterior (a cor intensa que o vinho possui), posicionando-a como entidade sobre a qual se apresentará mais detalhes na nova oração (Novos). Os Novos, assim sendo, apresentam a relação entre as características visuais identificadas pelo avaliador (cor intensa, cor vermelha, rubi e cereja brilhante) e o produto. Do ponto de vista da representação ideacional dessa experiência, o falante opta pelas figuras de ser/ter realizadas por Processos relacionais atributivos para associar a coloração ao vinho. A informação veiculada nessa fase é importante, pois pode revelar a idade do item, o seu estado de conservação, as uvas com as quais foi elaborado, sua zona de produção e seu processo de vinificação (Miele; Rizzon; Andrade, 2000). No T01 – vinho argentino, por exemplo, a cor intensa encontrada se relaciona à zona de altitude elevada na qual o produto foi plantado e às uvas tintas que o compõem (Malbec, Shyrah e Tannat).

A análise sensorial visual é seguida, no T01 – vinho argentino, pela olfativa e pela gustativa. Os Temas dessas fases são marcados¹⁷, uma vez que essa posição é ocupada por elementos circunstanciais de local: “*En boca*” e “*En nariz*” (Martin; Rose, 2008). Os Novos, conseqüentemente, veiculam as informações sobre as

¹⁷ Os Temas comumente coincidem com os sujeitos nas línguas. Nesses casos, são chamados de não marcados por seguirem a realização mais frequente. Quando os elementos linguísticos do Tema não coincidem com essa posição, são denominados marcados.

sensações organolépticas sentidas através dessas partes do corpo.

As opções de instanciação do sistema semântico-discursivo de PERIODICIDADE e IDEACÃO permitiram etiquetar a etapa como avaliação, subdividi-la de acordo com seu padrão de hiper-Tema e hiper-Novo em três fases (análise sensorial visual, gustativa e olfativa) e identificar que seu propósito é avaliar o vinho de acordo com suas propriedades sensoriais. Essa regularidade foi observada a partir do padrão temático das orações. Nesse sentido, observou-se que os Temas dessas fases estão centrados na Entidade vinho (***Esos vinos de altura***) e no órgão responsável pela avaliação (*En boca e En Nariz*) e que seus Novos focam nas características organolépticas atribuídas ao produto pelos enólogos. Do ponto de vista ideacional, as atividades centrais são figuras de sentir associadas a figuras de ser/ter. Por intermédio dessa configuração, o falante compartilha a experiência de prova relacionando suas sensações às propriedades de aspecto, odor e sabor do vinho. As ondas informacionais maiores, espelho desse fluxo informacional, congregam os hiper-Temas com dados sobre a ação de análise sensória (*¡Perfecto! Entonces vamos a probar esta complejidad de cata; En Nariz, tenemos frutos muy abundantes que se expresan mucho e ¿Lo hacemos en boca?*) e seus hiper-Novos com atributos sensoriais (*lo que es el caso de esse vino de color rojo, rubí, cereza brillante; notas florales que provienen de la Malbec y de la Syrah, como la violeta, por ejemplo e un vino que está, en boca, con taninos presentes, pero bien integrados*).

Etapa harmonização

A harmonização indica as possibilidades de maridagem do vinho. Essa etapa é de caráter opcional, isto é, nem todas as degustações fazem essas sugestões. Na avaliação, etapa anterior, o objetivo do falante era comunicar suas percepções organolépticas ao seu interlocutor. Esse propósito se traduziu em hiper-Temas/hiper-Novos que se enfocaram na cor, odor e sabor do produto. Nessa etapa, em contrapartida, o locutor pretende sugerir combinações possíveis entre vinho e alimentos. Essa reformulação da relação entre o assunto enfocado e a

informação oferecida na estrutura da informação marca a mudança para um novo momento do texto. O Quadro 4, a seguir, contém esse fragmento do T01 – vinho argentino com alguns recursos linguísticos que oportunizam observar essas características.

Quadro 04 – Etapa Harmonização

FRAGMENTO DO T01 – VINHO ARGENTINO	RECURSOS SEMÂNTICO-DISCURSIVOS
<p><i>y [taninos bien integrados] que se dan en la comida muy con las proteínas de carnes rojas.</i></p> <p><i>Pascoal: ¡Perfecto! Entonces, ya que estamos en el restaurante La Cabrera, en Lima, vamos a ver. Restaurante Argentino, vino argentino, ¿cuáles son las mejores combinaciones?</i></p> <p><i>Sebastián: [Nosotros] Recomendamos las tres variaciones alrededor del bife de chorizo y también la vuelta y vuelta adecuada Bill.</i></p>	<p>Temas</p> <p>figuras de fazer realizadas por Processos materiais que representam as indicações de harmonização do falante.</p> <p>Novo com informações sobre possíveis maridagens.</p>

Fonte: Corpus de pesquisa.

O Quadro 4 exibe a reorientação da atenção que o falante propõe ao interlocutor através da mudança da associação assunto – dados oferecidos (Tema-Novo). Na harmonização, os Temas são a Entidade “*taninos*” (realizada pelo relativo **que**) – uma característica do vinho – e a Entidade avaliadores (**Nosotros**). Os Novos informam possibilidades de combinações alimentícias para acompanhar o consumo do produto. Diante disso, os itens léxicos que os compõem se referem ao campo semântico da alimentação, representado no T01 – vinho argentino pelas proteínas de carnes vermelhas e pelo bife de linguiça. Essa modificação de propósito, que culmina em uma nova etapa do texto, também é representada pela escolha que o locutor faz das figuras. Nas etapas anteriores, observou-se a preponderância de figuras de ser/ter para contextualizar e descrever o vinho e de figuras de sentir associadas às de ser/ter para avaliá-lo. Nessa, em contrapartida, identifica-se a predominância de figuras de fazer, uma vez que há a necessidade de representar a ação de recomendação realizada pelo falante (*dan* e *recomendamos*).

A etapa harmonização não está subdividida em fases. Nela há um hiper-Tema

focado no produto (*[los taninos] se dan en la comida muy bien con las proteínas de carne roja*) e um hiper-Novo instruindo sobre os tipos de maridagem (*Recomendamos las tres variaciones alrededor del bife de chorizo*). Diante do padrão de PERIODICIDADE e IDEACÃO identificado, nomeou-se essa etapa como harmonização e constatou-se que sua função é sugerir possibilidades de combinação com o vinho.

Etapa despedida

A despedida é utilizada pelo falante para fazer uma saudação final ao seu interlocutor na conclusão da degustação técnica de vinhos. O início dessa etapa é indicado pela presença de hiper-Temas e hiper-Novos que se associam semanticamente a uma saudação final, conforme Quadro 5.

Quadro 5 – Etapa Despedida

FRAGMENTO DO T01 – VINHO ARGENTINO	RECURSOS SEMÂNTICO-DISCURSIVOS
<i>Pascoal: ¡Perfecto! Entonces, [nosotros] damos muchísimas gracias a todos por habernos seguido. Solamente [Nosotros] recordarles que van a encontrar toda esa información en la ficha explicativa que acompaña cada uno de los vinos de la caudalia wine box de este mes y, desde ya, ¡feliz día del Malbec y hasta la próxima! ¡Adiós! ¡Salud!</i>	Temas figuras de fazer realizadas por Processos materiais que representam a ação de despedir-se realizada pelo falante. Novos com itens linguísticos que indicam despedida.

Fonte: Corpus de pesquisa.

Essa etapa se realiza por meio de Temas não marcados (**Entonces**, **[nosotros]**)¹⁸. O elemento textual “*entonces*”, que compõe o Tema, possui a função

¹⁸ Esse Tema é considerado composto, uma vez que está formado por um elemento textual (*entonces*) e um ideacional (*nosotros*) (Halliday; Matthiessen, 2014). O objetivo deste estudo não é fazer uma discussão da estrutura temática, portanto, não será detalhado teoricamente essa opção sistêmica. Sublinha-se, apenas, que esse tema será considerado não marcado, visto que ideacionalmente coincide com o sujeito da oração.

de introduzir o agradecimento do falante ao interlocutor (Novo – *muchísimas gracias*). As informações veiculadas nessa etapa costumam: (a) trazer um agradecimento pela escuta; (b) dar informações extras ou indicações sobre os próximos temas dos vídeos; e (c) fazer chamadas para inscrição no programa de assinatura de vinhos¹⁹ (Novos). Os itens (a) e (b) são encontrados no T01 – vinho argentino (“*muchísimas gracias por...*” e “*Solamente recordarles...*”). Somada a essa caracterização do fluxo de informação do texto, identificam-se mais dois traços linguísticos que caracterizam essa etapa: (i) a utilização de figuras de fazer realizadas por Processos materiais para indicar as ações de agradecimento (*dar*), bem como a rememoração e sugestão de atividades para o interlocutor (*recordar*); e (ii) o emprego de fraseados de despedida (*¡hasta la próxima!*, *Adiós*, *Salud*).

A etapa despedida do público, assim como a precedente, também não apresenta subdivisões. Há uma onda informacional maior, formada por um hiper-Tema que indica saudação final (*Perfecto! Entonces, [nosotros damos] muchísimas gracias a todos por habernos seguido*) e por um hiper-Novo de conclusão (*¡feliz día del Malbec y hasta la próxima! ¡Adiós! ¡Salud!*). A identificação de suas características de PERIODICIDADE e IDEACÃO levou a rotulá-la como despedida do público e a determinar que sua função era dar uma saudação final ao ouvinte.

Considerações finais

Este artigo analisou as escolhas linguísticas referentes às degustações técnicas de vinho, integrando conceitos da Linguística Sistêmico-Funcional ao contexto de ensino de E/LE na EPT em um Instituto Federal. Foram analisadas realizações prototípicas desse gênero, a fim de que se pudesse posteriormente planejar tarefas de acordo com a Pedagogia de gêneros sistemicista.

Os T01 – vinho argentino, T02 – vinho chileno e T03 – vinho espanhol tiveram sua estrutura esquemática descrita a partir do modo como os sistemas semântico-discursivos de PERIODICIDADE e de IDEACÃO se realizavam. Do ponto de vista do

¹⁹ Essa particularidade se deve ao fato de alguns vídeos serem produzidos por empresas de assinaturas de vinhos, às quais o cliente paga uma mensalidade e recebe produtos indicados pela companhia. Um exemplo dessa prática é encontrado no T02 – vinho chileno, Etapa despedida do público.

fluxo informacional, o mapeamento da relação entre os Temas e os Novos das orações possibilitou compreender quais eram as ondas menores e como se fundiam para formar a onda informacional maior de hiper-Temas e hiper-Novos que demarcavam as etapas e fases dos textos. Essa análise do padrão semântico foi concatenada com o estudo da nuclearidade, isto é, observaram-se quais Entidades e Atividades eram enfatizadas nessas degustações. Os resultados desta investigação revelaram que a instanciação desse gênero discursivo se realiza por meio de cinco etapas (contextualização, descrição do produto, avaliação, harmonização e despedida do público) e nove fases (Boas-vindas, Apresentação do produto, Zona vitivinícola, Procedimentos de produção, Análise sensorial visual, Análise sensorial olfativa, Análise sensorial gustativa, Composição do vinho e Vinícola produtora).

A análise permite incorporar o gênero à família das reações a textos, pois tem como propósito central avaliar. Apesar de sua natureza avaliativa, a análise de suas etapas e fases parece evidenciar que seu propósito se especifica em relação aos demais, visto que faz a apreciação de um produto, não de textos como a resenha, a interpretação e a interpretação comparativa (Rose, 2005). Esse padrão de instanciação não só revela sua particularidade perante os demais gêneros dessa família, como também traduz a singularidade do contexto no qual a EPT está inserida.

Por fim, este trabalho não apenas contribui para o enriquecimento da experiência educacional em contextos de EPT, mas também sugere caminhos para futuras investigações sobre a integração de teorias linguísticas avançadas na preparação de materiais didáticos para o ensino de línguas estrangeiras em contextos técnicos. Essa abordagem enfatiza a necessidade de materiais didáticos que respeitem as peculiaridades do campo profissional dos estudantes, garantindo uma formação mais holística e alinhada às demandas educacionais locais.

Referências

FIGUEREDO, G. *Introdução ao perfil metafuncional do português brasileiro: contribuições para os estudos multilíngues*. 2011. Tese (Doutorado em Letras) –



Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em:
<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/DAJR-8GLS6E>. Acesso em: 2 mar. 2022.

HALLIDAY, M. A. K. Hacia una teoría del aprendizaje basada en el lenguaje. *Linguistics and Education*, Amsterdam, v. 5, n. 2, p. 93-116, 1993. DOI:
[https://doi.org/10.1016/0898-5898\(93\)90026-7](https://doi.org/10.1016/0898-5898(93)90026-7).

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

HALLIDAY, M. A. K. On language in relation to the evolution of human consciousness. In: ALLÉN, S. (ed.). *Of thoughts and words: the relation between language and mind*. Estocolmo: Imperial College Press, 1994. DOI:
<https://doi.org/10.1142/p004>.

HALLIDAY, M. A. K. *Sobre la arquitectura del lenguaje humano: on language and linguistics*. London: Continuum, 2003. (Collected works of M. A. K. Halliday, n. 3).

HALLIDAY, M. A. K. Una mirada retrospectiva sobre la LSF y la alfabetización. In: WHITTAKER, R.; O'DONNELL, M.; MCCABE, A. (org.). *Language and literacy: functional approaches*. London: Continuum, 2006. p. 15-44.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. *An introduction to functional grammar*. 4th ed. London: Arnold, 2014.

MARTIN, J.R.; ROSE, D. *Genre Relations: Mapping Culture*. London: Equinox, 2007/2008. 281 p.

MARTIN, J. R. Boomer dreaming: the texture of recolonisation in a lifestyle magazine. In: FOREY, G.; THOMPSON, G. (ed.). *Text-type and texture*. London: Equinox Publishing, 2009. p. 252-284.

MARTIN, J. R. Discourse semantics. In: THOMPSON, G.; BOUCHER, W.; FONTAINE, L.; LIANG, J. Y. (ed.). *The Cambridge handbook of systemic functional linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. p. 358-381.

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

MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Genre relations: mapping culture*. London: Equinox, 2008.

MIELE, A.; RIZZON, L. A.; ANDRADE, C. *Avaliação nacional de vinhos: safra 2000: características sensoriais e físico-químicas dos vinhos*. Bento Gonçalves: Embrapa Uva e Vinho, 2000. (Comunicado Técnico; n. 36).

NONEMACHER, T. M. Gêneros instanciados em textos da área de edificações em contexto de ensino médio técnico: mapeamento e análise sistêmico-funcional dos



sistemas de ideação e de periodicidade. 2019. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/212731>. Acesso em: 10 mar. 2024.

ROSE, D. *Appliable linguistics and social semiotics: developing theory from practice*. London: Bloomsbury, 2020.

ROSE, D. Democratizing the classroom: a literacy pedagogy for the new generation. *Journal of Education*, Thousand Oaks, v. 37, n. 1, p. 131-167, 2005. Disponível em: https://hdl.handle.net/10520/AJA0259479X_158. Acesso em: 10 mar. 2024.

ROSE, D.; MARTIN, J. R. *Leer para aprender: lectura y escritura en las áreas del currículo*. Madrid: Ediciones Pirámide, 2018.

THIOLLENT, M. J. M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

THOMPSON, G. *Introducing functional grammar*. 3th ed. New York: Routledge, 2014.

Recebido em: 15 abr. 2024.

Aprovado em: 29 abr. 2024.

Publicado em: 24 jul. 2024.

Revisora de língua portuguesa: Denise Santos
Revisora de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi
Revisora de língua espanhola: Beatriz Grenci




Linguagem disciplinar em contextos bi/multilíngues via Ensino de Conteúdo por Meio da Língua¹


Disciplinary language in bi/multilingual contexts through a Language-Based Approach to Content Instruction

Lenguaje disciplinario en contextos bi/multilingües a través de un Enfoque Basado en el Lenguaje para la Instrucción de Contenidos


Luciana C. de Oliveira²

 0000-0003-0296-4316

Taisa Pinetti Passoni³

 0000-0001-7819-1327

Michele Salles El Kadri⁴

 0000-0002-5836-4988

RESUMO: Fenômeno crescente ao redor do mundo, a educação bi/multilíngue articula diferentes idiomas no processo de ensino e aprendizagem de conteúdos disciplinares. No Brasil, a integração entre línguas e conteúdos é um desafio na formação de professores, de modo que a abordagem *Language-based Approach to Content Instruction* (LACI), em português, Ensino de Conteúdo por Meio da Língua (ECML), coloca-se como uma possibilidade para subsidiar o trabalho docente. Com base na Linguística Sistemico-Funcional (LSF), a ECML apresenta possibilidades de encaminhamentos para que a linguagem disciplinar torne-se acessível a Estudantes Multilíngues (EMs). Pela análise de dois textos, um em língua inglesa e outro em língua portuguesa, extraídos de livros didáticos do Ensino Fundamental voltados ao estudo das plantas, evidenciam-se características da linguagem disciplinar de Ciências a fim de refletir sobre contribuições de uma abordagem sistêmico-funcional para contextos bi/multilíngues. Com foco nos significados ideacional, interpessoal e textual observa-se que os

¹ Publicação realizada com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) por meio das Chamadas CNPq/MCTI/FNDCT N° 18/2021 - Faixa A - Grupos Emergentes e CNPq/MCTI N° 10/2023 - Faixa A - Grupos Emergentes.

² Doutora em Educação. Virginia Commonwealth University (VCU). E-mail: deoliveiral@vcu.edu

³ Doutora em Estudos da Linguagem. Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Pato Branco (UTFPR- PB). E-mail: taisapassoni@utfpr.edu.br

⁴ Doutora em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: misalles@uel.br

dois textos possuem ênfases distintas, porém suas explicações se complementam na aprendizagem sobre as plantas, contribuindo assim para ampliação de repertórios nos dois idiomas em articulação com o conhecimento disciplinar. As análises podem embasar planejamentos futuros pela ECML e contribuir com o design de currículos formativos de professores em contextos bi/multilíngues.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Bi/Multilíngue; Abordagem Sistêmico-Funcional; Formação de Professores.

ABSTRACT: A growing phenomenon worldwide, bi/multilingual education involves the teaching of different languages integrated into the teaching and learning of disciplinary content. In Brazil, the integration of language and content poses a challenge in teacher education, with the "Language-based Approach to Content Instruction (LACI)" emerging as a possibility to support teaching practices. Grounded in Systemic-Functional Linguistics (SFL), LACI offers pathways to code-break disciplinary language, making it accessible to Multilingual Learners (MLs). Through the analysis of two texts, one in English and one in Portuguese, extracted from elementary school textbooks focusing on plant studies, characteristics of disciplinary language in the field of Science are highlighted to reflect on the contributions of a functional approach to bi/multilingual contexts. With a focus on ideational, interpersonal, and textual meanings, this article shows that the two texts have distinct emphases; however, the scientific explanations they provide complement each other, allowing students to learn about plants in Science, thereby contributing to the expansion of repertoires in both languages together with the construction of disciplinary knowledge. The analyses presented can support future planning through LACI and contribute to reflections on the design of teacher education curricula in bi/multilingual contexts.

KEYWORDS: Bi/Multilingual Education; Functional Approach; Teacher Education.

RESUMEN: Un fenómeno en crecimiento a nivel mundial, la educación bi/multilingüe integra diferentes idiomas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de contenidos disciplinarios. En Brasil, esta integración de idiomas y contenidos plantea un desafío en la formación docente, donde el "Enfoque Basado en el Lenguaje para la Instrucción de Contenidos (EBLIC)" emerge como una posibilidad para respaldar las prácticas docentes. Basado en la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF), EBLIC ofrece caminos para descifrar el lenguaje disciplinario, haciéndolo accesible a Estudiantes Multilingües (EMs). Mediante el análisis de dos textos, uno en inglés y otro en portugués, extraídos de libros de texto de primaria centrados en el estudio de las plantas, se resaltan las características del lenguaje disciplinario en las Ciencias para reflexionar sobre las contribuciones de un enfoque funcional en contextos bi/multilingües. Al enfocarse en los significados ideacionales, interpersonales y textuales, se observa que ambos textos poseen énfasis distintos; sin embargo, las explicaciones se complementan, permitiendo a los estudiantes aprender sobre las plantas, contribuyendo así a la expansión de repertorios lingüísticos en ambos idiomas en conjunción con la construcción de conocimiento disciplinario. Estos análisis pueden respaldar la planificación futura por el EBLIC y contribuir al diseño de currículos de formación docente para el trabajo en contextos bi/multilingües

PALABRAS CLAVE: Educación Bi/multilingüe; Enfoque Sistémico-Funcional; Formación de Profesorado.

Introdução

Entendendo educação bi/multilíngue como contextos em que mais de uma língua de instrução são utilizadas para ministrar componentes curriculares, acreditamos que o principal propósito desta modalidade de ensino extrapola o aprendizado de uma língua adicional (Megale; El Kadri, 2023) por enfatizar a construção de repertórios que nos possibilitem criar e mobilizar diferentes recursos representacionais para produzir e dar sentido ao mundo (Liberali; Megale; Vieira, 2022). Assim, entendemos e corroboramos a importância das diversas modalidades da educação bi/multilíngue (de surdos, imigrantes, indígenas, populações de regiões de fronteira) para além das línguas de prestígio. Contudo, neste artigo, focamos na modalidade de educação bi/multilíngue como língua de prestígio⁵ adotada na formação de professores, de modo a ressignificá-la neste contexto, a fim de reconhecer a língua como meio de acesso aos conteúdos escolares.

Recentemente, vários países, inclusive o Brasil, têm tido um número crescente de escolas que reconhecem a importância de se ofertar em educação bi/multilíngue. Utilizamos o termo “educação bi/multilíngue”, conforme Liberali, Megale e Vieira (2022), pautados no entendimento de que os sujeitos, a promoção de saberes e a valorização do translinguar (Garcia; Wei, 2014) são formas de construção da sua compreensão de mundo, e que, assim, os indivíduos não apenas aprendem duas línguas, mas ampliam de forma multimodal seu repertório para viver contextos diversos. Sabemos, no entanto, que os desafios dos contextos bi/multilíngues, no Brasil, são muitos. Dentre eles estão diferentes questões, tais como o caráter elitista desta modalidade (geralmente acessível a poucos), a pretensa neutralidade curricular divulgada pela maioria das escolas, a vinculação excessiva às normas e cultura de países específicos, as poucas iniciativas voltadas à alfabetização em duas línguas, a dificuldade da integração entre conteúdos disciplinares e língua, além da pouca valorização do repertório multilíngue, inclusive da Língua Portuguesa nas práticas curriculares, para

⁵ O termo “língua de prestígio” refere-se aos idiomas socialmente valorizados na contemporaneidade, status alcançado principalmente por línguas eurocêntricas com histórico de dominação colonial (Megale; El Kadri, 2023).

mencionar alguns. Em nossa perspectiva, a falta de uma formação de professores específica para o contexto nos parece ser o cerne da questão, sendo que até pouco tempo ela era vista exclusivamente como responsabilidade das próprias escolas ou dependente de iniciativas individuais dos próprios docentes (El Kadri, 2023).

As Diretrizes Curriculares para a Educação Plurilíngue (Brasil, 2020), apesar das inúmeras e pertinente críticas (Liberali *et al.*, 2022), em nossa perspectiva, têm como mérito o fato de terem colocado a formação para contextos bi/multilíngues em pauta. Nesse cenário, surgiram cursos de extensão em parceria com universidades públicas e privadas para atendimento desta demanda e até iniciativas mais recentes de ressignificações curriculares de cursos de Letras (El Kadri, 2023).

Uma das iniciativas voltada a estas demandas têm, desde 2021 (El Kadri; Saviolli; Molinari, 2022), discutido com mais de 3.000 professores de todas as regiões do País, de instituições públicas e privadas, acerca de questões referentes à educação bilíngue, de modo que a integração de língua e conhecimento disciplinar das áreas específicas emerge como sendo os maiores desafios para os docentes. Neste âmbito, o referencial proposto por De Oliveira (2023b) denominado *Language-Based Approach to Content Instruction* (LACI), ou seja, Ensino de Conteúdo por Meio da Língua (ECML), é tomado tanto como subsídio para o planejamento de aulas, quanto como um modelo para formação de professores de contextos bi/multilíngues.

Apesar de ser uma abordagem já conhecida e muito utilizada por De Oliveira (2023b) em contextos internacionais, no Brasil, ela ainda é incipiente, contando apenas com uma publicação em português (De Oliveira; Hoffling, 2022). Em nossa experiência nas atividades formativas utilizando essa abordagem, a reação dos professores, ao serem introduzidos à perspectiva, é sempre de muito estranhamento e surpresa por atuarem há um bom tempo na área, com diversos cursos e nunca terem entrado em contato com o estudo sobre linguagem disciplinar.

Pesquisas demonstram que o tipo de linguagem que os estudantes aprendem na escola difere da linguagem do dia a dia para fins comunicativos (Schleppegrell, 2004) e que o inglês acadêmico é geralmente aprendido na escola com professores e livros didáticos, e com apoio instrucional adequado (Schleppegrell, 2004). Para ter

sucesso nas áreas de conteúdo, os Estudantes Multilíngues (EMs)⁶ precisam usar a linguagem de maneiras diferentes daquelas que utilizam em interações sociais mais cotidianas (De Oliveira, 2023b; Schleppegrell, 2004). Daí a importância de que os professores reconheçam as demandas e desafios da linguagem acadêmica usada para construir o conhecimento disciplinar para se tornem mais preparados para ajudar os EMs a aprender as formas como ela é usada nas diversas disciplinas.

Diante do exposto, este artigo objetiva tanto apresentar a linguagem disciplinar da área de Ciências como um exemplo de linguagem de uma disciplina específica, quanto de apresentar o ECML como um instrumento para formar professores para o trabalho com as diferentes disciplinas ministradas na língua adicional em foco, no caso da análise apresentada, em inglês. Assim sendo, primeiramente, apresentamos o conceito de linguagem disciplinar partindo dos trabalhos De Oliveira (2023b), que tem como base a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) (Halliday; Matthiessen, 2014). Em seguida, focamos na apresentação da abordagem de ECML e exemplificamos nossa proposta com trechos de livros didáticos da área de Ciências (em língua portuguesa e em língua inglesa) de modo a evidenciar como a análise linguística em uma perspectiva sistêmico-funcional (Halliday; Matthiessen, 2014) pode ser articulada na aprendizagem do conteúdo disciplinar, e para evidenciar como o ECML pode nos ajudar no trabalho com ambas as línguas em uma concepção de sujeito bi/multilíngue dinâmico.

Para analisar a linguagem disciplinar, exploramos os significados ideacional, interpessoal e textual nos gêneros da área de Ciências a partir dos subsídios da LSF, com base no guia proposto por De Oliveira (2023b). Finalizamos o artigo reforçando as contribuições da LSF para o trabalho em contextos bi/multilíngues, de modo a sinalizar as implicações para formação de professores e discutir a necessidade de trabalhos futuros.

⁶ Optamos pelo termo Estudantes Multilíngues (EMs) por sua conotação positiva ao enfatizar suas várias habilidades linguísticas em mais de duas línguas, ao invés de outros termos que destacam as limitações dos alunos como o termo aprendiz de inglês (*English learner*), muito usado no contexto dos Estados Unidos, enfatiza.

A relevância da Linguagem Disciplinar na Escola a partir da Linguística Sistêmico-Funcional

Por meio das disciplinas curriculares, os estudantes têm acesso à linguagem acadêmica que, diferentemente da fala cotidiana, pode, por vezes, ser encarada como uma espécie de “segunda língua” pelos aprendizes (Schleppegrell, 2004). Mesmo em atividades realizadas na língua de nascimento (Megale; El Kadri, 2023) do estudante, as convenções características dos gêneros utilizados pelos professores e pelos livros didáticos comumente colocam-se como desafiadoras nos processos de alfabetização e letramento, de modo que o apoio instrucional adequado se torna imprescindível (Schleppegrell, 2004). Tais desafios, potencialmente, se intensificam no trabalho em contextos bi/multilíngues, uma vez que, na realidade brasileira, ainda carecemos de formação docente voltada às especificidades do Inglês acadêmico utilizado nas diferentes disciplinas da Educação Básica nesta modalidade.

Nesse sentido, argumentamos em favor de processos formativos docentes que contemplem o reconhecimento das demandas de linguagem acadêmica que os alunos possuem nas diferentes áreas de conteúdo, para que os professores possam auxiliá-los no entendimento sobre como a linguagem é utilizada para construir o conhecimento disciplinar. Considerando que as áreas de conteúdo têm padrões linguísticos específicos, torna-se central nesses processos formativos o entendimento do que seja a “linguagem disciplinar” (*disciplinary language* em inglês), ou seja, da linguagem acadêmica empregada nas áreas de conteúdo específicas. Com base na LSF (Halliday; Matthiessen, 2014), enfatizamos, primeiramente, as especificidades que caracterizam a linguagem nas diferentes áreas, para então evidenciar aspectos comuns às áreas, de modo a explorar a linguagem disciplinar transversalmente.

Por esta perspectiva, assumimos que aprendizagem de língua e de conteúdo ocorrem simultaneamente, assim o foco recai no significado, de modo que ancoramos essa defesa na LSF (Halliday; Matthiessen, 2014), pois a perspectiva oferece subsídios para análises sobre como as escolhas linguísticas específicas constroem significados em um texto, bem como destaca a maneira em que os contextos sociais influenciam as realizações textuais.

De acordo com o referencial da LSF, em qualquer contexto, a língua se concretiza em três tipos de significado: **ideacional**, utilizado para apresentar ideias, o que está acontecendo, ou o conteúdo do texto; **interpessoal**, usado para estabelecer uma relação com o leitor ou ouvinte, quem está participando e como seus papéis se constituem; e **textual**, relativo à construção de uma mensagem coesa, voltando-se assim à organização textual no que refere à coesão e ao fluxo de informações na elaboração dos textos (De Oliveira; Schleppegrell, 2015). Tendo em vista que os três significados estão sempre presentes nos textos e que sua realização depende dos contextos situacionais, analisar a linguagem em práticas situadas pode auxiliar os estudantes a compreenderem e produzirem textos nas diferentes disciplinas escolares.

O trabalho com a linguagem disciplinar extrapola a compreensão lexical, isso porque cada disciplina tende a caracterizar-se por padrões gramaticais pelos quais os significados são construídos. Além disso, é importante ressaltar que existem palavras do vocabulário acadêmico geral comuns às diferentes áreas de conhecimento. Assim sendo, mais do que conhecer o que uma palavra significa, é importante saber como usá-la efetivamente em contextos apropriados, com suas funções específicas. Por isso, ao nosso ver, a abordagem centrada em gêneros subsidiada pela LSF parece atender às complexidades inerentes aos processos educacionais dos contextos bilíngues.

Visando propiciar uma discussão e oferecer ferramentas para o planejamento integrado nos cursos de formação, apoiamos-nos na proposta criada por De Oliveira (2023b) e apresentamos *Language-Based Approach to Content Instruction* (LACI), isto é, o Ensino de Conteúdo por Meio da Língua (ECML), como uma proposta para instrumentalizar professores para o trabalho com a linguagem disciplinar integrada ao conteúdo em contextos bi/multilíngues.

Ensino de Conteúdo por Meio da Língua (ECML)

Diante das demandas da educação bi/multilíngue, a abordagem centrada em gêneros que aqui apresentamos é o *Language-Based Approach to Content Instruction* (LACI), isto é, o Ensino de Conteúdo por Meio da Língua (ECML), que se caracteriza

tanto como um referencial para subsidiar o planejamento de aulas, quanto um modelo para formação de professores que integra língua e conteúdo (De Oliveira, 2023b).

De Oliveira (2023b) propõe o ECML a partir de observações e intervenções em colaboração com professores de Ensino Fundamental e Médio em salas de aula das diferentes disciplinas escolares nos EUA. O ECML é baseado na abordagem sistêmico-funcional da linguagem articulada ao ensino de conteúdo para EMs, evidenciando as principais características linguísticas e as estratégias de formação de professores das diversas áreas que têm seus conteúdos ministrados em inglês: da Matemática (De Oliveira, 2012); das Ciências (De Oliveira; Lan, 2014); da História e Estudos Sociais (De Oliveira, 2012; 2023a); e da Língua Inglesa (*Language Arts*) (De Oliveira; Jones; Smith, 2021).

O ECML foi desenvolvido a fim de contemplar a crescente presença de EMs nas salas de aula, com ênfase na realidade dos EUA e a presença de imigrantes, característica daquele país. Acreditamos, no entanto, que podemos nos amparar na perspectiva para construir propostas locais que permitam novas práticas de integração de conteúdo e língua, apropriando-nos do conhecimento produzido em relação à linguagem disciplinar e avançando em formações que evidenciam, sistematizam e constroem novas práticas formativas para nossos professores.

Consideramos importante situar o ECML dentre as diferentes abordagens de ensino que se baseiam em gêneros. A perspectiva sistêmico-funcional parte dos estudos de Halliday e Matthiessen (2014) e está preocupada com a relação entre a linguagem e suas funções nos diferentes contextos sociais, sendo que tanto a análise quanto a produção de textos visam a articular forma, função e contexto social; a abordagem que iremos discutir, ECML, situa-se nesta vertente. Nesse sentido, a partir de Martin e Rose (2008), conceituamos os gêneros como processos sociais (interagimos uns com os outros por meio deles), organizados em estágios (são sistematizados em etapas) e orientados para objetivos (são projetados para realizar algo). O ECML prioriza o ensino de gêneros por meio do Ciclo de Ensino e Aprendizagem (*Teaching and Learning Cycle*), originalmente desenvolvido por Rothery (1994) e adaptado ao ensino de EMs por vários autores (e.g. Brisk, 2015; Gebhard,

2019), sendo que De Oliveira (2023b) propõe um ciclo específico ao ensino de conteúdo por intermédio da língua.

O modelo articulado pelo ECML visa a facilitar o acesso dos EMs à linguagem disciplinar específica de diversas áreas de conhecimento, capacitando-os a lidar com ela do modo em que é encontrada nos textos, sem simplificar o conteúdo. Assim, acreditamos que essa abordagem emerge como uma ferramenta de grande valia para a sensibilização dos professores em relação aos desafios enfrentados na assimilação dos conteúdos, possibilitando-lhes contribuir de maneira mais efetiva para o desenvolvimento linguístico dos EMs. Para tanto, o referencial se organiza por meio dos chamados seis Cs⁷ de apoio, conforme apresentado na figura 1:

⁷ Mesmo que as traduções de todos os elementos para Língua Portuguesa não mantenham a inicial C, optamos por manter a designação dos 6Cs pela facilidade de vinculação dos termos aos originais em Língua Inglesa.

Figura 1 – Os Seis Cs de apoio do ECML/LACI



Fonte: Adaptado De Oliveira (2023b, p. 15).

Os seis elementos que compõem o modelo do ECML fundamentam-se no conceito de andaime a partir da teoria de Vygotsky (1978) sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). No que tange aos processos de ensino e aprendizagem, a ZPD é a distância entre o que os aprendizes realizam de forma independente e o que é alcançado com a assistência de um par mais experiente. Assim

sendo, os seis Cs de apoio do ECML visam a subsidiar o planejamento de aulas e a formação de professores em contexto bi/multilíngue, de modo que estes pares mais experientes - notadamente professores e, por vezes, estudantes ou outros membros da comunidade escolar - possam subsidiar a aprendizagem integrada de língua e conteúdo.

O C de Conexão (*Connection*) fomenta o estabelecimento de relações entre diferentes aspectos do currículo, experiências e conhecimentos prévios dos estudantes; o C de Cultura (*Culture*) visa promover relações entre as habilidades e conceitos novos e os recursos culturais e linguísticos dos aprendizes; o C de Desafio (*Challenge*) requer o estímulo do pensamento dos estudantes, promovendo raciocínio de ordem superior, com simultânea oferta de apoio por parte dos professores; o C de Comunidade e Colaboração (*Community and Collaboration*) volta-se à criação de comunidades por meio do trabalho colaborativo e do incentivo à construção coletiva de conhecimento entre alunos e professores; o C de Interações em Sala (*Classroom Interactions*) diz respeito diretamente ao discurso oral utilizado em sala de aula pelo professor que faz uso de estratégias de sustentação interacional que estimulam a participação dos estudantes e desenvolvem o letramento acadêmico; o C de Quebra de código (*Code-breaking*) diz respeito à integração do conteúdo e da linguagem como componentes inseparáveis, visando o desenvolvimento da linguagem no contexto da aprendizagem de conteúdo proposto por De Oliveira (2023b) e Gui e De Oliveira (2024).

Importante situar que o ECML está alinhado com os referenciais propostos pelo *World-class Instructional Design and Assessment* (WIDA)⁸, organização internacional voltada ao desenvolvimento acadêmico dos EMs. Os referenciais publicados em 2020 se organizam em “quatro grandes ideias”⁹ (WIDA, 2020, p. 234): equidade de oportunidades e acesso, colaboração entre as partes interessadas, integração entre conteúdo e língua, e abordagem funcional para o desenvolvimento linguístico, a qual se baseia na LSF. De Oliveira (2023b) ressalta que, por mais que a ênfase na abordagem sistêmico-funcional da linguagem possa parecer uma grande novidade, há mais de 30

⁸ Design e Avaliação Instrucionais de Classe Mundial.

⁹ “Four big ideas”.

anos ela tem sido implementada em muitas salas de aula ao redor do mundo e com grande sucesso nos EUA (Achugar, Schleppegrell; Oteíza, 2007; Brisk, 2015; Gebhard, 2019; Schleppegrell, 2004). Assim, o ECML configura-se como uma maneira de implementar a abordagem sistêmico-funcional para o desenvolvimento da linguagem, especialmente na dimensão da Quebra de código, em que o professor oferece instrução direta e explícita sobre elementos linguísticos, culturais e disciplinares que caracterizam a linguagem acadêmica, os conteúdos disciplinares e as práticas escolares.

Para a presente discussão, enfocaremos um dos sei Cs, a Quebra de código, para refletirmos acerca de dois textos da área de Ciências, um língua portuguesa e outro em língua inglesa, extraídos de livros didáticos da disciplina de modo a evidenciar como a análise linguística, em uma perspectiva sistêmico-funcional, pode ser articulada na aprendizagem do conteúdo disciplinar em foco.

Trabalhando com textos da área de Ciências

Nesta seção, as reflexões acerca das especificidades da linguagem disciplinar serão exploradas por meio de exemplos da disciplina de Ciências: analisamos dois textos, um em língua inglesa e outro em língua portuguesa, que tratam de um conteúdo específico da área de Ciências comumente abordado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: o ciclo de vida das plantas.

Para analisar a linguagem disciplinar de modo a explorar os significados ideacional, interpessoal e textual nos textos da área de Ciências a partir dos subsídios da LSF, tomamos os seguintes elementos:

Quadro 1 – Áreas de Significado, Perguntas Guia e Foco na Linguagem

Áreas de Significado	Perguntas Guia	Foco na Linguagem
Apresentação do conteúdo (ideacional)	1. Sobre o que trata o texto? 2. Quais são os principais conceitos desenvolvidos no texto?	Elementos da oração <ul style="list-style-type: none">● Participantes● Processos● Circunstâncias

Relação com o leitor/ouvinte (interpessoal)	3. Qual é a perspectiva do autor? 4. Como o autor interage com o leitor/ouvinte?	Escolha de modo <ul style="list-style-type: none">• Declarativo• Interrogativo• Imperativo Modalidade Significados avaliativos
Construção de uma mensagem coesa (textual)	5. Como o texto é organizado? 6. Como o texto constrói uma mensagem coesa?	Padrões Dado/Novo Coesão

Fonte: Adaptado De Oliveira (2023b, p. 108).

Segundo De Oliveira (2023b), é importante enfatizar de início que, para além de jargões da área, os estudantes precisam *compreender como os autores constroem o discurso da disciplina na escola*, uma vez que os livros didáticos de Ciências utilizam estruturas oracionais complexas, além do *vocabulário técnico específico*. Os textos da área de Ciências podem ser definidos como “não familiares” aos estudantes, pois, a cada ano, ao longo das séries, *apresentam demandas linguísticas e cognitivas novas aos aprendizes*.

Assim, os EMs devem estar aptos a compreender não somente essa *função da linguagem na área de Ciências*, mas também a caracterização dessa linguagem, descrita como: *orientada para a informação, objetiva e abstrata*, com estilo que *evita pronomes de primeira pessoa e tende a utilizar voz passiva e evitar conjunções*, além de *não empregar avaliações pessoais ou recursos persuasivos e literários* (Schleppegrell, 2004).

Dentre uma vasta gama de gêneros característicos da área, **a explicação científica** tem destaque (Schleppegrell, 2004), sendo que os dois exemplares analisados a seguir podem ser assim caracterizados, pois têm o propósito de descrever

como algo ocorre, exploram **relações de causa-efeito** e constroem teorias sobre fenômenos científicos, com **a gramática permitindo uma organização e sequenciação lógica** à medida que se baseiam na metáfora gramatical para estruturar orações de formas que **permitem a acumulação de informação**¹⁰. (Schleppegrell, 2004, p. 117 - grifo nosso).

¹⁰ “how something occurs, explore cause–effect relationships, and construct theories about scientific phenomena, with the grammar enabling a logical organization and sequencing as it draws on grammatical metaphor to structure clauses in ways that enable the accumulation of information.”

De Oliveira (2023b) apontou as seguintes características da linguagem nesses textos de explicação científica: técnica (palavras que são exclusivas da disciplina de Ciências, palavras cotidianas com significados especializados); abstrata (e, portanto, com muitas nominalizações); densa (por meio de grupos de substantivos longos e complexos e permeada por estrutura em zigue-zague (substantivos longos ou abstratos no início das frases que são retomados, repetições de elementos das sentenças anteriores).

Ambas as análises apresentadas a seguir são organizadas pelas categorias: apresentação do conteúdo, relação com o leitor e construção de uma mensagem coesa, por entendermos que essa seria uma forma de o professor enfatizar a leitura e compreensão dos textos dessa área disciplinar.

Análise do texto em Língua Inglesa

O texto da área de Ciências em Língua Inglesa a seguir foi extraído da coleção *Harcourt Science* (Harcourt School Publishers, 2003, p. 84–85) do 4º ano, do capítulo intitulado *Growth and Adaptations* (Crescimento e adaptações das plantas), parte da lição 3, “Como as plantas se reproduzem?”. Esta seção é denominada “Ciclos de Vida das Plantas” e descreve as maneiras pelas quais as plantas se reproduzem e como as sementes são espalhadas. A análise aqui apresentada é um recorte da discussão detalhada em De Oliveira (2023b), com foco nos significados ideacional, interpessoal e textual.

Plants from Seeds

Have you ever planted seeds in a garden? Seeds form in the cones of conifers. Seeds also form in the flowers of flowering plants. When a flower dries up and falls away, fruit forms around the young seeds. The fruit protects the seeds. Inside each seed is a tiny plant and the food it needs to start growing.

Seeds are the first part in a flowering plant’s life cycle. To begin to grow, seeds need warmth, water, and air. Most seeds don’t get what they need, so they don’t grow. However, when a seed has its needs met, it **germinates**, or sprouts. Seedlings that sprout in soil may keep growing. They grow to become adult, or mature, plants. The mature plants form flowers.

Flower Parts and Seeds

Flowers have parts that work together to make seeds. The **stamen** makes pollen, a kind of powder. The top of the **pistil** collects pollen. The bottom of the pistil is the ovary where seeds form. An apple core is an apple tree ovary.

Seeds form after a flower is pollinated. **Pollination** happens when pollen is carried from a stamen to a pistil by wind or animals. For example, bees, birds, and bats feed on nectar, a sweet liquid in some flowers. Pollen sticks to the animals' bodies. When they leave or visit another flower, the pollen is transferred to the pistil.

Na **apresentação do conteúdo (significado ideacional)**, os conceitos-chave do texto se apresentam como participantes dos processos, isto é, eles sofrem a ação dos verbos (*e.g. pollination happens* - a polinização acontece). Esses participantes são termos técnicos, uma característica comum da linguagem da disciplina de Ciências. Eles são essenciais para a construção do caráter distintivo da linguagem disciplinar do conteúdo de Ciências. Estes termos são frequentemente definidos, explicados ou parafrazeados e aparecem normalmente em negrito, como nas passagens de exemplo (*germinates, stamen, pistil, pollination*: germinar, estame, pistilo, polinização). É importante que o EM compreenda essa função dos textos dessa área, para a introdução e definição de termos, comuns nos livros didáticos de Ciências. Compreender essa função pode contribuir aos sentidos construídos pelos alunos ao se deparar com esses textos, nos diversos conteúdos, ao longo da disciplina.

Os termos técnicos **germinar** e **polinização** estão definidos e aparecem em negrito. Alguns outros termos com os quais os alunos devem estar familiarizados e precisam compreender nesse trecho são *seeds, cones, conifers, flowers, stamen, pollen, pistil, ovary, and nectar* (sementes, cones, coníferas, flores, estame, pólen, pistilo, ovário e néctar), mas nem todos esses termos estão em negrito, de modo que cabe ao professor evidenciá-los em sua instrução.

O termo técnico *pollen* (pólen) é definido como uma espécie de pó, sendo que a explicação ocorre logo após o termo, delimitada apenas por vírgula. Identificar um tipo de pó como definição pode ser um excelente ponto para discussão com os alunos. Como essa palavra não está em negrito, pode não ser facilmente reconhecida como importante. Mas pólen é um termo muito relevante para que os EMs compreendam o processo de polinização. Outro termo técnico importante é *seedlings* (mudas). Ele nunca é definido ou explicado, embora também seja importante para a compreensão sobre plantas adultas, que aparecem em seguida. Assim, é importante compreender que o vocabulário necessário seria trabalhado ao longo da desconstrução textual,

partindo do texto em questão e não pré-ensinado, como geralmente acontece nas aulas tradicionais do ensino de Inglês como língua estrangeira.

No que se refere à **relação com o leitor (significado interpessoal)**, o texto começa com uma pergunta, *Have you ever planted seeds in a garden?* (Você já plantou sementes em um jardim?). Esta é uma escolha que o autor fez de interagir diretamente com o leitor por meio do modo interrogativo. Perguntas como essa são uma característica comum dos livros didáticos, especialmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, tornando-se menos comuns nas séries subsequentes. Trata-se de uma tentativa de tornar o conteúdo mais acessível aos alunos, de conectar-se à linguagem cotidiana dos EMs para despertar seu interesse. O pronome *you* (você) também exemplifica essa tentativa de conexão com os estudantes. Em seguida, é introduzida uma oração com vários termos técnicos e, daí em diante, prevalece a linguagem mais densa e compacta.

No que diz respeito à **construção de uma mensagem coesa (significado textual)**, o conectivo *or* (ou) nas Ciências tem duas funções específicas e distintas, discutidas a seguir. A primeira é de introduzir explicações ou paráfrases, em vez de indicar alternativas – mais comumente usadas na linguagem cotidiana (Fang, 2006) – como é o caso da oração *When they leave or visit another flower* (Quando eles saem ou visitam outra flor). O termo técnico *germinates* (germinar), por exemplo, é seguido do conectivo *or* (ou), e de uma paráfrase, *sprouts* (brota), na tentativa de explicar de outra maneira o termo mais técnico. Neste caso, porém, a palavra usada como paráfrase é em si um termo técnico e ainda pode ser de difícil compreensão pelos alunos.

A segunda função do conectivo *or* (ou) é a introdução de termos mais abstratos ou técnicos. Um exemplo encontrado no texto aparece na frase *They grow to become adult, or mature, plants* (Elas crescem para se tornar plantas adultas, ou maduras). Aqui o *or* (ou) é usado para introduzir o termo mais técnico, *mature* (maduro). Este duplo papel do conectivo *or* (ou) na linguagem disciplinar das Ciências constitui ponto importante a ser discutido com os estudantes, que podem compreendê-lo como uma indicação de alternativas ou escolhas, mais comum na linguagem cotidiana. O texto

também se caracteriza pela estrutura em zigue-zague, de forma que a informação conhecida (Dado, em termos sistêmico-funcionais) é colocada no início de uma oração e a informação desconhecida (Novo) aparece em seguida, retomando o elemento inicial, no caso do excerto, por meio de pronomes (*they/most seeds* - elas/ a maioria da sementes; *it/seed* - ela/ uma semente; *they/seedlings* - elas/ as mudas; *they/ animal's bodies*- eles/ os corpos dos animais).

Análise do texto em Língua Portuguesa

O texto da área de Ciências em Língua Portuguesa foi extraído do livro “Buriti mais Ciências” (Yamamoto, 2021, p. 94) do 2º ano - Anos Iniciais do Ensino Fundamental, volume de coleção aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2023 e que atende ao conteúdo previsto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC - Brasil, 2018) para o objeto do conhecimento “plantas” da unidade temática de “vida e evolução” nessa série. A atividade faz parte Unidade 3, “As plantas”, dentro do Capítulo 2, intitulado “Características das Plantas”, conforme apresentado a seguir:

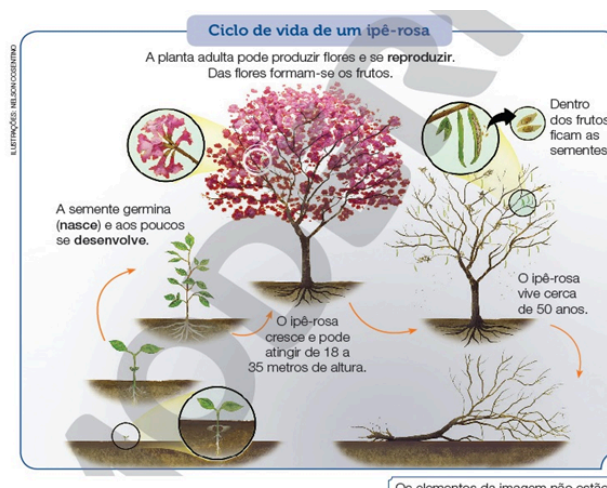
Ciclo de vida das plantas

As plantas nascem, crescem, podem se reproduzir e morrem. Isso significa que elas têm um ciclo de vida.

A maioria das plantas nasce de uma semente. Dela surge uma pequena raiz, depois um caule fino e as folhas. Com o tempo, o corpo da planta cresce e se desenvolve. Podem surgir, então, flores, frutos e sementes.

O tempo de vida das plantas é bem variado. Há plantas que podem viver por muitos anos. Outras têm um ciclo de vida curto e podem viver menos de um ano. Observe o ciclo de vida de uma planta que produz flores, frutos e sementes. Acompanhe a leitura do professor e identifique as etapas na imagem abaixo.

Figura 2 – Ciclo da vida de um Ipê-Rosa



Fonte: Yamamoto (2021, p. 94).

Na **apresentação do conteúdo (significado ideacional)**, diferente do texto em inglês, em Língua Portuguesa a ênfase dos conceitos científicos da explicação parece estar mais ligada aos processos (*nascem, morrem, reproduzir, cresce, desenvolve, viver, produz, germina*) do que aos participantes (*plantas, semente, raiz, caule, folhas, flores, frutos*). O processo técnico “germina” é explicado entre parênteses por uma palavra mais cotidiana, “nasce”, como uma estratégia de aproximar os estudantes da explicação científica. Essa questão se coloca como um momento importante que poderia favorecer estratégias de *cross-linguistic connections*, explorando de maneira ampla todo o repertório do aluno na construção desse conhecimento.

No que tange à **relação com o leitor (significado interpessoal)**, o texto é marcado pelo modo declarativo e pelo uso da terceira pessoa do singular nas explicações sobre o ciclo de vida das plantas, aspecto característico da linguagem disciplinar do conteúdo de Ciências que tende a expressar informações de maneira neutra ao tratar de fatos científicos. Apenas é possível observar uma mudança de modo, para o imperativo, no momento em que é apresentada a instrução aos estudantes de como proceder na atividade (*Observe* o ciclo de vida de uma planta que produz flores, frutos e sementes. *Acompanhe* a leitura do professor e identifique as etapas na imagem abaixo). Também é importante observar como as possibilidades no ciclo de vida da planta são marcadas pelos processos expressos em “pode” e “podem”. Dentro das especificidades da linguagem disciplinar do conteúdo de Ciências, as possibilidades na trajetória das plantas definem-se perante as suas características biológicas e condições de vida e não por opções de escolha. Ou seja, os estudantes poderão compreender que esses processos se relacionam ao fato científico de que há

plantas que florescem e plantas que não florescem, por exemplo. Compreender a modalidade também se torna um conhecimento relevante nesses textos. Aqui, por exemplo, “a maioria” coloca-se como uma modalidade (entre o nada e o todo) que, se compreendida, permite identificar uma informação importante: que não é uma regra para todos. Explorar a modalidade expressa pelo verbo “poder”, de maneira contextualizada, é importante nesse momento.

No que diz respeito à **construção de uma mensagem coesa (significado textual)**, diferentes elementos são utilizados para apresentar uma nova informação e posteriormente para retomá-las (padrões Dado/Novo), seguindo um encadeamento como que em um zigue-zague: “isso” retoma o ciclo de vida das plantas, “dela” retoma “semente”, “outras” retoma “plantas”, conforme ilustrado na imagem abaixo. Enfatizar como esses pronomes referenciais contribuem para a compreensão dos textos da área de Ciências é fundamental, pois é importante que os alunos compreendam que esses elementos retomam discussões realizadas anteriormente e que evitaram a repetição de questões já mencionadas. Outra característica são os marcadores discursivos (“com o tempo”) que organizam uma sequência lógica à medida que se baseiam na metáfora gramatical para estruturar orações de formas que permitem a acumulação de informação e relações temporais necessárias a esse conteúdo. Por fim, podemos enfatizar o uso de um grupo nominal longo “o tempo de vida das plantas” na oração “O tempo de vida das plantas é bem variado” como outra característica de textos de explicações científicas para introduzir o que vem depois (Hiper-Tema).

A seguir, apresentamos, no quadro 2, uma síntese das análises:

Quadro 2 – Síntese das análises dos textos de Ciências sobre Plantas

Áreas de Significado	Características	Padrões de Linguagem e Demandas	Exemplos do texto em Língua Portuguesa	Exemplos do texto em Língua Inglesa
Apresentação do conteúdo (ideacional)	Técnica	Palavras e grupos de palavras que são exclusivas da disciplina de Ciências Palavras e grupos de palavras cotidianas com significados especializados	Português: A semente germina (nasce) e aos poucos se desenvolve	Inglês: The stamen makes pollen , a kind of powder.

	Abstrata e Densa	Nominalizações e grupos nominais longos e complexos	Português: <i>o tempo de vida das plantas, o ciclo de vida de uma planta</i>	Inglês: <i>Pollination happens when pollen is carried from a stamen to a pistil by wind or animals.</i> <i>Seeds are the first part in a flowering plant's life cycle.</i>
Relação com o leitor (interpessoal)	Autoridade interpessoal	Modo declarativo Modalidade	Português: As plantas <i>nascem, crescem, podem se reproduzir e morrem.</i>	Inglês: <i>Seeds form in the cones of conifers. Seeds also form in the flowers of flowering plants.</i>
Construção de uma mensagem coesa (textual)	Estrutura em zigue-zague	Substantivos longos ou abstratos no início das frases Padrões em zigue-zague ou repetições de elementos anteriores	Português: Há <i>plantas</i> que podem viver por muitos anos. <i>Outras</i> têm um ciclo de vida curto e podem viver menos de um ano.	Inglês: <i>Seedlings</i> that sprout in soil may keep growing. <i>They</i> grow to become adult, or mature, plants.

Fonte: As autoras.

As análises nos permitiram exemplificar movimentos possíveis de serem realizados em aulas de Ciências em contextos bi/multilíngues como um dos aprofundamentos propostos na abordagem de ECML, concomitante aos outros cinco Cs delineados. No contexto da educação bi/multilíngue em que ensino de língua e conteúdo ocorrem de forma integrada, os conteúdos disciplinares são trabalhados nos dois idiomas, sem a busca pela “tradução” dos textos que subsidiam o aprendizado, assim os idiomas dentro da dimensão da Quebra de código, seja em língua inglesa ou em língua portuguesa, visam possibilitar que os EMs desenvolvam conhecimento sobre o tema de estudo, de modo que os conteúdos aprendidos em ambas as línguas se complementam e constroem conhecimento em relação ao conteúdo, permitindo, de fato, um currículo integrado.

Assim sendo, por meio das análises, é possível observar que os textos possuem ênfases distintas, porém as explicações científicas que apresentam se complementam permitindo que os estudantes aprendam sobre as plantas na disciplina de Ciências, seja ela ministrada em Língua Portuguesa ou em Língua Inglesa, ou ainda em ambas

as línguas (não com o mesmo conteúdo, mas se utilizando dos conteúdos aprendidos na outra língua para o avanço e construção de repertórios na outra).

Conclusão

Neste texto, objetivamos apresentar a linguagem disciplinar da área de Ciências definindo o conceito de linguagem disciplinar partindo dos trabalhos propostos por De Oliveira (2023b) com base na LSF (Halliday; Matthiessen, 2014). Apresentamos a proposta de ECML, focando especificamente em um trabalho a ser realizado em um dos seis Cs propostos pela abordagem: a Quebra de códigos (*Code-breaking*), por meio da análise de trechos de livros didáticos da área de Ciências (em língua portuguesa e em língua inglesa) de modo a evidenciar como a análise linguística em uma perspectiva sistêmico-funcional pode ser articulada na aprendizagem do conteúdo disciplinar e para demonstrar como o ECML pode nos ajudar no trabalho com ambas as línguas em uma perspectiva de sujeito bi/multilíngue dinâmico. Analisamos a linguagem disciplinar de modo a explorar os significados ideacionais, interpessoais e textuais nos textos da área de Ciências a partir dos subsídios da LSF, com base no guia proposto por De Oliveira (2023b). A análise evidenciou características dos textos de explicação científica por meio da apresentação do conteúdo, da relação com o leitor e da construção de uma mensagem coesa.

Tendo em vista o propósito de se articular ensino de língua e conteúdo nos contextos de educação bi/multilíngue, cabe aqui também contrastar o ECML com a perspectiva *Content and Language Integrated Learning* (CLIL - Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Linguagem). O CLIL foi iniciado na Europa nos anos 1990 com a intenção de ensinar a língua por meio do conteúdo em contextos de ensino de inglês como língua estrangeira, já o ECML foi desenvolvido dentro do contexto dos Estados Unidos com o foco no ensino de conteúdo por meio da língua e que agora estamos propondo também para contextos bi/multilíngues no mundo. A integração de língua e conteúdo oferecida pelo método CLIL também se contrasta com ECML: no primeiro, o foco é no ensino de língua e não em conteúdo; no segundo temos um foco

simultâneo em conteúdo e língua, sendo que é a partir do conteúdo que elevamos o enfoque na língua, de modo que o idioma não é a força motriz do processo.

A análise realizada neste estudo pode embasar planejamentos futuros no âmbito da Quebra de Código do ECML e implicar diretamente no *design* de currículos formativos de professores para o trabalho em contextos bi/multilíngues, principalmente para pedagogos, profissionais da área de linguagem (Letras) e professores de Ciências que ministram aulas no Ensino Fundamental e Médio.

Acreditamos que o trabalho de integração de língua e conteúdos em contextos bi/multilíngues pode ser realizado de maneira informada, pois, se queremos promover uma educação crítica em contexto brasileiro, de modo a nos distanciarmos cada vez mais de abordagens que simplesmente expõem o aluno ao aprendizado de conteúdos por meio do inglês sem favorecer andaime apropriado, precisamos amparar nossas discussões e práticas em perspectivas que, de fato, preparem nossos alunos para o trabalho com a linguagem disciplinar, de modo a favorecer andaimes para a construção de sentidos e significados.

Referências

ACHUGAR, M.; SCHLEPPEGRELL, M. J.; OTEIZA, T. Engaging teachers in language analysis: a functional linguistics approach to reflective literacy. *English Teaching: Practice and Critique*, [Leeds], v. 6, n. 2, p. 8–24, Sept. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB nº 2/2020*, aprovado em 9 de julho de 2020 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. Brasília: MEC, 2020. Disponível em:
https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/cne_par_cnecebn22020.pdf?query=curr%c3%adculos. acesso em: 6 maio 2024.

BRISK, M. E. *Engaging students in academic literacies: genre-based pedagogy for K-5 classrooms*. [New York]: Routledge, 2015.

DE OLIVEIRA, L. C. Chat history teachers need to know about academic language to teach English language learners. *The Social Studies Review*, Sacramento, v. 51, n. 1, p. 76-79, 2012.

DE OLIVEIRA, L. C. *Scaffolded models for the integration of language and content in social studies*. New York: [s. n.], 2023a.

DE OLIVEIRA, L. C. *Supporting multilingual learners' academic language development: a language-based approach to content instruction*. New York: Routledge, 2023b.

DE OLIVEIRA, L. C.; HÖFLING, C. O ensino de conteúdo por meio da língua (LACI): uma abordagem para o ensino de inglês. In: EL KADRI, M.; SAVIOLLI, V. B.; MOLINARI, A. C. (org.). *Educação de professores para o contexto bi/multilíngue: perspectivas e prática*. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 94-115.

DE OLIVEIRA, L. C.; JONES, L.; SMITH, S. L. A language-based approach to content instruction (LACI) for multilingual learners: six Cs of scaffolding in first grade. *Journal of Language, Identity, and Education*, Mahwah, v. 22, n. 5, p. 429-444, Mar. 2021. DOI: 10.1080/15348458.2021.1885409.

DE OLIVEIRA, L. C.; LAN, S-W. Writing science in an upper elementary classroom: A genre-based approach to teaching English language learners. *Journal of Second Language Writing*, Amsterdam, v. 25, n. 1, p. 23-39, Sept. 2014.

DE OLIVEIRA, L. C.; SCHLEPPEGRELL, M. J. *Focus on grammar and meaning*. Oxford: Oxford University Press, 2015.

EL KADRI, M. Como fica a formação de professores que vão atuar na educação bilíngue? algumas reflexões. In: SOUZA NETO, M. J. (org.). *Educação bilíngue no contexto brasileiro: perguntas e respostas*. Campinas: Pontes, 2023. v. 1, p. 35-58.

EL KADRI, M.; SAVIOLLI, V. B.; MOLINARI, A. C. (org.). *Educação de professores para o contexto bi/multilíngue: perspectivas e prática*. Campinas: Pontes Editores, 2022.

FANG, Z. The language demands of science reading in middle school. *International Journal of Science Education*, London, v. 28, n. 5, p. 491-520, 2006.

GARCÍA, O.; WEI, L. *Translanguaging: language, bilingualism, and education*. London: Palgrave Macmillan, 2014.

GEBHARD, M. *Teaching and researching ELLs' disciplinary literacies: systemic functional linguistics in action in the context of U.S. school reform*. [New York]: Routledge, 2019.

GUI, J.; DE OLIVEIRA, L. C. Implementing code-breaking with multilingual learners:

principles and instructional planning. *NYS TESOL Journal*, New York, v. 11, n. 1, p. 3-20, 2024.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An introduction to functional grammar*. 4th ed. [New York]: Routledge, 2014.

HARCOURT SCHOOL PUBLISHERS. *Harcourt science indiana: student edition grade 1 05 2005*. [S. l.]: Harcourt School Publishers, 2003.

LIBERALI, F.; MEGALE, A.; LAGE, M. S.; MODESTO-SARRA, L. K.; TISO, M. Por uma educação bi/multilíngue intercultural e decolonial. In: LIBERALI, F.; MEGALE, A.; VIEIRA, D. A. (org.). *Por uma educação bi/multilíngue insurgente*. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 21-32.

LIBERALI, F.; MEGALE, A.; VIEIRA, D. A. (org.). *Por uma educação bi/multilíngue insurgente*. Campinas: Pontes Editores, 2022.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Genre relations: mapping culture*. London: Equinox, 2008.

MEGALE, A.; EL KADRI, M. *Escola bilíngue: e agora?*. (trans)formando saberes na educação de professores. São Paulo: Santillana, 2023.

ROTHERY, J. *Exploring literacy in school english* (write it right resources for literacy and learning). Sydney: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program, 1994.

SCHLEPPEGRELL, M. J. *The language of schooling: a functional linguistics perspective*. [New York]: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in society*. Harvard: Harvard University Press, 1978.

WIDA - UNIVERSITY OF WISCONSIN–MADISON. *WIDA English Language Development Standards Framework, 2020 Edition*. Madison: Wisconsin Center for Education Research, 2020. Disponível em: <https://wida.wisc.edu/sites/default/files/resource/WIDA-ELD-Standards-Framework-2020.pdf>. Acesso em: 6 maio 2024.

YAMAMOTO, A. C. de A. *Buriti mais ciências: anos iniciais do ensino fundamental: manual do professor*. São Paulo: Moderna, 2021.

Recebido em: 12 abr. 2024.
Aprovado em: 09 mai. 2024.
Publicado em: 24 jul. 2024.

Revisora de língua portuguesa: Silvia Helena de Ruiz Freitas
Revisora de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi
Revisora de língua espanhola: Beatriz Grenci




Infográfico didatizado e seu propósito sociocomunicativo no ensino de leitura em inglês: um olhar multimodal e sistêmico-funcional


Didactic infographic and its socio-communicative purpose in English reading instruction: a multimodal and systemic-functional perspective

Infografía didáctica y su propósito sociocomunicativo en la enseñanza de la lectura en inglés: una mirada multimodal y sistémico-funcional

Maria Beatriz de Azevedo Ramos¹

 0000-0003-4532-0940

Maria Eugenia Batista²

 0000-0003-3147-2636

RESUMO: Considerando a importância da leitura multimodal para o desenvolvimento dos letramentos, este trabalho tem como objetivo geral apresentar a análise de um infográfico didatizado e das instruções que orientam a leitura multimodal desse texto em um livro didático. Os fundamentos teórico-metodológicos da Linguística Sistêmico-funcional (Fuzer; Cabral, 2014; Halliday; Matthiessen, 2014;), da Pedagogia com base em gêneros da Escola de Sydney (Martin; Rose, 2008; Rose; Martin, 2012) e da abordagem multimodal da Gramática do Design Visual (Kress, 2010; Kress; Van Leeuwen, 2021) permitiram um estudo qualitativo que revelou o emprego de imagem, de verbiagem e articulação intermodal na construção de significados no infográfico. O propósito sociocomunicativo identificado foi o de *Explicar*, principalmente por meio de Explicações Condicionais. As instruções para leitura multimodal têm seu foco no participante *you*, direcionado ao estudante, que é convidado a se engajar em ações criativas e cognitivas instanciadas, respectivamente, por processos materiais e mentais. Contudo, a análise apontou uma lacuna na abordagem efetiva de leitura dos elementos multimodais que conduzem ao propósito sociocomunicativo do texto, sendo necessária a intervenção do professor. Este trabalho propõe contribuições para a formação de professores, enfatizando a possibilidade de explorar a multimodalidade em gêneros de texto e considerá-la para desenvolver letramentos.

PALAVRAS-CHAVE: infográfico didatizado; multimodalidade; pedagogia com base em gêneros de texto.

¹ Mestra em Letras. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. E-mail: mbeazevedo@gmail.com

² Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Universidade Federal de São Paulo. E-mail: mebatista@unifesp.br

ABSTRACT: Considering the importance of multimodal literacy development, this study aims to provide a general analysis of a didactic infographic and the instructions guiding the multimodal reading of this text in a textbook. The theoretical and methodological foundations of Systemic Functional Linguistics (Fuzer; Cabral, 2014; Halliday; Matthiessen, 2014), Genre-based Pedagogy from the Sydney School (Martin; Rose, 2008; Rose; Martin, 2012), and the multimodal approach of The Grammar of Visual Design (Kress, 2010; Kress; Van Leeuwen, 2021) allowed for a qualitative study that revealed the use of image, verbiage, and intermodal articulation in constructing meanings in the infographic. The identified socio-communicative purpose was to Explain, mainly through Conditional Explanations. The instructions for multimodal reading focus on the participant "you," directed at the student, who is invited to engage in creative and cognitive actions instantiated, respectively, by material and mental processes. However, the analysis identified a gap in the effective reading approach of multimodal elements leading to the socio-communicative purpose of the text, requiring teacher intervention. This study proposes contributions to teacher training, emphasizing the possibility of exploring multimodality in textual genres and considering it to develop literacy.

KEYWORDS: didactic infographic; multimodality; genre-based pedagogy.

RESUMEN: Considerando la importancia de la lectura multimodal para el desarrollo de las literacidades, este trabajo se centra en presentar un análisis de una infografía didáctica junto con las instrucciones que orientan la lectura multimodal de este texto en un libro de texto. Los fundamentos teórico-metodológicos de la Lingüística Sistémico-Funcional (Fuzer; Cabral, 2014; Halliday; Matthiessen, 2014), de la Pedagogía basada en géneros de la Escuela de Sydney (Martin; Rose, 2008; Rose; Martin, 2012) y del enfoque multimodal de la Gramática del Diseño Visual (Kress, 2010; Kress; Van Leeuwen, 2021) posibilitaron un análisis cualitativo que reveló el uso de imágenes, de verbalización y articulación intermodal en la construcción de significados en la infografía. Se identificó el propósito sociocomunicativo de explicar, principalmente, a través de Explicaciones Condicionales. Las instrucciones para la lectura multimodal se enfocan en el participante 'you', dirigido al estudiante, invitándolo a comprometerse en acciones creativas y cognitivas instanciadas, respectivamente, por procesos materiales y mentales. No obstante, el análisis destacó una brecha en el abordaje efectivo de la lectura de los elementos multimodales que conduce al propósito sociocomunicativo del texto, lo que hace necesaria la intervención del profesor. Este trabajo propone contribuciones para la formación de profesores, enfatizando la posibilidad de explorar la multimodalidad en géneros textuales y su consideración para el desarrollo de literacidades.

PALABRAS CLAVE: infografía didáctica; multimodalidad; pedagogía basada en géneros.

Introdução

O livro didático pode ser um recurso pertinente por oferecer ao professor, em sua prática pedagógica, várias possibilidades de gêneros de texto e atividades recursivas para desenvolver letramentos por meio deles. Destaca-se, entre esses gêneros, o infográfico por ser um gênero multimodal ao combinar componentes de

diferentes modos.

A leitura desse gênero de texto pode demandar uma competência leitora mais complexa, que pode depender da articulação dos elementos imagéticos cada vez mais presentes, dos elementos verbais e semânticos, inerentes às novas formas de comunicação, entre outros, “de forma a garantir ampliação de repertório, além de interação e as propostas para análise pelos alunos, por meio das perguntas de leitura” (Brasil, 2018, p. 75). Faz-se necessário, portanto, que estudantes sejam capazes de compreender as relações de sentido na leitura de gêneros essencialmente multimodais.

Nesse cenário, este trabalho tem como objetivo revisitar a análise de um dos infográficos da pesquisa de Ramos (2023), para reiterar as discussões acerca da importância do processo de produção de sentidos em infográficos e das propostas de leitura multimodal em um livro didático de língua inglesa voltado para o sexto ano do ensino fundamental.

De forma específica, este trabalho busca investigar a construção de sentidos do infográfico selecionado, levando em consideração seu propósito comunicativo e sua Estrutura Esquemática (Martin; Rose, 2008; Rose; Martin, 2012); analisar, sob o prisma do sistema de Transitividade (Halliday; Matthiessen, 2014), o modo verbal instanciado no infográfico e nas instruções que orientam a leitura multimodal; e discutir, de acordo com a Gramática do Design Visual (Kress, 2010; Kress; Van Leeuwen, 2006, 2021), a composição multimodal do infográfico e as potencialidades para o trabalho de leitura multimodal, bem como discutir o potencial do letramento que incorpora elementos multimodais.

Fundamentos teórico-metodológicos

Esta seção apresenta o panorama teórico-metodológico no o qual este trabalho se inscreve e está organizada em três tópicos: (i) Linguística Sistêmico-Funcional, que orienta a análise linguística em nível léxico-gramatical; (ii) Abordagem multimodal, que direciona a análise multimodal e a discussão sobre os elementos multimodais do infográfico; e (iii) Pedagogia com base em gêneros, que

conduz a análise do infográfico e sua Estrutura Esquemática para a posterior discussão sobre os potenciais para a leitura.

Linguística Sistêmico-Funcional

A LSF propõe uma abordagem sistemática (sistêmico) e estratificada que permite compreender a linguagem em suas diversas formas, desde o que é contextual até o que é materializado. Por meio da análise das expressões linguísticas presentes nos textos e dos significados atribuídos durante a comunicação (funcional), a LSF descreve os quatro estratos que compõem o sistema da língua: Semântica do Discurso, Léxico-gramática e Fonético-fonologia e Grafologia. Os dois primeiros ocorrem no plano do conteúdo e os dois últimos no plano da expressão (Halliday; Matthiessen, 2014, p. 26). Cada estrato está inserido em outro mais amplo, que lhe confere contexto, forma e estrutura.

Para Halliday e Matthiessen (2014), a materialização semântico-discursiva está sempre relacionada ao contexto particular de uma língua. Com isso em mente, a LSF nos permite classificar dois contextos no nível extralinguístico: o contexto de cultura e o contexto de situação. O primeiro diz respeito ao ambiente de significados no qual vários sistemas semióticos operam por meios de gêneros de texto que possuem propósitos sociocomunicativos. O segundo orienta as escolhas lexicais e gramaticais que moldam os eventos de comunicação, sendo afetado pelas variáveis do registro: campo (sobre o que está sendo escrito/falado), relações (para quem está sendo escrito/falado) e modo (verbal, visual, multimodal), e determina como a mensagem é transmitida.

A análise desses contextos viabiliza observar a manifestação linguística e identificar em qual variável de registro ela será observada, ou seja, o objetivo que a linguagem desempenha e que significados são implicados naquela interação. Ao sistematizar essas informações, entenderemos as metafunções da linguagem.

Embora ocorram simultaneamente, as metafunções podem ser investigadas individualmente, apontando para a função que a linguagem desempenha, e pode ser:

- (1) ideacional (ligada à representação de ações, participantes e circunstâncias presentes na produção linguística, bem como às relações lógico-semânticas contidas nela);
- (2) interpessoal (referente à interação social entre os sujeitos que se comunicam linguisticamente, compartilhando significados);
- (3) textual (centrada na organização e fluxo da mensagem).

Todos os componentes do registro estão presentes simultaneamente em um evento linguístico. Contudo, o pesquisador pode optar por analisar um texto a partir de uma metafunção específica, já que cada uma delas possui outras estruturas sistemáticas em níveis analíticos mais detalhados.

De acordo com Cavalcanti (2016), baseando-se em Halliday, a LSF viabiliza uma análise linguística capaz de compreender melhor o texto, pois evidencia de que maneira e por qual motivo o texto expressa o significado que busca transmitir. Ao realizar uma análise centrada no léxico e na gramática, podemos perceber o potencial do texto em alcançar seu objetivo, organizando o que é expresso por meio de sistemas. Essa organização sistemática pode ser realizada por meio do sistema de Transitividade.

Esse sistema está relacionado à metafunção ideacional (experiencial + lógica), em que uma oração é concebida como representação da experiência. Conforme Halliday e Matthiessen (2014), a Transitividade fornece os recursos léxico-gramaticais para interpretar o fluxo de eventos e os elementos numa oração, porque são dispostos por elementos verbais – que chamaremos de *processos*, pois são elementos que representam experiências na oração.

As experiências expressas por processos são diferenciadas em três grupos básicos: a de ser ou estar na esfera da abstração, a de sentir na esfera da consciência e a de fazer na esfera física. Esses grupos orquestram significados específicos, que podem ser de processos *materiais*, *existenciais*, *relacionais*, *verbais*, *mentais* ou *comportamentais*. Configurados pelos processos instanciados, participantes e circunstâncias são configurados para compor as orações (Halliday; Matthiessen, 2014, p. 212-213).

Para finalizar, reafirmamos que o modelo de linguagem de Halliday tem seu

foco na relação entre textos e seus contextos, explorando como as escolhas linguísticas feitas pelos falantes operam dentro do contexto social e são influenciadas por ele (Christie; Derewianka, 2008, p. 4). Ao analisarmos linguisticamente textos dentro de seus contextos, podemos observar a relevância das escolhas de palavras no processo de significação.

No entanto, de acordo com Halliday e Hasan (1989), para além da instanciação, há várias outras maneiras pelas quais implicamos significados. Nessa perspectiva, além das construções léxico-gramaticais, é essencial examinar outras relações envolvidas no processo de significação. Portanto, torna-se importante compreender os diferentes modos articulados em um texto, como será abordado na próxima seção.

Abordagem multimodal

Por abranger muitas formas para implicar significados, podemos afirmar que a comunicação humana é multimodal. A abordagem multimodal tem sido uma área de interesse crescente em pesquisas, porque examina os diversos modos semióticos pelos quais interagimos em sociedade. Durante os variados eventos comunicativos, empregamos uma variedade de recursos para fornecer significados, incluindo gestuais, visuais, linguísticos, espaciais, auditivos, entre outros. Cada um desses recursos desempenha um papel único em uma composição, criando ou reforçando os significados presentes nos textos.

Os recursos semióticos são representados por modos, de forma que um modo é um recurso semiótico socialmente e culturalmente moldado para fazer sentido (Kress, 2010, p. 79).

Teóricos usaram a Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday (1978) como base teórica descritiva para criar a Gramática do Design Visual (GDV), visando descrever os componentes visuais dos textos. Segundo a GDV (Kress; Van Leeuwen, 2021), os modos semióticos possuem três funções principais alinhadas às metafunções propostas pela LSF:

- (1) Metafunção representacional (ideacional) que viabiliza a análise de

representações narrativas que possibilita identificar processos, participantes e circunstâncias representados visualmente ou representações conceituais que se desdobram em estruturas para a análise do conteúdo visual;

(2) Metafunção interacional (interpessoal) que permite analisar os participantes representados, a interação entre eles e com o leitor sob a perspectiva do contato entre o sujeito e o texto, incluindo a distância ou proximidade social, o ângulo de visão, a atitude requerida e os marcadores de modalidade, como cores e iluminação;

(3) Metafunção composicional (textual) trata da organização do texto, como centralização, polarização, destaque de elementos e conexões entre eles.

Neste estudo, enfocamos a análise multimodal do infográfico, com ênfase na metafunção composicional. Isso nos permite correlacionar aspectos representacionais e interacionais para examinar os recursos utilizados na busca dos sentidos pretendidos. Analisamos a organização espacial dos elementos e os componentes estruturantes que conectam ou separam esses elementos, conforme destacado por Serafini (2014). De acordo com a Kress e Van Leeuwen (2021, p. 181-182), a articulação dos elementos é analisada por meio de três sistemas: Valor da informação, Saliência e Enquadramento.

O Sistema de *Valor da informação* considera a disposição dos elementos na imagem para atribuir valores informativos e significados específicos. Isso pode diferir em relação a outras combinações. Para isso, uma ordem de zonas foi utilizada para definir as localizações presentes em uma imagem: ao centro, à margem, acima, abaixo, direita e esquerda.

A posição de elementos nessas zonas pode sugerir sentidos, de forma que elementos centralizados podem estar mais destacados que outros à margem, como exemplifica Serafini (2014). Da mesma forma, objetos situados na parte superior podem demonstrar serem coisas ideais e, em partes inferiores, reais. Ou até mesmo a organização horizontal, que organiza informações dadas e novas.

O *Sistema de Saliência*, conforme Kress e Van Leeuwen (2021), permite analisar os elementos dispostos para atrair a atenção do leitor de muitas maneiras, com base em fatores como tamanho, contraste de tonalidade de cores e nitidez,

entre outros. A maneira com que esse elemento é escolhido e configurado depende de fatores como o tipo do texto, cultura popular, entre outros. Em anúncios, por exemplo, é comum o uso de imagens maiores, cores chamativas e textos destacados para atrair a atenção do consumidor pretendido.

Para Kress e Van Leeuwen (2021, p. 210), “a composição posiciona elementos significativos em relação uns aos outros, proporcionando coerência e organização”. Ao destacar elementos específicos em uma composição, cria-se uma ordem de importância do que está sendo apresentado. Isso estabelece uma hierarquia de foco, determinada pelos fatores utilizados para alcançar esse propósito.

O *Sistema de Enquadramento* ou Estruturação, envolve o uso de dispositivos que funcionam como molduras para conectar ou desconectar elementos e destacar informações dentro de um contexto. Linhas, bordas e formas podem enfatizar relações e desconectar elementos na composição e, dessa forma, também os significados implicados por eles.

A conectividade entre os elementos pode ser alcançada de várias maneiras, incluindo vetores, elementos representativos, *layout*, cores ou elementos abstratos gráficos, conduzindo o olhar de um elemento para o outro, a começar pelo mais saliente (Kress; Van Leeuwen, 2006, p. 204; 2021, p. 206).

Nesse contexto, os objetivos comunicativos dos textos influenciam sua previsibilidade de estruturação, estando ela vinculada ao contexto de cultura, ou seja, ao gênero de texto. Com base na definição de gênero por Martin e Rose (2008), que será elaborada na próxima seção, Serafini (2022) aborda a complexidade associada à definição de gênero na análise multimodal. Isso ocorre porque o conceito teórico de gênero varia entre pesquisadores e teóricos, havendo questionamentos sobre a validade de propor sua análise e compreender novos aspectos multimodais introduzidos pelas inovações digitais.

A análise multimodal empreendida neste trabalho concebe, como discutido por Unsworth (2020) em seu estudo sobre explicações infográficas, o uso de imagem (modo visual), de verbiagem (modo verbal) e da articulação intermodal no gênero infográfico. Ainda segundo o autor, este último aspecto refere-se à

combinação dos elementos visuais e verbais para produzir significados nos textos e direcionar seu propósito social, que é informar por meio de explicações. Portanto, nossa análise da composição multimodal do infográfico adota o termo “verbiagem” para se referir ao componente ou elemento verbal.

Conforme Unsworth (2020), as explicações manifestadas de maneira intermodal exigem uma teorização da natureza da relação entre significar e agir na interseção entre imagem e linguagem verbal, ultrapassando a noção de relações lógicas. Portanto, os elementos multimodais podem ser abordados na construção de significados no texto, seja reafirmando, resumindo, especificando ou repetindo informações para explicar o fenômeno tratado no texto.

Considerar a contribuição dos elementos multimodais para a construção de significado é relevante para compreendermos padrões históricos, culturais e sociais presentes em determinados contextos de interação linguística e fazermos previsões sobre esses eventos, de acordo com seus propósitos.

Nesse sentido, uma prática pedagógica que leve em conta os propósitos sociocomunicativos de gêneros de textos pode auxiliar estudantes a prever significados construídos por elementos multimodais. A próxima seção trata de como a Pedagogia com base em Gêneros da Escola de Sydney (PGES) pode ser uma aliada nesse processo.

A Pedagogia com base em Gêneros

A PGES, ou Pedagogia com Base em Gêneros da Escola de Sydney, é um projeto educacional focado no letramento por meio de gêneros textuais. Desenvolvida por professores e linguistas da Universidade de Sydney, é conhecida também como Escola de Sydney ou Pedagogia de Gêneros.

Esse projeto é baseado em uma abordagem sistêmico-funcional e concebe o gênero no âmbito do contexto de cultura. De acordo com Halliday e Matthiessen (2014), os gêneros são estruturas textuais comuns que atendem a propósitos comunicativos específicos, dinâmicos e sujeitos a mudanças ao longo do tempo (Fuzer; Cabral, 2014). Martin e Rose (2008) definem gêneros como processos

sociais que se desenvolvem em fases e etapas para alcançar objetivos comunicativos e sociais.

Por se tratar de uma análise de um infográfico, um texto essencialmente multimodal, a noção de estrutura esquemática a partir das variáveis de registro de um texto (campo, relações e modo) torna-se pertinente por ela orquestrar o gênero ao qual ele pertence. Desse modo, é possível relacionar gêneros a Estruturas Esquemáticas (EE). Segundo Eggins (2002), as relações entre as partes constituintes de um gênero e sua organização determinam sua Estrutura Esquemática (EE), como explicitamos na análise dos elementos visuais e verbais que constituem o infográfico.

A EE dos gêneros é determinada pelo estudo do contexto e pela tipificação dos gêneros de acordo com sua função linguística, ou seja, seu objetivo sociocomunicativo, estabelecendo, a nosso ver, campo de relação com a proposta de Martin e Rose (2008) e Rose e Martin (2012).

Textos podem ter mais de um objetivo, e, levando isso em consideração, tendências comuns podem ser percebidas entre eles. Por exemplo, as explicações tendem a ser mais naturalizadas e menos avaliativas, com um caráter informativo predominante.

Rose e Martin (2012) distinguem três propósitos comunicativos: avaliar, informar e engajar. Cada um desses propósitos está associado a um objetivo diferente, como contar uma história, relatar eventos, fornecer dados, explicar, descrever, avaliar, reagir a eventos e responder a outros eventos linguísticos.

Tendo definido gênero a partir de uma perspectiva de uso e propósito linguístico, a PGES tem buscado democratizar o letramento nos sistemas escolares, por meio da investigação e redesenho dos mecanismos que as escolas utilizam para desenvolver competências de leitura e escrita (Rose; Martin, 2012). Por estar focalizado na análise de um infográfico, este estudo não aprofunda os mecanismos de leitura e escrita, mas restringe-se ao propósito sociocomunicativo do texto e aos potenciais significados que emergem no processo de leitura do gênero de texto em questão.

Em ambientes educacionais, especialmente no ensino de línguas, é comum

encontrar uma variedade de gêneros textuais retirados de sua circulação original e adaptados para fins pedagógicos, levando em consideração seu propósito sociocomunicativo e campo de significados. A PGES propôs um mapeamento dos principais gêneros abordados no contexto escolar, com base nos currículos da Austrália. Esses gêneros foram agrupados em três categorias, denominadas de famílias, de acordo com seus propósitos comunicativos para:

(a) Engajar: engloba gêneros que buscam contar histórias por meio de narrativas. Segundo Rose e Martin (2012) e Martin e Rose (2008), há cinco tipos principais de histórias: relato pessoal, episódio, conto exemplar, narrativa e notícia jornalística. Esses tipos se diferenciam por apresentar experiências, respostas, resoluções (ou não) ou atitudes;

(b) Informar: compreende gêneros de texto que buscam fornecer informações. Existem as categorias das histórias, explicações, relatórios e procedimentos. Distinguem-se entre si por apresentar sequência, temporalidade, descrição, fenômeno(s), classificação, entre outros; e

(c) Avaliar: agrupa gêneros de texto que têm por objetivo argumentar e responder a outras manifestações linguísticas, expressando sentimentos e opiniões ou levando em consideração pontos de vista de uma discussão, como estabelecem Rose e Martin (2012).

Tendo em vista que o foco deste estudo consiste em revisitar a análise de um infográfico do estudo de Ramos (2023) que investigou textos infográficos a fim de identificar seus propósitos sociocomunicativos, expandimos detalhes das *Explicações* relacionadas à família do *Informar*.

As explicações visam analisar processos ou atividades, com o intuito de revelar as conexões de causa e consequência presentes nesses eventos linguísticos. Para Martin e Rose, “a estrutura típica das explicações consiste em especificar o fenômeno a ser explicado e depois a sequência da implicação que o explica, que é a etapa de Explicação” (Martin; Rose, 2008, p. 150, tradução nossa³).

Uma explicação pode ser organizada de várias maneiras, dependendo da

³ Texto original: The typical structure of explanations is to start by specifying the Phenomenon to be explained, followed by the implication sequence that explains it, the Explanation stage (Martin; Rose, 2008, p. 150).

escolha do autor ao produzir o texto ou do contexto de apresentação do fenômeno a ser explicado. Com base nisso, os autores identificaram quatro tipos de explicações:

(1) Explicação sequencial: o foco está na sequência de eventos que levaram ao fenômeno explicado. Normalmente, uma série de eventos ocorreu para chegar a esse ponto, e cada um deles é relevante para compreender o que está sendo tratado. Esse tipo de organização pode variar dependendo do que está sendo explicado (Martin; Rose, 2008, p. 152). Em uma explicação do tipo sequencial, percebemos a sucessão de eventos ou ciclos;

(2) Explicação fatorial: os elementos envolvidos no processo são apresentados e explicados. Nesse tipo de explicação, as causas motivadoras são expostas e detalhadas para definir os parâmetros que levaram a um determinado efeito;

(3) Explicação consequencial: as consequências resultantes de um fenômeno são apresentadas. Nesse tipo de explicação, o foco não incide no efeito inicial do fenômeno, mas nos produtos ocasionados por ele numa situação que pode se desenvolver de forma independente;

(4) Explicação condicional: o surgimento do fenômeno está sujeito ao efeito das causa(s) mencionada(s). Nesse tipo de explicação, “o fenômeno tipicamente generaliza a variabilidade da causa, como ela pode ser afetada, e a contingência de efeitos é geralmente explícita, de forma que vários resultados são possíveis” (Martin; Rose, 2008, p. 161, tradução nossa⁴).

Segundo uma análise léxico-gramatical, esses significados podem ser implicados por ordem semântica por meio de conjunções que conectam as orações. Por exemplo, em inglês, relações semânticas que explicam causas podem ser indicadas pelo uso de conjunções como "a result of", "because", "due to", "even though", "hence", "once", "since", "therefore", "yet", e outras.

Além da família de significados à qual um gênero de texto está associado, compreender seu potencial de alcançar um objetivo sociocomunicativo é fundamental para sua criação e compreensão.

Na próxima seção, os aspectos metodológicos são descritos.

⁴ Texto original: In conditional explanations the Phenomenon typically generalises the variability of causation, as in can be affected, and the contingency of effects is often explicit, as in several outcomes are possible (Martin; Rose, 2008).

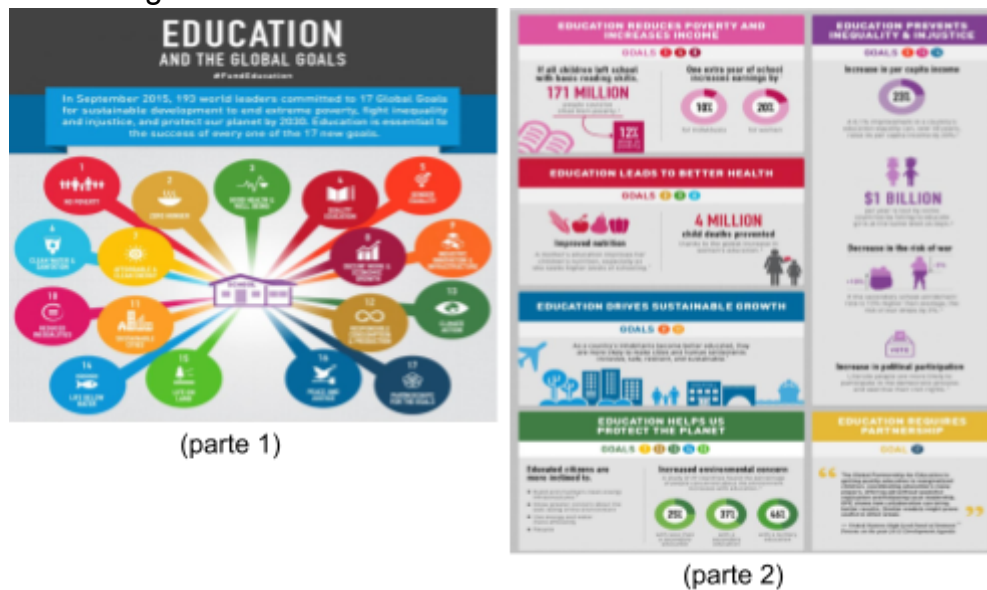
Metodologia

Este trabalho tratou de uma pesquisa de natureza básica e prática, a partir de uma abordagem qualitativa de caráter exploratório (Paiva, 2019). Os textos selecionados para investigação foram extraídos do livro do sexto ano de uma coleção de livros didáticos aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático 2020, direcionada para o ensino de inglês, na rede pública brasileira. Neste artigo, analisamos um infográfico e as instruções para sua leitura na obra didática.

O gênero infográfico foi selecionado tendo em vista a sua articulação de elementos de modos variados para atingir seu objetivo sociocomunicativo. Considerando o contexto de situação (campo, relações e modo) original do texto analisado, faz-se necessário compreender que ele foi retirado de seu ambiente original de circulação e passou por um processo de didatização, no qual um objeto passa a ter finalidade pedagógica.

O infográfico analisado é um dos textos didatizados na unidade *In the classroom*, cujo tema é a escola, na seção de leitura. Ele é um recorte de um infográfico maior, que contém mais informações, e foi separado em duas partes no livro didático, como mostra a figura 1.

Figura 1 – Infográfico analisado



Fonte: Adaptado pelas autoras de Richmond Educação⁵ (Valverde, 2018, p. 94).

O recorte do infográfico analisado compõe uma campanha da *Global Partnership for Education*⁶ (GPE), realizada no ano de 2015 sobre a importância da educação para o desenvolvimento sustentável no mundo, segundo os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas.

Posto isso, destacamos as variáveis de registro que influenciam as escolhas multimodais no texto: (a) campo: educação e as ODS; (b) relações: GPS, financiadores, países beneficiários e público em geral; e (c) modo: multimodal digital.

Selecionamos as nove instruções propostas pelo livro didático para a leitura multimodal desse texto, as quais foram compiladas em uma composição de recortes na Figura 2.

⁵ As imagens dos recortes das páginas do livro didático foram reduzidas devido ao limite de número de páginas de artigo.

⁶ Infográfico elaborado pela campanha Global Partnership for Education e pode ser acessado integralmente em: <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/190112eng.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2023.

Figura 2 – Recorte das instruções para a leitura multimodal

Observe a primeira seção do texto que você vai ler. Repare nos círculos coloridos e na ilustração no centro da imagem: qual é a relação entre eles na sua opinião? Compartilhe com os colegas. *Resposta pessoal: Os círculos referem-se às metas globais, apresentadas na primeira parte do infográfico.*

b) Se as informações fossem apresentadas apenas com palavras, o texto continuaria interessante para os leitores que você identificou? Explique por que, em sua opinião, a organização escolheu apresentar as informações com imagens e palavras. *Resposta pessoal.*

Read the infographic and choose the right option(s) below. Answer in your notebook.

The text in the blue strip on the previous page:

a) explains what the 17 world goals are.
 b) presents statistics on education.
 c) emphasizes that education helps to reach the goals.

Look at some of the icons from the infographic on page 94 and read the dictionary entries below. Then complete them in your notebook with the words from the icons.

Health
 noun the condition of the body and the degree to which it is free from illness, or the state of being well.

Poverty
 noun the condition of being extremely poor.

Gender
 noun the physical and/or social condition of being male or female.

Sustainable
 adjective causing little or no damage to the environment and therefore able to continue for a long time.

Hunger
 noun the feeling you have when you need to eat.

Answer in your notebook. Go back to the previous page and read the **pink** section of the infographic. Education reduces poverty and increases income. 1 - 8; 2 - 1; 3 - 4

Based on the text, match the columns.

[1] if all children learn the basic reading skills, I. that person could earn 10% more.
 [2] if an individual stays in school for one more year, II. she could earn 20% more.
 [3] if a woman stays in school for one more year, III. 171 million people could get out of poverty.

According to the **red** section, the positive effects on health occur when which family member gets better education?
 a) the mother.

Read the **purple** section (Education prevents inequality & injustice). Education for all students can benefit a country's:

a) economy. c) performance in sports.
 b) democratic system. d) safety.


The **blue** and **green** sections are related. Which keywords show their affinity? Write in your notebook.


a) A country's inhabitants - educated citizens.
 b) Sustainable growth - environmental concern.
 c) More likely - percentage of people.

Now read the **yellow** section. Education requires partnership. Why is the text written between quotation marks [""]?

a) To highlight the text.
 b) To show the words that someone else spoke.
 c) To show a text in another language.

The infographic shows two types of illustrations.

Type 1


Type 2


Answer in your notebook. What is the difference between them?

As do tipo 1 apresenta imagens de informações, enquanto as do tipo 2 apresentam dados estatísticos, as cores representam diferentes propósitos.

Fonte: Adaptado pelas autoras de Richmond Educação (Valverde, 2018, p. 94-99).

Por meio do conceito de gênero proposto pela PGES (Martin; Rose, 2008; Rose; Martin, 2012), retomamos a análise de Ramos (2023) para explicitar o caminho analítico que permitiu identificar os propósitos sociocomunicativos do infográfico e os tipos de explicação nele contidas.

No que diz respeito ao modo verbal incluso no infográfico e nas instruções, utilizamos o sistema de Transitividade da LSF (Fuzer; Cabral, 2014; Halliday; Matthiessen, 2014) para identificar os participantes e processos, que foram quantificados para discussão.

As análises do modo visual e a articulação intermodal no infográfico e nas instruções foram viabilizadas pela GDV (Kress, 2010; Kress; Van Leeuwen, 2006). Com essas noções em vista, foi possível realizarmos a verificação das ocorrências dos modos visual (imagem) e verbal (verbiagem), bem como das relações intermodais encontradas nesses textos. Sendo assim, a abordagem multimodal fundamenta e sistematiza a análise e discussão das instruções e suas respectivas propostas de leitura.

Análises

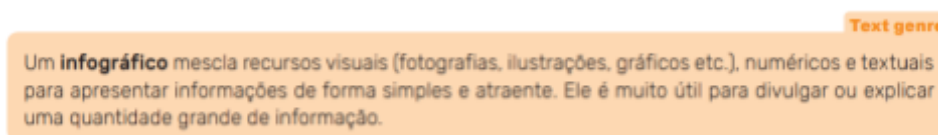
Esta seção é organizada em duas partes, sendo que a primeira delas diz respeito à análise do infográfico – propósito e construção de significados, a fim de analisar e discutir os elementos verbais, visuais e a articulação intermodal no infográfico em meio à produção de significados que propõe o gênero; e a segunda, a das instruções de leitura do infográfico – potenciais para a leitura multimodal, que apresenta a análise e discussões sobre as representações das experiências que atravessam tais instruções no livro didático.

O infográfico – propósito e construção de significados

Considerando as perspectivas do livro didático e o conceito do infográfico apresentado para os estudantes, o infográfico dispõe de modos variados para divulgar ou explicar informações. É possível percebermos a complexidade de leitura multimodal por meio da interpretação da estrutura do texto e das instruções das atividades de leitura, que podem guiar o olhar do estudante para elementos importantes do texto, sejam eles verbais, visuais ou intermodais.

Na seção de leitura do livro didático, a caixa informativa *text genre* precede os gêneros de texto do livro didático e os apresenta para os alunos, como podemos ver na Figura 3.

Figura 3 – Definição do gênero textual infográfico no livro didático



Fonte: Adaptado pelas autoras de Richmond Educação (Valverde, 2018).

A definição do gênero infográfico do livro didático indica que o objetivo comunicativo do texto analisado é de *Explicar*, corroborando o estudo sobre gêneros

de texto da PGES. Esse propósito está subjacente ao de *Informar*, e podemos fazê-lo de forma *sequencial*, *fatorial*, *consequencial* ou *condicional*, conforme descrevemos na fundamentação teórica. Tendo em vista a composição multimodal do infográfico, é possível observar relações de sentido construídas para revelar um tipo de explicação.

Para compreender o propósito das explicações, analisamos a Estrutura Esquemática do gênero infográfico e identificamos os estágios obrigatórios comuns para a sua produção, sendo eles:

- (1) Título (expressa o fenômeno linguístico por modo verbal);
- (2) Imagens / composição intermodal (demonstra o fenômeno tratado);
- (3) Verbiagens (fornecem explicações por modo verbal).

Com a EE em vista, o Quadro 1 organiza de forma concisa os elementos identificados para construir a análise da Estrutura Esquemática (PGES) e as relaciona a uma perspectiva multimodal (GDV).

Quadro 1 – A relação entre a EE do infográfico analisado e os Sistemas da GDV

	Valor da Informação	Saliência	Enquadramento
Título	superior e centralizado	contraste com plano de fundo	margem larga
Imagens e Composição intermodal	ícones difusos e numerados por toda a largura; ícone da escola centralizado	cores vibrantes nos ícones;	linhas que conectam os ícones à escola
Modo verbal = Verbiagem	texto organizado em diferentes partes da composição; subtítulos acima	texto introdutório organizado em uma faixa	faixa do texto introdutório ordenada para frente; texto emoldurado por caixas

Fonte: Elaborado pelas autoras com base na pesquisa.

Ao levar em consideração os sistemas de *Valor da informação*, *Saliência* e *Enquadramento*, observamos que:

- (1) O título foi posicionado de forma a chamar a atenção do estudante para que ele saiba que o infográfico busca trazer uma relação direta entre a educação e os ODS. Além disso, ele está contrastado com o plano de fundo para obter destaque e a tabulação do texto sugere uma forma compacta de entendimento;

(2) As imagens e elementos que implicam relações intermodais ocupam a maior parte da composição, de maneira difusa, colorida de forma vibrante e numerada - dando a ideia de diferentes tópicos. A representação de uma escola ao centro, sendo ligada por formas aos ícones/objetivos, estabelecendo uma relação de conexão, sugerindo, lugar do qual partem todas as metas e a possibilidade de alcançá-las por meio da educação. Na segunda parte do infográfico, os elementos de caixa e figuras temáticas organizam e complementam a verbiagem, construindo significados de acordo com os objetivos, como as figuras de vegetais na caixa “*Education leads to better health*”. Agrupados por cores⁷, esses elementos visuais buscam estabelecer o enquadramento das informações, implicando, portanto, sua função textual na organização da mensagem;

(3) A verbiagem foi organizada de forma a complementar a construção dos significados da primeira parte. Um exemplo disso é o texto introdutório, ordenado para frente e enquadrado na faixa azul. Na segunda parte, os elementos emoldurantes separam os objetivos por tipo que, por sua vez, sugerem as consequências viabilizadas pela educação, de forma a alcançar os objetivos propostos. Nesse sentido, para que haja consequências, é necessário que a *condição fundamental* – nesse caso, a *educação* – seja posta em prática.

Identificamos, de acordo com a organização da composição, que significados são construídos no infográfico por meio da articulação de elementos de modo visual, verbal e intermodal. Sendo assim, a análise à luz da PGES revelou que os elementos obrigatórios da EE, com base no propósito comunicativo de *explicar*, representam explicações do tipo *condicional*.

Instanciada principalmente pelo modo verbal, podemos visualizar a relação de dependência entre alcançar os objetivos e a educação. Essa relação implica uma *explicação condicional*, exemplificada no Quadro 2.

Quadro 2 – Explicações condicionais no modo verbal do infográfico analisado

Explicação condicional	Fenômeno
<i>If all children left school with basic reading skills</i>	<i>171 million people could be lifted from poverty</i>

⁷ As cores configuram um modo semiótico com funções ideacionais, interpessoais e textuais (Kress; Van Leeuwen, 2021, p. 236-249) que não aprofundamos por questões de delimitação deste estudo.

<i>If the secondary school enrollment rate is 10% higher than average</i>	<i>the risk of war drops by 3%</i>
<i>As a country's inhabitants become better educated,</i>	<i>they (are more likely to) make cities and human settlements inclusive, safe, resilient, and sustainable.</i>

Fonte: Elaborado pelas autoras com base na pesquisa.

As conjunções em destaque no Quadro 2 instanciam os sentidos de dependência evocados, na medida em que a educação é a condição fundamental para alcançar os objetivos das Nações Unidas, ou seja, são os resultados de um processo educativo. Em uma *Explicação Condicional Infográfica*, podem ocorrer várias consequências a partir de um evento, contanto que ele aconteça.

Para construir sentidos, imagem e verbiagem podem ser articuladas de forma intermodal. No infográfico analisado, quantificamos as ocorrências dos modos e as apresentamos no Quadro 3.

Quadro 3 – Ocorrências dos modos semióticos no infográfico

	Parte 1	Parte 2	Em ambas
Modo visual = Imagem	18	25	43
Modo verbal = Verbiagem	3	45	48
Imagem + Verbiagem	19	11	30
Total geral	40	81	121

Fonte: Elaborado pelas autoras com base no dados da pesquisa de Ramos (2023) e no modelo de análise de Unsworth (2020, p.144-147).

Identificamos, por meio de análise qualitativa, que a articulação intermodal é mais recorrente na primeira parte do infográfico. Exemplos dessa articulação estão no uso do modo verbal e visual para diferenciar os objetivos dos ícones e para explicitar a representação da escola (*school*). Na segunda parte, identificamos apenas o modo verbal sendo mais recorrente, por meio dos subtítulos e textos explicativos. Nesse sentido, a verbiagem é importante para explicitar as relações condicionais por meio das conjunções instanciadas.

Por meio da verbiagem, também foi possível verificar a existência de outro

tipo de explicação na análise do infográfico: o de *explicação consequencial*. Entendemos que isso acontece na medida em que um texto pode propor mais de um objetivo sociocomunicativo. O Exemplo 1 exemplifica uma das ocorrências desse tipo.

Exemplo 1: “*Education reduces poverty and increases income; Education prevents inequality & injustice; Education leads to better health; Education drives sustainable growth; Education helps us protect the nature; Education requires partnership*” (Valverde, 2018, adaptado).

Por estabelecer conexões causais que constroem sentidos – a educação causa o efeito de várias transformações sociais – instanciadas por processos materiais como *reduces, prevents, leads, drives, etc*, esse trecho se trata de uma Explicação consequencial (Rose; Martin, 2012, p. 123).

Considerando amplamente a análise realizada sobre a importância dos modos semióticos no gênero infográfico, observamos como a leitura multimodal é proposta aos estudantes no livro didático, buscando verificar potencialidades para o trabalho pedagógico.

As instruções de leitura – potenciais para a leitura multimodal

As instruções de leitura multimodal foram consideradas tendo em vista os direcionamentos do livro didático para a análise de elementos multimodais do infográfico, como imagem, verbiagem e aspecto intermodal, como trata o exemplo 2.

Exemplo 2: “Se as informações fossem apresentadas *apenas com palavras*, o texto continuaria interessante para os leitores que você identificou? Explique por que, em sua opinião, a organização escolheu apresentar as *informações com imagens e palavras*” (Valverde, 2018, p. 94).

Por meio da proposta de observar a necessidade do uso do aspecto intermodal – de articular imagens e palavras – o estudante é convidado a se questionar sobre o uso dos modos e, conseqüentemente, desenvolver análises fundamentais para seu letramento multimodal.

O Quadro 4 contabiliza as ocorrências das instruções que propõem a leitura multimodal do infográfico, tanto na parte 1, como na parte 2. Cada aspecto multimodal foi agrupado para verificarmos a quantidade de ocorrências de cada tipo.

Quadro 4 – Ocorrências de modos semióticos nas instruções de leitura

	Parte 1	Parte 2	Em ambas
Modo visual = Imagem	2	4	6
Modo verbal = Verbiagem	1	4	5
Imagem + Verbiagem	4	5	9
Total geral	7	13	20

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados da pesquisa de Ramos (2023) e no modelo de análise de Unsworth (2020, p.144-147).

O aspecto intermodal (imagem+verbiagem) ocorre mais vezes para analisar o infográfico no sexto ano. Essa quantidade pode revelar a valorização da verbiagem para entender o propósito comunicativo do texto, que instancia as relações de sentido da Explicação Condicional, na segunda parte.

Ademais, nas instruções, foi possível verificar, por meio do sistema de saliência, a atenção para as cores nas palavras em inglês, na medida em que se refere a elementos do infográfico, como apresentamos no Exemplo 3.

Exemplo 3: “*The **blue** and **green** sections are related*” (Valverde, 2018, adaptado).

Tomando a verbiagem para analisar a instanciação verbal nas instruções e fazendo um recorte para este trabalho, o Quadro 5 apresenta os tipos de processos e participantes mais recorrentes na análise.

Quadro 5 – Processos e participantes nas instruções de leitura do Infográfico I

Processos		Participantes	
Tipos de processo	Total de processos por tipo	Estudante (<i>you</i>)	Elementos do infográfico
Material	13	6	5
Mental	10	9	7

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados da pesquisa

Os processos do tipo material são mais recorrentes nas instruções. Isso indica que o material didático propõe ao estudante elaborar e articular ações

materiais. Isso é instanciado de forma imperativa, e o participante elíptico é *you*, como mostra o Exemplo 4.

Exemplo 4: “**(YOU)** Answer in your notebook. **(YOU)** Go back to the previous page and read the pink section of the infographic, Education reduces poverty and increases income. Based on the text, **(YOU)** match the columns” (Valverde, 2018, adaptado).

No caso específico do processo *answer*, apesar de ser tipicamente um processo verbal, é posta ao estudante uma ação material transformativa de registro no caderno. Ao mesmo tempo, esse mesmo processo pode também evocar uma interface com um processo mental cognitivo no que tange a associação das colunas que deve ser feita.

Os processos do tipo mental foram o segundo tipo mais frequente nas instruções. Esse tipo de processo indica um convite a experienciar ações cognitivas e perceptivas, de forma a oportunizar os letramentos por meio da leitura e análise de elementos multimodais do infográfico, como posto no Exemplo 5.

Exemplo 5: “**(YOU)** Look at some of the icons from the infographic on page 94 and **(YOU)** read the dictionary entries below. Then complete them in your notebook with the words from the icons” (Valverde, 2018, adaptado).

Por estarem mais recorrentes, os processos materiais e mentais são mais reforçados nas instruções para a leitura multimodal. Esse fato pode sugerir o enfoque sobre a análise (ação cognitiva) e registro (ação do fazer) que são esperados em uma atividade de análise de texto. No entanto, por tratarem-se de instruções para o sexto ano, quando presumivelmente os estudantes têm seu primeiro contato formal com a língua inglesa, a mediação do professor é importante para dinamizar as ações previstas nas atividades de pré-leitura e leitura do gênero infográfico.

A articulação intermodal pode ser aliada nesse processo de leitura, e o fato de ela ser mais recorrente nas instruções é um indício dessa possibilidade. Porém, esse recurso é o menos presente na segunda parte do infográfico, que contém mais verbiagem. Isso indica que, para direcionar os alunos a fazerem leituras multimodais para além do que é proposto pelo livro didático, o professor precisa intervir utilizando-se de metalinguagem para promover análises à luz do arcabouço da LSF

e chamando a atenção para elementos da composição visual.

Considerando a análise linguística das instruções, identificamos que os elementos visuais do infográfico são pouco evocados nas instruções para a leitura multimodal. Diante dessa constatação, o professor em serviço ou em formação que possa ter acesso ao quadro teórico desse estudo (LSF, GDV, PGES) terá mais subsídios para ampliar o trabalho com esses elementos e potencializar o trabalho multimodal com infográficos.

Considerações finais

Por meio do recorte apresentado neste trabalho, foi possível entender que infográficos tendem a ser gêneros de texto que buscam *Informar* e *Explicar* e o fazem por meio de modos e recursos semióticos, sendo eles: verbal, imagético ou articulando intermodalmente os dois. No infográfico analisado neste trabalho, o propósito comunicativo subjacente ao principal foi o de *explicação condicional*.

No livro didático, são propostas atividades de análise de elementos verbais e visuais para a leitura detalhada do texto, por meio de ações materiais e mentais a serem desenvolvidas pelo estudante, que podem ser expandidas com a mediação do professor à luz da nossa proposta teórica.

Tendo em consideração que o infográfico analisado possui não apenas o objetivo de explicar por meio de condições, mas também por outra relação de sentido (explicação consequencial), observamos que isso denota mais um desafio para professores de línguas, neste caso de língua inglesa, no que compete à construção do conhecimento linguístico e pedagógico (Rose, 2018) para a complexidade do trabalho com infográficos.

Tendo em conta a análise apresentada neste estudo, entendemos que a LSF e as demais teorias que dela derivam podem proporcionar ao professor conhecimento teórico e metodológico para lidar com as complexidades sociossemióticas de gêneros de texto essencialmente multimodais e maximizar o potencial para desenvolver letramentos em sala de aula. Fazendo alusão a Serafini (2014, p. 16, tradução nossa), entendemos que:

[...] para construir uma cidadania informada e letrada, os leitores devem ser capazes de navegar, interpretar, produzir e questionar elementos escritos, visuais e de design das composições multimodais. [...] Recorrer a teorias e pesquisar fora da disciplina tradicional de leitura ou de letramento ajudará professores a expandir as estratégias e habilidades que alunos precisam para ler exitosamente os elementos textuais, visuais e de design dos textos multimodais com os quais se deparam⁸.

Perspectivas da LSF, da GDV e da PGES podem dinamizar processos de letramentos, na medida em que fornecem formas sistematizadas para analisar os gêneros e os fenômenos multimodais que os compõem. Nesse sentido, propomos, neste trabalho, contribuições para a formação de professores de língua inglesa a fim de que a multimodalidade em gêneros de texto seja considerada e explorada para desenvolver letramentos.

Por conta da complexidade de análise de gêneros essencialmente multimodais, entendemos que este trabalho limitou-se ao recorte delineado para este estudo e, conseqüentemente, não abarca todo o conhecimento disposto sobre análise de infográficos. Logo, observa-se uma lacuna a ser preenchida com mais produções científicas que ajudem o professor da educação básica a analisar o material didático e a elaborar estratégias de intervenções com os recursos disponíveis na escola.

Posto isso, esperamos que este trabalho possa encorajar mais pesquisas que possam contribuir diretamente para a expansão do conhecimento linguístico e pedagógico de professores de línguas, em especial de professores de língua inglesa, sob o viés sistêmico-funcional. Busca-se, assim, tornar explícita a justiça social, em especial nas escolas públicas, que pode ser promovida por meio do acesso a recursos semióticos a todos os estudantes, independentemente de sua condição sociocultural ou linguística, principal motivação freireana (Freire, 2014) e da pedagogia com base em gêneros da Escola de Sydney (Rose, 2018).

⁸ Texto original: In order to create an informed and literate citizenry, readers must be able to navigate, interpret, design, and interrogate the written, visual, and design elements of multimodal ensembles. [...] Drawing upon theories and research outside the traditional discipline of reading or literacy education will help teachers expand the strategies and skills students need in order to successfully read the textual, visual, and design elements of the multimodal texts they encounter.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

CAVALCANTI, B. A. P. *A pedagogia de gêneros da escola de Sydney em aulas de inglês para fins específicos: um voo sistêmico-funcional*. 2016. Tese (Doutorado em Linguística, Letras e Artes) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/21603>. Acesso em: 20

CHRISTIE, F.; DEREWIANKA, B. *School discourse: learning to write across the years of schooling*. London: Continuum, 2008.

EGGINS, S. *Introducción a la lingüística sistémica*. Tradução de Felipe Alcántara. Logroño: Universidad de La Rioja, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FUZER, C.; CABRAL, S. C. R. S. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Campinas: Mercado das Letras, 2014.

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

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

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *Halliday's introduction to functional grammar*. 4th ed. New York: Routledge, 2014.

KRESS, G. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge, 2010.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. 2nd ed. New York: Routledge, 2006.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. 3th ed. New York: Routledge, 2021.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Genre relations: mapping culture*. London: Equinox, 2008.

PAIVA, V. L. M. O. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.

RAMOS, M. B. A. *Infográficos em livros didáticos para o ensino de leitura em língua*

inglesa: uma análise multimodal e sistêmico-funcional. 2023. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/67477>. Acesso em: 20 mar. 2024.

ROSE, D. Languages of schooling: embedding literacy learning with genre-based pedagogy. *European Journal of Applied Linguistics*, Berlim, v. 6, n. 1, p. 59-89, 2018. DOI 10.1515/eujal-2017-0008.

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

SERAFINI, F. *Beyond the visual: an introduction to researching multimodal phenomena*. New York: Teachers College Press, 2022.

SERAFINI, F. *Reading the visual: an introduction to teaching multimodal literacy*. New York: Teachers College Press, 2014.

UNSWORTH, L. Intermodal relations, mass and presence in school science explanation genres. In: ZAPPAVIGNA, M.; DREYFUS, S. *Discourses of hope and reconciliation: J. R. Martin's contribution to systemic functional linguistics*. London: Bloomsbury, 2020.

VALVERDE, I. (ed.). *English and more!: 6. ano: manual do professor*. São Paulo: Richmond Educação, 2018.

Recebido em: 31 mar. 2024.

Aprovado em: 02 mai. 2024.

Publicado em: 24 jul. 2024.

Revisor de língua portuguesa: Andre Costa Santos

Revisora de língua inglesa: Gabrielli Rombaldi


Revisora de língua espanhola: Beatriz Greci



Contribuições da Multimodalidade no entendimento da visualidade em materiais didáticos de português L2 para surdos

Contributions of Multimodality in understanding visuality in Portuguese as L2 teaching materials for deaf

Contribuciones de la Multimodalidad en la comprensión de la visualidad en los materiales didácticos portugueses L2 para sordos

Renato Caixeta da Silva¹
 0000-0003-3274-3071

RESUMO: Neste artigo, intenciona-se apresentar e comentar alguns resultados parciais de uma pesquisa em andamento, financiada pelo CNPq (Chamada PQ4/2021), que tem as seguintes perguntas como norte: Quais seriam as características de um material didático para o ensino de português como segunda língua (PL2) para surdos? Como essas características podem contribuir para a promoção do conhecimento da língua e de seu uso? Pretende-se mostrar os tratamentos específicos dados à visualidade em materiais didáticos para surdos, por meio de trabalhos didáticos elaborados por Freitas (2018) e Silva e Guimarães (2018). A visualidade presente nesses materiais didáticos de PL2 a surdos é abordada a partir dos estudos sobre multimodalidade, na perspectiva sociosemiótica, com base Kress (2010), Van Leeuwen (2005), Kress e Van Leeuwen (1996) e Kress e Van Leeuwen (2001). Detem-se nos conceitos de representação, modo semiótico, recursos semióticos, e questões ligadas à Gramática do Design Visual com respeito às metafunções representacional, interacional e composicional. As análises apresentadas indicam a visualidade como elemento fundamental para a educação de surdos, envolvendo imagens (fotos, desenhos, gráficos e quadros), Libras em imagem estática ou em vídeos, e a escrita em português. Além disso, as análises mostram que diferentes imagens contribuem para o desenvolvimento do conteúdo de PL2 a surdos, integrando e evidenciando, metodologicamente, imagens estáticas, vídeos, uso de Libras e língua portuguesa escrita, promovendo representações, interações e organizações textuais que podem ajudar no desenvolvimento da língua alvo, respeitando a visualidade como algo fundamental na comunicação entre e com surdos.

PALAVRAS-CHAVE: multimodalidade; ensino de português para surdos; materiais didáticos; visualidade.

ABSTRACT: In this article, we intend to present and comment on some partial results of ongoing research funded by CNPq (Call PQ4/ 2021), which is guided by the following questions: What would be the characteristics of teaching material for teaching Portuguese as

¹ Doutor em Letras - Estudos da Linguagem pela PUC-Rio (2012); professor titular do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), e-mail: rencaixe@yahoo.com.br/
rencaixe@cefetmg.br

a second language (PL2) for the deaf? How can these characteristics contribute to promoting language knowledge and its use? It is intended to show the specific treatments given to visuality in teaching materials for deaf through teaching materials prepared by Freitas (2018) and Silva and Guimarães (2018). The visuality present in these materials for deaf is approached from studies on multimodality under a social semiotic perspective, based on Kress (2010), Van Leeuwen (2005), Kress and Van Leeuwen (1996) and Kress and Van Leeuwen (2001), focusing on the concepts of representation, semiotic mode, semiotic resources, and issues linked to the Grammar of Visual Design concerning representational, interactional and compositional metafunctions. Analyzes are presented that have indicated visuality as a fundamental element for the education of deaf people, involving images (photos, drawings, graphs, and pictures), Libras in static images or videos, and writing in Portuguese. The analyses show that different images contribute to the development of PL2 content for deaf people, integrating and highlighting, methodologically, static images, videos, use of Libras, written Portuguese language, promoting representations, interactions, and textual organizations that can help in the development of the language target, respecting visuality as something fundamental in communication between and with deaf people.

KEYWORDS: multimodality; portuguese teaching to deafs; teaching materials; visuality.

RESUMEN: Este artículo presenta y comenta algunos resultados parciales de investigación en curso financiada por el CNPq (Convocatoria PQ4/ 2021) que se orienta mediante las preguntas: ¿Cuáles serían las características del material didáctico para la enseñanza del portugués -PL2 para sordos? ¿Cómo las características pueden ser relevantes en la promoción del conocimiento de la lengua y su uso? Se desea mostrar los tratamientos específicos de la visualidad en los materiales didácticos para sordos, a través de trabajos elaborados por Freitas (2018) y Silva y Guimarães (2018). La visualidad presente en estos materiales de PL2 para sordos se aborda desde estudios sobre multimodalidad desde una perspectiva sociosemiótica, (Kress, 2010; Van Leeuwen, 2005; Kress y Van Leeuwen, 1996; Kress y Van Leeuwen, 2001; centrándose en los conceptos de representación, modo semiótico, recursos semióticos y a la Gramática del Diseño Visual con respecto a las metafunciones representacional, interaccional y compositiva. Se presentan análisis que han señalado la visualidad como fundamental para la educación de sordos, involucrando imágenes, Libras en imágenes estáticas o videos y el portugués. Los análisis revelan que diferentes imágenes contribuyen al desarrollo de PL2 para sordos, integrando y resaltando imágenes estáticas, videos, uso de Libras, portugués escrito, promoviendo representaciones, interacciones y organizaciones textuales que pueden facilitar el desarrollo del portugués, respetando la visualidad como algo fundamental en la comunicación entre y con sordos.

PALABRAS CLAVE: multimodalidad; enseñanza del português a sordos; materiales didácticos; visualidad.

Introdução

Este artigo é fruto de parte dos estudos desenvolvidos no âmbito do projeto de pesquisa intitulado “Características de materiais didáticos apropriados para ensino de língua portuguesa a surdos”, financiado através do Programa Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq).

As perguntas norteadoras da pesquisa são: Quais seriam as características de um material didático para o ensino de português como segunda língua para surdos? Que características presentes nos materiais didáticos para ensino de Português como segunda língua para surdos podem ser consideradas pertinentes para a promoção do conhecimento da língua portuguesa e de seu uso? Assim, procura-se evidenciar as características de um material didático específico para o ensino de português como segunda língua (PL2) para surdos e os recursos tecnológicos e de significação envolvidos em um material didático para esse fim.

Pretende-se, nesse sentido, cumprir o objetivo de delinear características de um material didático para o ensino de português direcionado a surdos, que seja compatível com as especificidades desses alunos e que considere o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita como sua segunda língua (L2) (Quadros, 2008; Quadros; Schmiedt, 2006; Kawase, 2020). O presente artigo, então, é fruto de algumas análises de parte do *corpus* constituído de materiais didáticos de português para surdos, mais especificamente voltadas ao uso de recursos visuais em materiais didáticos elaborados para o ensino de português a crianças surdas na escola regular de Ensino Fundamental I. O *corpus* será descrito mais detalhadamente em sessão específica neste artigo.

A proposta de pesquisa maior a que este estudo específico está vinculado, por voltar-se para o ensino de língua portuguesa como L2 para surdos em contexto brasileiro, e por dedicar-se ao entendimento a respeito de materiais didáticos para ensino e aprendizagem de línguas, é, portanto, um trabalho em Linguística Aplicada. Entendem-se as questões da linguagem, inseridas na prática social de ensinar e aprender línguas (Almeida Filho, 2011), como objetos dessa área de conhecimento. Dialogando com os conhecimentos produzidos na área de Educação e Surdez, tem-se um estudo em consonância com a Linguística Aplicada contemporânea (Allwright, 2006; Lopes, 2006).

Ao pensar em características de materiais didáticos para o ensino de português como segunda língua para surdos, adota-se a ideia de que a segunda língua é aprendida no contexto em que é usada (Paiva, 2014). Nesse caso, entende-se o português escrito como segunda língua (L2) dos surdos, que deve ser

aprendido para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, além do conhecimento linguístico (ou seja, das regras e do léxico).

Esta pesquisa envolve conhecimentos em Linguística Aplicada voltados para a temática de produção e caracterização de materiais didáticos diversos, estudos sobre educação linguística de surdos, pesquisas na área e materiais já produzidos ou propostos para a promoção do ensino de português respeitando a situação dos surdos.

Ressalta-se que as imagens e outros elementos visuais têm importância nas ações educativas há muito tempo, sempre servindo a diferentes propósitos, tais como ilustrar conceitos, eventos, procedimentos, textos; organizar e realçar conteúdos; ser o conteúdo a ser estudado, como tabelas, gráficos, esquemas, mapas, reproduções de obras visuais. Portanto, pode-se dizer que fotografias, desenhos, vídeos, cores e formas geométricas são frequentemente utilizadas em aulas e em materiais didáticos diversos, desde livros didáticos e paradidáticos até livros de literatura, atlas, dicionários, apresentações em *Power Point* etc. Nessa perspectiva, a imagem é mediadora do ensinar e do aprender.

Na sociedade contemporânea, junta-se à mídia impressa e televisiva o uso das imagens nas diferentes oportunidades de comunicação promovidas pela internet. Além de *homepages*, verifica-se que as imagens ganham cada vez mais protagonismo na comunicação via celular, com o uso de aplicativos como *Whatsapp* e demais redes sociais em geral. Não são apenas as imagens divulgadas nessas redes, mas também há imagens produzidas pelos próprios usuários. Diante disso, decorre a necessidade de desenvolver o letramento visual da população, sobretudo na escola, visto que esse desenvolvimento não se dá de maneira intuitiva.

Especificamente com relação a pessoas surdas, sabe-se que sua comunicação acontece no campo visual. A língua de uso cotidiano da comunidade surda brasileira, sua primeira língua (L1), é a Língua Brasileira de Sinais (Libras), de natureza visual-espacial, diferentemente da língua portuguesa, cuja natureza é oral-verbal (Quadros; Schmiedt, 2006). Tal fato justifica a ideia de que o material didático de ensino de língua portuguesa para essas pessoas não pode ser igual ao material didático de língua portuguesa para os demais alunos da escola brasileira.

Isso porque há especificidades dessa comunidade que precisam ser consideradas: a língua portuguesa não é previamente conhecida por boa parte dos surdos por exposição natural, isto é, elas não adquiriram essa língua oralmente, logo, seu ensino não poderia ser uma conscientização de regras de uma variante padrão que rege a escrita e o uso formal; a língua 2 a ser aprendida pode ter como referência a L1 dos surdos (no caso, a Libras), e daí decorre outra característica: o uso de imagens deve ser incentivado para estimular associações entre elementos linguísticos em português e em Libras. Ao mesmo tempo, em muitas situações, ainda é necessário que a aprendizagem de Libras e Português como L2 aconteça simultaneamente, pois os alunos chegam à idade escolar sem conhecimento de ambas as línguas por vários motivos, dentre eles, falta de convívio com outros surdos e tentativas de oralizar crianças surdas por procedimentos clínicos.

Portanto, neste artigo, defende-se a ideia de que imagens podem servir como recursos de ensino para surdos, intermediando a relação entre conceitos e significantes em língua portuguesa, bem como recurso de sinalização e de organização do trabalho escolar (hora de escrever, hora de ler, momento de pensar sobre a língua, etc.). Ademais, defende-se que o ensino funcional da língua portuguesa para surdos deve priorizar o uso das habilidades de ler e escrever em conjunto com a aquisição dos elementos lexicais e gramaticais, em detrimento de um ensino formalista e baseado em entendimento e memorização de regras gramaticais e categorias.

O foco deste trabalho, então, no âmbito do projeto maior em desenvolvimento, é mostrar como os estudos de multimodalidade podem contribuir para a promoção e o entendimento da visualidade em materiais didáticos de língua portuguesa como L2 para surdos brasileiros. Com isso, a contribuição deste estudo reside na produção de conhecimentos que possam nortear iniciativas de produção de materiais didáticos específicos de maneira sistemática e embasada em dados reais e conhecimentos científicos. Justifica a necessidade de tal o fato de livros didáticos de português adaptados para surdos não serem suficientes nem adequados. Nos dizeres de Miranda (2019, p. 255),

LD de ensino de LP adaptado em Libras para as crianças surdas configura-se como (i) substância, apenas apresentando a L1 e L2 —

Entretextos, Londrina, v. 24, n. 2, p. 146-170, 2024.



[Licença CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

as diferentes línguas circulam no ambiente do LD, mas não estão para o ensino das línguas envolvidas; (ii) como instrumento — a LS permeia os conteúdos tanto dentro da sala de aula quanto no LD, mas no que se refere ao conteúdo disciplinar LPL2, não se adequa a metodologias que fundamentem o ensino de segunda língua; e, por fim, (iii) como objeto, os LDs pesquisados não ensinam sobre a LP como segunda língua numa perspectiva que permita à criança surda e aos professores a comparação, o equilíbrio e os alinhamentos das diferentes línguas em uso.

Para trazer a contribuição e o foco mencionados nos parágrafos anteriores, este artigo apresenta, após esta introdução, alguns conceitos dos estudos sobre multimodalidade, discutindo-os de maneira a mostrar como eles podem contribuir para estudo e a utilização da visualidade em materiais didáticos de português como L2 para surdos. Em seguida, são apresentados dois exemplos de materiais didáticos, recentemente produzidos em Minas Gerais por professoras pesquisadoras em situações diferentes, mostrando como a visualidade é ali tratada e trabalhada, de modo a promover o ensino de português para crianças surdas no Ensino Fundamental I. A partir do exposto, são tecidas interpretações pertinentes ao ensino de português na modalidade escrita para surdos, e apresentadas as implicações do presente estudo, bem como as possibilidades de novos empreendimentos acadêmicos que possam complementá-lo.

Multimodalidade e conceitos na produção de materiais didáticos

O ensino de português escrito como L2 para surdos envolve duas línguas que se constituem em dois modos semióticos diferentes e, conseqüentemente, com recursos de significação distintos. A Libras, L1 dos surdos, recorre aos modos visual e espacial, tendo como recursos semióticos os sinais realizados com as mãos, a expressão facial, a organização espacial dos membros em uma conversa, e o uso de outras partes do corpo (Pereira *et al.*, 2011). Já a língua portuguesa, como L2, tem caráter oral auditivo e escrito, e recorre a recursos de significação verbal: fonemas, sílabas, entonação, morfemas, palavras, ordenação linear e ou sintagmática dos

elementos linguísticos, entre outros, podendo ser realizada de modo que os usuários se veem ou não.

A visão sociossemiótica da linguagem (Halliday, Hasan, 1989), adotada nos estudos de multimodalidade, é parte da tradição funcionalista de estudos da linguagem. Segundo Van Leeuwen (2005), os recursos semióticos são ações ou artefatos usados no ato de comunicação, e podem ser fisiológicos (como a voz, os gestos e as expressões faciais) ou produzidos por meio de tecnologias (como canetas, papéis, programas de computador, tesouras, tecidos etc.). Tais recursos, também conhecidos como signos, possuem um significante – algo observável, como a expressão facial, a imagem acústica e o traço no papel) – e um significado, um conceito, como aprovação ou objeto representado. Nessa tradição sociossemiótica, considera-se que a utilização de recursos semióticos está atrelada ao contexto social de uso da linguagem e das práticas discursivas e sociais nele presentes, sendo o contexto fundamental na variação do significado em termos funcionais.

A conscientização desses conceitos pode levar ao entendimento de que, no caso de ensino e da aprendizagem, em que se envolvem línguas com diferentes recursos semióticos, cada recurso tem seu potencial semiótico. Como potencial semiótico, Van Leeuwen (2005) compreende a capacidade de produção de significados que cada recurso tem, que se liga às propriedades observáveis inerentes a ele, pois os significados não são prontos e fixos, mas sim construídos e reconstruídos em consonância com o contexto social e com as necessidades dos usuários do sistema semiótico. Isso implica dizer que a percepção é seletiva, ou seja, nunca é igual em diferentes contextos, nem a todas as pessoas. Tal ideia está atrelada ao ensino e à aprendizagem de uma língua a um sujeito usuário de outra como L1, mais especificamente quando as línguas envolvidas são constituídas em diferentes modos semióticos, como Libras e Português.

A consequência disso é que o ensino de português para surdos não ocorre apenas por exposição à língua escrita sem referência ao conhecimento prévio, seja ele de mundo ou em L1, quando há a aprendizagem de Libras anteriormente. Assim, defende-se, aqui, que o uso de imagens e diferentes recursos visuais em materiais didáticos é uma condição *sine qua non* para se promover acesso à segunda língua,

respeitando o fato de surdos em geral organizarem e desenvolverem o ato comunicativo em uma cultura própria, predominantemente visual. O aspecto visual da escrita precisa ser destacado, a Libras como L1 – referência e como língua de instrução – é necessária, e essas duas coisas (visual e Libras) são o ponto de partida para o ensino de Português como L2 a surdos.

A compreensão dessa diferenciação entre os recursos semióticos das duas línguas envolvidas no ensino de Português como L2 para surdos leva à visão de que a representação acontece por meio dos usos possíveis de diferentes modos e recursos semióticos, de modo agentivo. São os seres humanos que constroem significados sobre algo, considerando os potenciais semióticos dos recursos conhecidos, seus interesses, as visões de mundo e as disponíveis formas de divulgação desses significados (Kress, 2010; Kress; Van Leeuwen, 1996). Isso significa que ensinar português a surdos como L2 não é o mesmo que ensinar, por exemplo, inglês para falantes nativos de português. Nesse caso, as duas línguas, embora distintas e com recursos de significação diferentes, são constituídas do mesmo modo semiótico. Já no ensino de português como L2 para surdos, há uma distinção muito marcante entre os modos semióticos de abordar o mundo conhecido a ser representado, as relações sociais envolvidas e os modos de organização do discurso. Então, considerando a especificidade da comunicação entre surdos que se baseia no visual, o ensino de português também pode (e convém que se faça) apelar para elementos visuais em materiais didáticos.

A partir disso, decorre a importância dos conhecimentos trazidos pela Gramática do Design Visual (Kress; Van Leeuwen, 1996). Essa não é uma gramática normativa, mas descritiva do uso das imagens na sociedade ocidental contemporânea, e a sistematização por ela apresentada pode servir de referência e posta em prática por desenvolvedores de materiais didáticos para a educação de surdos em geral, em específico para o ensino de português. A seguir, apresentam-se alguns dos conceitos julgados pertinentes à proposta de produzir materiais didáticos para o ensino de português para surdos no Brasil, considerando aspectos representacionais, composicionais e interacionais do uso de imagens.

Primeiramente, discorre-se sobre a noção de narrativas e os vetores

envolvidos em uma representação visual. Por narrativa visual, Kress e Van Leeuwen (1996) entendem uma representação imagética que envolve ações de participantes representados, direcionadas ou não a outros participantes. A visualização de ações pode acontecer por vetores possíveis de serem traçados, que mostram a presença de uma ação e o direcionamento desta a outro participante. Essa ideia é importante, considerando que a percepção disso pode ajudar na ilustração por partes de textos narrativos e instrucionais, por exemplo, permitindo uma conexão a ser mostrada pelos desenvolvedores do material didático, pelo professor ou pela professora, e percebida por parte dos alunos de maneira explicitada. Os próprios vetores podem ser traçados na imagem com mais destaque em níveis mais iniciantes, de modo a enfatizar a compreensão e a possível produção de textos, mostrando o que se faz, como se faz, a que ou quem se faz.

Já a representação de conceitos pode acontecer com o uso de diferentes situações a serem visualizadas, ou seja, de diferentes imagens que mostrem categorias ou elementos de composição etiquetados, por exemplo, com as palavras ou os conceitos escritos em português, e possivelmente uma representação imagética (desenho, fotografia ou vídeo) em Libras. A recorrência e o uso diversificado de imagens, nesse caso, parecem ser importantes para fixação.

Quanto a aspectos da composição, defende-se que a localização de elementos de informação na página, a saliência e a moldura podem ser utilizadas de maneira consciente pelos produtores de materiais didáticos, e seriam importantes de serem observadas pelos usuários docentes em suas aulas. Nesse sentido, pode ser importante a organização vertical ou horizontal de determinados conteúdos, de modo a explicitar o que é almejado e o que é meio para se chegar ao que se almeja, o que se conhece e o que é novidade. Ainda nessa perspectiva, elementos de saliência poderiam ter crucial importância para a promoção de um ensino mais sistematizado, mostrando diferenças lexicais e gramaticais (como o uso de morfemas, por exemplo). Cores diferentes, por sua vez, podem ser usadas para a organização das atividades, e formas podem servir de molduras para separar informações que merecem destaque. Ao mesmo tempo, uma mesma cor ao longo de um texto escrito pode mostrar claramente elementos semelhantes de coesão, sinônimos, repetições

e coerência.

A conscientização de aspectos interacionais envolvidos no uso de imagens também merece atenção por parte de desenvolvedores de materiais didáticos de português como L2 para surdos. O posicionamento de um personagem do material ou dos textos usados, olhando ou não para o espectador (no caso, para o aluno), pode trazer uma situação de conversa com ele ou de identificação. Já a ausência desse olhar direcionado ao espectador, voltando-se a outro elemento da imagem, pode permitir melhor explicação e entendimento da narrativa apresentada, da descrição, ou do procedimento descrito. O entendimento da narrativa ainda pode ser promovido pensando-se em um plano aberto, mostrando a ação em um determinado contexto (cenário, instrumentos, companhias). O foco em parte do corpo ou em uma posição de meia distância, como as mãos, pode ser importante, por exemplo, para mostrar um sinal em Libras, e isso pode ser auxiliado também com o uso explicitado de vetores.

Não se defende aqui que a Gramática do Design Visual e outros estudos de multimodalidade sejam uma espécie de camisa de força, obrigatória para qualquer pessoa envolvida na produção de um material didático para surdos. Na verdade, defende-se que o uso consciente de imagens e outros recursos visuais no ensino de português como L2, não apenas com caráter ilustrativo, é importante para a construção de sentidos e conhecimentos. Mais que um ensino bilíngue (envolvendo duas línguas), é possível pensar em uma educação linguística multimodal (Silva, 2019), com uma produção de materiais didáticos diversos, teoricamente e cientificamente embasada, não feita de maneira intuitiva. Mesmo considerando que a intuição do professor é importante na vida cotidiana em sala de aula, essa intuição pode ser abastecida por conhecimento linguístico e educacional, sistematizado de maneira consciente. Ademais, pensando em multimodalidade como algo inerente à produção de materiais didáticos, e como o estado natural da comunicação humana (Kress, 2010), entende-se, neste trabalho, que assumi-la nos estudos de linguagem em geral é assumir uma visão de texto que considere a coexistência dos diferentes modos no texto. Isto é, em um ato de uso da linguagem, assume-se que a comunicação se dá por meio de outros modos semióticos além do verbal (Silva,

2021), e que Libras e imagens precisam estar juntas da língua portuguesa escrita em uma situação de ensino de L2 para surdos.

Dois exemplos de materiais didáticos de Português L2 para surdos

Nesta seção, são apresentadas duas obras didáticas, elaboradas por Freitas (2018) e Silva e Guimarães (2018), respectivamente. Ambas são frutos de pesquisas desenvolvidas em diferentes instituições mineiras, com propósitos distintos, mas direcionadas para crianças surdas no Ensino Fundamental I brasileiro.

A obra proposta por Freitas (2018), decorrente de seus estudos de mestrado, pretende a alfabetização de crianças surdas em língua portuguesa ao mesmo tempo em que a Libras é ensinada. A autora considera que muitos alunos surdos em idade de alfabetização chegam à escola sem terem adquirido a Libras como L1 dos surdos por não conviverem com usuários dessa língua. A proposta de material didático que ela apresenta procura dar conta de situações diferenciadas de ensino aos surdos, como a inclusão de um aluno surdo com intérprete em uma sala com maioria ouvinte, ou a existência de escolas destinadas apenas a surdos e alunos com outras deficiências. Ainda, o material pode ser considerado para utilização em salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), ou em uma escola bilíngue para surdos (Freitas, 2018). A seguir, apresenta-se uma imagem da capa do material em questão.

Imagem 1 – Obra didática de Freitas (2018)



Fonte: Freitas (2018).

O material de Freitas (2018) foi produzido em Belo Horizonte, a partir de uma obra de literatura infantil em que se faz uma paródia à clássica história dos Três Porquinhos. Sua materialização se deu na forma de apostila impressa, em preto e branco, sem recursos editoriais sofisticados, com cartazes e fichas, além dos textos e atividades a serem entregues e trabalhadas com os alunos em diferentes momentos. As ilustrações ficaram a cargo de uma professora de Artes que, na época, trabalhava em conjunto com a autora pesquisadora. A utilização desse material prevê o uso de Libras por parte do docente ou intérprete no contar a história, na correção de atividades, e nas discussões com os alunos, o que condiz com uma proposta de educação bilíngue. Como Freitas (2018) explica em sua dissertação de mestrado, o ensino de português para surdos envolve um material didático, imagens, a Libras e a escrita, todos inter-relacionados.

Já a obra de Silva e Guimarães (2018), segundo as autoras, é consoante com uma educação bilíngue, e envolve um livro didático em formato PDF (versão disponível na Internet), acompanhado de vídeos em Libras. O livro é diagramado, colorido, com conteúdo organizado em unidades e seções, além de uma extensa ficha técnica, envolvendo ilustradores, diagramadores, professores e estagiários, desenvolvedores de atividades e intérprete. Diferentemente da obra de Freitas (2018), esta é direcionada a crianças com nove anos, já alfabetizadas e usuárias de Libras. Além disso, esta envolve leitura e escrita do português em uma perspectiva funcional, bilíngue (considerando a Libras como referência), enfatizando o uso e a

compreensão da língua em situações comunicacionais e em contextos vividos pelas crianças nessa idade (identidade, família, rotinas, escola etc.).

Imagem 2 – Obra didática de Silva e Guimarães (2018)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
ESCOLA DE BELAS ARTES



PORTUGUÊS PARA CRIANÇAS SURDAS
Leitura e escrita no cotidiano

Giselli Mara da Silva
Angélica Beatriz Castro Guimarães

Apoio:
Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI-UFGM)
Pró-Reitoria de Extensão (PROEX-UFGM)
Centro de Extensão da Faculdade de Letras (CENEX-FALE)
Centro de Apoio à Educação a Distância (CAED-UFGM)

FALE / UFGM
Belo Horizonte
2018

Fonte: Silva e Guimarães (2018).

Percebe-se que ambas as obras se assemelham por apresentarem a Libras como L1 do surdo e, conseqüentemente, como referência importante para o desenvolvimento do português como L2. As duas também apresentam o uso de escrita, imagens e Libras em um mesmo material didático, porém, se distanciam quanto aos contextos de ensino considerados e, sobretudo, quanto aos alunos usuários: enquanto uma se volta para alunos em período de alfabetização, outra é destinada a alunos já alfabetizados. No que se refere aos recursos tecnológicos empregados na proposta, percebe-se algo mais artesanal na obra de Freitas (2018) e algo produzido com recursos tecnológicos mais elaborados na obra de Silva e Guimarães (2018). Resta mostrar como a visualidade é tratada nessas obras, trazendo os conhecimentos de multimodalidade para tal análise.

Sendo assim, o que se apresenta a seguir é uma análise descritiva de ambas as obras didáticas, a partir de uma leitura detalhada, de modo que as características mais recorrentes e proeminentes de cada uma delas são mostradas, explicadas e interpretadas com base no referencial teórico descrito.

A visualidade nas obras didáticas

Na obra didática de Freitas (2018), parte-se de uma história infantil já existente para criar um material didático específico, em que as imagens têm o propósito de ajudar o aluno surdo no entendimento da história em geral e da sua contextualização, e ao mesmo tempo na compreensão de elementos e partes específicas da história. O texto original foi fragmentado em partes e, nesses fragmentos, os desenhos referem-se a momentos importantes da história utilizada, de modo que a imagem possa ser uma referência ao aluno para ajudar na leitura e na identificação de palavras e trechos específicos. Um exemplo disso é a comparação, em que o lobo apresenta seus argumentos sobre os hábitos alimentares de animais como ele, e diz que, se *cheeseburgers* fossem animaizinhos bonitos, crianças poderiam ser consideradas más (ver imagem 3). Observa-se que, nesse caso, a ilustradora escolhe marcar o entendimento, colocando o desenho do sanduíche dentro de um balão de fala, mostrando que aquela palavra no texto seria sobre o que o lobo fala. O aluno surdo, nesse sentido, tem dois modos semióticos disponíveis – a imagem e a palavra escrita –, para estabelecer conexões que lhe possibilitem compreender e apreender a forma em português e o conceito – em outras palavras, o significante e o significado.

Esse uso das imagens ao longo do texto evidencia as escolhas realizadas pela professora autora (Freitas, 2018) do material didático em conjunto com a ilustradora. Tais escolhas parecem remeter a palavras importantes e possivelmente desconhecidas que, quando associadas à imagem, podem propiciar compreensão e apreensão para o processo de apropriação da língua portuguesa escrita. Elas parecem ser motivadas por o que as profissionais envolvidas entendem ser necessário enfatizar usando ambos modos semióticos (língua e imagem). O mesmo poderia ser dito com o uso de letras maiúsculas em toda a obra didática, pois esse é o tipo de letra enfatizado atualmente para a iniciação de alunos ao modo escrito.

Imagem 3 – Trechos de texto ilustrado

A VERDADEIRA HISTÓRIA DOS TRÊS PORQUINHOS

AUTOR: JON SCIESZKA



"EM TODO O MUNDO AS PESSOAS CONHECEM A HISTÓRIA DOS TRÊS PORQUINHOS" OU, PELO MENOS, ACHAM QUE CONHECEM. MAS EU VOU CONTAR UM SEGREDO. NINGUÉM CONHECE A HISTÓRIA VERDADEIRA. PORQUE NINGUÉM JAMAIS ESCUTOU O MEU LADO DA HISTÓRIA. EU SOU O LOBO. ALEXANDRE T. LOBO. PODE ME CHAMAR DE ALEX. EU NÃO SEI COMO COMEÇOU TODO ESSE PAPO DE LOBO MAU, MAS ESTÁ COMPLETAMENTE ERRADO. TALVEZ SEJA POR CAUSA DE NOSSA ALIMENTAÇÃO.



1. CIRCULE O NOME DO PERSONAGEM NO TEXTO.

2. QUAL O NOME DA HISTÓRIA?

- CHAPEUZINHO VERMELHO
 A VERDADEIRA HISTÓRIA DE BRANCA DE NEVE
 A VERDADEIRA HISTÓRIA DOS TRÊS PORQUINHOS

3. QUAL O NOME DO AUTOR?

- JON SCIESZKA
 MONTEIRO LOBATO
 CECÍLIA MEIRELES

7. ESCREVA AS PALAVRAS QUE VOCÊ ENCONTROU:

OLHA, NÃO É CULPA MINHA SE OS LOBOS COMEM BICHOS ENGRAÇADINHOS COMO COELHOS E PORQUINHOS. É APENAS NOSSO

JEITO DE SER. SE OS CHEESEBURGUERS

FOSSEM UMA GRACINHA, TODOS IAM ACHAR QUE VOCÊ É MAU. MAS COMO

EU ESTAVA DIZENDO, TODO ESSE PAPO DE LOBO MAU ESTÁ ERRADO. A VERDADEIRA HISTÓRIA É SOBRE UM ESPIRRO E UMA XÍCARA DE AÇÚCAR.

E EU VOU EXPLICAR PRA VOCÊS. NO TEMPO DO ERA UMA VEZ, EU ESTAVA FAZENDO UM BOLO DE ANIVERSÁRIO PARA MINHA QUERIDA E AMADA VOVOZINHA.



8. O LOBO MAU COMPAROU OS ANIMAIS QUE ELE COME COM...

- BATATA FRITA
 CACHORRO-QUENTE
 CHEESEBURGUERS



Fonte: Freitas (2018).

Ao mesmo tempo, há uma escolha da autora por dividir o texto em blocos de informação e apresentá-lo de maneira separada, enfatizando unidades de sentido dentro do enredo – uma questão relacionada à metafunção textual². Em cada parte, as imagens usadas são representações narrativas, coerentes com a história, pois remetem ao que está acontecendo no texto. A ideia, pelo que se depreende da proposta, é que os alunos possam entender a história em português com o auxílio da Libras – no caso, com a professora contando e sinalizando –, e do visual.

O mesmo acontece na utilização de outros gêneros inseridos no material didático a partir da história principal. A título de exemplificação, pode-se destacar as receitas de bolo de caneca (Imagem 4), relacionadas à história principal, e apresentadas de modo que estejam presentes imagens, além da língua escrita. Assim, pressupõe-se que os alunos podem fazer conexões mais imediatas entre os significantes em modo verbal e os conceitos, uma vez que estes podem ser percebidos e apreendidos por outros significantes visuais. Vale salientar que, nessas representações visuais conceituais, houve o cuidado de mostrar tanto o ingrediente (ovo, farinha e leite) quanto as quantidades (uma ou duas) e os instrumentos de

² A metafunção textual da linguagem, entendida na Gramática do Design Visual como metafunção composicional, envolve a organização da mensagem e diz respeito, em diferentes níveis de análise, aos elementos usados como temas das orações e informações novas, aos elementos usados para se trilhar informações novas e já mencionadas, ao fluxo de informações e à organização de elementos verbais, visuais ou de outras naturezas, de modo a hierarquizar, enfatizar, integrar ou destacar informações.

medida (colher e xícara). Isso evidencia que a imagem é considerada um elemento mediador da aprendizagem do português escrito (Reily, 2003), ajudando não só na compreensão do propósito comunicativo do gênero receita como na compreensão específica dos itens mostrados. O mesmo pode ser dito com relação à obra em geral, no tratamento das partes da história e nos exercícios, o que demonstra certa conscientização de que o letramento visual não acontece de maneira intuitiva (Reily, 2003).

A organização da mensagem nas receitas (Imagem 4), no entanto, segue a lógica da autora ou do não surdo, pois como Dado – elemento já conhecido –, estão as informações em modo verbal, e em posição de Novo³ – elemento ainda não conhecido –, estão as informações visuais. Já na perspectiva do aluno surdo, a imagem como Dado e as expressões linguísticas como Novo poderia ser mais pertinente à sua situação, visto que a transdução a ser realizada seria do conceito já conhecido e representado pela imagem para o significante em modo verbal – o que está sendo aprendido. Afinal, a língua portuguesa é o Novo a ser aprendido e apreendido no processo de alfabetização em questão. Essa seria uma característica a ser repensada na proposta em foco, com mais aplicação dos conceitos relacionados e com o uso de imagens para construção de significados.

Imagem 4 – Receitas com elementos verbais e visuais







³ Segundo a Gramática do Design Visual, em uma organização horizontal, à esquerda do leitor, são postos elementos considerados “Dado”, ou seja, as informações já conhecidas e tidas como consenso. À direita, são postos os elementos considerados “Novo”, isto é, as informações novas a serem conhecidas naquele momento.

140

43. O LOBO QUERIA FAZER UM BOLO PARA COMEMORAR O ANIVERSÁRIO DA SUA AMADA VOVOZINHA.

LEIA OS INGREDIENTES

INGREDIENTES

- 2 caixas de bolo pronto de chocolate e festa 
- 1 lata de leite condensado 
- 1 caixa de morango 
- 50 g de coco ralado 
- 1 caixa de chantilly de 1 litro 
- 2 xícaras de leite 

ESCREVA OS INGREDIENTES DO BOLO:

142



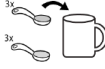

46. LEIA A RECEITA ABAIXO:

RECEITINHA:
BOLO NA CÂNECA


INGREDIENTES:

- 4 colheres de sopa de farinha
- 4 colheres de sopa de açúcar
- 2 colheres de sopa de chocolate em pó
- 1 ovo pré-quente
- 3 colheres de sopa de leite
- 3 colheres de sopa de óleo

MODO DE PREPARO

1. Juntar a farinha o açúcar e o chocolate e mexer. 
2. Adicionar o ovo (recheio) e mexer com um garfo. 
3. Por fim junta-se o leite e o óleo e mexe-se de novo. 
4. Levantar ao microondas em potência máxima durante três minutos. Pronto! 

A RECEITA É...

- BOLO DE CENOURA
- PIZZA
- BOLO NA CÂNECA 
- BOLINHO DE CHUVA

Fonte: Freitas (2018).




Na atividade 9 (Imagem 5), por sua vez, as ligações a serem estabelecidas pelos alunos surdos partem da imagem como informação dada para a palavra como informação nova. Embora a mesma organização escrita-imagem conste na atividade 8 (Imagem 3), parece que ela não foi seguida nas demais.

Com organização diferente, a atividade 10 (também na Imagem 5) utiliza a imagem como Ideal, isto é, o conceito precisa ser conhecido e visualizado – o que é almejado. Em seguida, o aluno deve salientar a palavra correspondente em cada coluna, estando as palavras, então, em posição Real – ou seja, aquilo que se precisa aprender para saber o que é o conceito.

Imagem 5 – Uso de imagens em exercícios

125

9. RELACIONE O NOME DOS ANIMAIS COM A IMAGEM:











LOBO

 COELHO

 PORCO

10. ENCONTRE AS PALAVRAS NO DIAGRAMA:

BOLO	COPO	XADREZ	LENHA	LATA	AMADA
BALA	ANO	QUEIJO	XIXI	PAPO	XICARA
EPA	GATO	FLOR	VOVÓ	ERRA	COELHOS
PORTA	BOLA	CASA	BICHO	COELHO	EXPLICAR
MAU	COLA	LOBO	TRÊS	PESSOAS	PORCO
AGUA	FLOR	PALHA	VELA	VIZINHO	SEGREDO
ANIVERSARIO		AMIGO			AÇÚCAR

11. OBSERVE A PALAVRA ABAIXO E RESPONDA:

PORQUINHOS

- QUAL A PRIMEIRA LETRA? _____
- QUAL A ÚLTIMA LETRA? _____
- QUANTAS LETRAS? _____

Fonte: Freitas (2018).

Em termos interpessoais, percebe-se que, nesse recorte da obra de Freitas (2018), as imagens estão postas em situação de oferta, ou seja, elas contam a história, remetem a personagens e a conceitos importantes e necessários, mas não há uma interação direta do que é representado com o aluno em processo de alfabetização e letramento. Essa interação se dá entre professor e alunos, pelo que se depreende da leitura do material, pois a comunicação é estabelecida em Libras e português escrito. A Libras, então, é a língua de instrução e, ao mesmo tempo, a língua a ser ensinada e aprendida por crianças que não a dominam por terem sido privadas do convívio com outros usuários dessa língua, independente do motivo. A proposta foi desenvolvida pensando nos alunos que, no momento de alfabetização, chegam às escolas sem conhecimento de Libras como L1 e ainda precisam aprender português como L2. Com isso, a proposta tenta propiciar que o aluno aprenda as duas línguas em modos semióticos diferentes, pautando-se no uso de imagens de modo consciente.

Já a proposta de Silva e Guimarães (2018) prevê o ensino de português como L2 a crianças surdas após elas já terem aprendido a Libras. Assim, tem-se o uso da visualidade de maneira distinta da obra de Freitas (2018), bem como de diferentes recursos tecnológicos, como vídeos e imagens coloridas diversificadas, em contraponto à proposta anterior, que só considera o impresso.

Observa-se que as autoras partem desse conhecimento prévio de Libras pelo aluno para introduzir conceitos e promover a familiarização de nomes e termos em Português. Com isso, as imagens dos personagens e do intérprete sinalizando são comuns na obra, o que indica partir da L1 do surdo (Libras) para se ensinar a L2 (Português). Assim, os personagens são usuários da L1 do aluno, o que promove mais identificação e, visualmente, essa identificação acontece também no contato direto via olhar dos personagens em imagens estáticas na obra, e do intérprete de Libras com os espectadores-alunos em vídeos para a obra postados no *YouTube*. Isso também fica nítido no uso de desenhos e fotografias em tomadas curtas ou médias (mais intimidade e identificação), e no entendimento de que o aluno aprende com o professor e os personagens do material didático.

Em termos representacionais, os desenhos dos personagens e as fotografias do intérprete são, muitas vezes, representações narrativas com processos verbais, seja em Libras, pela sinalização ou em português, pelos balões. Observa-se, pelo vetor que mostra a direção do movimento das mãos no ato de sinalizar, que os desenhos procuram representar a sinalização em Libras ou o alfabeto digital do surdo. Ainda, é preciso considerar que essa obra apela para imagens em movimento, com vídeos correspondentes em um canal do *YouTube*, que apresentam as sinalizações do intérprete, o qual faz os movimentos a serem visualizados pelos estudantes.










Imagem 6 – Uso de Libras e língua portuguesa

CONHECENDO NOMES E SINAIS-NOME

O que você sabe sobre este assunto?

1 Você conhece estas pessoas?
Em pequenos grupos, converse com seus colegas sobre estes famosos e depois, recorte imagens para colar nos quadros abaixo.

Olá! Você sabe a diferença entre nome e sinal-nome? Quer descobrir? Assista aos vídeos!

NOME	SINAL-NOME	FOTO
 Silvio	 	 
Ronaldo		
Dilma		

14 UNIDADE 1

Fonte: Silva e Guimarães (2018).

Nessa obra, entende-se que as imagens foram pensadas para que não só aconteça a identificação de conceitos e significados com imagens e conceitos, como em Freitas (2018), mas também uma identificação do aluno com os personagens, o intérprete e as situações – uma questão representacional. Pretende-se, nesse caso, que o aluno surdo usuário de Libras e aprendiz de português como L2 seja capaz de usar ambas as línguas. Assim, ele pode se espelhar nos personagens para a construção de sua identidade e para a percepção de sua inserção no mundo.

Semelhante em ambas as propostas é o uso de palavras e expressões em língua portuguesa com imagens, para mostrar a relação conceito e significante, aquele via imagem e este sendo a palavra em português. É o que acontece nas atividades em que se lê família grande e família pequena, com imagem correspondente (Imagem 7), e na imagem com palavras que indicam os parentescos entre membros de uma família (mãe, pai, filho, filha). Após essa identificação mais imediata, parte-se para a identificação também partindo da Libras (L1).

Imagem 7 – Uso de imagem e palavras – processos conceituais

Observe as fotos de outras famílias:

Família Grande
Família Pequena

FAMÍLIA DA MICHELLE
FAMÍLIA DO GABRIEL

2 Agora converse em Libras com seus colegas:
a) Alguma das famílias das fotos se parece com a sua?
b) Pergunte aos seus colegas como é a família deles.

Agora assista ao vídeo sobre famílias grandes e famílias pequenas.

- Sua família é grande ou pequena?
- Quem mora com você?
- Você tem irmãos?
- Conte a eles sobre a sua família também.

40 UNIDADE 2

Vamos aprender palavras novas?
Veja os membros da família da Michelle.

Filha Filha
Filho
Mãe Pai
Filho

1 Agora observe a foto de outra família e escreva os membros da família.

CONHECENDO OS MEMBROS DA F

Fonte: Silva e Guimarães (2018)

A obra de Silva e Guimarães (2018) também traz uma importância significativa dada à imagem, independente de seu tipo. Fotografias e desenhos são normalmente centralizadas, e informações em português são margeadas e sinalizadas como correspondentes (ver Imagem 7). Ainda que o objetivo seja a aprendizagem do que está margeando as imagens (as palavras ou expressões em português), parte-se da consideração de que a visualidade é o canal principal de percepção da realidade circundante pelo surdo. Com isso, deduz-se que tal característica do público tenha orientado as autoras quanto ao uso dos elementos visuais não apenas em aspectos interacionais ou representacionais, como já demonstrado, mas também em termos composicionais.

Outro aspecto específico dessa segunda obra é a inclusão de ícones na introdução das atividades, próximas às instruções. Nas imagens 6 e 7, pode-se perceber que há dois ícones: um demonstrando ser aquele um momento de conversa em Libras, com duas mãos em paralelo, remetendo ao ícone daquela língua, e outro representando o processo de escrita por meio de elementos que integram esse processo – papel e lápis. Essa utilização considera que elementos visuais podem ajudar a criar interfaces mais bem compreendidas e possivelmente mais organizadas do material didático, ajudando na organização do trabalho executado em sala de aula por parte do surdo. Isso é o que Pereira (2003) ressalta como interface que pode exigir menor esforço cognitivo, sendo menos mal entendida.

A obra de Silva e Guimarães (2018) ainda difere-se da de Freitas (2018) quanto ao uso de recursos tecnológicos e, conseqüentemente, à possibilidade de uso de recursos de significação no material didático. Enquanto a primeira obra analisada tem aspecto mais artesanal, criada para um contexto específico e pode ser alterado por outro docente, esta obra utiliza de recursos em vídeo, imagens coloridas, processos de diagramação e editoração, como um livro didático convencionalmente produzido para situações de ensino. Entretanto, em ambas as propostas, pode-se perceber o uso de Libras, língua portuguesa escrita e imagens. Especificamente a Libras, ela é usada na própria obra em Silva e Guimarães (2018),

mas prevista para ser usada em sala de aula por ou pela docente, ou intérprete, na proposta de Freitas (2018).

É importante ressaltar que esses dois materiais didáticos analisados foram criados especificamente para a situação de ensino e aprendizagem de português para surdos. Não são obras de ensino de língua portuguesa como língua materna adaptadas para a educação de surdos. Além disso, elas trazem, pelo uso dos elementos visuais, alguns dos aspectos que Quadros e Schmiedt (2006) consideram fundamentais para o ensino de Português como L2 a surdos: potencial das relações visuais com a escrita a serem desenvolvidas pelos surdos; possibilidade de transferência da Libras para o português; diferença entre sistemas de escrita alfabética e Libras consideração do alfabeto manual representado em uma relação visual, com elementos linguísticos e visuais; consideração do conhecimento prévio do alunado surdo; motivações para a leitura e a escrita; consideração de elementos linguísticos importantes para a compreensão dos textos; e utilização de textos originais adequados aos alunos.

Considerações Finais

Diferentes maneiras de criar e comunicar significados, ou seja, diferentes modos semióticos (línguas faladas e escritas, línguas de sinais, música, imagens, elementos gráficos, gestos etc.) estão envolvidos na linguagem humana. Os recursos semióticos pertencentes a diferentes modos coexistem na comunicação humana (Kress; Van Leeuwen, 2001; Van Leeuwen, 2005), e não diferente, portanto, acontece no processo de ensino e aprendizagem de línguas, e na construção de produção de materiais didáticos – também entendidos como textos. No ensino de Português como L2 a surdos, essa situação é ainda mais premente: línguas de modos semióticos estão envolvidas e, ainda, a visualidade é colocada como elemento fundamental na comunicação dessas pessoas.

Na perspectiva adotada neste artigo, a comunicação visual deve ser cada vez menos um conhecimento restrito a especialistas, sendo cada vez mais crucial que esteja no domínio mais popular (Kress; Van Leeuwen, 2001). Eles acreditam e

demonstram que os pressupostos da linguística sistêmico-funcional podem apoiar tal empreitada, pois partem da premissa de que os significados estão na cultura e não no código. Este artigo corrobora essas afirmações no que se refere à visualidade presente no ensino de Português como L2 a surdos, e ousa dizer que o mesmo vale para o ensino em geral para surdos, de todos os componentes curriculares do currículo escolar brasileiro. A partir disso, entende-se que a educação linguística de surdos e a consideração de materiais didáticos pertinentes devem ser pautadas pelos conhecimentos no campo da multimodalidade, bem como as ideias sobre materiais didáticos, metodologias, estudos surdos e domínio do conteúdo a ser ensinado, tecnologias disponíveis para cada situação de ensino.

O uso consciente de imagens pode acontecer com mais ou menos interferência das tecnologias disponíveis. Também pode ter não apenas caráter meramente ilustrativo no ensino de Português como L2, incluindo o fato de os materiais didáticos produzidos em diferentes situações, seja para um público específico ou para um público maior, produzido pelo próprio docente ou por autores, pensando em utilização em larga escala. Em qualquer situação, o importante para a construção de sentidos e conhecimentos em Português como L2, não desconsiderando a Libras como L1 e nem as possibilidades de se recorrer a diferentes elementos visuais e recursos tecnológicos, é uma educação linguística para surdos que seja multimodal em sentido amplo (Silva, 2019). A convivência do português com a Libras implica em modalidades diferentes, o que por si já são, e também na presença de outro(s) intermediador(es), como a imagem, e isso pode ser fundamental para a produção de materiais didáticos voltados para estudantes surdos. As obras didáticas analisadas neste artigo corroboram essa posição.

O recorte aqui apresentado demonstra a contribuição dos estudos de multimodalidade na perspectiva sistêmico-funcional, no entendimento da visualidade em materiais didáticos de Português como L2 para surdos, e avança ao mostrar que o uso consciente de elementos visuais nesses materiais didáticos, com mais ou menos utilização de recursos tecnológicos distintos, pode promover a compreensão do que está sendo ensinado e dos comandos. Ademais, tais recursos podem estimular o visual para a escrita (além de desenhos e fotografias), promover a

identificação entre o participante representado (isto é, o personagem) e os alunos, a identificação de conceitos com significantes linguísticos escritos, a organização e a expansão da aprendizagem de uma língua, que é segunda, mas que é de direito e necessária para formação cidadã de surdos brasileiros.

Referências

- ALLWRIGHT, D. Six promising directions in applied linguistics. *In: GIEVE, S.; MILLER, I. K. (ed.). Understanding the language classroom*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2006. p. 11-17.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística aplicada, ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Pontes Editores, 2011.
- FREITAS, L. G. *A multimodalidade no ensino de língua portuguesa para alunos surdos nos anos iniciais: uma proposta de material didático*. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://sig.cefetmg.br/sigaa/verArquivo?idArquivo=2097223&key=e18a2701f8b9623c7dd60d35ecaec6ee>. Acesso em: 25-03-2024
- HALLIDAY, M.A. K; HASAN, R. *Language, context and text: aspects of language in social semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- KAWASE, E. M. Revisão sistemática sobre produção de vídeos na escola para alunos surdos. Dissertação de Mestrado. São Carlos, UFSCar, 2020.
- KRESS, G. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge, 2010.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Hodder Education, 2001.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. New York: Routledge, 1996.
- LOPES, L. P. M. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editora, 2006.
- MIRANDA, D. G. *A multimodalidade no ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: análise do uso do livro didático adaptado em libras*. 2019. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://sig.cefetmg.br/sigaa/verArquivo?idArquivo=2453227&key=74c14c2bf400aeb8085a14fdda5e9a08>. Acesso em: 25 mar. 2024.

PAIVA, V. L. M. O. *Aquisição de segunda língua*. São Paulo: Parábola Editora, 2014.

PEREIRA, F. M. Surdez e Tecnologias de Informação e Comunicação. IN.; SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z.M. (org.). *Cidadania, Sudez e Linguagem: desafios e realidades*. 4ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2003, p. 193-217.

PEREIRA, M. C. C.; CHOI, D.; VIEIRA, M. I.; GASPAR, P.; NAKASATO, R. *Libras: conhecimento além dos sinais*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

QUADROS, R. M; SCHMIEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2006.

REILY, L. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (org.). *Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades*. 4. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2003. p. 161-192.

SILVA, R. C. Contribuições da visão sociosemiótica da linguagem e da multimodalidade como apoio à educação linguística de surdos. In: MIRANDA, D. G.; FREITAS, L. *Educação para surdos: possibilidades e desafios*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2019. p. 61-74.

SILVA, R. C. Implicações de se assumir a multimodalidade nos estudos de linguagem. In: SILVA, R. C.; QUEIRÓZ, L. A. A. *Multimodalidade e discursos*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 26-53.

SILVA, G. M. da. GUIMARÃES, A. B. C. *Português para crianças surdas: leitura e escrita no cotidiano*. Belo Horizonte: UFMG, 2018. Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.letas.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/portuguesl2surdos/PORTUGUES%20PARA%20CRIAN%C3%87AS%20SURDAS_ALUNO.pdf. Acesso em: 25 mar. 2024.

VAN LEEUWEN, T. *Introducing social semiotics*. New York: Routledge, 2005.

Recebido em: 28 mar. 2024.
Aprovado em: 29 abr. 2024.
Publicado em: 24 jul. 2024.

Revisora de língua portuguesa: Gabriela Pepis Belinelli
Revisora de língua inglesa: Gabriela Pepis Belinelli
Revisora de língua espanhola: Beatriz Greci




Letramento acadêmico de alunos surdos em Linguística Sistêmico-Funcional por meio do Sutton-SignWriting

Academic literacy of deaf students in Systemic-Functional Linguistics through Sutton-SignWriting

Alfabetización académica de estudiantes sordos en Lingüística Sistémico-Funcional mediante Sutton-SignWriting


Leoni Ramos Souza Nascimento¹

 0000-0001-5015-9034


João Paulo Lima Cunha²

 0009-0001-4843-9827

Edivaldo da Silva Costa³

 0000-0001-7793-7289

Cleide Emília Faye Pedrosa⁴

 0000-0003-4021-8189

RESUMO: A Linguística Sistêmico-Funcional, nos últimos anos, tem desempenhado um papel relevante nos Estudos Surdos, oferecendo não apenas um arcabouço teórico robusto, mas também uma compreensão contextual precisa para a relação entre língua, linguagem, cultura e identidade surdas. Assim, este artigo tem o objetivo de transcrever alguns conceitos do aparato teórico-analítico da Linguística Sistêmico-Funcional para o sistema de escrita Sutton-SignWriting a fim de contribuir com a promoção do letramento acadêmico da comunidade surda nas diferentes áreas dos estudos da linguagem. Adotamos como abordagem metodológica os seguintes passos: seleção dos conceitos prioritários da Linguística Sistêmico-Funcional; escritura dos conceitos selecionados para SingWriting; reflexão acerca da importância desses conceitos para a formação e o letramento da comunidade surda. Por fim, o texto reafirma seu cunho reflexivo sobre a importância do letramento acadêmico para a comunidade surda, considerando o acesso aos conhecimentos trabalhados no artigo indispensáveis à sua formação acadêmica na área de Letras tanto na

¹ Doutor em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professor do Departamento de Libras da Universidade Federal de Rondônia. E-mail: leoniramos@unir.br.

² Doutor em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). E-mail: jp.cunha@ifce.edu.br.

³ Doutor em Educação, professor do Departamento de Letras Libras da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: edieinstein@hotmail.com.

⁴ Doutora em Letras pela UFPE. Professora da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: cleideemiliafayepedrosa@gmail.com.br.

graduação quanto na pós-graduação.

PALAVRAS-CHAVE: linguística sistêmico-funcional; escrita sutton-signwriting; letramento surdo.

ABSTRACT: Systemic-Functional Linguistics has played a significant role in Deaf Studies in recent years, providing not only a robust theoretical framework but also a precise contextual understanding of the relationship between language, culture, and Deaf identity. This article aims to transcribe certain concepts from the theoretical-analytical apparatus of Systemic-Functional Linguistics into the Sutton-SignWriting system, aiming to contribute to the promotion of academic literacy within the Deaf community across various language study domains. Our methodological approach involves the following steps: selection of priority concepts from Systemic-Functional Linguistics; transcription of selected concepts into SignWriting; reflection on the importance of these concepts for the education and literacy of the Deaf community. Finally, the text reaffirms its reflective nature on the significance of academic literacy for the Deaf community, taking into consideration that access to the knowledge addressed in the article is indispensable for their academic formation in the field of Language Studies, both at the undergraduate and graduate levels.

KEYWORDS: systemic-functional linguistics; sutton-signwriting; deaf literacy.

RESUMEN: La Lingüística Sistémico-Funcional ha desempeñado un papel relevante en los Estudios de Personas Sordas en los últimos años, ofreciendo no solo un marco teórico sólido, sino también una comprensión contextual precisa de la relación entre lengua, cultura e identidad sorda. Este artículo tiene como objetivo transcribir algunos conceptos del aparato teórico-analítico de la Lingüística Sistémico-Funcional al sistema de escritura Sutton-SignWriting, con el fin de contribuir a la promoción de la alfabetización académica dentro de la comunidad sorda en diversas áreas de estudio lingüístico. Nuestro enfoque metodológico comprende los siguientes pasos: selección de conceptos prioritarios de la Lingüística Sistémico-Funcional; transcripción de los conceptos seleccionados al Sutton-SignWriting; reflexión sobre la importancia de estos conceptos para la educación y alfabetización de la comunidad sorda. Finalmente, el texto reafirma su naturaleza reflexiva sobre la importancia de la alfabetización académica para la comunidad sorda, considerando que el acceso al conocimiento abordado en el artículo es indispensable para su formación académica en el campo de los Estudios del Lenguaje, tanto en nivel de grado como de posgrado.

PALABRAS CLAVE: lingüística sistémico-funcional; sutton-signwriting; alfabetización de personas sordas.

Introdução

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) nos últimos anos tem ocupado um papel fulcral nos Estudos Surdos (ES), seja por meio de seu arcabouço teórico e/ou instrumentos analíticos valiosos para compreender as nuances das línguas de sinais, seja por oferecer uma compreensão contextual para a relação entre

língua-linguagem com a cultura e a identidade surdas. Assim, desenvolvemos um artigo que contextualiza conceitos do aparato teórico-analítico da LSF e do SISTEMA DE AVALIATIVIDADE (Martin; White, 2005; White, 2004) para a Escrita Sutton-SignWriting (SW). Tivemos como objetivo transcrever conceitos do aparato teórico-analítico da LSF para o sistema SW com o propósito de que o letramento da comunidade surda, nas diferentes áreas dos estudos da linguagem, seja efetivo no Ensino Superior.

Esta proposta foi estruturada da seguinte forma: primeiro, tecemos alguns fundamentos da LSF e os estudos sobre educação e práticas de ensino; traçamos um roteiro sobre a origem, evolução e aplicação do SW; em seguida, um tópico metodológico em que retomamos o objetivo central deste artigo, assim como as motivações de escolhas acerca dos conceitos selecionados; por último, procedemos à transcrição dos conceitos selecionados. O texto termina com uma conclusão, de cunho reflexivo, sobre a importância do letramento dos surdos, considerando seu acesso a conhecimentos indispensáveis à sua formação acadêmica.

Estudos e práticas de ensino em Linguística Sistêmico-Funcional

Este artigo se alicerça no arcabouço teórico da Linguística Sistêmico-Funcional, proposta por Michael Alexander Kirkwood Halliday entre as décadas de 50 e 60 do século passado. Ela foi aperfeiçoada, em alguns pressupostos, por vários dos seus seguidores pelo mundo (Eggins, 2004; Martin; White, 2005). Uma parte dessas contribuições, adaptações e aperfeiçoamentos ocorreu no contexto de uso da língua portuguesa, sendo realizada pelas(os) pesquisadoras(es) no Brasil, especialmente os estudos acerca da língua portuguesa no Brasil (Almeida, 2010; Almeida, Cabral, 2022; Fuzer; Cabral, 2014, 2023; Vian Junior, 2011).

Enquanto Linguística Aplicada, ou Aplicável (Halliday, 2006; Praxedes Filho, 2014; Pagano, 2020), a LSF oferece “[...] um arcabouço potencialmente passível de responder às necessidades de gerar e interpretar linguagem em uso, sem necessariamente ser concebida para atender uma aplicação em particular” (Pagano, 2020, p. 27). Uma dessas respostas surgiu após Michael Halliday fundar o

Departamento de Linguística na Universidade de Sidney. A LSF se caracterizou por se interseccionar com o campo da educação, provocando pesquisas voltadas à elaboração de programas e projetos educacionais na Austrália. James Martin e David Rose elaboraram um Programa de Letramento que se desenvolveu em diversos países (*Reading to Learn*). Essas ações fizeram com que outros programas voltados para o letramento pudessem ser pensados (Vian Junior, 2013).

No Brasil, por influência dos estudos da Escola de Sidney, o campo contribuiu com respostas para os problemas de educação linguística. As pesquisas versaram sobre tradução, formação de professores, discurso acadêmico, gêneros textuais, linguagem no campo da educação à distância, entre outros temas (Almeida; Vian Junior, 2018; Motta-Roth; Herbele, 2005; Vian Junior, 2013).

Com a evolução da LSF enquanto área de pesquisa no Brasil, conforme Carvalho (2020), o estudo de Libras, e de toda a comunidade surda, passou a fazer parte daquilo que Mendes (2016) conceitua como “sistema de interesse”. Especialmente a Libras foi compreendida como um sistema de comunicação social que permite que os seus usuários tenham acesso aos diferentes sentidos em sua complexidade, eficientemente em cada contexto (na dimensão política, social e comunicativa, expressando-se – seja no plano emotivo e/ou racional, seja no plano metafórico ou literal, concreto ou abstrato) - de acordo com os pressupostos da LSF.

A linguagem para a LSF é “[...] um grande sistema composto de REDES DE SISTEMAS (SYSTEM NETWORKS) e subsistemas [...]” (Pagano, 2020, p. 28). Trata-se de um sistema semiótico em rede (estratificado) em que a linguagem verbal é apenas um dentre tantos outros sistemas que circulam nos usos e meios sociais (Vian Junior, 2013). Com isso, temos a constituição da língua da comunidade surda como uma das redes de sistemas em que o indivíduo-sujeito-ator se apoia para produzir significado, o qual “[...] é ativamente construído *em e pela* linguagem” (Pagano, 2020, p. 28). É importante destacarmos aqui a relevância destas escolhas linguísticas: produzir e construir significado. Podemos acrescentar ainda: “[...] e para atingir propósitos comunicativos” (Vian Junior, 2014). Logo, não é apenas uma modalidade visual-gestual estruturada, um sistema vísuo-espacial, é destacadamente a linguagem considerada em seu contexto de uso. Assim, temos

uma teoria geral da linguagem que explora como ocorre a produção dos significados; que explica como a situação de uso da língua e seus usuários atuam nos sentidos; que descreve as relações linguísticas e suas funções, uma análise sócio-semiótica da língua (Carvalho, 2020).

É justamente no estrato da semântica, “o nível linguístico do contexto” e “[...] o caminho de acesso ao sistema, em que o CONTEXTO pode ser apreendido semanticamente” (Matthiessen, 1993, p. 227)⁵, que incluímos a proposta de letramento do SW para a compreensão dos pressupostos teóricos da LSF e da AVALIATIVIDADE.

O CONTEXTO DE SITUAÇÃO define-se enquanto aspectos relevantes para a produção de uma instância linguística numa unidade contextual (Pagano, 2020). Segundo Fuzer e Cabral (2014, p. 28), “[...] é o ambiente imediato no qual o texto está de fato funcionando”. Por isso, nos questionamos: o que está sendo realizado na e pela linguagem? E com qual finalidade? Qual “[...] o tipo de ato que está sendo executado e seus objetivos”? (Motta-Roth; Heberle, 2005, p. 17). Também buscamos compreender: quem são os participantes? Quais são os papéis sociais desses atores? Qual é o grau de distância e formalidade entre eles? Por fim, devemos nos questionar: em que meio eles se comunicam? Por qual canal?

Essas variáveis são deveras importantes – como podemos constatar pelas provocações. O CONTEXTO DE SITUAÇÃO formado pelo ambiente acadêmico é um *lócus* que exige da comunidade surda maior interação. Assim, em oposição, a comunidade surda exige também maiores formas de interação e melhores práticas de acessibilidade para sua permanência e seu êxito no Ensino Superior, conforme destacadamente apresentado por Delanhese e Storto (2024). Logo, o letramento acadêmico é fundamental para as pessoas surdas permanecerem e logrem êxito no Ensino Superior, desde a graduação até a pós-graduação *stricto sensu*, bem como participem ativamente desse processo de “sistema de interesse” que perpassa sua comunidade, sua língua e suas linguagens. Esta proposta vem no sentido de uma provocação constante da acessibilidade.

⁵ “*Semantics is the linguistic inter-level to context, it is way into the linguistic system where context can be semanticized*”.

Atualizemos, pois, as informações com anotações sobre a origem, evolução e aplicação do modelo de escrita Sutton-SignWriting.

Escrita Sutton-SignWriting: origem, evolução e aplicação

O Sutton-SignWriting, ou simplesmente Sutton-SW, conforme definido por Costa (2021), é um sistema semiótico universal vísuo-gráfico-esquemático para escrita de quaisquer línguas de sinais no mundo e foi idealizado em 1974 na Universidade de Copenhague, na Dinamarca, pela coreógrafa californiana ouvinte Valerie Sutton, juntamente com os pesquisadores de surdos da *Dansk TangSprog* (traduzindo: Língua de Sinais Dinamarquesa). Esse sistema é aplicável tanto na parte de ensino de línguas de sinais, alfabetização e letramento visual quanto na parte técnica, de tradução e interpretação sinalizada.

No Brasil, o Sutton-SW foi iniciado em meados de 1996 pelos pesquisadores sulistas ouvintes de escrita de sinais e informática na educação Márcia de Borba Campos e Antônio Carlos da Rocha Costa, com a colaboração da pesquisadora surda Marianne Rossi Stumpf (Costa, 2018; Nascimento; Costa, 2016).

Na composição estrutural do Sutton-SW, Costa (2021) traz um detalhamento didático e pedagógico a partir da convenção simbólica dos três elementos geométricos: quadrado – punho fechado (■), círculo – punho aberto (●) e pentágono – mão plana (⬆). Por causa do espaço de sinalização ou enunciação, emergem dois planos: parede e chão e orientação de palma frontal (■ / □, ● / ○, ⬆ / ⬆), medial (◻ / ◻, ◉ / ◉, ⬆ / ⬆) e dorsal (◻ / ◻, ◉ / ◉, ⬆ / ⬆).

Além disso, de acordo com Sutton (1996), o sistema é composto de dez grupos de símbolos para mãos que são agrupados numa sequência dos dedos usados, denominados Sequência-Símbolo-SignWriting (◻, ◻, ◻, ✎, ✎, ✎, ✎, ✎, ✎, ✎). A escrita da datilologia ou alfabeto manual se processa na vertical, e ao final o símbolo tenso (↪) significa parada de espaço, diferentemente de






sinal soletrado, que deve ser escrito na horizontal, com seta de movimento (→).

O Sutton-SW possui seis símbolos de contato: tocar (*), duplo tocar (**), esfregar (☉), escovar (⊙), bater (#) e pegar (+). Os símbolos de dedos também são seis: articulação média fecha (●), articulação média abre (◐), articulação proximal fecha (∨), articulação proximal abre (∧), articulações proximais abrem e fecham simultaneamente (∩) e articulações proximais abrem e fecham alternadamente (⋈). Os símbolos de superfície dependem dos planos parede (≡ / ≡) e chão (⊖ / ⊖).

As setas de movimento se estabelecem como formas geométricas vetoriais retilíneas (↑ / ↑ / ↑ / ↑ / ↑), curvilíneas (↻ / ↻ / ↻), angulares (↯), sinuosas (⤿), semicirculares (↷ / ↷ / ↷ / ↷) e helicoidais (↻ / ↻). O movimento para cima e para baixo paralelo à parede é escrito com setas duplas (||), diferentemente do movimento para frente e para trás paralelo ao chão, que é escrito com setas simples (|). Os movimentos para os lados podem ser escritos com setas simples (—) ou duplas (≡). A mão direita é representada por seta de ponta preta (▲), a mão esquerda por seta de ponta branca (△) e a seta neutra (∧) por ambas as mãos.

Os símbolos de dinâmica de movimento indicam simultaneidade (∩), alternância (⋈), consecutivo (∞), lento (⤿), rápido (⤿), tenso (⤿) e relaxado (⤿).

Os símbolos de face se compõem nas expressões faciais e se dividem em dez grupos: testa (☹), sobrancelhas (☹), olhos (☹), direção do olhar (☹), bochecha (☹), nariz (☹), boca (☹), língua (☹), dentes (☹) e outros (☹ / ☹ / ☹ / ☹ / ☹ / ☹). Os símbolos de corpo são três: cabeça (○), acima da cabeça (○) e atrás da cabeça (○) e

movimento da cabeça (); ombro () e movimento de ombro ();
braço () e movimento do tronco ().

É apropriado sinalizarmos que o Sutton-SW não possui nenhuma relação com os códigos de realização das línguas orais. Ademais, o sistema ainda não está oficializado no Brasil.

Metodologia: o escopo de um estudo funcionalista

Por entendermos o lugar de pesquisa com a língua-linguagem em seu contexto social, este estudo tem o objetivo de transcrever conceitos do aparato teórico-analítico da Linguística Sistêmico-Funcional e da AVALIATIVIDADE para o sistema de escrita Sutton-SignWriting a fim de que o letramento da comunidade surda, nas diferentes áreas dos estudos da linguagem, se torne efetivo no Ensino Superior, seja no nível da graduação em Letras, seja nas diferentes pós-graduações de estudos da linguagem *stricto sensu*.

Esta proposta se justifica pela necessidade de letramento em uma linguagem técnica e científica, instanciada pelos contextos de SITUAÇÃO e de CULTURA (Halliday; Matthiessen, 2004). Possivelmente, o letramento acadêmico permitirá aos alunos surdos uma maior consciência metalinguística tanto para as finalidades específicas nos processos de escrita acadêmica quanto para as de leitura. Logo, a prática de ensino poderá contar com uma interação maior, com os papéis e as relações sociais mediadas pela linguagem efetivamente, como preconiza a estrutura potencial do gênero (Motta-Roth; Herbele, 2005). Por fim, enquanto usuários, nos diferentes usos e ambientes sociais, os alunos surdos poderão ser sujeitos-atores competentes ao conhecerem como a linguagem varia de acordo com cada função.

O critério de escolha dos conceitos se efetivou pela utilização constante da LSF em teses e dissertações com temáticas baseadas na Análise Crítica do Discurso (ACD), especialmente na Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso (ASCD), e sobre a Identidade Surda, que contam com a leitura e a

audiência efetivas e constantes da comunidade surda. Escolhemos o sistema de AVALIATIVIDADE (Martin; White, 2005), já que é um sistema da semântica-discursiva, voltado para o sentido, o qual é o mais utilizado em nossas pesquisas acompanhadas pela comunidade surda, assim como por questão espacial neste artigo. Processo semelhante iremos conduzir com outros sistemas linguísticos posteriormente. Assim, seguiremos estes passos: recorte de alguns conceitos da LSF (LSF, GSF, METAFUNÇÕES, AVALIATIVIDADE, Engajamento, Gradação e Atitude), escritura desses conceitos para SW, e reflexão sobre a importância desses conceitos para o letramento da comunidade surda.

A integralização da Linguística Sistêmico-Funcional com a Escrita Sutton-SignWriting

Acreditamos que as práticas de letramento proporcionam uma transformação. Os atores envolvidos passam a recontextualizar, recriar, reinterpretar todo o contexto envolvido. Também acreditamos que práticas decoloniais, por meio do letramento, conforme é proposto neste trabalho, favorecem estratégias didático-metodológicas para a inclusão de pessoas surdas. Barreto e Barreto (2015) defendem que, ao ensinar técnicas inovadoras e altamente eficazes de estudo do SW, se fornecem subsídios para os que buscam formas de atrair os surdos à desconstrução de estereótipos e à resistência ao aprendizado da Língua Portuguesa (LP). Conforme aponta Silva (2009, p. 54), a leitura e a escrita têm função social; o aluno “precisa sentir a necessidade e o prazer de ler e escrever, fato que raramente se observa entre crianças, jovens e adultos surdos”.

Devido a isso, destacamos que no Brasil o SW tem alcançado um patamar importante no contexto decolonial na prática de leitura em LP como língua adicional para surdos (Nascimento, 2018; Stumpf, 2005; Zappe, 2010). Face à sua importância para os Estudos Surdos, pesquisadores (surdos e não surdos) desenvolvem pesquisas linguísticas no Brasil desde 2005 assegurando os benefícios dessa escrita para a educação bilíngue dos surdos.

Nesse sentido, importa-nos refletir a respeito da correlação entre a Libras e a LP. Para os surdos, a representatividade em se comunicar por meio da Libras exprime a sua identidade e a resistência diante das barreiras linguísticas impostas na relação com as pessoas ouvintes. Desse modo, a forma como “a língua do outro” foi exposta para os que não ouvem gerou um silenciamento linguístico-cultural. Durante anos as pessoas surdas eram alfabetizadas via processo didático-metodológico voltado à reabilitação vocal, com sessões fonoterápicas, e não podiam ter a liberdade de expressão por meio da língua natural que as representa, a Libras (Strobel, 2008).


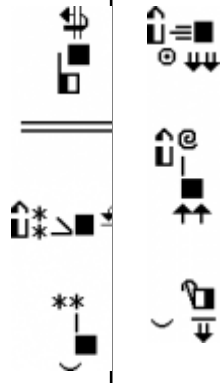
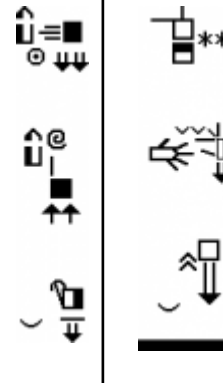
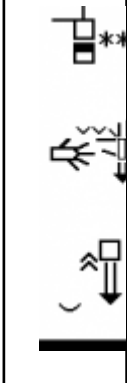
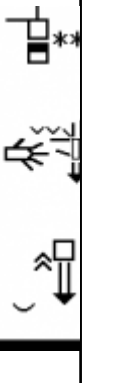
Este estudo visa contribuir com uma interligação da SW com um campo de estudo que fornece subsídios para mapear as funções da língua durante a prática social da linguagem. Suas funções podem ser entendidas através dos conceitos dos termos selecionados, exemplificados por estudiosos da área e viesados para uma perspectiva transdisciplinar com a tradução em SW, aproximando os surdos dos pressupostos teóricos da LSF.

Sendo assim, apresentamos nos Quadros a seguir uma imersão nos pressupostos da LSF. Na primeira coluna de cada quadro, no lado esquerdo, destacamos a definição do conceito selecionado em língua portuguesa, ao passo que, à esquerda, apresentamos a tradução em SW. Para a tradução, o recurso utilizado foi o editor de texto *Signpuddle*⁶, na função tradução. Trata-se de um conteúdo *on-line* que funciona como editor de textos, dicionário e glossário. O seu banco de dados é alimentado por pesquisadores envolvidos com o campo de pesquisa dos Estudos Surdos, respectivamente com a Língua de Sinais local.

No Quadro 1, iniciamos com o conceito de Linguística Sistêmico-Funcional, evidenciando uma relação e a diferença entre ele e o conceito de Gramática Sistêmico-Funcional, que será posteriormente apresentado.

Quadro 1 – Linguística Sistêmico-Funcional

⁶ [Signpuddle](#).

<p>“A LSF é uma teoria da linguagem como prática social e também uma metodologia analítica que permite a descrição detalhada e sistemática de padrões linguísticos” (Eggins, 2004, p. 21, tradução nossa).</p>						
--	--	--	---	---	---	---

Fonte: Elaborado pelos autores.

Através do conhecimento advindo da LSF, os usuários surdos passam a entrar em contato com o repertório lexical de sua língua, compreendendo o sentido e a importância desse campo de estudo. O escopo dessa teoria é uma reflexão sobre as relações entre língua, linguagem e contexto, mais precisamente como os usuários utilizam a língua para construir significados e atingir seus objetivos (Vian Junior, 2014). Por isso, é uma teoria que explica o funcionamento da linguagem (Gouveia, 2009).






Já a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), por sua vez, é a responsável por fornecer os aparatos e instrumentos para a descrição da LSF na análise e no entendimento do funcionamento das escolhas léxico-gramaticais, bem como na produção de sentidos entre os usuários de uma língua. Chouliaraki e Fairclough (1999) apontam que questões sociais são, em parte, questões de discurso. No contexto sociodiscursivo, a linguagem é uma parte irredutível da vida social, o que pressupõe a relação “dialética” linguagem-sociedade. Contrapondo as premissas que visibilizam apenas a língua descritiva e analiticamente, entendemos que é nessa relação que os estudos que preconizam características centradas apenas na estrutura da linguagem (paradigma estruturalista) não se relacionam com questões de cunho prático e social nas quais os falantes estejam inseridos. Vejamos o conceito de GSF a seguir.

Quadro 2 – Gramática Sistêmico-Funcional

Entretextos, Londrina, v. 24, n. 2, p. 171-192, 2024.



[Licença CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



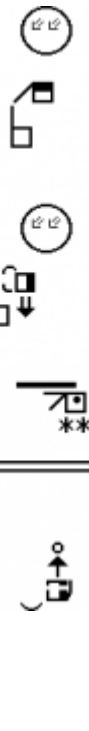
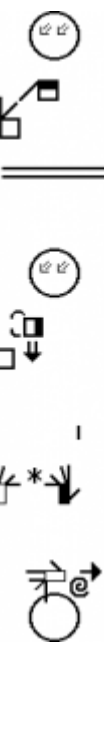
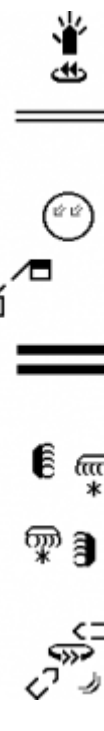

<p>“Teoria geral do funcionamento da linguagem humana, concebida a partir de uma abordagem descritiva baseada no uso linguístico” (Gouveia, 2009).</p>					
--	---	---	--	---	---

Fonte: Elaborado pelos autores.

Observemos que, nos dois primeiros quadros, abrimos espaço para que essas conceituações sejam traduzidas para língua de sinais, na forma escrita, através de um sistema de notação acessível para o público que é letrado nesse sistema, assim como acreditamos que o oposto ocorra de modo positivo à medida que aproximamos diálogos epistêmicos e transdisciplinares de áreas que até então não convergiam numa temática oportuna. Assim, as designações Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), que têm sido utilizadas como equivalentes costumeiramente, são compreendidas enquanto distintas: A GSF “referindo aos estudos, análises e descrições relativos ao estrato das formas, isto é, aspectos léxico-gramaticais [...], enquanto a LSF refere-se “[...] aos estudos relacionados a todos os estratos [...]” (Vian Junior, 2014, p. 424).

Outro conceito importante a ser abordado trata-se das METAFUNÇÕES, que constituem aspectos que caracterizam os modos em que as categorias de análise linguística estão inseridas. No texto traduzido, viabilizamos a tradução das três METAFUNÇÕES, a saber: IDEACIONAL, INTERPESSOAL E TEXTUAL.

Quadro 3 – METAFUNÇÕES

<p>A língua é “[...] usada pelos seres humanos na sociedade para atingir três funções [METAFUNÇÕES] principais: falar de suas experiências externas e internas do mundo ao redor, estabelecer relações interpessoais e organizar a mensagem de modo a poder, com ela, agir e criar sentidos que serão entendidos por seus pares nas diversas instituições sociais das quais participam” (Magalhães, 2009, p. 19).</p>						
---	---	---	---	--	---	---






Fonte: Elaborado pelos autores.

Em LSF, a partir dos pressupostos teóricos de Halliday e Hasan, (1989) e Halliday e Matthiessen (2004), a METAFUNÇÃO IDEACIONAL representa os significados da experiência de vida de cada pessoa tanto no mundo exterior quanto no interior; já a INTERPESSOAL equivale à interação e aos papéis assumidos por cada pessoa mediante o sistema de MODO e MODALIDADE; por sua vez, a TEXTUAL representa o fluxo de informação e sua organização e textualização por meio do sistema TEMÁTICO. A tradução proposta, quando for aplicada, proporcionará possivelmente que os surdos tenham um novo direcionamento acerca da compreensão de sua língua ou de outra língua adicional. Provavelmente, eles romperão com a ideia de língua abstrata, em que precisam memorizar regras normativamente, as quais não os ajudam a compreender e realizar práticas discursivas ou mesmo fazer uma leitura crítica de seu próprio uso linguístico. A língua representa a maior riqueza cultural para um povo (Petit, 2009). Por isso, é importante ter consciência metalinguística das teorias ouvidas/lidas/sinalizadas, pois assim serão aplicadas pelo sujeito em seu uso.

A seguir, destacamos algumas categorias de análise, na perspectiva da GSF,

que buscam, nas instanciações, o estrato semântico-discursivo das relações sociais. Primeiramente, no quadro 4, trazemos o sistema AVALIATIVIDADE e, logo depois, nos quadros 5 e 6, os subsistemas atitude e engajamento.

Quadro 4 – AVALIATIVIDADE

<p>“Trata dos recursos utilizados para realizar as avaliações na linguagem, isto é, dos significados interpessoais utilizados para expressar as avaliações e opiniões dos falantes/escritores presentes nos textos” (Almeida; Vian Junior, 2018, p. 274).</p>					
---	--	--	---	--	--




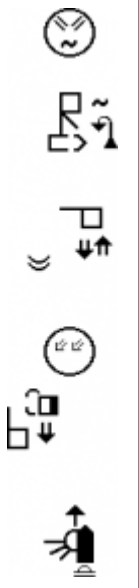

Fonte: Elaborado pelos autores.

Martin e White (2005) testificam que o sistema AVALIATIVIDADE permite ao leitor alternativas voltadas para a (re)leitura, (re)interpretação, (re)contextualização, permitindo atribuição de valor de acordo com a experiência social do indivíduo. Entendemos que, em todo processo de participação comunicacional, nos expressamos construindo valores socialmente compartilhados, seja individual, seja coletivamente (White, 2004). “Isso equivale a dizer que a linguagem oferece mecanismos diversos para que atribuamos diferentes avaliações aos mais diferentes aspectos de nossas atitudes em nosso cotidiano” (Vian Junior, 2011, p. 19). Será muito mais perceptível para o sujeito surdo, pela consciência linguística crítica, identificar, na leitura, um gesto avaliativo positivo ou negativo. Também será possível perceber quando estão sendo “[...] mais ou menos intensos, pouco ou muito

enfáticos, mais ou menos distantes de [...] interlocutores, muito ou pouco formais” (Vian Junior, 2011, p. 19).

O próximo conceito entra na perspectiva dialógica. Esta categoria descreve e explica como se realizam os posicionamentos linguísticos, como as vozes de um discurso se materializam, seja a partir da função monoglóssica ou da função heteroglóssica. Baseados em Martin e White (2005, p. 100), monoglóssicos são aqueles discursos que não se relacionam com características dialógicas, ou seja, que não trazem explicitamente as várias vozes de um discurso; já heteroglóssicos são os posicionamentos com características dialógicas, constituídos por “vozes alternativas”.

Quadro 5 – Engajamento

<p>“Uma das categorias do sistema Avaliatividade, os recursos desse subsistema oferecem os meios para a voz autoral se posicionar com relação a se engajar com as outras vozes e posições alternativas no contexto comunicativo” (Martin; White, 2005, p. 39, tradução nossa).</p>					
--	--	--	---	--	--

Fonte: Elaborado pelos autores.

Com a tradução, o sujeito surdo terá mais condições de identificar que um texto pode estar atravessado com várias vozes (Souza, 2011b). Assim, compreenderá o comprometimento e o envolvimento (o posicionamento-opinião expresso) que o autor realiza no texto, bem como a concordância, discordância, aceitação ou não aceitação que identificamos enquanto leitores. Em resumo, o sujeito surdo também poderá evocar sua voz de enfrentamento e/ou de submissão

ao que, em sua subjetividade construída por sua leitura de mundo e suas heranças culturais, consegue identificar para sua reflexão do texto. Logo, ele compreenderá que todo texto “[...] interagimos em *função do, para e com o outro*” (Vian Junior, 2011, p. 26).

No próximo quadro, apresentamos o subsistema gradação. No contexto de uma leitura funcionalista, a gradação viabiliza intensificar ou amenizar as avaliações do que foi dito-escrito-sinalizado. “[...] Uma escala, ou contínuo, de intensidade virtual com valores que variam entre termos que expressam avaliações [...]” (Souza, 2011a, p. 191), consideradas mais intensas ou menos intensas.

Assim, o leitor poderá identificar o posicionamento do texto a partir das escolhas realizadas pelo produtor para representar uma escala de valores e sua leitura do mundo.

Quadro 6 – Gradação

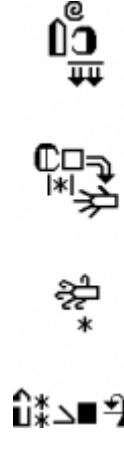

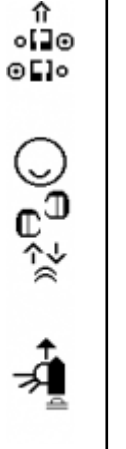

<p>Esse sistema instancia uma avaliação em forma de escala, que pode se desenvolver em dois eixos: força, relacionada à intensidade, e foco, que processa significados ligados à precisão e à prototipia (Martin; White, 2005).</p>				
---	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelos autores.

Por meio do conhecimento linguístico do funcionamento do sistema de gradação, a pessoa surda conseguirá perceber inclusive como se processam as

avaliações do comportamento de outrem, das suas emoções e dos objetos e das coisas ao seu redor, que é o subsistema atitude. Assim como entenderá que aumentamos ou diminuimos essas avaliações constantemente. Vejamos nosso próximo e último quadro.

Quadro 7 – Atitude

<p>“A atitude se preocupa com nossos sentimentos, incluindo reações emocionais, julgamentos de comportamento e avaliação das coisas” (Martin; White, 2005, p. 35, tradução nossa).</p>				
--	--	--	---	--

Fonte: Elaborado pelos autores.

A atitude constitui-se de categorias que são compostas pelo afeto, pelo julgamento e pela apreciação. O afeto consiste na expressão de sentimentos e emoções. Já o julgamento está relacionado à avaliação positiva ou negativa referente aos comportamentos das pessoas. E a apreciação está relacionada à atribuição de valor, positivo ou negativo, a objetos em geral (Almeida, 2010; Vian Junior, 2011). Pragmaticamente, em contextos situacionais diversificados, esse tipo de categoria leva os leitores a exporem sua competência leitora e reflexiva, concordando ou não com os posicionamentos do produtor, pois o leitor poderá distinguir, muitas vezes, que sua visão de mundo é diferente. Produção e leitura sempre vêm carregadas de emoções (afeto) e juízos de valor (julgamentos ou apreciações) que perpetuam e/ou desfazem ideologias.

Considerações finais

Com a proposta inovadora apresentada, atendemos ao objetivo de transcrever alguns conceitos do aparato teórico-analítico da Linguística Sistêmico-Funcional para o sistema de escrita Sutton-SignWriting (SW) a fim de que o letramento da comunidade surda, nas diferentes áreas dos estudos da linguagem, seja efetivo no Ensino Superior. Sistematizamos, assim, as conceituações advindas da LSF, respeitando as variantes e os empréstimos para permitir a ampliação do repertório lexical e teórico-analítico do leitor surdo e não surdo, contribuindo para seu acesso aos conceitos até então divulgados apenas em línguas orais.

Salientamos que os sistemas de notação de LS foram criados com o intuito de preservar a estrutura semântico-sintática da língua. Nessa perspectiva, viabilizar os conceitos e a tradução dessa seleção de termos da LSF em Sutton-Signwriting aponta para a capacidade transdisciplinar de incluir pesquisas numa área em ascensão que já tem notoriedade nos ES quando se trata de pesquisas que envolvem letramento e alfabetização de pessoas surdas.

Por fim, indicamos que a Linguística Sistêmico-Funcional oferece um aparato técnico-científico valioso para compreender as nuances das línguas de sinais e sua relação com a cultura e a identidade surdas. Reconhecer a importância dessa abordagem teórica não apenas enriquece nossa compreensão das línguas visuo-espaciais, mas também abre novas trilhas para pesquisas futuras. Logo, é essencial ampliar o envolvimento da comunidade surda nesses estudos e pesquisas, garantindo que suas vozes sejam integralmente consideradas. É com o respeito necessário a essa questão que finalizamos este trabalho.

Referências

ALMEIDA, F. A. S. D. P. *A avaliação na linguagem, os elementos de atitude no discurso do professor: um exercício em análise do discurso sistêmico-funcional*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

ALMEIDA, F. A. S. D. P.; CABRAL, S. R. S. (org.). *Discurso(s) e linguística sistêmico-funcional no Brasil*. Campinas: Mercado de Letras, 2022.

ALMEIDA, F. A. S. D. P.; VIAN JUNIOR, O. Estudos em avaliatividade no Brasil: panorama 2005-2017. *Signótica*, Goiânia, v. 30, n. 2, p. 273-295, 2018. DOI: 10.5216/sig.v30i2.49527.



BARRETO, M.; BARRETO, R. *Escrita de sinais sem mistérios*. 2. ed. Salvador: Libras Escrita, 2015.

CARVALHO, M. M. A relação da libras com a linguística sistêmico-funcional (Isf): análise de imagens de sinais com base em variáveis do contexto de situação. *Belas Infieis*, Brasília, DF, v. 9, n. 5, p. 55-73, 2020. DOI: 10.26512/belasinfieis.v9.n5.2020.29368.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinbourg: Edinbourg University, 1999.

COSTA, E. S. *Aula 10: escrita de sinais e conversação em libras*. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2021. Disponível em: https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/12250328072021Aula_10.pdf. Acesso em: 2 abr. 2024.

COSTA, E. S. Tendências atuais da pesquisa em escrita de sinais no Brasil. *Revista Diálogos*, Cuiabá, v. 6, n. 1, p. 23-41, 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/5635>. Acesso em: 2 abr. 2024.

DELANHESE, B.; STORTO, L. J. Educação de surdos no ensino superior na perspectiva inclusiva. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 1-28, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X70314>.

EGGINS, S. *An introduction to systemic functional linguistics*. London: Pinter Publishers, 2004.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Campinas: Mercado das Letras, 2014.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. *Introdução aos sistemas discursivos em linguística sistêmico-funcional*. Santa Maria: UFSM, 2023.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e gramática: uma introdução à linguística sistêmico-funcional. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, p. 13-47, jan./jun, 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/matraga/article/view/27795>. Acesso em: 2 abr. 2024.

HALLIDAY, M. A. K. Some theoretical considerations underlying the teaching of English in China." *The Journal of English Studies*, Chongqing, China, vol. 4, 2006. p. 7-20.

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

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An introduction to functional grammar*. 3th ed. London: Edward Arnold, 2004.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. *The language of evaluation: appraisal in english*. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

MATTHIESSEN, C. M. I. M. Register in the round: diversity in a unified theory of register analysis. In: GHADESSY, M. (org.). *Register analysis: theory and practice*. London: Pinter Publishers, 1993. p. 221-293.

MENDES, W. V. *Mecanismos de junção em textos acadêmicos: uma abordagem sistêmico-funcional*. 2016. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/21939>. Acesso em: 2 abr. 2024.

MOTTA-ROTH, D.; HEBERLE, V. M. O conceito de estrutura potencial do gênero de Ruqayia Hasan. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 12-28.

NASCIMENTO, L. R. S. *O sistema SignWriting como suporte para o desenvolvimento na leitura em língua portuguesa como segunda língua*. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2018. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_a6afe57f79c95f4cd06b65a882f506f1. Acesso em: 5 abr. 2024.

NASCIMENTO, L. R. S.; COSTA, E. S. A importância da escrita de língua brasileira de sinais por meio do sistema SignWriting. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 9.; FÓRUM PERMANENTE DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL, 10., 2016, Aracaju. *Anais [...]*. Aracaju: Universidade Tiradentes, 2016. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/97513587/9-a-importancia-da-escrita-da-lingua-brasileira-de-sinais-por-meio-do-sistema-s>. Acesso em: 5 abr. 2024.

PAGANO, A. S. Modelagem da linguagem e do contexto na teoria sistêmico-funcional. *Revista da ABRALIN*, São Cristóvão, v. 19, n. 3, p. 25-49, 2020. DOI: 10.25189/rabralin.v19i3.1770.

PETIT, M. *Os jovens e a leitura*. Tradução Celina Olga de Souza. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2009.

PRAXEDES FILHO, P. H. L. Linguística sistêmico-funcional: linguística teórica ou aplicada?. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 6, n. 1, p. 11-26, 2014. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1927>. Acesso em: 4 abr. 2024.

SILVA, F. I. *Analisando o processo de leitura de uma possível escrita da língua brasileira de sinais: SignWriting*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: https://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Silva_Analisando_process

o_leitura_possC3ADvel_escrita_LBS_Signwriting_2009.pdf. Acesso em: 5 abr. 2024.

SOUZA, A. A. Gradação: força e foco. In: VIAN JUNIOR, O.; SOUZA, A. A.; ALMEIDA, F. S. D. P. (org.). *A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011a. p. 191-203.

SOUZA, L. M. F. A interação de recursos de um texto opinativo. In: VIAN JUNIOR, O.; SOUZA, A. A.; ALMEIDA, F. S. D. P. (org.). *A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011b. p. 57-77.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: UFSC, 2008.

STUMPF, M. R. *Aprendizagem da escrita de língua de sinais pelo sistema signwriting*: línguas de sinais no papel e no computador. 2005. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/5429>. Acesso em: 2 abr. 2024.

SUTTON, V. *Lessons in signwriting: a system of written for sign language*. California: DAC, 1996. Disponível em: <https://www.signwriting.org/archive/docs5/sw0472-BR-Licoes-SignWriting.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2024.

VIAN JUNIOR, O. Linguística sistêmico-funcional, linguística aplicada e linguística educacional. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 123-141.

VIAN JUNIOR, O. Linguística sistêmico-funcional. In: GONÇALVES, A. V.; GÓIS, M. L. S. (org.). *Ciências da linguagem: o fazer científico*. Campinas: Mercado de Letras, 2014. p. 423-444.

VIAN JUNIOR, O. O Sistema de Avaliatividade e a linguagem da avaliação. In: VIAN JUNIOR, O.; SOUZA, A. A.; ALMEIDA, F. S. D. P. (org.). *A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 19-29.

WHITE, P. R. R. Valoração: a linguagem da avaliação e da perspectiva. *Linguagem e Discurso*, Tubarão, v. 4, p. 177-205, 2004. Número especial. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277217314_Valoracao_-_a_linguagem_da_avaliacao_e_da_perspectiva. Acesso em: 26 abr. 2024.

ZAPPE, C. T. *Escrita da língua de sinais em comunidades do ORKUT*: marcador cultural na educação de surdos. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/carla-zappe.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2024.

NASCIMENTO, L. R. S.; CUNHA, J. P. L.; COSTA, E. S.; PEDROSA, C. E. F.
Letramento acadêmico de alunos surdos em Linguística Sistêmico-Funcional por meio do
Sutton-SignWriting

*Recebido em: 10 abr. 2024.
Aprovado em: 13 mai. 2024.
Publicado em: 24 jul. 2024.*

*Revisora de língua portuguesa: Carla Giovana de Campos
Revisora de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi
Revisora de língua espanhola: Beatriz Grenci*




O Sistema de atitude em textos criados pelo ChatGPT – uma análise de textos em português como língua adicional


The subsystem attitude in texts written by ChatGPT – analysis of texts written in Portuguese as an additional language

El subsistema actitude en textos generados por el ChatGPT – una analisis de textos escritos em português como lengua adicional


Sulany Silveira dos Santos¹

 0000-0002-0162-0872

Lisiane Barbosa Martins Godoy da Silva²

 0009-0008-0809-5020

Caroline Teixeira Bordim³

 0000-0001-7169-1388

RESUMO: Este artigo analisou como os recursos do sistema de *Avaliatividade*, mais precisamente do subsistema de *Atitude*, são mobilizados pelo ChatGPT para a construção de textos em Português Língua Adicional no nível de proficiência B2. Foi realizado um estudo de abordagem qualitativa em um conjunto de textos produzidos por estudantes de uma universidade britânica na plataforma de inteligência artificial generativa ChatGPT. Os seguintes procedimentos analíticos foram empregados: i) seleção de textos, seguindo a ordem gerada pelo ChatGPT; ii) divisão e organização dos textos quanto aos aspectos solicitados na tarefa; iii) análise semântico-discursiva da tarefa; iv) análise semântico-discursiva dos recursos léxico-gramaticais do aspecto: oportunidades e desafios das novas tecnologias. Como resultado, foi possível identificar que todas as subcategorias do subsistema de *Atitude* são mobilizadas, em conjunto, para a avaliação das “novas tecnologias”, ainda que *Julgamento* e *Apreciação* prevaleçam em relação a Afeto.

PALAVRAS-CHAVE: escrita; chatgpt; subsistema atitude.

ABSTRACT: This article analyzes how the resources of the Appraisal system, more precisely the Attitude subsystem, are mobilized by ChatGPT for the construction of texts in Portuguese as an Additional Language at the B2 proficiency level. A qualitative approach study was carried out on a set of texts produced by students from a British university on the generative artificial intelligence platform ChatGPT. The following analytical procedures were employed: i) selection of texts, following the order generated by ChatGPT; ii) division and

¹Doutora em Letras. Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: ssantos@uepg.br

² Doutoranda em Letras no Programa de Pós-Graduação em Letras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. E-mail: lisiane.martins@gmail.com

³ Doutoranda em Letras no Programa de Pós-Graduação em Letras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. E-mail: carolinebordim3@gmail.com

organization of the texts according to the points requested in the task; iii) semantic-discursive analysis of the task; iv) semantic-discursive analysis of the lexical-grammatical resources used in part of the task. As a result, it was possible to identify that all the subcategories of the Attitude subsystem are mobilized together for the evaluation of “new technologies”, although Judgment and Assessment prevail over Affect.

KEYWORDS: writing; chatgpt; subsystem attitude.

RESUMEN: Este estudio examina cómo los recursos del Sistema de Valoración, mas precisamente del subsistema de Actitud, son empleados por ChatGPT en la construcción de textos em português como lengua adicional el nivel de competencia B2. Se llevo a cabo un estudio de enfoque cualitativo sobre un conjunto de textos producidos por estudiantes de una universidad británica en la plataforma de inteligencia artificial generativa ChatGPT. La metodología de análisis siguió los siguientes procedimientos analíticos: i) selección de textos, siguiendo el orden generado por ChatGPT; ii) división y organización de los textos según los puntos solicitados en la tarea; iii) análisis semántico-discursivo de la tarea; iv) análisis semántico-discursivo de los recursos léxico-gramaticales del punto 1: oportunidades y desafíos de las nuevas tecnologías. Como resultado, se pudo identificar que todas las subcategorías del subsistema de Actitud se movilizan, en conjunto, para la evaluación de las “nuevas tecnologías”, aunque el Juicio y la Valoración prevalecen sobre el Afecto.

PALABRAS CLAVE: escritura; chatgpt; subsistema de actitud.

Introdução

Visto que a criação de textos por *chatbots* generativos está cada vez mais recorrente na contemporaneidade, fazem-se necessárias pesquisas que investiguem a qualidade dessas produções, bem como as diferenças e semelhanças comparadas à escrita convencional, produzida por seres humanos. Pensando nessa relação, da Silva e Rottava (2023) dedicaram-se a investigar a relação entre a inteligência artificial (IA) generativa e a escrita em línguas adicionais (LAs). Os autores buscaram compreender a complexidade lógico-semântica de textos em português língua adicional (PLA) gerados por meio do *chatbot* ChatGPT. Como um dos resultados do estudo, foi possível verificar que os textos escritos no nível B2 do Quadro Europeu

Comum de Referência para Línguas (QECR)⁴ têm menor intrincacia⁵ gramatical em detrimento aos demais níveis, ou seja, mostram-se mais complexos.

Nesse contexto de escrita gerada por IA, esta pesquisa buscou analisar como os recursos avaliativos são mobilizados pelo ChatGPT para a construção de textos no nível B2 de proficiência. Para tanto, foram analisados textos escritos em PLA, coletados em um projeto de pesquisa desenvolvido em uma universidade britânica e disponibilizados por da Silva e Rottava (2023). Assim, a avaliação realizada no *corpus* se deu a partir de textos argumentativos que tiveram como base a temática “O impacto das novas tecnologias para a sociedade humana”.

A pergunta que norteou esta pesquisa foi: “Quais são os recursos avaliativos de Atitude empregados pelo ChatGPT?”. Para respondê-la fez-se uso do sistema de Avaliatividade (Fuzer; Cabral, 2023; Martin; Rose, 2007), um dos seis sistemas semântico-discursivos propostos pela Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). Acredita-se que esse sistema apareça em grande parte dos textos que circulam na sociedade, uma vez que a avaliação tende a ser um recurso recorrente na produção de textos, ainda que nem sempre de forma explícita. De acordo com Vian JR (2023, p. 31), esse sistema compreende “uma gama de opções para avaliações do mundo ao nosso redor”, podendo ser representado por meio de sentimentos, julgamentos e apreciação.

Este texto está organizado em quatro seções, além da introdução. Na primeira seção, é abordada a teoria que serve de base para o estudo, a Linguística Sistêmico-Funcional e seus sistemas discursivos. Na segunda seção, é detalhado o percurso metodológico adotado no tratamento dos dados. Na sequência, são apresentadas a análise e discussão dos resultados e, por fim, as considerações finais.

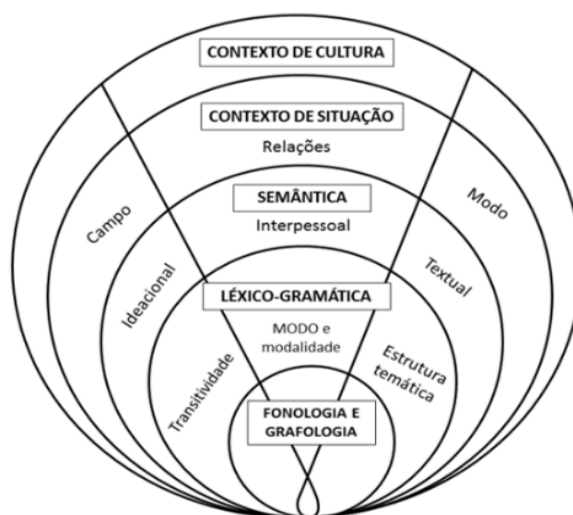
⁴ O Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas (QECR) propõe uma base comum para a aprendizagem de línguas, desenvolvimento de materiais didáticos e avaliação. São seis os níveis de proficiência propostos: A (básico), B (independente) e C (proficiente). Cada uma delas apresenta duas subdivisões: A - A1 (iniciante) e A2 (básico); B - B1 (intermediário) e B2 (independente); C - C1 (proficiência operativa eficaz) e C2 (domínio pleno).

⁵ A Linguística Sistêmico-Funcional utiliza esse conceito para abordar a complexidade oracional da língua. De acordo com Eggins (2004, p. 97), calcula-se a intrincacia dividindo o número total de orações no texto pelo número total de períodos. Quanto maior ela for, menos densos são os textos.

Linguística Sistêmico-Funcional: noções gerais

Dentre as teorias funcionalistas da linguagem, encontra-se a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), proposta por Michael Halliday. Para esse linguista, a língua(gem) é um sistema sociossemiótico, no qual cultura e contexto social são conceitos fundamentais, uma vez que “a linguagem opera no contexto” (Halliday, 2014, p. 33). Nesse sentido, Gouveia (2009, p. 25) defende que “todo o texto ocorre em dois contextos, um dentro do outro. O primeiro nível contextual é definido pelo contexto de situação, o segundo pelo contexto de cultura”, conforme é possível verificar na Figura 1.

Figura 1 – Estratificação da linguagem



Fonte: Schmitt (2021) a partir de Fuzer e Cabral (2014, p. 33).

Na LSF, a língua é concebida como um sistema constituído por níveis e estratos. Os contextos de cultura e situação, mencionados anteriormente, fazem parte do nível extralinguístico. O contexto de cultura está relacionado à noção de propósito social e, conseqüentemente, à de gêneros textuais, já que “grupos de pessoas que usam a linguagem para propósitos semelhantes desenvolvem, através do tempo, tipos comuns de textos escritos e falados, ou seja, gêneros que alcançam

objetivos comuns” (Fuzer; Cabral, 2014, p. 29). Enquanto o contexto de cultura está relacionado a esses propósitos, o de situação diz respeito ao contexto imediato do texto e apresenta três variáveis do registro: campo, relações e modo (Halliday, 1994). Pode-se identificar cada uma delas a partir de perguntas: o que está acontecendo? Qual é o assunto em pauta? (campo); quem são os participantes? Como eles se relacionam? (relações); qual é o meio/canal utilizado para essa comunicação? (modo). Unidas, as variáveis “determinam diferentes usos da linguagem – os diferentes significados que estão em risco em um determinado tipo de situação” (Halliday, 2014, p. 34).

Abaixo do contexto de situação, encontra-se o nível linguístico, constituído por três estratos: semântico, léxico-gramatical e fonológico/morfológico. Na estratificação da linguagem, representada pela Figura 1, o estrato inferior realiza o superior, ou seja, a fonologia/grafologia realiza a léxico-gramática, que realiza a semântica discursiva, que realiza o contexto de situação, que realiza o contexto de cultura. Nessa mesma lógica, os estratos superiores são realizados pelos inferiores.

A fonologia e a grafologia dizem respeito, respectivamente, à linguagem falada e à escrita. No estrato da léxico-gramática, por sua vez, encontram-se os sistemas de Transitividade, Modo e modalidade e Estrutura temática. Por fim, no estrato da semântica, foco desta pesquisa, localizam-se as três metafunções da linguagem: ideacional, interpessoal e textual. Cada uma delas está relacionada a uma das variáveis do contexto de situação: ideacional - campo; interpessoal - relações; textual - modo.

Nessa noção de língua como um sistema estratificado que induz a realização de um estrato sobre o outro, o conceito de instanciação também se faz caro. Para Hasan (2009, p. 63), a noção de instanciação se refere à “relação entre um potencial e sua instância”, em que o potencial seria o sistema linguístico e a instância, o texto instanciado - materializado. Dessa forma, em um texto, pode-se visualizar a instância de todos os estratos linguísticos por meio de escolhas - que estão disponíveis no sistema - feitas pelo falante. Para melhor explicar esses conceitos, Volk (2021, p. 44) faz uma analogia com um falante que, para sair de casa, precisa vestir cada parte do corpo (tronco, pernas e pés):

[...] cada uma dessas partes do corpo aceita apenas uma peça de roupa por vez, e o falante decidirá por uma ou outra dependendo da ocasião para a qual está se vestindo (festa, missa, jantar com os amigos). Ao optar por uma camiseta branca, o falante abre mão de todas as outras cores de camisa que possui, as quais ele deixa em seu armário e permanecem apenas como uma possibilidade não efetuada, no nível do sistema. O mesmo ocorre com as calças e os sapatos, e é apenas depois de vestidas as três partes do corpo que ele sairá de casa; O guarda-roupas/sistema possibilita escolhas, com a única exigência de que se saia de casa vestido com pelo menos uma camiseta, uma calça e um calçado. Nessa analogia, portanto, uma situação concreta de fala é o “look completo”, o sistema é o armário, a léxico-gramática é a parte do armário em que se encontra cada categoria do vestuário (calças, camisas e calçados), contexto de situação é a “ocasião para a qual o falante se veste” e, mais amplamente, contexto de cultura é o “como as pessoas normalmente se vestem quando vão a ocasiões como aquela que está em questão”.

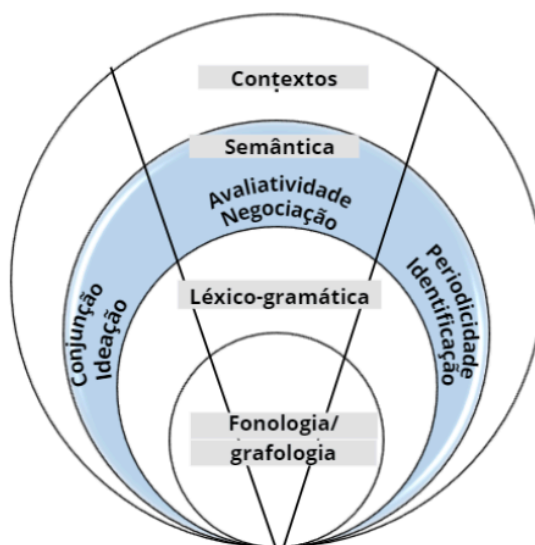
Nesse sentido, para analisarmos o discurso, que é realizado pela léxico-gramática e “resultado das escolhas linguísticas instanciadas em textos, carregado de significados que refletem um contexto específico, cujos valores e ideologias tornam-se realidade” (Cabral; Fuzer, 2019, p. 299), adotamos os sistemas discursivos reelaborados por Martin e Rose (2007) a partir de Halliday e Hasan (1976).

Na próxima seção, apresentamos os seis sistemas discursivos que, atualmente, embasam as análises de discurso na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional. Destacamos o sistema de Avaliatividade, tendo em vista esse ser o foco desta pesquisa.

Sistemas discursivos na LSF: Avaliatividade

Conforme mencionado anteriormente, o estrato da semântica-discursiva contém seis sistemas discursivos que contribuem para a construção de significado no texto. Dessa forma, eles estão relacionados às três metafunções da linguagem, de modo que a metafunção Ideacional contempla os sistemas de Conjunção e Ideação; a Interpessoal, os de Negociação e Avaliatividade; e a Textual, os de Periodicidade e Identificação, conforme é possível verificar a seguir na Figura 2.

Figura 2 – Relação entre as metafunções e os sistemas discursivos.



Fonte: elaborada pelas autoras com base em Martin (1992) e Martin e Rose (2007).

Referente às funções desempenhadas pelos sistemas, o de Ideação representa a experiência; o de Conjunção conecta eventos; o de Negociação promove trocas; o de Avaliatividade negocia atitudes; o de Identificação rastreia pessoas e coisas; e, por fim, o de Periodicidade acompanha o fluxo de informação (Fuzer; Cabral, 2023; Martin; Rose, 2007). De acordo com as pesquisadoras Fuzer e Cabral (2023, p. 31), a relação desses sistemas com as três metafunções é importante no processo de análise, pois auxilia o analista na compreensão de como os seis “ocorrem nos textos que compõem seu *corpus* de estudo e que desvelarão, assim, os significados no discurso”. Atrelado a isso, devem ser consideradas as noções de instanciação e realização.

Conforme já mencionado, para a presente pesquisa, focalizaremos o sistema de Avaliatividade, o qual está relacionado à metafunção Interpessoal. Esse sistema nos permite vislumbrar os diferentes recursos utilizados pelos falantes ao optar por ser “mais ou menos intenso, pouco ou muito enfáticos, mais ou menos distantes de nossos interlocutores, muito ou pouco formais” (Vian JR., 2009, p. 19). De acordo com as orientações de Martin e White (2005), a Avaliatividade apresenta os seguintes subsistemas: Atitude, Gradação e Engajamento.

O subsistema de Gradação nos possibilita ampliar ou reduzir avaliações em diferentes graus (Martin, 1992). Por essa razão, “os valores variam entre polos mais ou menos abrangentes, socialmente constituídos, sobre avaliações positivas ou negativas” (Cecchin; Gerhardt; Khun, 2023, p. 118). Poderíamos classificar, por exemplo, os adjetivos em uma escala de graus em uma avaliação positiva: oportunidades extraordinárias > oportunidades incríveis > oportunidades ótimas > oportunidades boas; ou negativa: oportunidades terríveis > oportunidades péssimas > oportunidades ruins > oportunidades medíocres.

O Engajamento, por sua vez, está atrelado ao dialogismo, e os recursos linguísticos de que esse subsistema dispõe evidenciam o alinhamento ou desalinhamento com determinada(s) posição(ões) (Cecchin; Gerhardt; Khun, 2023), que podem ser de natureza monoglóssica ou heteroglóssica. Esta abre o seu discurso para outros possíveis posicionamentos (como exemplificado na oração 2); enquanto aquela diz respeito à asserção das colocações do escritor/falante, sem considerar outros posicionamentos (como exemplificado pela oração 1).

Oração 1: As tecnologias têm trazido grandes oportunidades para a sociedade.

Nesse exemplo, o escritor não abre espaço para discussão/questionamento, pois se mostra convicto sobre a sua afirmação.

Oração 2: [As tecnologias] podem melhorar a qualidade de vida das pessoas.

Nesse exemplo, a partir do verbo modalizador em destaque, o escritor abre possibilidades de outro posicionamento sobre a melhoria da qualidade de vida atrelada às tecnologias.

Por fim, discutiremos Atitude, que embasará a análise deste artigo.

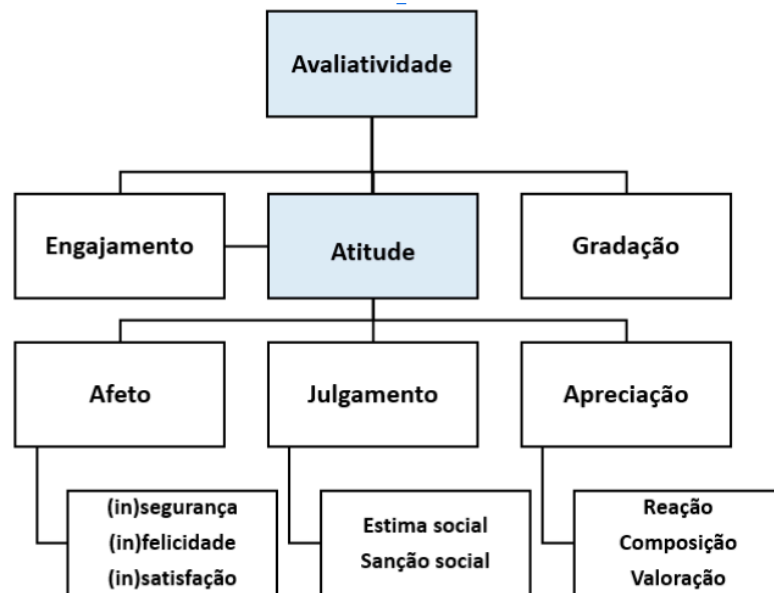
Atitude

O subsistema Atitude diz respeito aos “recursos linguísticos e semântico-discursivos que realizam avaliações de sentimentos, emoções e reações das pessoas, além de comportamentos e a valoração das coisas no discurso” (Cecchin; Gerhardt; Khun, 2023, p. 104). Os significados expressos nesse

subsistema podem aparecer de forma explícita (avaliação inscrita) ou implícita (avaliação invocada) (Cecchin; Gerhardt; Khun, 2023; Martin; White, 2005). Enquanto os significados inscritos podem ser observados no texto por meio de elementos léxico-gramaticais, os invocados dependem da interpretação do leitor/ouvinte.

Esse subsistema apresenta três subcategorias: Afeto, Julgamento e Apreciação, conforme é possível observar na Figura 3.

Figura 3 – Sistema de Avaliatividade: desdobramentos



Fonte: elaborado pelas autoras a partir de Martin e Rose (2007).

O Afeto está associado às emoções. Nesse sentido, o escritor se apropria desse recurso para indicar visões positivas ou negativas através de relatos das respostas emocionais do falante/escritor. Pode ser categorizado em três modalidades: (in)felicidade, aquela em que as emoções estão relacionadas ao coração; (in)segurança, em que as emoções são relacionadas ao bem-estar social; e, por fim, (in)satisfação, que corresponde às emoções relacionadas aos objetivos realizados.

O Julgamento, por sua vez, é aquele que indica uma visão da aceitabilidade social do comportamento. Dessa forma, a avaliação é feita por meio de referências a algum sistema de normas sociais. Esse subsistema é o campo de significados através dos quais construímos nossas posições em relação à avaliação do caráter de alguém e está dividido em dois grupos: estima social (sem implicações legais) e a sanção social (com implicações legais).

O julgamento de estima social, de acordo com White (2004, p. 187), “envolvem avaliações que podem levar o indivíduo a ser elevado ou rebaixado na estima de sua comunidade, mas não possuem implicações legais ou morais”. Ao seguir essa lógica, os valores negativos são vistos como inapropriados ou disfuncionais, mas não são avaliados como pecados ou crimes. Esse subsistema apresenta três subcategorias: normalidade, capacidade e tenacidade. Por outro lado, o Julgamento de sanção social está relacionado a um conjunto de regulamentos que são postos por uma determinada cultura, ou seja, há regras e normas que fundamentam tal julgamento perante às as leis de uma comunidade, portanto envolvem questões de legalidade e moralidade. Desse modo, a sanção social é subdividida em: veracidade e propriedade.

As subcategorias presentes no subsistema de Julgamento podem ser observadas no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Subsistema de julgamento

CATEGORIAS DE JULGAMENTO			EXEMPLOS POSITIVOS/NEGATIVOS	
Estima social	Normalidade	Diz respeito ao comportamento do indivíduo: se é pouco usual, especial, comum.	Sortudo Afortunado Normal Na moda	Azarado Infeliz Estranho Excêntrico
	Capacidade	Diz respeito ao quanto o indivíduo é capaz, competente.	Poderoso Experiente Competente Bem-sucedido	Fraco Imaturo Desamparado Incompetente
	Tenacidade	Diz respeito ao quanto o indivíduo é confiável, pode-se contar com ele/a.	Corajoso Cauteloso Paciente Meticuloso	Covarde Precipitado Impaciente Distráído

Sanção social	Veracidade	Diz respeito ao quanto o indivíduo é honesto.	Sincero Honesto Franco Diplomático	Desonesto Enganoso Mentiroso Manipulador
	Propriedade	Diz respeito ao quanto o indivíduo é ético.	Bom Cumpridor da lei Justo Generoso	Mau Imoral Corrupto Injusto

Fonte: Silva (2019) a partir de Vian JR., Souza e Almeida (2010) e Martin e White (2005).

Por fim, a *Apreciação* é o campo dos significados usados para construir avaliações dos produtos do trabalho humano, ou seja, é utilizada para avaliar artefatos, edificações, textos e obras de arte, ou seja, focaliza a parte estética. Segundo White (2004), a *Apreciação*, em termos semânticos, atribui a esses objetos um valor (negativo ou positivo) num dado discurso ou campo de atividade, podendo ser subdividida em três tipos: reação, composição e valoração. A reação é classificada quanto ao impacto (isso te cativou?) e à qualidade (isso te agradou?); a composição quanto à proporção (isso se sustenta?) e complexidade (isso é difícil?); e a valoração quanto à valoração (isso é útil?).

Na próxima seção, aborda-se a forma como o sistema de Avaliatividade é utilizado para efetuar a análise deste artigo.

Metodologia

Este estudo de abordagem qualitativa buscou explorar e descrever o subsistema de Atitude em um conjunto de textos produzidos por estudantes de uma universidade britânica (Silva; Rottava, 2023). Os textos foram gerados em diferentes línguas na plataforma da inteligência artificial generativa ChatGPT, versão 3.5, a partir de seis tarefas específicas, cada uma referente a um dos níveis A1 a C2 do QECR para línguas. De um total de 100 textos produzidos na língua portuguesa no nível B2, foram analisados neste estudo 10 textos, totalizando 2615 palavras, criados a partir da tarefa descrita abaixo. Esse recorte do universo de dados

justifica-se tendo em vista que os textos no nível B2 são os mais complexos, de proficiência avançada, conforme atestado por da Silva e Rottava (2023).

Os participantes do estudo foram instruídos a solicitar a seguinte tarefa para o *chatbot*:

Write a text in Portuguese for the upper-intermediate level B2 following the instructions given below:

Tema: O impacto das novas tecnologias para a sociedade humana

As novas tecnologias estão transformando rapidamente a nossa forma de viver, trabalhar e interagir com o mundo. Essas mudanças são tão profundas que podem afetar significativamente as relações sociais, a economia e a cultura. Nesse sentido, escreva um texto argumentativo que discuta o impacto das novas tecnologias para a sociedade humana, considerando os seguintes aspectos:

Oportunidades e desafios das novas tecnologias;

A relação entre as pessoas e as máquinas;

As mudanças na forma como produzimos e consumimos bens e serviços;

Educação e cultura na preparação das pessoas para lidar com as novas tecnologias.

Ao escrever o seu texto, lembre-se de apresentar argumentos claros e coerentes, fundamentados em exemplos e evidências. O seu texto deve ter entre 200 e 250 palavras.

A fim de responder a pergunta de pesquisa, primeiramente foram mapeados nos textos os recursos léxico-gramaticais avaliativos que remetem às três categorias dos significados de atitude, quais sejam: (1) recursos relativos a afeto, que expressam emoção e reação das pessoas; (2) recursos relativos a julgamento, que avaliam comportamentos e, por fim, (3) recursos relativos à apreciação, que reconhecem o valor das coisas, conforme especificado na Figura 3.

Dentre os aspectos que integraram a tarefa, o foco de análise foi a produção escrita realizada pelo *chatbot* no aspecto “Oportunidades e desafios das novas tecnologias”. Esse recorte justifica-se em vista do grande número de dados gerados e da impossibilidade de apresentar todos neste texto. A análise dos textos seguiu o seguinte procedimento: etapa 1 - seleção dos dez primeiros textos seguindo a ordem gerada pelo ChatGPT; etapa 2 - divisão e organização dos textos quanto aos aspectos solicitados na tarefa; etapa 3 - análise semântico-discursiva da tarefa; etapa 4 - análise semântico-discursiva dos recursos léxico-gramaticais referentes ao aspecto 1: Oportunidades e desafios das novas tecnologias.

Análise e discussão dos resultados

Conforme descrito na seção anterior, o *corpus* analisado neste estudo é composto de dez textos gerados pela Inteligência Artificial (IA), mais especificamente pelo ChatGPT, a partir de uma tarefa atribuída aos participantes da pesquisa (Silva; Rottava, 2023). Nesta seção, apresenta-se a análise semântico-discursiva, tanto dos textos gerados pela IA, quanto da proposta de produção da qual os textos se originaram.

Primeiramente foi analisada a tarefa a fim de verificar quais avaliações trazidas pela IA foram previamente anunciadas na tarefa e quais foram escolhas geradas pelo próprio ChatGPT. Essa análise é apresentada no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Análise semântico-discursiva da tarefa⁶

<p>TAREFA:</p> <p>Tema: <u>O impacto</u> das novas tecnologias para a sociedade humana.</p> <p>As novas tecnologias estão transformando rapidamente a nossa forma de viver, trabalhar e interagir com o mundo. <u>Essas mudanças</u> são tão profundas que podem afetar significativamente as relações sociais, a economia e a cultura. Nesse sentido, escreva um texto argumentativo que discuta <u>o impacto das novas tecnologias para a sociedade humana</u>, considerando os seguintes aspectos:</p> <p><u>Oportunidades e desafios</u> das novas tecnologias. <u>A relação</u> entre as pessoas e as máquinas. <u>As mudanças</u> na forma como produzimos e consumimos bens e serviços. <u>Educação e cultura</u> na preparação das pessoas para lidar com as novas tecnologias.</p> <p>Ao escrever o seu texto, lembre-se de apresentar argumentos claros e coerentes, fundamentados em exemplos e evidências. O seu <u>texto</u> deve ter entre 200 e 250 palavras.</p>
--

Fonte: elaborado pelas autoras.

Conforme apresentado no Quadro 2, a tarefa de escrita instanciou 9 avaliações de atitude de apreciação, nenhuma de atitude de julgamento ou de atitude de afeto. Importa ressaltar que o próprio tema “O impacto das novas tecnologias para a sociedade humana” concretizou uma apreciação de valoração positiva - em “*novas* tecnologias”. Na sequência, a tarefa instancia apreciação de reação de impacto positivo, ao afirmar que “as novas tecnologias estão

⁶ Legenda: **apreciação**; **julgamento**; **afeto**.

transformando *rapidamente* a nossa forma de viver, trabalhar e interagir com o mundo”.

Outra avaliação significativa para este estudo foi: Apreciação de Composição de Complexidade positiva em “essas mudanças são *tão profundas*”, “podem afetar *significativamente* as relações sociais, a economia e a cultura”. Essa avaliação pode afetar significativamente as escolhas da IA quanto à forma como avaliará os aspectos solicitados na tarefa. Após essa análise, passou-se ao estudo dos textos que compõem o *corpus* deste estudo.

Análise do aspecto 1: Oportunidades e desafios das novas tecnologias

O primeiro aspecto de escrita solicitado na tarefa foi a dissertação sobre “as oportunidades e desafios das novas tecnologias”. A análise semântico-discursiva evidenciou dois tipos de ocorrências distintas, que estão intrinsecamente ligadas à forma de organização das informações nos textos.

A primeira ocorrência diz respeito à forma como a IA avaliou “as novas tecnologias”, posicionando-as no início do texto e atribuindo-lhes importância social. A segunda ocorrência, por sua vez, relaciona-se à maneira como “as oportunidades e os desafios das novas tecnologias” foram avaliados pela IA. Os trechos a seguir exemplificam as diferentes avaliações relacionadas às “novas tecnologias”:

- (1) Com o avanço das novas tecnologias, a sociedade tem se deparado com oportunidades e desafios (Texto 1).
- (2) As novas tecnologias estão transformando cada vez mais a sociedade, trazendo oportunidades e desafios para as pessoas e empresas (Texto 2).
- (3) As novas tecnologias têm trazido oportunidades e desafios para a sociedade humana (Texto 3).
- (4) As novas tecnologias têm transformado a sociedade humana em diversas áreas, oferecendo inúmeras oportunidades e desafios (Texto 4).
- (5) As novas tecnologias têm transformado o mundo em uma velocidade incrível. Essas inovações têm oferecido diversas oportunidades, mas também apresentam grandes desafios (Texto 5).

Nos trechos (2), (4), e (5), verificou-se dois tipos de classificações distintas de avaliação: a Apreciação de Valoração positiva e a Apreciação de Composição de Proporção positiva. As expressões “... estão transformando cada dia mais a sociedade” (Trecho 2). “...têm transformado a sociedade humana em diversas áreas” (Trecho 4) e “...têm transformado o mundo em uma velocidade incrível” (Trecho 5), evidenciam avaliações que atribuem valor social às novas tecnologias. Isto é, avaliam o quanto elas são úteis e agregam valor ao mundo.

De acordo com os trechos, tal valor de transformação está atrelado aos desafios e às possibilidades trazidas pelas novas tecnologias. Dessa forma, elas seguem sendo avaliadas como algo que possui equilíbrio, pois apresentam aspectos positivos e negativos⁷. Os excertos: “[...] trazendo oportunidades e desafios para as pessoas e empresas” (Texto 2), “[...] oferecendo inúmeras oportunidades e desafios” (Trecho 4) e “[...] têm oferecido diversas oportunidades, mas também apresentam grandes desafios” demonstram as apreciações de Composição de Proporção positivas realizadas pela IA.

As avaliações de Valoração e Composição de Proporção relacionadas às novas tecnologias, nessa ordem de realização, se mostraram recorrentes em oito dos dez textos analisados. No texto 1, o trecho “Com o avanço das novas tecnologias, a sociedade *tem se deparado* com oportunidades e desafios” (Trecho 1), demonstra que a IA atribuiu as oportunidades e os desafios emergentes na sociedade ao avanço das novas tecnologias, e não às novas tecnologias em si. Nesse caso, a avaliação de valoração positiva recai sobre o seu avanço. O texto 3, por sua vez, não apresenta avaliação de Apreciação de Valoração em relação às novas tecnologias, concretizando diretamente a avaliação relacionada à proporcionalidade em trazer tanto oportunidades quanto desafios. O trecho “[...] têm trazido oportunidades e desafios para a sociedade humana” (Trecho 3) evidencia a Apreciação de Composição de Proporção positiva.

⁷ Este estudo apontou que a expressão “desafios” foi compreendida pela IA como sendo algo negativo, o que será demonstrado no decorrer do artigo.

Após a apresentação do tema, os textos seguem o padrão de discorrer sobre o detalhamento do que sejam as oportunidades e os desafios das novas tecnologias. Nessa etapa da análise, verificou-se que IA optou por vincular aspectos negativos ao termo “desafios” e aspectos positivos à expressão “oportunidades” em todas as produções. O que variou foi o tipo de avaliação atrelada aos termos. Dos dez textos analisados, seis apresentaram avaliações de Apreciação, três instanciaram avaliações de Julgamento e um texto concretizou avaliação de Apreciação e de Julgamento ao discorrer sobre as oportunidades advindas das novas tecnologias. Os seguintes trechos demonstram as diferentes avaliações⁸:

- (6) As tecnologias proporcionam **novas formas de comunicação, acesso a informações e produção de bens e serviços de forma mais eficiente e sustentável** (Texto2).
- (7) Por um lado, as novas tecnologias oferecem a possibilidade **de maior eficiência e agilidade nos processos produtivos**, além de permitir que **as pessoas se conectem com o mundo de forma mais rápida e fácil** (Texto 1).
- (8) Por um lado, as novas tecnologias têm criado **novas oportunidades para as pessoas, especialmente em termos de comunicação e acesso à informação**. As redes sociais, por exemplo, **permitem que pessoas de diferentes partes do mundo se conectem e compartilhem** ideias e informações em tempo real (Texto 5).

No trecho (6), os termos “novas” e “mais eficiente e sustentável”, atribuem valor social às “formas de comunicação” e ao “acesso a informações e produção de bens e serviços” respectivamente. Tais ocorrências foram classificadas como Apreciação de Valoração positiva, pois podem ser consideradas úteis para a sociedade. O Trecho (7), por sua vez, instanciou atitudes de Apreciação e de Julgamento ao mesmo tempo. A expressão “maior eficiência e agilidade nos processos produtivos” concretiza apreciação de valoração positiva das novas tecnologias, enquanto que o trecho “permitir que as pessoas se conectem com o mundo de forma mais rápida e fácil” instancia um julgamento positivo da capacidade das pessoas em se conectarem de forma mais rápida e fácil, por meio das novas tecnologias. Por fim, o Trecho (8) realiza apenas avaliações de julgamento, pois avalia a capacidade das

⁸ Legenda: **apreciação**; **julgamento**; **afeto**.

“pessoas de diferentes partes do mundo” de se conectar e compartilhar ideias e informações em tempo real.

No que concerne às avaliações voltadas para os desafios das novas tecnologias, o estudo verificou que, das dez produções avaliadas, cinco instanciaram atitudes de julgamento, três de apreciação e duas de afeto. Os exemplos a seguir demonstram as ocorrências⁹:

- (9) Por outro lado, o uso excessivo das tecnologias pode levar à alienação e ao isolamento social, além de gerar desigualdades econômicas e culturais (Texto 1).
- (10) Por outro lado, essas mesmas tecnologias têm gerado desafios relacionados à privacidade, segurança (Texto 10).
- (11) De outro lado, há a preocupação com a substituição de empregos por máquinas e com o uso indevido das informações pessoais (Texto 2).

No Trecho (9), os termos “alienação” e “isolamento social” estão relacionados ao comportamento humano de normalidade/anormalidade. Considerando que conviver socialmente pode ser um comportamento considerado normal perante a sociedade, os termos supracitados foram analisados como avaliação de Julgamento de Normalidade negativa. Já as expressões “desigualdades econômicas e sociais” foram categorizadas como Julgamento de Capacidade negativa, visto que a desigualdade pode ser relacionada à incapacidade das pessoas em desenvolver determinados comportamentos, como adquirir um bem ou frequentar ambientes específicos.

O Trecho (10), por sua vez, evidencia avaliação de Apreciação de Reação de Impacto negativo, porque relaciona a “privacidade” e a “segurança” aos desafios das tecnologias. Nesse caso, a falta de privacidade e de segurança pode gerar uma reação negativa nas pessoas no que diz respeito às tecnologias.

Por fim, no Trecho (11), constatou-se o uso de avaliação centrada no sentimento humano de insegurança. O termo “preocupação” associa-se diretamente à categoria de Afeto de Insegurança, que avalia o quanto as pessoas se sentem inseguras diante da possibilidade da substituição de empregos por máquinas e do uso indevido das informações pessoais.

⁹ Legenda: apreciação; julgamento; afeto.

Após ter dissertado sobre as oportunidades e os desafios das novas tecnologias e ter percorrido acerca dos demais aspectos solicitados na tarefa, a IA concluiu os textos retomando e avaliando as oportunidades e os desafios apresentados ao longo do texto. Após a análise dos dados, verificou-se que das dez produções observadas, seis instanciaram avaliações de Apreciação e quatro concretizaram avaliações de julgamento. Os trechos a seguir exemplificam as duas ocorrências¹⁰:

- (12) Em suma, as novas tecnologias apresentam **oportunidades significativas** para a sociedade humana, mas também apresentam **desafios importantes** (Texto 5).
- (13) **Se aproveitarmos as oportunidades** oferecidas pelas novas tecnologias e nos **prepararmos para enfrentar seus desafios**, podemos criar um **futuro melhor** para todos (Texto 7).

No trecho (12), a expressão “oportunidades significativas” e “desafios importantes” instanciam Apreciação de Valoração positiva, pois avaliam as oportunidades como sendo expressivas e cheias de significado para a sociedade e os desafios como algo digno de consideração. Diferentemente do trecho (12), no trecho (13), a IA realizou avaliações diferentes, voltando-se aos julgamentos de Capacidade positiva. As orações “se aproveitarmos as oportunidades” e “nos prepararmos para enfrentar os desafios” demonstra que a avaliação recai sobre o comportamento humano diante das oportunidades e dos desafios, para a criação de um futuro melhor.

Discussão dos resultados

A análise semântico-discursiva do primeiro aspecto da tarefa, “Oportunidades e desafios das novas tecnologias”, evidenciou três tipos de ocorrências distintas, quais sejam: (i) a avaliação das novas tecnologias, posicionadas no início dos textos, seguida da avaliação de suas oportunidades e desafios; (ii) a avaliação das oportunidades e dos desafios de forma mais detalhada e separadamente; (iii) a retomada da avaliação das oportunidades e desafios como fechamento do texto.

¹⁰ Legenda: **apreciação**; **julgamento**; **afeto**.

No que diz respeito à ocorrência (i), verificou-se que as avaliações feitas pela IA foram condizentes com as avaliações concretizadas na tarefa. Tal congruência confirma-se por meio da recorrência de avaliações de Valoração positiva e de avaliações de Composição de Proporção positiva relacionadas às novas tecnologias, em oito dos dez textos analisados.

Quanto à ocorrência (ii), constatou-se que a IA compreendeu o termo “desafios” como algo negativo. Dessa forma, as avaliações relacionadas aos desafios das novas tecnologias foram todas de teor negativo, nos dez textos, prevalecendo as avaliações de julgamento, ou seja, avaliações voltadas para o comportamento humano. No que diz respeito às avaliações direcionadas para as oportunidades, as ocorrências foram positivas nos dez textos analisados. Ressalta-se o fato da maioria das avaliações serem de apreciação, voltadas para o fenômeno das novas tecnologias.

Por fim, em relação à ocorrência (iii), constatou-se a predominância de avaliações de Apreciação, pois das dez produções avaliadas, cinco instanciaram atitudes de julgamento, três realizaram atitudes de apreciação e duas concretizaram atitudes de afeto.

De acordo com Vian JR., Souza e Almeida (2010, p. 108), “a apreciação é realizada tanto pelos elementos lexicais como pelas orações completas”. Para os autores, tanto as palavras quanto as orações podem codificar nossas avaliações. Neste estudo, constatou-se maior recorrência de avaliações lexicais realizadas na tarefa e maior incidência de apreciações concretizadas por meio de orações completas nos textos gerados pela IA. Uma hipótese para esse fenômeno é a alta complexidade dos textos produzidos pelo Chat-GPT, em nível B2 de proficiência.

Considerações finais

Tendo em vista a significativa utilização do ChatGPT na atualidade, a presente pesquisa buscou analisar de que forma os recursos avaliativos são mobilizados para a construção de textos no nível B2 de proficiência pelo Chat-GPT. A pergunta norteadora da pesquisa foi “Quais são os recursos avaliativos de Atitude empregados pelo ChatGPT?” Para respondê-las, fez-se uso do sistema de

Avaliatividade (Fuzer; Cabral, 2023; Martin; Rose, 2007) no contexto da Linguística Sistêmico-Funcional (Fuzer; Cabral, 2014; Halliday, 2014).

Como resultado, foi possível identificar que todos os três subsistemas foram utilizados, embora Julgamento e Apreciação predominem em relação a Afeto. Isso pode estar relacionado à escolha do tema abordado “O impacto das novas tecnologias para a sociedade humana”, o qual será dificilmente associado às emoções. Quanto ao Julgamento, como ele é o subsistema responsável por indicar a aceitabilidade social do comportamento, nesse *corpus* foi utilizado para mostrar a relação entre as pessoas e as máquinas - ainda que esse aspecto não tenha sido o foco da análise -, aspecto solicitado no comando da produção. Por fim, a Apreciação, empregada na construção de avaliação dos produtos do trabalho humano, apareceu constantemente nos textos para avaliar o participante “novas tecnologias”.

Desse modo, pode-se afirmar que o ChatGPT seguiu o comando da atividade. Isso pode ser verificado a partir das subcategorias do subsistema de Atitude utilizados nos textos produzidos. Além disso, também é possível perceber que as produções são carregadas de avaliações.

Finalmente, sugere-se que estudos futuros empreguem o mesmo corpus para verificar como os subsistemas de Engajamento e de Gradação são mobilizados na construção da avaliação. Ainda, pode-se focalizar os outros três aspectos do comando da produção: i) relação entre as pessoas e as máquinas; ii) as mudanças na forma como produzimos e consumimos bens e serviços; e iii) educação e cultura na preparação das pessoas para lidar com as novas tecnologias, que, por conta da limitação de páginas de um artigo, não foi possível abordar no presente estudo.

Referências

CABRAL, S., R. S.; FUZER, C. Linguística Sistêmico-Funcional. In. NASCIMENTO, L; SOUZA, T.C. *Gramática(s) e discurso(s): ensaios críticos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/772/2020/03/Gram%C3%A1ticas-e-Discursos.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2024.

CECCHIN, A. S.; GERHARDT, C. C.; KHUN, M. I. B. Sistema discursivo de avaliatividade. In: FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. (org.). *Introdução aos sistemas discursivos em linguística sistêmico-funcional*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2023. p. 101-136.

EGGINS, S. *An introduction to systemic functional linguistics*. London: Pinter Publishers, 2004.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. (org). *Introdução aos sistemas discursivos em linguística sistêmico-funcional*. Santa Maria: UFSM, CAL, PPGL, 2023.

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

Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/27795>. Acesso em: 3 out. 2011.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. London: Hodder Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K. *Halliday's introduction to functional grammar*. Revised by Christian M.I.M. Matthiessen. 4th ed. London: Routledge, 2014.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Cohesion in english*. London: Longman, 1976.

HASAN, R. The place of context in a systemic functional model. In: WEBSTER, J.; HALLIDAY, M. A. K. (ed.). *Continuum companion to systemic functional linguistics*. London: Continuum, 2009. p. 166-189.

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

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

MARTIN, J.; ROSE, D. *Working with discourse: meaning beyond the clause*. London: Continuum, 2007.

SCHMITT, R. M. *Base nacional comum curricular: análise crítica de discursos sobre ensino de língua portuguesa*. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021. Disponível em:

https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/22805/DIS_PPGLETRAS_2021_SCHMITT_ROSANA.pdf?sequence=1. Acesso em: 15 out. 2023.

SILVA, A. M. da; ROTTAVA, L. Densidade lexical em textos gerados pelo chatGPT: implicações da inteligência artificial para a escrita em línguas adicionais. *Texto Livre*,

Belo Horizonte, v. 17, p. 1-19, 2023. DOI:
<https://doi.org/10.1590/1983-3652.2024.47836>

SILVA, L. B. M. G. *A escrita e a reescrita de textos em contexto acadêmico: um olhar para os recursos de negociação e de avaliatividade*. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/205542>. Acesso em: 10 jan. 2024.

VIAN JR., O. *O sistema de avaliatividade e os recursos para gradação em língua portuguesa: questões terminológicas e de instanciação*. Revista DELTA, v. 25, n. 1. p. 99-129, 2009

VIAN JR., O. Sistema discursivo de avaliatividade. In: FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. *Introdução aos sistemas discursivos em linguística sistêmico-funcional*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2023. p. 101-136.

VIAN JR., O.; SOUZA, A. A.; ALMEIDA, F. A. S. D. P. *A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

VOLK, R. *Professores em formação inicial e a prática de análise linguística no contexto escolar: uma análise crítica de discursos*. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/22808/DIS_PPGLETRAS_2021_VOLK_ROMARIO.pdf?sequence=1. Acesso em: 20 out. 2023.

WHITE, P. Valoração: a linguagem da avaliação e da perspectiva. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 4, p. 178-205, 2004. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/295/314. Acesso em: 20 out. 2023.

Recebido em: 31 mar. 2024.

Aprovado em: 07 maio 2024.

Publicado em: 24 jul. 2024.

Revisor de língua portuguesa: João Pedro Buzinello Michelato

Revisora de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi

Revisora de língua espanhola: Beatriz Greci




Uma boneca, múltiplos aprendizados: o sistema de Avaliatividade no ensino de inglês como língua adicional

One doll, multiple learnings: the appraisal system on the teaching of English as an additional language

Una muñeca, múltiplos aprendizajes: el sistema de valoración en la enseñanza del inglés como lengua adicional

Emanuelle de Souza Fonseca Souza ¹

 0000-0002-0196-2709

Renan Silva da Piedade ²

 0009-0006-4732-483X

RESUMO: Aprender uma língua estrangeira com título de língua franca como o inglês implica estudarmos de forma analítica para criarmos inteligibilidades acerca das ideologias veiculadas nos discursos de modo geral. Por considerarmos o texto como uma instância de significado (Halliday, 1994) e como a unidade central de trabalho pedagógico (Brasil, 2018), apresentamos neste artigo uma proposta de elaboração de material de ensino de inglês para o Ensino Médio, partindo da análise de um trecho emblemático do filme da Barbie, lançado em 2023, que nos leva a refletir sobre questões sociais tão caras à formação plena do cidadão crítico. Para tal empreendimento, tomamos como base as contribuições da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday; Matthiessen, 2004), com foco no sistema de Avaliatividade (Martin; Rose, 2003; Martin; White, 2005), e alinhamo-nos à Linguística Aplicada Crítica (Grande, 2021) e à formação docente ético-reflexiva (Miller, 2013), em uma abordagem qualitativa-interpretativista de pesquisa (Denzin; Lincoln, 2006). O que propomos neste trabalho é uma prática pedagógica que excede o linguístico, com potencial funcional e questionador diante dos contextos de situação e de cultura em que nos inserimos, sejamos professores e/ou alunos.

PALAVRAS-CHAVE: linguística sistêmico-funcional; sistema de avaliatividade; ensino de língua inglesa.

ABSTRACT: Learning a foreign language with the title of lingua franca, such as English, implies studying it analytically to create intelligibility about the ideologies conveyed in discourses in general. Because we consider the text as an instance of meaning (Halliday, 1994) and as the central unit of pedagogical work (Brasil, 2018), in this article, we present a proposal for developing English teaching material for high school, by analyzing an

¹ Doutora em Estudos Linguísticos, membra do Grupo de Pesquisa CNPq: Análise Sistêmico-Funcional e Avaliação no Discurso (ASFAD) e pós-doutoranda da PUC-Rio. E-mail: emanuellefonsouza@gmail.com

² Doutor em Estudos Linguísticos e professor da PUC-Rio. E-mail: renan.piedade@puc-rio.br

emblematic excerpt from the Barbie film, released in 2023, that leads us to reflect on social issues important to the formation of critical citizens. For this undertaking, we took as basis the contributions of Systemic-Functional Linguistics (Halliday; Matthiessen, 2004), with a focus on the Appraisal System (Martin; Rose, 2003; Martin; White, 2005), and aligned ourselves with Critical Applied Linguistics (Grande, 2021) and with ethical-reflexive teacher education (Miller, 2013), under a qualitative-interpretivist research approach (Denzin; Lincoln, 2006). In this study, we propose a pedagogical practice that exceeds the linguistic level, with functional and questioning potential, given the contexts of situation and culture in which we find ourselves, whether we are teachers and/or students.

KEYWORDS: systemic-functional linguistics; appraisal system; teaching of english.

RESUMEN: Aprender una lengua extranjera con el título de lengua franca como el inglés implica estudiarla analíticamente para crear inteligibilidad sobre las ideologías transmitidas en los discursos en general. Dado que consideramos el texto como instancia de significado (Halliday, 1994) y como unidad central del trabajo pedagógico (Brasil, 2018), en este artículo presentamos una propuesta para desarrollar material didáctico del inglés para la escuela secundaria, analizando un extracto emblemático de la película de Barbie, estrenada en 2023, que nos lleva a reflexionar sobre temas sociales tan importantes para la formación plena de ciudadanos críticos. Para este emprendimiento, la propuesta se fundamenta en los principios de la Lingüística Sistemico-Funcional (Halliday; Matthiessen, 2004), con enfoque en el sistema de Valoración (Martin; Rose, 2003; Martin; White, 2005). Nos alineamos además con la Lingüística Aplicada Crítica (Grande, 2021) y con la formación docente ético-reflexiva (Miller, 2013), adoptando un enfoque de investigación cualitativo-interpretivista (Denzin; Lincoln, 2006). Lo que proponemos en este trabajo es una práctica pedagógica que supera el nivel lingüístico, con potencial funcional y cuestionador, dados los contextos de situación y cultura en los que nos encontramos, seamos docentes y/o estudiantes.

PALABRAS CLAVE: lingüística sistemico-funcional; sistema de valoración; enseñanza del inglés.

Palavras iniciais

Em tempos pós-modernos, nós – professores de línguas (em constante formação) – somos continuamente convocados a construir experiências em sala de aula escolar e/ou universitária pautadas no desenvolvimento do (auto)conhecimento, no fortalecimento do senso crítico e na transformação da sociedade por meio de uma educação linguística emancipadora (Batista; Leite, 2022). Nesse sentido, conscientes de que a profissionalização dos educadores exige mais do que a aplicação de conteúdos programáticos, muitas vezes distantes da realidade vivida, e de que a prática reflexiva é condição necessária para lidar com a complexidade da sociedade contemporânea, apostamos nos processos críticos e colaborativos de formação (Miller, 2013). Isso inclui, por exemplo, estar sempre alertas sobre como

nossas subjetividades são produzidas e modeladas pelos discursos midiáticos, seja na TV, no cinema, nas redes sociais, nas vitrines de lojas, etc.

Ao levarmos em consideração essa gama de suportes comunicacionais e como eles assumem diferentes formatos e funções nas interações humanas cotidianas, nos chama a atenção um dos casos de maior repercussão no Brasil e no mundo no ano de 2023 em termos de visibilidade e lucratividade: o filme da Barbie, também conhecido como fenômeno da “onda-rosa”. Líder de arrecadação na bilheteria nacional, o longa-metragem, dirigido pela cineasta Greta Gerwig, fez história e, apenas nas primeiras quatro semanas de exibição nos cinemas, ultrapassou a marca de 10 milhões de espectadores e 200,8 milhões de reais (Gelli, 2023).

Atentos a isso e interessados enquanto professores-formadores de línguas em “criar inteligibilidades sobre questões sociais em que a linguagem tem um papel central” (Lopes, 2006, p. 14), temos aqui um questionamento. Diante da trama da boneca que, ao longo dos últimos tempos, tem sido apresentada nos moldes de um padrão de beleza e de vida praticamente inalcançável (Gerber, 2009), o que a problematização desse filme, no âmbito da formação docente de inglês como língua adicional, tem a nos dizer?

Pensando nisso, este artigo tem como objetivo sugerir uma proposta de trabalho pedagógico na elaboração de material de ensino de língua inglesa, especificamente para o Ensino Médio (doravante EM), utilizando como recurso linguístico o sistema de Avaliatividade (desdobramento da Linguística Sistemico-Funcional - LSF). Além disso, pretendemos discutir a funcionalidade desta teoria no processo de ensino-aprendizado no decorrer da análise do material proposto. De modo a organizarmos a construção desta pesquisa, após esta introdução, na qual delineamos brevemente nossas motivações e objetivos, iremos: contextualizar o surgimento e a consolidação da boneca Barbie no mercado dos brinquedos e nas mídias sociais; inserir nossa discussão no âmbito da linguística aplicada crítica e da formação de professores de línguas, em seus pressupostos éticos e críticos; expor as questões teórico-metodológicas do estudo (o contexto dos dados e da análise em si), nossos alinhamentos com a Linguística

Sistêmico-Funcional (LSF) e com o sistema de Avaliatividade, bem como nossa escolha pelo paradigma qualitativo de pesquisa; mostrar a produção e a análise do material composto a partir de um trecho emblemático do filme da Barbie, melhor explicado adiante. Por fim, refletir sobre os ganhos pedagógicos em aplicar a LSF no ensino de inglês como língua adicional.

Focados em romper com uma cultura de ensino de línguas que atravessou séculos, quase sempre ancorada em um *modus operandi* tecnicista, utilitarista, prescritivista e tradicionalista, conheçamos, abaixo, um pouco mais sobre quem é a boneca Barbie.

Afinal, quem é a (boneca) Barbie?

Bem “mais do que um simples brinquedo para entreter e divertir crianças”, desde o seu lançamento em março de 1959 durante a Feira Anual de Brinquedos de Nova York, Barbie vem colecionando uma série de marcos históricos em suas aparições midiáticas, sempre “envolta em um mundo de beleza, riqueza e aventura” (Cechin; Silva, 2012, p. 623). Inspirados por Lilli – uma boneca alemã da década de 1950, voltada para o público adulto por suas formas e conotações sexuais, Ruth e Elliot, fundadores da empresa de brinquedos americana multimilionária *Mattel*, deram vida ao objeto/símbolo representante de uma adolescente-quase-mulher com um estilo de vida feminino hegemônico “ideal”.

Comercializando cerca de 58 milhões de peças anualmente e vendendo aproximadamente 100 unidades por minuto em mais de 150 países ao redor do mundo, desde o seu lançamento até o ano de 2015, Barbie liderou o ranking de vendas de brinquedos no cenário econômico internacional, perdendo nos últimos anos apenas para as bonecas-princesas da Disney e para os blocos sólidos da Lego (Brand [...], 2019)³. Nas redes sociais, o perfil brasileiro do Facebook⁴ da boneca conta atualmente com 14 milhões de seguidores; no Instagram⁵, 3.5 milhões de

³ Dados retirados dos relatórios de 2019 da *Brand Finance*, empresa de consultoria líder mundial em avaliação de marcas, com escritórios em mais de 20 países.

⁴ Disponível em: <https://www.facebook.com/oficialbarbiebrasil>. Acesso em: 19 mar. 2024.

⁵ Disponível em: <https://www.instagram.com/barbie>. Acesso em: 19 mar. 2024.

pessoas acompanham suas postagens; no canal do YouTube⁶, quase 12 milhões de usuários assistem aos mais de 3 mil vídeos disponíveis.

Diante desse enorme potencial lucrativo, a Mattel não conseguiu fechar os olhos para as mudanças político-culturais das últimas décadas, quando discursos de inclusão social e pautas de valorização das diferenças e de representatividade se tornaram centrais (Roveri, 2008). Foi somente nesse contexto mais recente de ampliação da diversidade, devido às pressões externas, que a Barbie passou a ser comercializada também como médica, piloto de fórmula 1, engenheira robótica, candidata à presidente da república, em variações um pouco menos estereotipadas do que as anteriores, quando costumava ser vendida apenas em sua versão *top model*, com estaturas, silhuetas, tonalidades de pele, estruturas faciais e tipos de cabelo bem distantes de contemplar a pluralidade de corpos existentes (Santos, 2020). Contudo, isso não impediu a Mattel de seguir perpetuando padrões hegemônicos de beleza até hoje, pois qualquer que seja a Barbie vendida (como as mais recentes versões negras), em sua esmagadora maioria ela estará magra, na ponta dos pés, com seios grandes, longos cabelos lisos, nariz fino e olhos claros (Santos; Cremonezi; Freitas, 2023).

Nesse sentido, antes de seguirmos para as construções teóricas deste artigo, há um ponto importante a dizer. Embora o filme aqui analisado tente problematizar e desconstruir esse modelo inalcançável de sucesso, beleza e juventude imposto às mulheres, “a boneca sempre se manteve famosa, rica, inteligente, em consonância com a moda e vivendo em um mundo cor-de-rosa impecável” (Santos, 2020, p. 3), pois seu grande potencial de marketing tem sido fomentar uma feminilidade fora dos padrões sociais desde os seus primeiros lançamentos (Cechin; Silva, 2012).

A Linguística Aplicada Crítica e a formação docente de línguas

Não há dúvidas de que a sociedade contemporânea é cotidianamente (trans)formada por discursos midiáticos que apresentam posicionamentos sociopolíticos diversos, desde os mais inclusivos aos mais excludentes. Nesse

⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/@Barbie/featured>. Acesso em: 19 mar. 2024.

contexto, em tom de criticidade, concordamos com Grande (2021, p. 259) e reconhecemos que a educação linguística é impactada pelos modos de comunicação, sendo necessário construí-la sob “formas de resistência que permitam possibilidades de produção de relações interessadas na construção do bem coletivo, [pois do contrário] ela pode assumir uma posição que reforça ou mantém o *status quo*”.

Pensamos dessa forma em função de nosso alinhamento com a Linguística Aplicada Crítica, uma vez que fugimos de pontos de vista e explicações causais simplistas a respeito dos fenômenos sociais (Fabrício, 2006, p. 47); abandonamos o conforto da neutralidade e do distanciamento científico para nos misturarmos e nos posicionarmos acerca do conhecimento produzido (Lopes, 2006); denunciemos o fato de a “estrutura educacional brasileira vir sendo construída com base em modelos europeus que se colocam até hoje como supostamente imparciais e apolíticos, mas que reforçam determinadas formas verticais de ser, saber e poder” (Beato-Canato; Jordão, 2021, p. 103); apostamos em práticas educacionais menos hierárquicas e mais colaborativas que promovam ações afirmativas éticas (Braidotti, 2019); forjamos nossos entendimentos na e pela alteridade (Tílio, 2023); usamos “a prática pedagógica como próprio palco de criação de reflexões teóricas” (Rajagopalan, 2011, p. 2); defendemos a necessidade de melhorar a educação para diferentes grupos da sociedade, relacionando essa ação à melhoria das condições de trabalho dos professores (Miller, 2013, p. 103).

Endossamos, portanto, reflexões quanto às “questões sociais em que a linguagem tem um papel central” (Lopes, 2006, p. 14), sejam elas pedagógicas ou não, encaradas aqui como fragmentadas, múltiplas, flexíveis, em constante mudança, contingentes e (des)(re)construídas continuamente a depender dos contextos em que estamos inseridos (Grande, 2021, p. 262). Sendo assim, nos papéis de professores universitários no âmbito da licenciatura em letras (português/inglês), enxergamos a formação docente de línguas como um processo ético de pensar criticamente sobre a vida que se vive (Liberali, 2010), já que, como sujeitos sociais, temos responsabilidade sobre os rumos de nossa história, frente aos desafios que nos atravessam. Cabe-nos, então, fomentar a desconstrução da

imagem “[d]o sujeito mudo, [d]o professor sem autoria em suas palavras, [d]o aluno copiator dos significados alheios” (Bohn, 2013, p. 90), nos afastando do fato de que “a maioria dos professores [e alunos], mesmo os das gerações mais novas, conviveu com uma escola uniformizada” (Bohn, 2013, p. 81).

Saímos dessa lógica formativa uniformizada e deixamos de lado quaisquer resquícios de racionalidade técnica e de ensino de línguas como transmissão de conhecimento (Miller, 2013). Em razão disso, para dar conta de um mundo de fluxos midiáticos intensos, não podemos encarar as línguas (nem seu aprendizado) como sistemas autônomos, modelos estáticos, práticas descontextualizadas e apartadas do sujeito social, de suas marcas sócio-históricas. Por isso, propomos o olhar da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday; Matthiessen, 2004) – ferramental teórico-analítico adotado neste estudo, melhor explicado adiante.

Como os dados desta pesquisa dizem respeito à discussão sobre a formação docente neste contexto escolar específico, trazemos à tona a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no âmbito do ensino de inglês no EM e pontuamos, desde já, que o inglês é visto como língua franca (ILF), isto é, “não é mais aquele idioma do ‘estrangeiro’, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido” (Brasil, 2018, p. 241). Sendo entendida como língua de contato e comunicação entre falantes de diferentes bagagens linguístico-culturais (Jenkins, 2015), há, segundo a Base, o objetivo de “abrir possibilidades de aproximação e integração dos estudantes com grupos multilíngues e multiculturais no mundo globalizado no qual a língua inglesa se apresenta como língua comum para interação” (Brasil, 2018, p. 484).

Diante, então, do desafio docente de gerar saberes sobre a língua inglesa como modo de efetivar e aperfeiçoar os usos do idioma em diferentes situações comunicativas interculturais, dentre as diversas orientações do documento, precisamos ampliar a autonomia, o protagonismo e a autoria dos discentes “na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias” (Brasil, 2018, p. 470). Justamente por isso, trazemos o filme (Barbie) como um potencial mediador de processos de construção de conhecimento para a formação de professores de língua (adicional), uma vez que

“a linguagem cinematográfica pode ser um espaço propício para que os sujeitos, através da interação e da reflexão crítica, possam ressignificar a consciência que têm de si, dos outros e do entorno” (Pereira; Mastrella-de-Andrade, 2015, p. 191). Nesse sentido, ao propor (trechos de) um filme em sala de aula, temos “um ato político motivador e provocador de discussões sobre aquilo que está representado no discurso cinematográfico e a realidade factual [e cultural] na qual os sujeitos espectadores estão inseridos” (Pereira; Reis, 2020, p. 170).

Capazes de despertar nos docentes e discentes a autenticidade das interações sociodiscursivas em língua inglesa, em seus múltiplos e complexos sentidos político-culturais, vemos no filme e nas demais atividades propostas a partir dele “um conjunto de recursos a serem pedagogicamente utilizados com o intuito de mediar a aprendizagem, em experiências que preparem para a vida” (Tílio, 2023, p. 24-25). E dado o seu caráter de língua franca, se orientado por práticas críticas, como as que propomos adiante baseadas na BNCC e na Linguística Sistêmico-Funcional, o ensino de inglês poderá “orientar e sensibilizar os professores quanto ao mundo multilíngue e multicultural em que vivemos, levando-os a respeitar mais o outro e conhecer melhor a si mesmos” (Tílio, 2023, p. 27-28).

Configuração teórico-metodológica

A todo momento expressamos e acessamos pensamentos, sentimentos, atitudes e opiniões sobre algo ou alguém. Assim, práticas discursivas avaliativas são recursos preciosos para evitarmos entendimentos pouco críticos acerca dos textos aos quais acessamos na sociedade em diversas modalidades. Com base nisso, neste artigo, propomos atividades que acreditamos possibilitarem aos professores e aos estudantes do EM a ampliação da capacidade discursiva e reflexiva ao usar a língua inglesa “para aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem” e “agir e posicionar-se criticamente na sociedade, em âmbito local e global” (Brasil, 2018, p. 477).

Destarte, nesta seção, apresentaremos os elementos teórico-metodológicos

orientadores das atividades propostas. Inicialmente, apresentaremos a abordagem de pesquisa e o contexto das atividades propostas. Em seguida, dissertaremos sobre as contribuições da LSF (Halliday, 1994) e, principalmente, sobre um de seus principais desdobramentos: o sistema de Avaliatividade (Martin; White, 2005).

Um olhar qualitativo ao contexto

As análises e reflexões apresentadas neste artigo alinham-se a pensares qualitativos-interpretativistas (Denzin; Lincoln, 2006), pois entendemos que, ao escolhermos determinadas propostas de atividades, estamos refletindo nossas crenças e sentimentos, principalmente nossas práticas identitárias como professores. Ademais, acreditamos que essa escolha se realiza pela forma como entendemos o meio em que estamos inseridos. Por passarmos a maior parte de nossas vidas na sala de aula, entendemos a importância do compromisso que assumimos na formação de cidadãos críticos e reflexivos, além de termos consciência de que na escola “a linguagem nunca é neutra, pois está necessariamente envolvida na materialização de valores e ideologias; assim como serve para concretizar tais valores e ideologias, serve também para silenciar outros”⁷ (Christie, 2002, p. 7).

Com o sucesso do filme da Barbie, não podemos deixar de discutir as temáticas abordadas pelo longa na sala de aula, tais como, crise existencial, tristeza, objetificação da mulher, ansiedade, machismo, beleza, feminismo, entre outros. Entretanto, para as atividades aqui propostas, debruçamo-nos em uma das cenas mais comentadas: o monólogo da personagem Glória (interpretada pela atriz America Ferrera)⁸ sobre as expectativas e problemáticas sociais do que se convencionou ser, agir, falar e sentir como mulher.

⁷ Tradução nossa do original: “*Language is never neutral, for it is necessarily involved in the realization of values and ideologies; just as it serves to realize such values and ideologies, it also serves to silence others*” (Christie, 2002, p. 7).

⁸ Por questões de espaço, não colocamos no artigo a transcrição do monólogo, podendo, assim, ser acessado através do seguinte link. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/C1-s7mPPULr/?igsh=MTluZ2wzYWo5YWU3ZQ%3D%3D>. Acesso em: 7 mar. 024.

Assim, alinhamo-nos à proposta da BNCC no âmbito do EM (Brasil, 2018) para o ensino de língua inglesa, que visa à “responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens” (Ibid., p. 474). Inserimos as atividades aqui propostas na competência específica 2, que pretende:

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 484).

Para alcançar tal objetivo, os estudantes precisam analisar eventos sociais, históricos e ideológicos em que os discursos circulam para desenvolverem a competência que se refere à “compreensão e análise das situações e contextos de produção de sentidos nas práticas sociais de linguagem, na recepção ou na produção de discursos, percebendo conflitos e relações de poder que as caracterizam” (Brasil, 2018, p. 484). Para tanto, acreditamos que o sistema de Avaliatividade pode ser recurso importante para este empreendimento, já que nos permite olhar para as avaliações veiculadas na linguagem. A partir disso, propomos um trabalho com o terceiro ano do EM, pois acreditamos que as reflexões e discussões seriam mais frutíferas por causa da faixa etária dos alunos, 17 anos aproximadamente. Nessa idade, muitos já percebem as temáticas do filme acontecendo na vida social; porém, compreendemos que as questões sugeridas podem ser usadas em qualquer série do EM. Assim, em um primeiro momento, assistiríamos ao filme com os alunos e conversaríamos sobre o que mais os chamou a atenção, o que levaria cerca de quatro aulas. Após essa discussão, trabalharíamos, por duas aulas, com as atividades que apresentaremos na seção de análise.

Tendo em conta essa contextualização inicial, conheçamos a seguir explicações sobre a Linguística Sistêmico-Funcional e sobre o sistema de Avaliatividade.

A Linguística Sistêmico-Funcional e o sistema de Avaliação

A LSF, desenvolvida por Michael A. K. Halliday, concebe a linguagem como um sistema sociossemiótico de troca de significados (Halliday, 1994; Halliday, 2014). Nesse sentido, a linguagem seria um sistema de escolhas à disposição do falante na vida social, que constrói sentidos não só por aquilo que escolhe dizer, mas também por aquilo que opta por deixar de fora de seus textos escritos e/ou falados. Dessa forma, sob esse viés, ela é analisada no uso e se estratifica em três planos complementares que são: os níveis grafo-fonológico (letras/sons), léxico-gramatical (fraseados) e semântico-discursivo (significados). Este último se subdivide em três metafunções, que são meios gerais de criação de significados, projetados nos textos que falamos/escrevemos. A *metafunção textual* se ocupa da organização e expressão dos significados do que foi dito; a *metafunção ideacional* tem relação com as nossas vivências; a *metafunção interpessoal* diz respeito aos papéis sociais que estabelecemos ao nos relacionarmos uns com os outros e ao negociarmos avaliações.

A partir deste último, destacamos que o que nos interessa aponta para as relações históricas e culturais presentes no universo extralinguístico que interpelam nossos discursos e delineiam nossas expressões textuais. Portanto, cabe-nos focar agora no sistema de Avaliatividade, que é responsável pelos sentidos interpessoais criados a partir do (des)acordo e dos papéis sociais desempenhados pelos interlocutores em uma dada interação (Martin; White, 2005). Por isso, esse sistema é responsável também pela construção textual de subjetividades e intersubjetividades, ao permitir que falantes e/ou escritores expressem de maneira negociada as posições que adotam (de aprovação ou desaprovação, de gosto ou desgosto, de amor ou ódio) acerca de algo ou alguém.

O sistema de Avaliatividade propõe os domínios semânticos de Atitude, Engajamento e Gradação, interconectados e interdependentes, separados apenas para fins analíticos. Para este artigo, nos limitaremos ao subsistema de Atitude⁹, sem o detalhamento (*delicacy*) das classificações que lidam com as elaborações discursivizadas de Afeto, de Julgamento e de Apreciação. Pormenorizando, o Afeto

⁹ O leitor poderá aprofundar seus estudos a respeito dos outros domínios em Vian Jr. (2010).

se refere ao recurso linguístico utilizado para expressar sentimentos e vínculos afetivos que estabelecemos com o objeto ou ente valorado. É a materialização discursiva das emoções positivas ou negativas, boas ou ruins que, de forma implícita ou explícita, indicam como nos comportamos emocionalmente frente aos acontecimentos que experienciamos.

O Julgamento se refere às avaliações positivas e/ou negativas que têm como princípio o que se espera socioculturalmente de nós em termos comportamentais. É uma forma de aferirmos, em nossas trocas, implícita ou explicitamente, o que pensamos uns dos outros, tendo como pano de fundo aspectos de moralidade, legalidade, capacidade, normalidade, sempre imbricados nas convenções e nas expectativas sociais. À luz das regras culturalmente impostas, o Julgamento é um exame “ético” e normativo de nossas atitudes.

No âmbito da estética e da forma, ligada à aparência, à composição e ao impacto, a Apreciação abrange a expressão de avaliações positivas e negativas de objetos, entidades, processos, fenômenos naturais, situações e performances (Martin; Rose, 2003). Na apreciação, o foco da avaliação não é no comportamento humano, concentrando-se mais no alvo avaliado e não no avaliador e, por isso, não há avaliações do tipo certo/errado ou correto/incorreto (Nóbrega, 2009). Todavia, neste subsistema há dimensões avaliativas de polaridade negativa e positiva.

Destacamos que o subsistema de Atitude não propõe uma delimitação estanque entre os três domínios que o compõem, visto que são mutuamente interpenetráveis, tendo o Afeto como elo. Por sinal, essas categorias, que nos permitem entender as significações acerca de variados fenômenos discursivo-interacionais, a depender do objeto analítico de cada empreendimento de pesquisa, são utilizadas aqui com base na totalidade do texto e no contexto (em sentido estrito e amplo) nos quais as avaliações são elaboradas.

Destarte, essas categorias nos permitem entender as significações acerca de variados fenômenos discursivo-interacionais a depender das realidades históricas, culturais e sociais nas quais estamos inseridos e de como as avaliações são elaboradas. Logo, propomos quatro atividades em que os alunos reflitam sobre os

usos da linguagem que expressam opiniões, julgamentos e sentimentos, materializados no monólogo da personagem Glória, do filme Barbie.

Análise das atividades propostas

Com as atividades apresentadas, objetivamos analisar os momentos avaliativos no discurso da personagem Glória, no filme Barbie (2023), sobre como é ser mulher em uma sociedade patriarcal. Para isso, propomos: a) trabalhar as instâncias avaliativas de classes de palavras específicas por sua carga emotivo-informacional: adjetivos, advérbios, verbos e substantivos; b) examinar os significados avaliativos dessas palavras e suas cargas quanto aos sentimentos e opiniões entre Afeto, Julgamento e Apreciação; c) analisar os sentimentos e opiniões expressos por Glória, usando combinações de vocabulário avaliativo para construir empatia com a Barbie. A seguir, apresentamos a primeira atividade¹⁰:

- 1) Read the text and answer the questions:
 - a. What is the context?
 - b. Who is Barbie? What does Barbie look like?
 - c. Who is Gloria? What does Gloria look like?

Fonte: elaborado pelos autores

Nesta primeira atividade, nosso objetivo é que os estudantes percebam como o contexto se configura no nível micro, da interação entre Glória e as Barbies, e o contexto macro, onde o monólogo é construído e inserido em relação à nossa sociedade, proposta do filme. Para Fuzer e Cabral (2014), cada texto tem um propósito comunicativo que está intrinsecamente vinculado ao contexto de produção – quem produz; para quem; como e onde é construído. Com base nessa concepção, qualquer uso linguístico está sempre conectado a um contexto, assim “o contexto em que o texto se desenvolve está encapsulado no texto através de uma relação sistemática entre o meio social e a organização funcional da linguagem” (Ibidem., p. 26). Para as autoras, há dois contextos em que o texto está inserido, que são: o

¹⁰ Tradução: “1) Leia o texto e responda às perguntas: a. Qual é o contexto?; b. Quem é Barbie? Como ela é?; c. Quem é Glória? Como ela é?”

contexto de situação e o contexto de cultura.

O contexto de situação se refere ao microcontexto, “é o ambiente imediato no qual o texto está de fato funcionando” (Fuzer; Cabral, 2014, p. 27). Na cena em questão, que será base para as atividades desenvolvidas, o contexto de situação é uma reunião entre Glória, uma empregada da Mattel que ajuda as *Barbies* a recuperar a *Barbieland* dos *Kens*. O monólogo da personagem leva as bonecas a refletirem sobre o momento difícil que estão vivendo no filme, sobre seus papéis sociais e suas relações, o que as motiva a irem em busca de restaurar a ordem em seu lar. Quem não assistiu ao filme não teria como entender o que as bonecas estariam fazendo naquela reunião e o porquê do discurso motivacional. No entanto, essa parte do filme nos remete a outras questões de nossa sociedade, o que aciona o contexto de cultura.

O contexto de cultura se refere ao nível macrocontextual, “as práticas institucionalizadas em grupos sociais [...] ao ambiente sociocultural mais amplo, que inclui ideologia, convenções sociais e instituições” (Fuzer; Cabral, 2014, p. 28). Dessa forma, trazemos à baila questões identitárias, interculturais, além de conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem. Mesmo para quem não viu o filme, poderia recuperar através das pistas contextuais os desafios sociais vivenciados pelas mulheres através da cena do filme quanto aos seguintes temas: mulher como acessório em uma sociedade patriarcal; maternidade que precisa ser amada, mas não pode ser exagerada; machismo sobre como a mulher deve se comportar; padrões de beleza a serem seguidos, etc. Outro ponto que chama a atenção é a questão intercultural, quando o discurso de motivação, que inicia a reviravolta do filme, vem de Glória, uma mulher latina, descendência que tem pouca oportunidade em Hollywood ou em qualquer outra área profissional nos Estados Unidos¹¹. A partir desse contexto, por se tratar de uma aula de língua inglesa, os professores podem salientar os aspectos que tocam em questões identitárias e interculturais, pois entendemos que, ao olharmos para a cultura do

¹¹ Entrevista com America Ferrera em que a atriz fala dos desafios de latinos em Hollywood.

Disponível em:

<https://oglobo.globo.com/cultura/filmes/noticia/2024/01/10/america-ferrera-fala-de-monologo-no-filme-barbie-muita-gente-precisa-ouvir-o-basico-do-feminismo.ghtml>. Acesso em: 15 mar. 2024.

outro, compreendemos melhor a nossa.

Após a problematização das propriedades contextuais, partiríamos para o trabalho com o linguístico, focando na análise das escolhas lexicais, que não são aleatórias. Nesse momento, com base no trabalho de Humphrey, Love e Droga (2014), acreditamos ser importante que os professores explorem as classes de palavras, principalmente em relação ao conteúdo informacional que elas veiculam no contexto do texto. Segundo os autores, as avaliações podem ser construídas através dos recursos gramaticais que ocorrem no nível da palavra. Assim, propomos uma atividade concentrando nas classes de palavras que são conhecidas como *content words*¹², uma vez que o “vocabulário avaliativo pode ser expresso em todas as categorias gramaticais”¹³ (Humphrey; Love; Droga, 2014, p. 72). A seguir apresentamos a segunda proposta de atividade¹⁴:

2) Read the text again and try to identify at least five examples of evaluative vocabulary from each type:

Grammatical Structures	Examples of Evaluate vocabulary
Adjective	beautiful, smart, extraordinary, thin, healthy
Verbs	have to be, supposed to, talk, stand out, forget
Adverbials	literally, never, so, in fact, too
Nouns	woman, money, boss, mother, doll

Fonte: elaborado pelos autores

No exercício 2, propomos que os estudantes reconheçam no monólogo alguns adjetivos, verbos, substantivos e advérbios. Nosso objetivo é refletir sobre a

¹² As *content words* são as palavras que têm mais carga informacional em uma sentença.

¹³ Tradução nossa do original: “[...] *evaluative vocabulary can be expressed across all grammatical categories*” (Humphrey; Love; Droga, 2014, p. 72).

¹⁴ Tradução: “Leia o texto novamente e tente identificar pelo menos cinco exemplos do vocabulário de cada tipo.”

Estrutura gramatical

Exemplos de vocabulário avaliativo

Adjetivo

Bonita, esperta, extraordinária, magra, saudável

Verbos

Tem que estar, é suposto que, fale, se destacar, esquecer

Adverbiais

literalmente, nunca, tão, na verdade, tão

Substantivos

mulher, dinheiro, chefe, mãe, boneca

carga dramática que cada escolha léxico-gramatical gera no discurso. O professor irá conscientizar os alunos acerca do uso de recursos de diversas categorias gramaticais para acumular avaliações positivas e negativas de personagens ou cenários (Humphrey; Love; Droga, 2014). Em seu monólogo, Glória usa adjetivos, advérbios e verbos com alta carga dramática para avaliar os comportamentos que a sociedade exige da mulher (*literally, never, extraordinary, mean, rude, selfie, crass, have to be, have to say, squash*)¹⁵, além de expressar sentimentos de frustração por viver a crise e a pressão sobre como ser, agir, falar e sentir. Portanto, acreditamos que a identificação das classes gramaticais podem fornecer um recurso importante na compreensão de vocabulário avaliativo em textos. Tal competência pode, inclusive, possibilitar um olhar mais crítico para a comunicação “dos próprios alunos, ao mesmo tempo que reforça o seu conhecimento de gramática e significado”¹⁶ (Humphrey; Love; Droga, 2014, p. 73).

No próximo exercício, propomos o uso do sistema de Avaliatividade com o intuito de ressaltar os tipos de avaliações que cada palavra constrói. Todavia, reconhecemos as dificuldades em estabelecer limites sobre os significados das palavras e expressões que são avaliativas. Neste momento, sugerimos que os professores levem os alunos a refletir sobre os significados que as palavras (substantivo, adjetivo, verbo e advérbio) veiculam e se estão relacionadas às avaliações no nível de Afeto, que expressa sentimentos; Julgamento, que critica ou elogia o comportamento das pessoas; ou Apreciação, que avalia os objetos em relação à estética¹⁷.

¹⁵ Tradução: “literalmente, nunca, extraordinário, maldoso, rude, egoísta, grosseiro, tem que ser, tem que dizer, esmagar”.

¹⁶ Tradução nossa do original: “[...] *students’ own writing, while reinforcing their knowledge of grammar and meaning*” Humphrey, Love e Droga (2014, p. 73).

¹⁷ Tradução: “3) Retire do texto o vocabulário avaliativo que expresse:

(AF) Afeto – expressar os sentimentos das pessoas

(JU) Julgamento – elogiar ou criticar o comportamento das pessoas

(AP) Apreciação – Avaliar objetos, cenários e aparências”

3) Extract from the text evaluative vocabulary that express:
(AF) Affect - to express people's feelings
(JU) Judgement - to praise or criticize people's behavior
(AP) Appreciation - to assess objects, settings and appearances

Examples of evaluative vocabulary	Line	Meaning category	Negative/positive	Target of evaluation
literally impossible	1	JU	Negative	Society's demands/ Patriarchal society
it kills me...	2	AF	Negative	Women's fault
beautiful/ smart	1	AP	Positive	Barbie characteristics
have to	2	JU	Negative	Society's demands to women

Fonte: elaborado pelos autores

Na observação das quatro primeiras colunas, percebe-se que o uso do vocabulário pode ser positivo ou negativo a depender de cada contexto enunciativo. No discurso de Glória, as escolhas léxico-gramaticais de cada uma dessas categorias para avaliar o comportamento da sociedade machista e expressar sentimentos de seus personagens se dão pelo contexto de cultura em que as mulheres vivem. Logo, é importante o professor destacar que, mesmo o vocabulário que tem carga positiva isoladamente, no texto, assume carga negativa por causa de seu uso. Os sentimentos, julgamentos e avaliações são predominantemente negativos. Na fala do início do monólogo, por exemplo: “nós temos que ser sempre extraordinárias”; a palavra “extraordinária”, isoladamente, refere-se a algo fora do comum, algo que não é ordinário; normalmente, é utilizada em elogios, isto é, em contextos positivos. No discurso de Glória, a palavra permanece com seu significado, mas no texto seu uso é negativo, uma vez que é afetada pelo verbo “ter” e advérbio “sempre”. Desse modo, “ser extraordinária” se torna uma obrigação, o que não é algo natural e se torna uma exigência para as mulheres, representando uma carga pesada para quem a carrega.

Esses recursos para classificação configuram uma postura avaliativa em relação aos personagens, seus comportamentos e sentimentos, motivando outras mulheres a refletirem sobre suas situações e gerando empatia até dos homens¹⁸.

¹⁸ Em uma entrevista, America Ferrera explica que, durante as gravações, até os homens choraram após sua performance. Disponível em: <https://gizmodo.uol.com.br/barbie-discurso-de-america-ferrera-emocionou-ate-os-homens-do-set/>. Acesso em: 22 mar. 2024 (Moura, 2023).

Diríamos ser através da escolha do vocabulário avaliativo, altamente graduado, com carga semântica dramática, que percebemos o apelo para a emoção da audiência ao envolvê-los, levando-os a refletir sobre os princípios morais da sociedade. De fato, vemos que as “categorias de significado são muito úteis para examinar como diferentes tipos de textos usam vocabulário avaliativo para envolver e persuadir seus públicos de diferentes maneiras”¹⁹ (Humphrey; Love; Droga, 2014, p. 73).

Já na quinta coluna, após entenderem as categorias de Afeto, Julgamento e Apreciação, os professores orientarão os alunos a identificarem a quem ou ao que Glória se refere quando faz suas avaliações. Ao usar essa estrutura, os professores podem destacar as avaliações que cada estrutura léxico-gramatical constrói, assim como relacioná-las aos referentes implícitos.

No próximo exercício, propomos um fechamento para a atividade como um todo, relacionando as análises avaliativas linguísticas com o nível macro do contexto de cultura²⁰.

- 4) After analyzing the evaluative vocabulary, reflect:
- a. What is Gloria's point?
 - b. Do you agree with her? Why?
 - c. Why do you think that Gloria come up with this speech? Do you think it is related to the fact of her being a Latin woman?

Fonte: elaborado pelos autores

Nesta atividade, o professor deverá ressaltar, junto aos alunos, o contexto em que Glória performa seu discurso para então refletirem acerca das “marcas identitárias e de singularidade de seus usuários, de modo a ampliar suas vivências com outras formas de organizar, dizer e valorizar o mundo e de construir identidades” (Brasil, 2018, p. 476). Nessa perspectiva, pensar sobre os usos linguísticos na prática de ensino de língua inglesa potencializa a reflexão sobre a própria língua. Cabe ao professor fomentar uma discussão que gere entendimentos, conectando as análises linguísticas ao contexto de cultura, refletindo sobre os efeitos

¹⁹ Tradução nossa: “[...] *meaning categories are very useful for examining how different types of texts use evaluative vocabulary to involve and persuade their audiences in different ways*” (Humphrey; Love; Droga, 2014, p. 73).

²⁰ Tradução: “4) Após analisar o vocabulário avaliativo, reflita: a. Qual é o objetivo de Glória?; b. Você concorda com ela? Por que?; c) Por que você acha que Glória fez o discurso? Você acha que está relacionado com o fato dela ser uma mulher latina?”.

da interculturalidade na sociedade. Através desses entendimentos, os estudantes poderão observar de forma mais consciente as diferenças sociais e culturais no interior de sua própria cultura, ao compará-la com a cultura alheia.

Em tese, o que propomos neste artigo são atividades que promovam o engajamento do aluno, uma vez que há um convite para que ele traga suas vivências e experiências para interagir com a proposta do monólogo e com a mensagem do filme em si. Em certa medida, tanto o professor quanto os alunos são convidados a confrontar-se em seu próprio espaço de formação, postura essa que seguimos fomentando em nossas reflexões finais.

Reflexões finais

Com esse artigo, buscamos ressaltar as possibilidades pedagógicas de utilizar a estrutura teórica da LSF, mais especificamente o SA. Longe de sugerirmos que essa seja a única e/ou a melhor maneira de trabalhar com tal ferramental teórico-metodológico, pensamos que a proposta didática em questão traz uma amostra de como professores e alunos de inglês como língua adicional podem desenvolver suas capacidades analíticas e interativas vinculadas aos usos linguísticos em diferentes domínios sociais, neste caso na problematização de trechos de um filme extremamente midiático em termos de alta visibilidade e lucratividade.

Após as análises aqui empreendidas, em que fomos capazes de entender melhor certas nuances dos sentimentos da personagem Glória em relação às expectativas sociais de como as mulheres devem agir, falar e sentir, enxergamos com nitidez a aplicação enriquecedora da LSF. Seu ganho maior está na chance de nós, professores-pesquisadores, analisarmos mais criteriosamente as avaliações sobre o mundo ao nosso redor, o que nos leva a perceber a relação intrínseca entre a produção de discursos midiáticos e o cenário macro e microsituado em que eles são coconstruídos.

De fato, a atuação do professor está para além da simples demonstração do aspecto estritamente linguístico dos textos trabalhados em sala de aula, por isso

concordamos com Vian Jr. (2010) quanto ao potencial estratificado e funcional da LSF de considerarmos o uso da língua em seus respectivos contextos de cultura e de situação. Isso indica que os filmes atuam sobre a sociedade por meio da veiculação de posicionamentos sociopolíticos que variam de acordo com a conjuntura histórica em que foram produzidos e/ou assistidos. Sendo assim, considerando o papel dos longas-metragens de subjetivar seus espectadores (Pereira; Mastrella-de-Andrade, 2015), entendemos que seja fundamental inseri-los na sala de aula para que professores e alunos compreendam melhor a si e ao outro via linguagem, “em uma experiência que ultrapassa os limites do entretenimento, no sentido de provocar reflexões críticas” (Pereira; Reis, 2020, p. 172), conforme sugerem os pressupostos da Linguística Aplicada Crítica (Miller, 2013).

Esperamos que nossas ideias sirvam como ponto de partida para docentes/pesquisadores dispostos a explorar e a ampliar as múltiplas contribuições da LSF para o ensino de línguas. Desejamos, então, que aprendamos todos a nos comunicarmos efetivamente no mundo intercultural atual a fim de compreendermos os modos plurais de ser, viver e se comportar linguisticamente no contexto hipermidiático do século XXI (Batista; Leite, 2022).

Referências

BARBIE. Direção: Greta Gerwig. Produção: Margot Robbie, Tom Ackerley, David Heyman, Robbie Brenner. Intérpretes: Margot Robbie, Ryan Gosling, Emma Mackey, Simu Liu, Hari Nef et al. Roteiro: Greta Gerwig, Noah Baumbach. Los Angeles: Mattel; LuckyChap Entertainment, 2023.

BATISTA, A. G. A. V.; LEITE, P. M. C. *Ensino de inglês por meio de textos midiáticos*. In: RIBEIRO, F. (org.). *Práticas de ensino de inglês*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022. v. 3, p. 93-108.

BEATO-CANATO, A. P. M.; JORDÃO, C. Escolas e partidos: ideologias, letramentos e decolonialidade. In: TANZI NETO, A. (org.). *Linguística aplicada de resistência: transgressões, discursos e política*. Campinas: Pontes Editores, 2021. p. 97-120.

BOHN, H. I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: LOPES, L. P. M. *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 79-98.

BRAIDOTTI, R. *Posthuman knowledge*. Medford: Policy Press, 2019.

BRAND FINANCE. Toys 25: the annual report on the world's most valuable and strongest toy brands. *Brand Finance*, London, 26 jun. 2019. Disponível em: https://brandfinance.com/images/upload/toys_25_free_1.pdf. Acesso em: 19 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 19 mar. 2024.

CECHIN, M. B. C.; SILVA, T. *Assim falava Barbie: uma boneca para todos e para ninguém*. *Fractal*, Niterói, v. 24, n. 3, p. 623-638, dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/4918>. Acesso em: 19 mar. 2024.

CHRISTIE, F. *Classroom discourse analysis: a functional perspective*. New York: Continuum, 2002.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-42.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como lugar de desaprendizagem: redescrições em curso. In: LOPES, L. P. da M. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

FUZER, C.; CABRAL, S. *Introdução à gramatical sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

GELLI, T. Fenômeno, 'Barbie' alcança valor explosivo em bilheterias no Brasil. *Veja*, São Paulo, 13 maio 2023. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/em-cartaz/fenomeno-barbie-alcanca-valor-explosivo-e-m-bilheterias-no-brasil>. Acesso em: 19 mar. 2024.

GERBER, R. *Barbie e Ruth: a história da mulher que criou a boneca mais famosa do mundo e fundou a maior empresa de brinquedos do século XX*. São Paulo: Ediouro, 2009.

GRANDE, G. C. Ciborgue, bruxa, professora e o que mais ela quiser ser: educação linguística de inglês na universidade. In: TANZI NETO, A. (org.). *Linguística aplicada de resistência: transgressões, discursos e política*. Campinas: Pontes Editores, 2021. p. 259-285.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. London; New York: Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. *An Introduction to Functional Grammar*. Revised by Christian M. I. M. Matthiessen. London: Arnold, 2004.

HALLIDAY, M. A. K. *Halliday's introduction to functional grammar*. Revised by Christian M.I.M. Matthiessen. 4th ed. London: Routledge, 2014.

HUMPHREY, S.; LOVE, K.; DROGA, L. *Working grammar: an introduction for secondary english teachers*. London: Pearson, 2014.

JENKINS, J. *Repositioning english and multilingualism in english as a lingua franca. Englishes in Practice*, Boston, v. 2, n. 3, p. 49-85, Ago. 2015. DOI 10.1515/eip-2015-0003.

LIBERALI, F. C. Management in creativty chains: a project for the secretary of education of the city of São Paulo. *International Journal of Educational Management*, Bingley, v. 33, n. 7, p. 1718-1732, Oct. 2010. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJEM-08-2017-0219/full/html>. Acesso em: 19 mar. 2024.

LOPES, L. P. M. Uma Linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: LOPES, L. P. M. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.13-44.

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

MARTIN, J.; WHITE, P. *The language of evaluation: appraisal in english*. Great Britain: Palgrave, 2005.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: LOPES, L. P. M. (org.). *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 227-248.

MOURA, R. "Barbie": discurso de America Ferrera emocionou até os homens do set. *Giz*, São Paulo, 27 jul. 2023. Disponível em: <https://gizmodo.uol.com.br/barbie-discurso-de-america-ferrera-emocionou-ate-os-homens-do-set/>. Acesso em: 19 mar. 2024.

NÓBREGA, A. N. A. *Narrativas e avaliação no processo de construção do conhecimento pedagógico: abordagem sociocultural e sociosemiótica*. 2009. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13947/13947_1.PDF. Acesso em: 19 mar. 2024.

PEREIRA, L. S. M.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Cinema e identidades: mediações para a formação crítica de professores de línguas. *NONADA: Letras em Revista*. Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 188-203, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5124/512451510014.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2024.

PEREIRA, L. S. M.; REIS, M. G. M. O cinema como prática social: o gênero filme na formação crítico-reflexiva de professores de línguas. *Horizontes de Linguística*

Aplicada, Brasília, DF, v. 19, n. 1, p. 159-196, jun. 2020. DOI:
<https://doi.org/10.26512/rhla.v19i1.25102>.

RAJAGOPALAN, K. A norma linguística do ponto de vista da política linguística. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (org.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 121-128.

ROVERI, F. T. *Barbie: tudo o que você quer ser... ou considerações sobre a educação de meninas*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. DOI:
<https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2008.429574>.

SANTOS, A. C. F. V. D. M.; CREMONEZI, A. C.; FREITAS, P. H. S. Saindo da bolha (ou não): diálogo entre o filme Barbie e os papéis de gênero. *Sapiência*, Anápolis, v. 12, n. 4, p. 393-409, nov. 2023. Disponível em:
<https://www.revista.ueg.br/index.php/sapiencia/article/view/14685/10093>. Acesso em: 19 mar. 2024.

SANTOS, S. D. M. Ciladas do novo estilo Barbie: subserviência e hegemonia na constituição da identidade das meninas. *Pós-Limiar*, Campinas, v. 3, p. 1-11, out. 2020.

TÍLIO, R. Currículo e material didático no ensino de línguas estrangeiras: reflexões e apresentação de uma proposta. *The Specialist*, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 22-42, jan./jul. 2023.

VIAN JR., O. O sistema de avaliatividade e a linguagem da avaliação. In: SOUZA, A. A. de; ALMEIDA, F. S. D. P.; VIAN JR., O. (org.). *A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 19-29.

Recebido em: 28 mar. 2024.

Aprovado em: 29 abr. 2024.

Publicado em: 24 jul. 2024.

Revisora de língua portuguesa: Evellyn Ramon Fagundes Tutia

Revisora de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi

Revisora de língua espanhola: Beatriz Grenci




“Gente” e “a gente” na fala da tutora do English 3D: análise na perspectiva Sistêmico-Funcional


“Gente” and “a gente” in the speech of the English 3D tutor: analysis in the Systemic-Functional perspective

“Gente” y “a gente” en el discurso de la tutora del English 3D: un análisis desde la perspectiva Sistémico-Funcional

Caroline Araújo Larrañaga¹

 0000-0003-1800-7027

Susana Cristina dos Reis²

 0000-0003-1697-2237

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo analisar os recursos linguísticos empregados pela tutora do Curso *English Online 3-D* para construir sentidos por meio das escolhas lexicais na interação com os estudantes, focalizando o emprego do substantivo “gente” e do pronome “a gente”, pelos significados ideacionais e interpessoais. A metodologia da pesquisa é de base quali-quantitativa, um estudo de caso (Motta-Roth; Hedges, 2010), a qual se baseia na transcrição de 10 minutos e 7 segundos iniciais de uma aula de inglês como língua adicional implementada virtualmente em 2022. Na sequência, procedemos à classificação das orações selecionadas a partir de critérios de seleção do *corpus* e, por fim, analisamos e discutimos os dados com base nos sistemas léxico-gramaticais da Gramática Sistêmico-Funcional (Halliday; Matthiessen, 2004). Para a análise, lançamos mão das metafunções ideacional e interpessoal com a intenção de averiguar como a linguagem se constitui como experiência e de que formas ocorre a interação entre tutora e alunos na aula virtual. Os resultados apontam que há predominância de orações mentais nas falas da tutora, as quais estão voltadas ao desenvolvimento cognitivo dos participantes da aula sob uma perspectiva de colaboração/ajuda. Ademais, as orações são, predominantemente, proposições do modo oracional declarativo, corroborando a troca de informações entre a tutora e os estudantes.

Palavras-chave: gramática sistêmico-funcional; metafunção ideacional; metafunção interpessoal; recursos linguísticos.

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Bolsista Capes. E-mail: carolinelivra@gmail.com.

² Doutora em Letras, Professora Associada no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal de Santa Maria. Docente, pesquisadora e orientadora do PPGLETRAS (UFSM). E-mail: susana.reis@ufsm.br.

ABSTRACT: This work aims to analyze the linguistic resources used by the tutor of the *English Online 3-D* Course to construct meanings through lexical choices in interaction with students, focusing on the use of the noun "gente" and the pronoun "a gente", for ideational and interpersonal meanings. It is a qualitative-quantitative research, a case study (Motta-Roth; Hedges, 2010), which is based on the transcription of the initial 10 minutes and 7 seconds of an English as additional language class implemented virtually in 2022. After that, we proceed to classify the sentences selected based on corpus selection criteria and, finally, we analyzed and discussed the data based on the lexico-grammatical systems of Systemic-Functional Grammar (Halliday; Matthiessen, 2004). For this analysis, we used the ideational and interpersonal metafunctions with the intention of investigating how language is constituted as an experience and in what ways the interaction between tutor and students occurs in the virtual class. The results indicate that there is a predominance of mental processes in the tutor's speeches, which are focused on the cognitive development of class participants from a collaboration/help perspective. Furthermore, the sentences are predominantly declarative clause propositions, corroborating the exchange of information between the tutor and the students.

Keywords: systemic-functional grammar; ideational metafunction; interpersonal metafunction; linguistic resources.

RESUMEN: Este trabajo tiene como objetivo analizar los recursos lingüísticos empleados por la tutora del Curso *English Online 3-D* para construir significados a través de elecciones léxicas en interacción con los estudiantes, enfocándose en el uso del sustantivo "gente" y el pronombre "a gente", para significados ideacionales e interpersonales. La metodología adoptada se trata de una investigación cuali-cuantitativa, un estudio de caso (Motta-Roth; Hedges, 2010), que se basa en la transcripción de los 10 minutos y 7 segundos iniciales de una clase de inglés como idioma adicional llevada a cabo en 2022. A continuación, se procede a clasificar las oraciones seleccionadas con base en criterios de selección de *corpus* y, finalmente, analizamos y discutimos los datos con base en la sistemas léxico-gramaticales de la Gramática Sistêmico-Funcional (Halliday; Matthiessen, 2004). Para el análisis se emplean las metafunciones ideacionales e interpersonales con la intención de investigar cómo se constituye el lenguaje como experiencia y de qué manera se da la interacción entre tutor y estudiantes en la clase virtual. Los resultados indican que existe un predominio de las oraciones mentales en los discursos del tutor, las cuales están enfocadas al desarrollo cognitivo de los participantes de la clase desde una perspectiva de colaboración/ayuda. Además, las oraciones son predominantemente proposiciones de cláusulas declarativas, lo que corrobora el intercambio de información entre el tutor y los estudiantes.

Palabras clave: gramática sistêmico-funcional; metafunción ideacional; metafunción interpersonal; recursos lingüísticos.

Introdução

A sala de aula é um ambiente propício ao desenvolvimento da linguagem, pois, por sua intermediação, professores e alunos estabelecem processos comunicativos essenciais à interação entre os participantes de uma turma. Nesse

contexto, o emprego da linguagem do professor pode cumprir propósitos específicos em relação à construção do processo de ensino e de fomento à aprendizagem.

Tendo em vista compreender como se dão as interações dos participantes envolvidos nos diferentes contextos de sala de aula de línguas adicionais, seja nas modalidades presencial ou a distância, buscamos na Gramática Sistêmico-Funcional (doravante GSF) suporte teórico para fundamentar a análise das interações em aulas de línguas adicionais. Acreditamos que a análise das interações identificadas pelas experiências com ensino on-line poderá nos auxiliar na construção de diretrizes que orientem futuros professores de línguas adicionais, bem como melhor engajar os participantes em contextos de ensino de línguas a distância.

Embora tenhamos avanços sobre os estudos da linguagem com foco em diferentes contextos na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional, poucos são os estudos que focalizam as práticas discursivas on-line. Em vista disso, buscamos, mais especificamente contribuir com resultados que desvelem como se dá o uso da linguagem pelos participantes nesse contexto e como acontece a interação em contextos de ensino on-line de línguas adicionais.

Nesse sentido, acreditamos que a GSF se configura como um aporte teórico capaz de sustentar a análise da linguagem dos sujeitos em interações em aulas, uma vez que enfatiza a linguagem em uso pela descrição do sistema linguístico alicerçado nas metafunções ideacional, interpessoal e textual (Halliday; Matthiessen, 2004).

Portanto, este trabalho analisa as formas como a tutora de um curso on-line de Inglês - *English Online 3D* (doravante E-3D) constrói significados por meio dos usos que faz da linguagem para interagir com os estudantes, que estão na faixa etária de 10 a 14 anos. Para identificar esses usos, investigamos o emprego do substantivo "gente" e do pronome "a gente" aplicados em 10 minutos e 7 segundos iniciais da transcrição de uma aula on-line, realizada por meio do curso E-3D.

Para fins de contextualização, é importante mencionar que, de acordo com Reis (2021), o curso a distância E-3D foi idealizado e desenvolvido por Reis (2012, 2021; Reis; Flores, 2019; Reis; Gazen, 2020) e vem sendo implementado e

redesenhado³, por “[...] pesquisadores do Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Línguas Online (LabEOn), na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)” Reis (2021, p. 419).

A proposta do curso está fundamentada na concepção de linguagem como prática social com base em gêneros e atividades sociais (Halliday, 1978, 1989; Motta-Roth, 2008) e nessa perspectiva aliam-se as bases teóricas que sustentam o curso a pedagogia de gêneros (Rose; Martin, 2012) e de multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2015), baseados nos pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday; Matthiessen, 2004). Ademais, o principal objetivo do E-3D é desenvolver ações de ensino e de aprendizagem da Língua Inglesa como língua adicional por meio de aulas on-line.

Esta pesquisa busca averiguar a interação de tutores com os estudantes de cursos on-line implementados pelo LabEOn. Essa atividade ocorre como forma de compreender como o processo de interação se dá nesse contexto, na tentativa de prever formações para tutores e, inclusive, o *redesign pedagógico* dos cursos vigentes que são ofertados aos estudantes da educação básica. Logo, a gravação, a transcrição e a análise de aulas on-line são atividades que visam à melhoria da qualidade dos cursos em termos de conteúdo, interação e promoção da participação docente e discente em contextos on-line de ensino de línguas. No caso específico deste estudo, voltamos nossas atenções para o emprego dos léxicos “gente” e “a gente” em vista da incidência de uso dessas expressões na fala da tutora.

Diante disso, vale-nos reforçar que, ao considerarmos a língua em uso, é pertinente mencionar o processo de gramaticalização pelo qual passou a expressão “a gente”, originada do substantivo gente, uma vez que “[...] ao assumir, em certos contextos discursivos, determinadas propriedades, valores e funções, passou a fazer parte de uma outra classe/categoria” (Lopes, 2004), ou seja, pronome.

Lopes (2004) explica que a gramaticalização acontece quando um item lexical se transforma em um item gramatical, ou, ainda, quando há a intensificação da gramaticalidade de um item que já é gramatical. No caso de emprego de “a gente”, pronome, a concordância verbal se dá em 1ª pessoa do singular, entretanto o uso

³ Entende-se por *redesign* o processo de ajustes linguísticos ou pedagógicos feitos no *design* do material digital, a partir de avaliações realizadas ao término de um semestre ou ano letivo.

pressupõe a existência de um falante e de outro sujeito. Em vista disso, ao longo deste texto, excluídos os casos em que "gente" é utilizado como vocativo, consideramos "a gente" como pronome pessoal.

Com base nesses pressupostos e nas metafunções ideacional e interpessoal da GSF (Halliday; Matthiessen, 2004), buscamos suporte para verificar como a experiência no curso E-3D é representada linguisticamente com base no sistema léxico-gramatical e para compreender como os significados interpessoais são articulados na composição da aula proposta na modalidade a distância.

Com o fito de apresentar o percurso de análise, após a introdução, este trabalho está organizado em quatro partes. A primeira seção apresenta os pressupostos teóricos que norteiam o estudo. A segunda seção volta-se à metodologia. A terceira dedica-se à discussão dos resultados da análise dos dados. Por fim, a quarta parte propõe considerações finais.

A Gramática Sistêmico-Funcional

Com a intenção de afastar-se da perspectiva tradicional dos estudos da linguagem, em que linguagem e contexto social estão desvinculados, a Gramática Sistêmico-Funcional, embora reconheça a importância da estrutura gramatical, considera a amplitude da situação comunicativa e do contexto de uso. Nesse sentido, os falantes, inseridos em determinada situação, compreendem que a variação de uma língua e as suas possibilidades de uso se dão de acordo com as circunstâncias sociais do cotidiano, confirmando o pressuposto de uso funcional da linguagem.

De acordo com a perspectiva sistêmico-funcional, a linguagem é um sistema de construção e de troca de significados, por meio de um sistema organizado em estratos, os quais se diferenciam de acordo com "a ordem de abstração" (Fuzer; Cabral, 2014, p. 21). Nesse sentido, "[...] a semântica é o sistema de significados, realizado pela léxico-gramática". Já a léxico-gramática é sistema de fraseados, realizado pela fonologia e pela grafologia.

Nesta pesquisa, as principais categorias de análise semântica consideradas têm relação com a metafunção ideacional e com a metafunção interpessoal. Assim,

o estrato a ser considerado é o da léxico-gramática, visto que conceber a linguagem como representação significa compreender que os aspectos léxico-gramaticais do sistema linguístico remetem ao modo como os indivíduos representam suas experiências pela linguagem e como a linguagem é utilizada na interação entre as pessoas. Em vista disso, cabe-nos destacar que os usos linguísticos sempre se desenvolvem em um determinado contexto.

O contexto de situação é o ambiente mais imediato em que o texto realmente funciona. Ampliando essa perspectiva, tem-se o contexto de cultura, o qual diz respeito às práticas mais amplas referentes aos distintos locais e ações institucionalizadas. Desse modo, o contexto de cultura se relaciona a um ambiente sociocultural mais abrangente, o qual se volta a ideologias e aos modos de viver em sociedade (Fuzer; Cabral, 2014; Halliday, 1989).

Assim, a construção textual está atravessada pelas condições contextuais em que vivem os sujeitos. Em vista disso, a teoria de Halliday se configura como uma orientação descritiva e interpretativa da linguagem e pode ser percebida como uma forma de construção de sentidos, uma vez que está baseada nas experiências das pessoas.

Halliday (1994) apresenta as metafunções da linguagem (ideacional, interpessoal e textual), base da teoria sistêmico-funcional, pois elas se voltam à estrutura interna da linguagem. O autor argumenta que as metafunções apresentam dois propósitos, ou seja, servem de fundamentação para os usos da linguagem, a saber: o ideacional, como a possibilidade de compreender o ambiente; e o interpessoal, visto como a relação estabelecida com outras pessoas, o que possibilita trocas simbólicas. Além dessas duas funções, a função textual é compreendida como forma de realização das duas anteriores em forma de texto.

A metafunção ideacional é realizada pela função experiencial e pela função lógica. A função experiencial está voltada à construção de um modelo de representação de mundo, sendo que a oração é sua unidade de análise. Já a função lógica tem relação com a combinação dos grupos lexicais e oracionais, sendo o complexo oracional sua unidade de análise. Nessa metafunção, a Transitividade é o sistema a ser considerado, uma vez que, por meio da relação entre participantes,

processos e circunstâncias, estabelece-se a construção da experiência. Assim, na metafunção ideacional, a oração é entendida como representação (Fuzer; Cabral, 2014; Halliday, 1994).

Nesse viés, Halliday e Matthiessen (2004) propõem o sistema de Transitividade para organizar e representar as experiências dos indivíduos, por meio da seleção de um dos seis processos disponíveis, são eles: materiais, mentais, relacionais, verbais, comportamentais e existenciais.

De acordo com os autores supracitados, em síntese, entendemos que os processos materiais representam a experiência externa; os mentais referem-se à representação da experiência externa. Já os processos relacionais voltam-se à representação das relações, como identificação e caracterização.

Encontram-se, nas fronteiras entre esses três processos, os processos comportamentais (entre os materiais e os mentais), os quais representam comportamentos; os processos verbais (entre os mentais e os relacionais), representam os dizeres e; os processos existenciais (entre os relacionais e os materiais) que, por sua vez, representam a existência de algo que existe ou ocorre (Fuzer; Cabral, 2014; Halliday, 1994; Halliday; Matthiessen, 2004).

A metafunção interpessoal relaciona-se à organização da mensagem como uma atividade interacional que envolve diferentes papéis de fala. Essa metafunção permite que os falantes emitam opiniões, julgamentos e atitudes, ordenando seu mundo interno e externo.

O processo interacional requer diferentes papéis de fala, sendo que os fundamentais são "dar e solicitar", os quais objetivam, por parte do falante, oferecer ou requerer algo do ouvinte. Nesse processo, a oração é entendida como troca de informações ou bens e serviços (Fuzer; Cabral, 2014; Halliday, 1994; Halliday; Matthiessen, 2004).

Nesse caso, a metafunção interpessoal é analisada pelo sistema de MODO, o qual possibilita a representação da interação entre participantes nas situações de comunicação. Os elementos que constituem a oração são: Sujeito, Finito, Complemento, Predicador ou Adjunto.

De acordo com Halliday (1994), duas partes constituem essa metafunção, a

saber: o Modo Oracional e o Resíduo. No Modo Oracional, consta o argumento da oração, dividindo-se em Sujeito (o grupo nominal), Finito (grupo verbal). Já no Resíduo, encontram-se os elementos funcionais (Predicador, Complementos e Adjuntos) (Santos, 2014).

A metafunção textual dedica-se à “[...] organização dos significados experienciais e interpessoais em um todo coerente” (Fuzer; Cabral, 2014, p.127), realizando a variável contextual Modo. A organização da mensagem no texto ocorre por meio de dois sistemas inter-relacionados, a saber: Estrutura da Informação e Estrutura Temática.

A Estrutura da Informação está no nível do conteúdo e envolve a informação dada e a informação nova (Dado/Novo). Por outro lado, a estrutura temática está no nível da oração e se estrutura em torno de um Tema, ponto de partida da oração, e um Rema, restante da mensagem, ou seja, é a “[...] parte da oração em que o Tema é desenvolvido” (Fuzer; Cabral, 2014, p. 131).

As três metafunções elencadas dão a sustentação para a compreensão funcional da linguagem, já que Halliday e Matthiessen (2004) propõem a organização de relações entre estruturas gramaticais e as funções de uso da língua em diferentes contextos.

Com o intuito de ir de encontro a uma perspectiva formalista, a concepção funcionalista pressupõe principalmente as formas como a língua é utilizada na comunicação em diferentes situações contextuais (Halliday, 1994; Santos, 2014). Nessa mesma linha, Cezário (2012) afirma que “[...] a abordagem funcionalista estuda a estrutura gramatical inserida na situação real de comunicação, levando em conta o objetivo da interação, os participantes e o contexto discursivo” (Cezário, 2012, p.19).

Conforme propõe o autor, os funcionalistas não entendem a língua como entidade autônoma, mas como uma entidade influenciada, por exemplo, por questões do entorno social e histórico. Sendo assim, a linguagem é percebida como um recurso de construção e de troca de significados, consumida no meio social de modo que o indivíduo possa atuar na sociedade (Fuzer; Cabral 2014; Halliday; Matthiessen, 2004).

No que se refere aos propósitos deste trabalho, serão evidenciados aspectos relacionados à metafunção ideacional, realizada pelo sistema da Transitividade, e à metafunção interpessoal, realizada pelo sistema de MODO.

Metodologia do estudo

O curso e seus participantes

Esta pesquisa é de base quali-quantitativa, um estudo de caso (Motta-Roth; Hendges, 2010), que tem por base a transcrição de uma das aulas on-line do curso *E-3D*, aplicado em 2022.

O curso foi ofertado à comunidade local e ocorreu de forma virtual com momentos síncronos e assíncronos. O material digital do E-3D é proposto por meio da plataforma *Moodle* e tem unidades/estágios e conteúdos já estabelecidos que devem ser acessados pelos alunos antes das aulas síncronas. Nessa versão do curso, foram ofertadas 17 aulas na modalidade EAD.

As vagas foram ocupadas por 10 adolescentes, de idades entre 10 e 14 anos, estudantes da educação básica de Santa Maria-RS, e nessa edição atuaram como tutora e como monitora duas discentes do Curso de graduação Letras-Inglês, da UFSM, matriculadas, naquele momento, no 4º semestre.

Nesse contexto, a tutora é sempre a discente com maior experiência de atuação no laboratório LabEOn e ela tem a função de mediar as aulas síncronas e assíncronas, dando suporte ao aluno na aprendizagem da Língua Inglesa. Também é responsável pela organização e proposição do material digital usado para mediar as aulas síncronas. Enquanto a monitora se dedica à averiguação das entregas das tarefas propostas, controla a frequência e contribui oferecendo *feedback* aos estudantes sobre sua participação nas atividades na plataforma *Moodle*.

Embora os papéis sejam distintos, é exigido um nível de conhecimento em Língua Inglesa suficiente para que ambas possam atuar nessas funções e interagir com os alunos, o qual é avaliado pela coordenação geral e pedagógica do LabEOn, antes do início de implementação do curso.

Coleta e procedimentos para organização do *corpus*

Os dados coletados compreendem um momento preliminar de um trabalho mais abrangente de investigação, desenvolvido de forma integrada por pesquisadores do LabEOn, discentes de graduação e pós-graduação envolvidos nas atividades do projeto, sobre o processo de interação entre tutores e alunos em aulas on-line ofertadas via atividade de extensão universitária.

Neste artigo, o *corpus* da pesquisa é constituído pela transcrição da aula de número 3 de um total de 17 aulas do curso *E-3D*, ofertado em 2022. A aula gravada totaliza 51 minutos, entretanto, devido à extensão textual transcrita, para a análise foi considerado o material produzido nos primeiros 10 minutos e 7 segundos, uma vez que exatamente nesse tempo a tutora pausa sua fala para alternar a temática desenvolvida.

Das 17 aulas implementadas nessa versão do curso, optou-se pela análise da transcrição de parte da gravação da terceira aula, pois este representou o momento posterior à ambientação dos alunos no curso (aulas 1 e 2), e o início do desenvolvimento dos conteúdos planejados, o que poderia gerar maior interação verbal entre os participantes.

Após a transcrição das aulas, atividade de pesquisa colaborativa ocorrida em 2023 pelos membros do LabEOn, os critérios de seleção do *corpus* incluem: 1) delimitação do tempo de aula a ser analisado; 2) seleção das orações que apresentam o léxico "gente"; 3) exclusão das falas dos alunos e da monitora.

Para o trabalho de transcrição, foi utilizado o programa *Transkriptor*⁴. O *software* possibilita a conversão de áudios em textos escritos pelas transições automáticas, o que confere maior agilidade ao processo de geração e análise de dados, porém demandou a conferência da transcrição realizada pelos pesquisadores envolvidos. Nesse sentido, o uso da ferramenta é relevante para a dinamização da pesquisa.

⁴ O Programa [Transkriptor](#) pode ser acessado por meio do endereço eletrônico.

GSF como suporte teórico-metodológico

Por fim, foi realizada a análise e a interpretação do *corpus* por meio das orações da tutora em que há o emprego do substantivo "gente" e do pronome "a gente", estabelecendo a relação entre os significados construídos pelos usos que a tutora faz da linguagem e suas finalidades no que se refere à sua interação com os estudantes. Desse modo, realizou-se a análise de forma manual por meio da divisão das orações e sua classificação pelo sistema de Transitividade e MODO da GSF.

Com a intenção de apresentar maior detalhamento dos dados, o *corpus* e a análise das orações podem ser acessados por meio do Qr- Code disponibilizado na Figura 1.

Figura 1- *Corpus* e análise das orações⁵



Fonte: As autoras.

Resultados das análises

O período transcrito e analisado compreende um total de 97 orações, nas quais se evidenciaram os seguintes resultados numéricos: a) foram encontrados 11 registros do uso de "a gente" (pronome) para se referir a todos os participantes da

⁵ O *corpus* e a análise das orações podem ser acessados por meio do *link*: https://drive.google.com/file/d/19ysuhop8_Fvmdz8key_2czvksqxit4av/view?usp=sharing (Larrañaga; Reis, 2023).

aula (alunos, tutora e monitora), b) há o emprego de "a gente" (pronome) para representar apenas a tutora e a monitora em 13 ocorrências, c) em quatro (4) ocorrências, o substantivo "gente" é usado como recurso interpessoal "vocativo" para realizar chamamento aos alunos.

Em relação às escolhas linguísticas da tutora, foram elencadas três categorias de análise conforme sistematizado no Quadro 2: 1ª categoria - a gente (pronome) (tutora, monitora e alunos); 2ª categoria - a gente (pronome) (tutora e monitora); 3ª categoria - gente (vocativo) (alunos). Conforme demonstrado no quadro 2, verificamos que, nas orações em que há o emprego do pronome "a gente", tanto referindo-se a todos os participantes da aula quanto apenas à tutora e à monitora, ocorreu o uso de processos mentais na fala da tutora, com o intuito de fomentar momentos de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo dos estudantes. No caso das ocorrências de "gente" (vocativo), constatamos o emprego equilibrado de processos mentais e verbais, o que corrobora a ideia de informar aos alunos o acompanhamento que os alunos terão durante as aulas e a necessidade de trocas de informações e interação nesse contexto.

Quadro 2 - Síntese dos dados obtidos no *Corpus*

	SISTEMA DE TRANSITIVIDADE	SISTEMA DE MODO
Categoria 1- A gente (Pronome) Tutora, monitora e alunos (11 ocorrências)	Processos Mental- 54,5% Material- 27,3% Relacional- 18,2%	Proposição- 100% Modo Oracional: Declarativo- 90,1% Interrogativo- 9,1%
Categoria 2- A gente (Pronome) Tutora e monitora (13 ocorrências)	Processos Mental- 53,8% Relacional- 15,4% Comportamental- 15,4% Material- 7,7% Verbal- 7,7%	Proposição- 92% Proposta- 7,7% Modo Oracional: Declarativo- 100%
Categoria 3- Gente (Vocativo) (4 ocorrências)	Processos Mental- 50% Verbal- 50%	Proposição- 100% Modo Oracional: Declarativo- 100%

Fonte: As autoras.

Ademais, nas três categorias analisadas, são evidenciadas construções,

Entretextos, Londrina, v. 24, n. 2, p. 238-259, 2024.



[Licença CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

predominantemente, de proposições do modo oracional declarativo, o que ratifica a necessidade de troca de informações e de interação entre a tutora e os estudantes em sala de aula. Diante disso, na sequência, discutimos, brevemente, cada uma das categorias analisadas e apresentamos alguns excertos extraídos do *corpus* para exemplificação.

Gente (a gente): todos os envolvidos no processo (tutora, monitora e alunos)

Os processos de ensino e de aprendizagem devem perpassar um ambiente colaborativo, no qual professores e alunos articulam estratégias capazes de desenvolver condições de construção individual e coletiva. Nesse caso, é comum em sala de aula, presencial ou virtual, que os professores estimulem o desenvolvimento dos alunos, como é possível verificar no exemplo 1.

Exemplo 1:

*Então, a gente precisa que vocês estejam preparados e... então **a gente** vai praticar um pouquinho mais, vamos... a gente vai explorar junto com vocês, sabe? O primeiro estágio que **a gente** vai ver é os [ah]... o primeiro conteúdo, desculpa, que a gente vai explorar aqui hoje com vocês é o About Us, tá? (Fala da Tutora)*

A relação colaborativa de ensino e aprendizagem que pode ser estabelecida é anunciada pela antecipação da tutora aos estudantes sobre atividades que serão oferecidas à turma, por meio do processo material “vai praticar”, o qual possui “a gente” como Ator e como Sujeito das ações. Essa prática é anunciada considerando todos os participantes, o que poderia ser traduzido para “nós (todos) vamos praticar um pouquinho mais”, o que confere um caráter inclusivo ao discurso.

Ainda sobre o exemplo acima, a escolha léxico-gramatical da circunstância e adjunto “um pouquinho” informa que as explorações serão “dosadas” de acordo com as necessidades e com o tempo de aula síncrona, o que fortalece a necessidade de o aluno realizar estudos assíncronos na plataforma *Moodle*.

Em continuidade, a tutora recorre ao processo mental cognitivo “vai ver” (no

sentido de aprender) e se coloca junto aos estudantes na condição de aprendiz. Assim, o emprego do pronome "a gente", referindo-se a todos os participantes da aula, compõe uma proposição apresentada no modo oracional declarativo. Nesse aspecto, vale frisar que o momento inicial do curso está voltado às explicações sobre a metodologia implementada, o que justifica o uso de proposições com o nítido objetivo de trazer informações aos estudantes.

Apesar da predominância de proposições na fala da tutora, há um exemplo de proposta, que pode ser conferido na sequência.

Exemplo 2:

[...] *o que **a gente** vai encontrar neste nosso material?* (Fala da Tutora)

No exemplo 2, "a gente" é utilizado para instigar os alunos a realizarem associações entre o título apresentado no material (*About Us*), seus conhecimentos prévios e as novas experiências. Ainda que a tutora seja parte do "a gente", ela pretende que a resposta venha de um dos alunos.

O uso do processo mental "vai encontrar" propõe aos estudantes que façam inferências por meio da leitura do título do material e oferece à turma a possibilidade de levantar hipóteses sobre o que será trabalhado. O exemplo 2 ratifica o emprego do pronome "a gente" para incluir todos os participantes como forma de oportunizar uma aprendizagem colaborativa entre tutora, monitora e alunos. Diferentemente dos exemplos anteriores, o excerto 2 compõe uma proposta no modo oracional interrogativo. Apesar de que se dirija aos estudantes na interlocução, o experienciador e sujeito sendo "a gente" comprova que todos estão envolvidos na situação.

Ademais, o emprego da circunstância no sistema de Transitividade e adjunto no sistema de MODO "nesse nosso material", expõe que o material, elaborado pela equipe do LabEOn, é compartilhado e "é de todos/para todos" os envolvidos no curso. Essa escolha linguística, sobretudo pelo emprego do pronome possessivo "nosso", demonstra mais uma tentativa da tutora de despertar o sentimento de colaboração e envolvimento da turma, buscando desse modo a participação do

aluno na resolução das atividades propostas.

Em suma, ao utilizar “a gente (todos)”, a tutora constrói orações com o uso recorrente de proposições do modo oracional declarativo, em que o valor trocado na interação são as informações. Há, no *corpus*, predominância dos processos mentais “*vai explorar, vai conhecer, consegue escutar, vai encontrar*” e em que “a gente” é o Experienciador e o Sujeito. Os processos mentais empregados são típicos de experiências internas comuns ao movimento de construção de aprendizagem em salas de aula.

A fala da tutora é usada para explicar aos alunos, principalmente, sobre a abordagem empregada no curso e a forma de desenvolvimento do conteúdo. Desse modo, há o fortalecimento da ideia de construção de uma aprendizagem colaborativa, em que todos estão/estarão envolvidos nas experiências e ações, com vistas à aprendizagem da Língua Inglesa.

Gente (a gente): tutora e monitora

O E-3D, a exemplo de outras estruturas on-line de ensino, oportuniza aos alunos o acompanhamento de suas ações e aprendizagens por meio da supervisão realizada pela tutora, pela monitora e pela forma de organização do próprio curso. Logo, no desenrolar da aula 3, é notável o emprego do pronome “a gente”, na fala da tutora, com o propósito de informar aos alunos as formas em que se estrutura o curso e como as aulas são conduzidas. O exemplo 1 apresenta uma situação explícita de monitoramento.

Exemplo 1:

E se não acessaram também podem dizer, tá gente? Não tem problema, porque a gente tá sempre de olho, né? (Fala da Tutora)

Nesse excerto, a tutora representa “a gente” com referência apenas à sua função e à função da monitora, pois não há espaço nesse uso para a inclusão dos alunos. O Comportante pelo sistema de Transitividade e Sujeito pelo sistema de

MODO "a gente" liga-se ao comportamento "tá sempre de olho", no qual "sempre", circunstância de tempo e Adjunto, tem relação com o acompanhamento contínuo da monitora e da tutora, e o processo comportamental "tá de olho" pode ser entendido como "estamos cuidando ou controlando as ações de vocês (alunos) na plataforma Moodle." O processo comportamental, nesse caso, é entendido como situado na "fronteira" entre os processos materiais e mentais, ou seja, por um lado, há a representação de uma ação desempenhada pela tutora e pela monitora (atores) e, por outro, percebe-se a construção de suas percepções (experenciadores).

Nesse ponto, ainda é visível uma relação entre a fala da tutora em uma tentativa de estimular os alunos à participação, tanto no que diz respeito aos recursos digitais quanto em seu objetivo maior que é a aprendizagem da Língua Inglesa. A construção evidencia o uso de um "tom" interrogativo na fala, todavia o foco não é fazer uma pergunta e, sim, oportunizar aos alunos o reconhecimento da informação. Para cumprir seu objetivo, a falante elabora uma proposição do modo oracional declarativo para a troca de informação. O exemplo 2 revela que o monitoramento anunciado na fala da tutora compreende um processo de colaboração, o qual proporcionará auxílio e suporte ao aluno.

Exemplo 2:

A gente vai explorar [o conteúdo] junto com vocês, sabe? (Fala da Tutora)

Associada ao monitoramento e controle das ações da turma quanto ao acesso aos materiais na plataforma, a fala da tutora reforça o desenvolvimento de um processo de ensino colaborativo. O Experenciador "a gente" está envolvido no processo mental "vai explorar", tendo como fenômeno "o conteúdo". A oração, em que "a gente" tem a função de Sujeito no sistema de MODO, é uma proposição do modo oracional declarativo. Assim, ao fazer sua explanação, como em outros momentos constatados em sua fala, a tutora usa "tom" interrogativo, sem, no entanto, estar voltada a questionamentos.

Cabe-nos destacar que a oração apresenta a circunstância de acompanhamento, pelo sistema de Transitividade, e Adjunto, pelo sistema de

MODO, "junto com vocês", o que fortalece a intenção de desenvolver um trabalho em que as mediadoras estarão envolvidas no processo de desenvolvimento, acompanhando os alunos.

Em síntese, os dois exemplos apresentados refletem os momentos de fala da tutora quando utiliza "a gente" para se referir a si e à monitora. Nessas interações, há evidência de aplicação de "a gente" em orações que buscam informar aos estudantes acerca do controle do acesso ao *Moodle*, do monitoramento das ações nessa plataforma e da ratificação da intenção de implementação de um ensino colaborativo, em que os alunos serão acompanhados em todo o percurso de aprendizagem da Língua Inglesa contemplado na proposta do E-3D.

Gente: vocativo usado para se dirigir aos alunos

No Sistema MODO da GSF, os vocativos são classificados como recursos linguísticos da interpessoalidade. As representações da tutora do substantivo "gente" para realizar um chamamento estão voltadas aos instantes em que os alunos são convidados a tomarem algumas atitudes em relação às aulas. Desse modo, a tutora fomenta a agência entre os participantes, na tentativa de tornar os estudantes ativos no processo de aprendizagem da Língua Inglesa. Ademais, nesse ponto, percebe-se a intensificação da busca por um diálogo, em que existam diferentes turnos de fala.

Exemplo 1:

[...] também [quero começar convidando] aqueles que não estão de câmera aberta pra se juntar, né, gente. (Fala da Tutora)

A tutora dá início a terceira aula solicitando a participação dos alunos e, para isso, utiliza o recurso interpessoal vocativo "gente" para mobilizar a turma. Nesse caso, o recurso é empregado na fala da tutora com a função de fazer chamamentos à participação. Já que as aulas síncronas do curso E-3D ocorrem exclusivamente de forma on-line, o vocativo desempenha também a função de incentivar os estudantes a disponibilizarem suas imagens com as câmeras abertas para aumentar as

possibilidades de interação.

Desse modo, evidencia-se que a oração em destaque é composta pelo processo mental “quero” e a oração projetada “começar convidando, sendo que o experienciador é a tutora, a qual demonstra seu desejo pela participação dos alunos pelo compartilhamento de suas imagens na câmera. Essa é uma das formas da tutora demonstrar seu empenho em busca da interação dos estudantes com a turma em geral. O exemplo 2 avança nos significados interpessoais e evidencia a persistência da tutora ao solicitar a participação oral dos discentes.

Exemplo 2:

*Eu vou começar a chamar pelo nome, então, **gente**, só pra vocês chutarem, pode ser só pra vocês tentarem, assim, adivinharem, ãn, vamos ver...* (Fala da Tutora)

No caso acima, a representação da tutora direciona-se ao chamamento à participação por meio da indicação dos nomes dos alunos que deverão ler o material compartilhado na tela da aula síncrona. O contexto em que a aula ocorre, as idades dos alunos e os desafios da aprendizagem de uma língua adicional dão indícios da inicial insegurança dos alunos, o que torna mais dificultosa a participação oral voluntária. Ainda assim, o vocativo “gente” foi usado, predominantemente, em situações de busca pela participação de todos os envolvidos na aula, por meio da exposição da imagem com a “câmera aberta”, ou pela fala.

Lopes (2004), em uma pesquisa que analisa a inserção da expressão “a gente” no sistema pronominal do português como um processo de variação e mudança de longa duração, evidenciou esse uso condicionado ao ambiente linguístico e discursivo, apresentando um caráter mais indeterminado do discurso. Nesse caso, tem-se o uso da forma “a gente” em discursos mais vagos e amplos, visto que a expressão possui caráter genérico (Lopes, 2004).

De forma distinta aos resultados discutidos por Lopes (2004), a tutora do E-3D projeta seu discurso com vistas à inclusão dos participantes da aula nos momentos de aprendizagem, ou seja, lança mão do pronome como forma de fomentar a interação. É nesse sentido que, tanto quando se refere a todos os

participantes quanto às referências a ela mesma e à tutora, há a tentativa de se chegar ao objetivo principal, que é a de proporcionar condições de interação e de participação para a aprendizagem da língua inglesa.

Em síntese, os dados obtidos demonstram o esforço da tutora em conduzir uma aula virtual e incentivar a participação dos alunos em prol da aprendizagem de uma língua adicional. Como destaca Johnson (1995, p. 89) “[...] a comunicação em sala de aula é um processo de negociação entre os propósitos (ou significados) dos professores e as compreensões dos alunos que são construídos através da comunicação face a face na sala de aula.” Nesse estudo, observamos a interação on-line mediada por tecnologias, tendo a tutora um importante papel para escolher as estratégias para conduzir o processo de ensino.

Considerações finais

Este estudo analisou as formas como a tutora do curso *English Online* constrói a linguagem para interagir com os estudantes, focalizando o emprego do substantivo “gente” e do pronome “a gente”, em busca de um tom de informalidade na interação *online*, principalmente por tratar-se de uma aula com adolescentes. Ademais, verificou-se como a experiência é representada linguisticamente com base em registros léxico-gramaticais e como os significados interpessoais são articulados no discurso usado durante a aula.

Com relação aos significados ideacionais, realizados no estrato léxico-gramatical pelo sistema de Transitividade, percebeu-se que a tutora emprega “a gente” para se referir a todos os envolvidos na aula ou apenas à tutora e à monitora. Nesses momentos, são explicitados seus propósitos de incentivar a participação dos alunos, o acesso aos conteúdos assíncronos, fomentar a aprendizagem colaborativa e monitorar o desenvolvimento dos estudantes. Nesse caso, o uso de processos mentais, sendo “a gente” o Experienciador, ratifica os propósitos de uma aula em fomentar o desenvolvimento cognitivo e as experiências internas dos participantes.

No que se refere aos significados interpessoais, evidenciou-se prevalência de proposições do modo oracional declarativo. Essas escolhas demonstram realizações

linguísticas voltadas à troca de informações sobre a importância dos estudos assíncronos, o desenvolvimento dos conteúdos, o anúncio de um processo de ensino e de aprendizagem colaborativo e os conteúdos que serão desenvolvidos. Acerca do desempenho do falante em interagir com os alunos, os resultados sobre os modos oracionais indicam que seu papel foi mais monológico, uma vez que houve poucas intervenções dos estudantes.

Pela análise do sistema de Transitividade, o emprego de gente (vocativo) em orações verbais, tendo como dizente o aluno e a tutora, revelam a intenção da tutora em instigar os alunos a tomarem o turno de fala e se voltarem à participação oral. Em relação aos significados interpessoais, o emprego do vocativo gente fortalece o chamamento da tutora para que os estudantes participem da aula por meio da fala. As construções de proposições do modo oracional declarativo incentivam a participação e corroboram a importância do acesso aos estudos assíncronos.

Por fim, a partir da análise é possível concluir que a postura da professora/tutora, sobretudo em ambiente virtual, como no fragmento analisado, está voltada ao detalhamento da abordagem de ensino a ser utilizada, buscando fomentar no estudante a autonomia necessária ao acompanhamento dos momentos assíncronos e síncronos de aula em benefício da aprendizagem.

Ademais, embora não seja o foco da discussão deste artigo, acreditamos que a análise das interações feitas na transcrição das aulas auxiliará os membros do LabEOn e outros pesquisadores, também, na construção de diretrizes pedagógicas que poderão auxiliar tutores em formação inicial e/ou continuada no melhor uso de estratégias de ensino, principalmente quando este acontece por meio de ambientes on-line de aprendizagem.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Referências

CEZÁRIO, M. M. Efeitos da criatividade e da frequência de uso no discurso e na gramática. In: SOUZA, E. R. (org.). *Funcionalismo linguístico: análise e descrição*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 19-32.

COPE, B.; KALANTZIS, M. The things you do to know: an introduction to the pedagogy of multiliteracies. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. *A pedagogy of multiliteracies*. Chennai: Typeset by MPS, 2015. p. 1-36.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

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

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 2nd ed. London: Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K. Part a. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, context and text: aspects of language in a social semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989. p. 3-12. Disponível em: https://www.academia.edu/45601768/Language_context_and_text_aspects_of_language_in_a_social_semiotic_perspective. Acesso em: 11 maio 2024.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An introduction to functional grammar*. London: Hodder Education, 2004.

JOHNSON, K. E. *Understanding communication in second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

LARRAÑAGA, C. A.; REIS, S. C. *O emprego de "gente" na fala da tutora do curso english online 3d pelos sistemas de transitividade e de modo da gramática sistêmico-funcional*. Santa Maria: UFSM, 2023.

LOPES, C. R. S. A gramaticalização de *a gente* em português em tempo real de longa e de curta duração: retenção e mudança na especificação dos traços intrínsecos. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 47-80, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/7728/7098>. Acesso em: 11 maio 2024.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. *Delta*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/bmZZTXsBDHHySCDyCpVHcT/>. Acesso em: 10 set. 2023.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

REIS, S. C. Curso english online 3D no moodle: uma proposta de artefato digital para o ensino de inglês como língua adicional na modalidade híbrida. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, v. 74, n. 3, p. 415-444, 2021.

REIS, S. C. *English online 3D, gamificação do ensino de língua inglesa na modalidade a distância*: projeto de pesquisa. Registro GAP-CAL nº 032780. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

REIS, S. C.; FLORES, F. G. Material didático digital do E-3D com os recursos H5P e level up do moodle: um estudo de caso em investigação. *Revista Tecnologias na Educação*, Belo Horizonte, v. 32, n. 11, p. 2-13, 2019. Disponível em: <https://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2020/02/Art7-Ano-11-vol32-Dezembro-2019.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2023.

REIS, S. C.; GAZEN, Q. S. Going abroad 3D: descrição de um protótipo de jogo educacional digital. *Revista Informática na Educação: Teoria & Prática*, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 162-176, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/102135>. Acesso em: 12 nov. 2023.

ROSE, D.; MARTIN, J. R. *Learning to write, reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox, 2012.

SANTOS, Z. A linguística sistêmico-funcional: algumas considerações. *Soletras*, São Gonçalo, n. 28, p. 164-181, jul./dez. 2014. disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/soletras/article/view/12994>. Acesso em: 17 jun. 2024.

Recebido em: 15 abr. 2024.

Aprovado em: 14 mai. 2024.

Publicado em: 24 jul. 2024.

Revisora de língua portuguesa: Inez Neres de Almeida Rocha

Revisora de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi


Revisora de língua espanhola: Beatriz Grenci

O emprego dos pretéritos perfeitos do espanhol: uma análise à luz da metafunção interpessoal


Analyzing the use of two Spanish perfect tenses applying the interpersonal metafunction

El uso de los pretéritos perfectos del español: un análisis a la luz de la metafunción interpersonal

Greice Naysinger Nascimento¹

 0009-0003-1313-6492

Félix Valentín Bugueño Miranda²

 0000-0001-6234-101X

RESUMO: A Linguística Sistêmico Funcional concebe a língua como formada por quatro estratos (Halliday; Matthiessen, 2014). Um desses estratos é a léxico-gramática. Esse fato convém ao objetivo do presente artigo, dado que traços léxico-gramaticais realizam a metafunção interpessoal (Fuzer; Cabral, 2014). A partir dessa metafunção, será analisado um fenômeno verbal do espanhol: o uso de dois tempos passados classificados em função do aspecto *perfectividad*. Constitui o referencial teórico a concepção de uma língua como diassistema (Coseriu, 1992), a hipótese de valores desses tempos de acordo com a linguística hispânica (Aleza Izquierdo, 2010; RAE, 2010) e a noção de metafunção interpessoal (Halliday; Matthiessen, 2014), que permite avaliar a interação entre enunciador e interlocutor, demonstrando as atitudes e pontos de vista dos falantes. Metodologicamente, aplicou-se o sistema de segmentação e análise de orações a um conjunto de excertos de textos jornalísticos que constituem o *corpus* deste artigo. A partir dos resultados obtidos, observa-se que a aplicação da metafunção interpessoal pode contribuir para uma melhor compreensão das estruturas submetidas à análise. Contudo, os resultados demonstram também que será necessário avaliar esse fenômeno à luz de outras metafunções, ou inclusive de outros estratos da língua.

PALAVRAS-CHAVE: metafunção interpessoal; espanhol; pretéritos perfeitos.

ABSTRACT: Systemic Functional Linguistics conceives of language as consisting of four strata (Halliday; Matthiessen, 2014). One of these strata is lexico-grammar. This suits the purpose of this article, given that lexico-grammatical features fulfil the interpersonal metafunction (Fuzer; Cabral, 2014). Based on this metafunction, a verbal phenomenon in Spanish will be analysed: the use of two past tenses classified according to the perfectividad

¹ Mestranda na linha Estudos da Linguagem, PPG-LET UFRGS. E-mail: greicenn@gmail.com

² Dr. Phil. Rom. Universidade de Heidelberg. Professor titular de Língua Espanhola e Lexicografia, UFRGS. E-mail: felixv@uol.com.br

aspect. The theoretical framework is based on the concept of a language as a diasystem (Coseriu, 1992), the hypothesis of the values of these tenses according to Hispanic linguistics (Aleza Izquierdo, 2010; RAE, 2010) and the notion of interpersonal metafunction (Halliday; Matthiessen, 2014), which makes it possible to evaluate the interaction between enunciator and interlocutor, demonstrating the attitudes and points of view of the speakers. Methodologically, the sentence segmentation and analysis system was applied to a set of excerpts from journalistic texts that make up the corpus of this article. The results show that the application of the interpersonal metafunction can contribute to a better understanding of the structures analysed. However, the results also show that it will be necessary to evaluate this phenomenon in the light of other metafunctions, or even other strata of the language.

KEYWORDS: interpersonal metafunction; spanish language; perfect tenses.

RESUMEN: La Lingüística Sistémico Funcional concibe la lengua como formada por cuatro estratos (Halliday; Matthiessen, 2014). Uno de esos estratos es la lexico-gramática. Este hecho conviene al objetivo de este artículo, ya que los trazos léxico-gramaticales realizan la metafunción interpersonal (Fuzer; Cabrial, 2014). Es a partir de esta función que se analizará un fenómeno verbal del español: el uso de dos tiempos pretéritos clasificados en función de su perfectividad. Como marco teórico se asume la concepción diasistémica de una lengua (Coseriu, 1992), la hipótesis de los valores de dichos tiempos según la lingüística hispana (Aleza Izquierdo, 2010; RAE, 2010) y la noción de metafunción interpersonal (Halliday; Matthiessen, 2014). Esto permite evaluar la interacción entre enunciador e interlocutor y demuestra las actitudes y los puntos de vista de los hablantes. Metodológicamente, se recurre a la división de fragmentos de textos periodísticos en cláusulas y su consecuente análisis. Los resultados obtenidos permiten observar que la metafunción interpersonal puede contribuir para una mejor comprensión de las estructuras analizadas. No obstante, los resultados demuestran también que es necesario evaluar el fenómeno a la luz de otras metafunciones o, incluso, otros estratos lingüísticos.

PALABRAS CLAVE: metafunción interpersonal; español; pretéritos perfectos.

Introdução

O objetivo deste artigo é o de aplicar os princípios da Linguística Sistémico-Funcional (LSF) (Fuzer; Cabral, 2014; Ghio; Fernández, 2008; Halliday; Hasan, 1985; Halliday; Matthiessen, 2014; Hirata-Vale; Oliveira, 2023; Matthiessen, 2005; Vian Junior, 2023), mais especificamente da metafunção interpessoal, a um fenômeno da linguística hispânica (o uso dos pretéritos perfeitos simples e composto) com o intuito de estabelecer se essa teoria oferece uma perspectiva que ajude a compreender a atitude dos falantes de espanhol ao empregarem esses tempos verbais, analisando, para tal fim, excertos de jornais publicados em países de língua espanhola.

A metafunção interpessoal concentra-se na interação entre falantes e ouvintes, em especial, nos significados dessas interações e nas atitudes dos falantes e de seus interlocutores (Young, 2011). Por meio de itens lexicais, partículas modais ou adjuntos (ver a seção “A metafunção interpessoal” para mais detalhes) é possível avaliar a apreciação dos participantes de uma interação a respeito de pessoas, eventos ou objetos, demonstrando seus gostos pessoais, suas emoções e sentimentos, além de julgamentos sociais e éticos (Young, 2011).

Já no âmbito do espanhol, cabe salientar que esta língua apresenta uma vasta manifestação diatópica³, sendo pertinente investigar, portanto, quais mecanismos são capazes de permitir que os falantes da língua se compreendam uns aos outros. É de se levar em conta, ainda, que a comunicação se realiza por meio de uma “língua funcional” (Coseriu, 1992), isto é, por meio da variedade – ou da norma, conforme Coseriu (1992) – que apresenta maior difusão dentro de uma língua histórica. No caso da língua espanhola, essa “[...] forma de língua comum” (Coseriu, 1992, p. 291) é chamada de *panespañol* (Morales Pettorino, 2007).

Como mencionado no parágrafo anterior, uma língua natural não é homogênea e está submetida à variação diatópica, diastrática e/ou diafásica⁴, entre outras. Evidentemente, no espanhol – bem como em toda língua natural – há fenômenos que não são completamente convergentes com o *panespañol*⁵. Um desses fenômenos diz respeito há certos usos que os falantes fazem da língua, tal como o emprego do *pretérito perfecto simple* e do *pretérito perfecto compuesto* que, conforme a *Nueva Gramática de la Lengua Española: manual* (RAE, 2010), em diferentes regiões de fala hispânica, não corresponde ao uso que se faz no *panespañol*.

³ Sabe-se que a língua espanhola é uma das mais difundidas na comunicação a nível global. De acordo com o Instituto Cervantes (2022), existe mais de meio milhão de falantes de espanhol no mundo, sendo que cerca de 80% são falantes nativos. Além disso, quase 25 milhões de pessoas estudam o idioma em todo o mundo. Em relação a sua distribuição, o espanhol é oficial em 21 países em três continentes: América, África e Europa.

⁴ A variação diatópica refere-se à localização geográfica dos falantes de uma língua, a diafásica representa os modos de falar de diferentes estratos sociais e a diastrática remete aos diferentes níveis ou registros de uma língua (Coseriu, 1992).

⁵ Denominado também *español panhispánico*, que Company (2022, p. 112) caracteriza como uma realização do espanhol bastante abstrata, mas cuja “prova de existência” é a possibilidade de que quase 500 milhões de falantes possam se comunicar sem muita dificuldade.

Esse é um problema da linguística hispânica e do ensino do espanhol como língua estrangeira (E/LE) para o qual ainda não há respostas. Desta forma, é necessário, primeiramente, compreendê-lo para que, em um segundo momento, seja possível oferecer recursos para o ensino-aprendizagem de E/LE⁶.

Dado o exposto anteriormente, este artigo se insere na proposta *aplicações teóricas e práticas da LSF na educação de línguas adicionais*. Após a introdução, na fundamentação teórica, descrevemos quais são os pretéritos perfeitos do espanhol e seus usos. Na sequência, expomos, sucintamente, alguns aspectos da LSF, apresentamos a metodologia, demonstramos a análise realizada e, por fim, tecemos algumas considerações a respeito dessa análise à luz da metafunção interpessoal.

Os pretéritos perfeitos do espanhol

Na língua espanhola existem, entre outros, dois tempos verbais utilizados para fazer referência ao passado. Eles são o *Pretérito Perfecto Simple* (*Ahorré toda mi vida para comprarme un auto*) e o *Pretérito Perfecto Compuesto* (*He ahorrado toda mi vida para comprarme un auto*)⁷. Esses tempos se opõem em função do aspecto de *perfectividad*, isto é, conforme as ações verbais são percebidas como acabadas no passado, ou havendo acontecido em um momento anterior, elas apresentam uma projeção ou validade no presente. De acordo com os usos empregados no *panespañol*, o *Pretérito Perfecto Simple* indica uma ação pontual concluída no passado (RAE, 2010, §23.5.1a). Frequentemente, esse tempo verbal está acompanhado de formas lexicais que apontam para uma menção temporal específica no passado (RAE, 2010, §23.5.1c). Entre elas estão os advérbios (*antes*, *ayer*, etc) e as locuções temporais, como *el mes pasado*, *el año pasado*, *la semana pasada*, entre outras (RAE, 2010, §23.5.1a). Já o *Pretérito Perfecto*

⁶ Há estudos sobre a metafunção interpessoal em espanhol que abordam esta questão no âmbito de E/LE, tais como Pontes (2009), que analisa produções em língua espanhola de estudantes brasileiros que empregam os dois tempos verbais em questão, entre outros. Referente ao tema tratado neste artigo, emprega-se Ghio e Fernández (2008).

⁷ No primeiro exemplo, a ação está acabada no passado, e o *auto* (carro) foi comprado. No segundo, a ação começa no passado, estende-se sobre o presente e tem como resultado que o *auto* ainda não foi comprado. Como se demonstrará na exposição, estas distinções neutralizam-se no uso, fundamentalmente, na dimensão diatópica da língua.

Compuesto indica uma ação que tem início em um momento indefinido do passado, mas que se relaciona com o momento da enunciação (RAE, 2010, §23.4.1a), como mencionado anteriormente.

Além das distinções presentes no *panespañol*, os pretéritos perfeitos podem apresentar outros valores com base na interpretação dada a uma situação comunicativa. A forma composta do pretérito perfeito, por exemplo, pode ser classificada como *perfectiva*. Em outras palavras, isso significa que em algumas variedades da língua espanhola, como no espanhol boliviano, o *Pretérito Perfecto Compuesto* é empregado nas situações comunicativas, em que no *panespañol* a forma simples seria utilizada: *Ha muerto hace dos meses* (RAE, 2010, §23.4.1b)⁸.

Além disso, Aleza Izquierdo (2010, p. 145) indica que existe uma tendência à neutralização das formas de pretérito perfeito nas variedades do espanhol americano: *Estuve en Europa este año*. Nessa interpretação, usa-se *Pretérito Perfecto Simple* para fazer referência, tanto a ações terminadas no passado, como para ações que mantêm relação com o tempo presente ou com o momento da enunciação.

As considerações feitas acima demonstram uma complexidade do fenômeno que não se pode compreender satisfatoriamente somente em função de uma variável de ordem diatópica. No entanto, o que Aleza Izquierdo (2010) denomina *neutralização*, não possibilita compreender em todos os casos as ocorrências de uso desses tempos na medida em que, até o presente momento, não é possível determinar se a projeção da “validade da ação” pode ser completamente comprovada ao empregar-se o *pretérito perfecto simple*. Assim, os dados disponíveis não permitem uma interpretação mais profunda.

Portanto, a fim de que se possa entender a motivação para as escolhas que os falantes fazem ao empregarem um pretérito ou o outro em situações de interação – principalmente, quando há divergência entre o *panespañol* e as demais variedades da língua – convém ao objeto de estudo indicar, a partir da metafunção interpessoal da LSF, as atitudes do enunciador. Essa teoria parece, pois possuir um modelo de

⁸ Conforme já explicado na nota 8, a ação de “morrer” é uma ação acabada no passado, por isso segundo a distinção explicitada nesta seção, se deveria empregar o *pretérito perfecto simple*: *Murió hace dos meses*.

interpretação que permita explicar os fenômenos anteriormente mencionados.

A linguística sistêmico-funcional

De acordo com Hirata-Vale e Oliveira (2023), a Gramática Sistêmico-Funcional, desenvolvida por Halliday, a partir da segunda metade do século XX (Matthiessen, 2005), é uma descrição linguística de orientação funcional e semântica, que tem o texto como objeto de estudo. A gramática, portanto, é o ponto de partida para investigar a organização semântica, já que permite analisar e descrever como as palavras são selecionadas e dispostas em sequências no texto para produzir significados (Fuzer; Cabral, 2014). Assim sendo, o texto é realizado por meio de orações. A oração, por sua vez, é concebida como uma unidade gramatical plurifuncional (Fuzer; Cabral, 2014), visto que exprime “[...] simultaneamente representação, troca e mensagem” (Vian Junior, 2023, p. 489).

Conforme a teoria sistêmico-funcional, essas “[...] diferentes redes sistêmicas [i.e. as redes sistêmicas de representação, troca e mensagem] são responsáveis pela codificação de diferentes tipos de significados, que se ligam às diferentes funções da linguagem, chamadas de metafunções” (Hirata-Vale; Oliveira, 2023, p. 461). As metafunções realizam os propósitos subjacentes aos usos da língua, como 1) compreender o mundo; 2) interagir com os outros; e 3) organizar informação textual, por meio dos componentes léxico-gramaticais ideacional, interpessoal e textual, respectivamente (Fuzer; Cabral, 2014).

Cada uma das metafunções é realizada por um sistema léxico-gramatical, e elas expressam diferentes tipos de organização semântica. A metafunção ideacional é realizada pelo sistema de TRANSITIVIDADE, a interpessoal pelo sistema de MODO/MODALIDADE e, por fim, a textual pelo sistema de TEMA/REMA (Vian Junior, 2023). Isso significa que “[...] todo ato comunicativo pode ser interpretado a partir de múltiplas perspectivas que se complementam” (Vian Junior, 2023, p. 494), permitindo constatar, assim, que toda oração é multifuncional, pois:

[...] os significados estão entrelaçados num tecido muito denso de tal forma

que, para compreendê-los, não olhamos separadamente para suas diferentes partes; em vez disso, olhamos para a coisa toda simultaneamente a partir de vários ângulos diferentes, cada perspectiva contribuindo para a interpretação total. Essa é a natureza essencial de uma abordagem funcional (Halliday; Hasan, 1985, p. 23).

Tendo em vista os distintos significados que os diferentes ângulos das metafunções podem aportar, o presente trabalho se concentrará na descrição da metafunção interpessoal e, posteriormente, na análise dos empregos dos pretéritos perfeitos do espanhol a partir dela, uma vez que essa perspectiva parece ser a mais adequada para investigar um fenômeno que envolve a interação dos participantes em um ato comunicativo.

A metafunção interpessoal

Se a metafunção interpessoal permite descrever as atitudes e pontos de vista dos falantes em uma situação de interação, é possível empregá-la para compreender como cada interlocutor concebe aquilo que quer exprimir ao usar os pretéritos perfeitos do espanhol. Para tanto, as funções de fala, os modos oracionais, bem como os componentes do sistema Modo possibilitariam estabelecer essas atitudes e pontos de vista⁹.

Na metafunção interpessoal, a oração é concebida como troca, isto é, dar ou solicitar valores, seja de informações, seja de bens e serviços. Na oração em que informações são trocadas (chamada de *proposição*), a língua é utilizada como objeto de análise, e as funções de fala são de declaração (*Ele serviu-me um café*) ou de pergunta (*O que ele lhe serviu?*). Já na oração em que são trocados bens e serviços (chamada de *proposta*), a língua é utilizada como meio para concretizar uma ação, e as funções de fala são de oferta (*Você quer um café?*) ou de comando (*Sirva-me um café*)¹⁰. Essas funções de fala se relacionam com determinada reação do ouvinte, seja uma reação de apoio, seja de confronto (Fuzer; Cabral, 2014, p.105).

Um diálogo, por exemplo, se constitui por meio de movimentos sucessivos de troca de papéis entre os participantes na negociação (tanto das proposições, como

⁹ Ver seção “Metodologia” para mais detalhes.

¹⁰ Todos os exemplos referentes às funções de fala foram extraídos de Fuzer e Cabral (2014, p. 105).

das propostas), pois o falante oferece (*Você quer um café?*), ordena (*Sirva-me um café!*) ou pergunta algo (*O que ele lhe serviu?*) e o seu interlocutor aceita ou recusa a oferta (*Sim, por favor/Não, obrigada*), cumpre ou não a ordem (*Aqui está/Não farei isso*) ou responde à pergunta (*Ele serviu-me café/Não sei*). Portanto, esses papéis são continuamente intercalados na interlocução¹¹. Do ponto de vista gramatical, cada um desses movimentos seleciona uma opção dentro do sistema MODO e se associa com um conjunto de respostas possíveis – aceitar ou recusar uma oferta, cumprir ou não cumprir uma ordem (Ghio; Fernández, 2008, p.106).

O Modo é o componente da oração que mantém o fluxo da interlocução. Ele também é o recurso gramatical que manifesta a interação no nível léxico-gramatical, por meio de proposições e propostas (Fuzer; Cabral, 2014; Ghio; Fernández, 2008). Nesse sistema, as funções de fala (declaração, pergunta, oferta e comando) são realizadas por modos oracionais: interrogativo, declarativo e imperativo (Fuzer; Cabral, 2014). Assim, as perguntas e as ofertas são efetuadas pelo modo interrogativo, as declarações pelo declarativo e, por fim, os comandos pelo modo imperativo. Desta maneira, constata-se que o modo verbal utilizado na troca de informações (declaração ou pergunta) é o indicativo e que os modos verbais usados na troca de bens e serviços podem ser tanto o indicativo (oferta), como o imperativo (comando)¹².

Com relação à constituição do Modo, seus componentes básicos são sujeito e finito (*La casa* (sujeito) *fue* (finito) [*vendida el mes pasado*]). O sujeito é um grupo nominal, que pode ser reiterado por pronomes pessoais (se pessoa) (*Ellos* [*compraron una casa nueva el mes pasado*]) ou demonstrativos (se o sujeito não é pessoa) (*Este incidente* [*no debería repetirse nunca más*]). Além disso, o sujeito pode ser omitido ((*yo*) [*estoy escribiendo este trabajo*]) ou, ainda, elidido, se este já foi mencionado em orações anteriores (*Compraron* [*una casa nueva el mes pasado*]). Isso se deve ao fato de que orações completas – com sujeito explícito – são próprias de movimentos iniciais, enquanto elipses fazem parte das respostas

¹¹ Os exemplos referentes aos movimentos de troca de papéis em um diálogo foram extraídos de Fuzer e Cabral (2014, p. 106).

¹² Ver página anterior para os exemplos relativos aos modos oracionais.

(Ghio; Fernández, 2008, p. 127)¹³.

Já o finito é um grupo verbal constituído por tempo, polaridade e modalidade. Em relação ao tempo, o finito pode ser marcado por um verbo modal (*Juan debería comprar la casa*), bem como por uma desinência modo-temporal (*Juan compró la casa*). No que se refere à polaridade, o finito é sempre positivo ou negativo (*Juan compró la casa/ Juan no compró la casa*), porém pode expressar graus de polaridade por meio da modalidade (*Juan probablemente comprará la casa*)¹⁴ (Fuzer; Cabral, 2014; Ghio; Fernández, 2008). Esses graus de polaridade são responsáveis por exprimir a opinião do falante, dado que “[...] as reações e opiniões podem se situar em níveis intermediários desde o menos negativo até o menos positivo” (Fuzer; Cabral, 2014, p. 112).

A modalidade, por sua vez, pode ser expressa, como mencionado acima, por um modal finito, mas também por um adjunto modal, pela combinação dos dois e por expressões modalizadoras (Ghio; Fernández, 2008). A modalidade é um recurso que objetiva exprimir os significados relacionados ao julgamento do falante em diferentes graus (Fuzer; Cabral, 2014). Esse recurso está subdividido conforme a sua relação com proposições ou com propostas.

A modalização é o tipo de modalidade que ocorre em proposições. Neste caso, as informações são expressas mediante graus de probabilidade (*Es probable que venga mañana*) e usualidade (*¿Siempre llega temprano?*). Já a modulação é o tipo de modalidade que ocorre em propostas. Nesta situação, os comandos são expressos por graus de obrigação (*Debo ir al médico*), enquanto as ofertas por graus de inclinação (A: - *Tengo frío*. B: - *Puedo cerrar la puerta*). Tanto a modalização como a modulação são expressas por recursos léxico-gramaticais: verbos modais, adjuntos modais e expressões modalizadoras (Fuzer; Cabral, 2014; Ghio; Fernández, 2008, p. 134-135)¹⁵. Como indicado anteriormente, a modalidade expressa a medida do valor de julgamento do falante: um valor alto relaciona-se com a polaridade positiva, um valor baixo com uma polaridade negativa, já um valor médio refere-se aos graus intermediários de polaridade, como demonstrado na

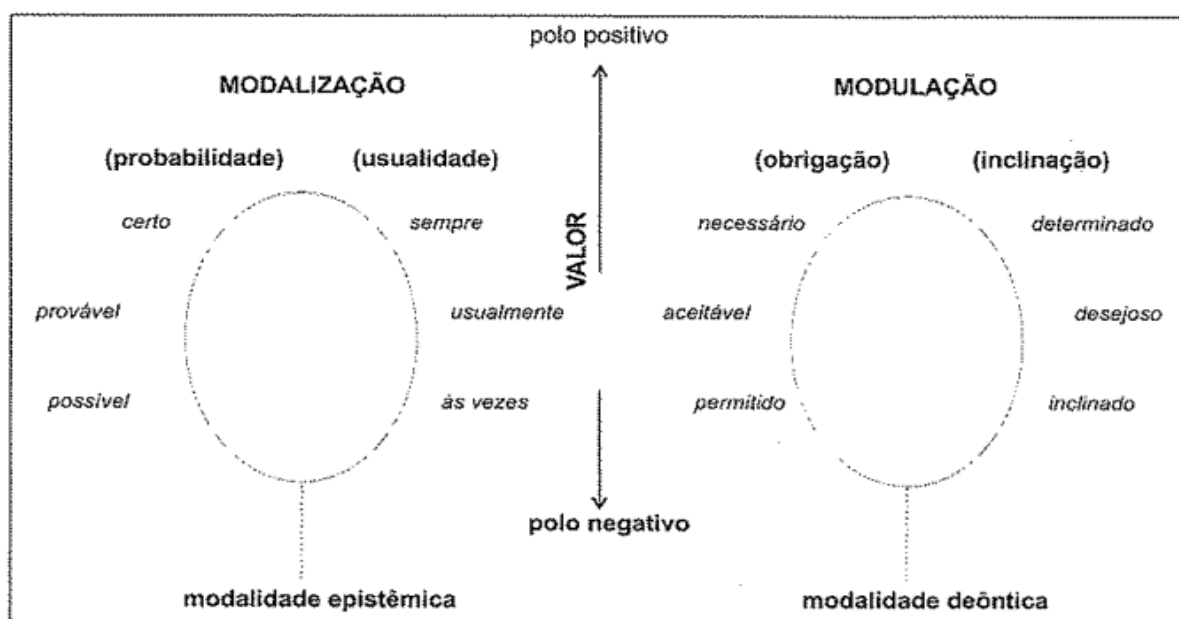
¹³ Os exemplos de sujeito foram extraídos de Ghio e Fernández (2008, p. 127).

¹⁴ Os exemplos de finito foram elaborados pelos autores.

¹⁵ Os exemplos de modalidade e modulação foram extraídos de Ghio e Fernández (2008, p. 134-135).

Figura 1 a seguir.

Figura 1 – Valores de julgamento



Fonte: Fuzer e Cabral (2014, p. 116), com base em Halliday (1994).

Além dos componentes oracionais que formam o Modo, os demais componentes da oração integram o Resíduo: o Predicador, os Complementos e os adjuntos (*La abuela había comprado ayer en el mercado una bolsa de globos para sus nietos*) (Ghio; Fernández, 2008, p. 128). O Predicador é o grupo verbal exceto o operador modal e o finito e sempre se constitui de um único elemento (*comprado*). Além disso, tem como funções especificar o tempo secundário, outros aspectos representados por infinitivo, gerúndio e participio, voz ativa/passiva e o processo (predicado do sujeito); ocorre em todas as orações, exceto quando há elipse (Ghio; Fernández, 2008). O Complemento, por sua vez, é o grupo nominal ou adjetival que tem potencial para ser sujeito da oração – por exemplo, quando há mudança de voz ativa para passiva – e pode ser constituído de no máximo dois elementos (*una bolsa de globos*) e (*para sus nietos*). Por fim, o adjunto é um grupo adverbial (*ayer*) ou preposicional (*en el mercado*), que não é responsável pelo modo, mas sim por circunstâncias, como tempo, causa, finalidade ou espaço (Fuzer; Cabral, 2014).

Fuzer e Cabral (2014) apresentam alguns recursos linguísticos em língua

portuguesa que participam da metafunção interpessoal: vocativos, expletivos, verbos modais, adjuntos modais (indicam polaridade, modalidade, temporalidade e modo), adjuntos de comentários que “[...] expressam o ponto de vista do falante e podem indicar a admissão, opinião, desejo, avaliação, predição, presunção, solicitação” (Fuzer; Cabral, 2014, p. 118) e expressões modalizadoras (verbo *ser/estar* + adjetivo).

Para Ghio e Fernández (2008), os adjuntos de comentário também podem expressar a atitude do falante. Entretanto, consideram que os adjuntos modais não fazem parte do Resíduo, mas sim do Modo, visto que os adjuntos modais, que expressam tempo e habitualidade, geralmente, aparecem entre sujeito e finito. Além disso, os adjuntos conjuntivos também não são considerados como parte do Modo e, tampouco, do Resíduo, visto que são analisados por outro sistema (TEMA/REMA). Igualmente, embora os vocativos e expletivos se relacionem com as proposições ou com as propostas, por exemplo, nomeando o interlocutor ou mostrando a opinião do falante perante o evento do qual se fala, segundo Ghio e Fernández (2008), esses recursos linguísticos não fazem parte da troca, ou seja, não fazem parte da negociação de informações ou de bens e serviços.

Metodologia

Esta pesquisa é qualitativa do tipo documental¹⁶, uma vez que os materiais analisados são quatro excertos extraídos manualmente de jornais de prestígio de regiões hispanófonas¹⁷ durante o ano de 2022, com o intuito de exemplificar os distintos empregos dos pretéritos perfeito simples e composto do espanhol¹⁸. Para

¹⁶ No procedimento de coleta documental, os dados são analisados a partir de materiais públicos e autênticos (Menezes *et al.*, 2017).

¹⁷ Os excertos foram extraídos dos seguintes jornais: *La Nación* (Argentina), *La Razón* (Bolívia) e *El Universal* (Venezuela). Ver “Referências” para a identificação de cada uma dessas fontes, que foram escolhidas por dois motivos. Primeiro, porque autores como Aleza Izquierdo (2010) afirmam que nesses países ocorre o fenômeno da neutralização de ambos os tempos verbais em questão. Em segundo lugar, porque esses jornais são de ampla circulação nas regiões mencionadas. Os fragmentos, por sua vez, foram selecionados porque representam os usos explicitados neste artigo.

¹⁸ Os exemplos apresentados neste artigo figuram também no Trabalho de Conclusão de Curso do (Autor 1), pois continuam a ser pertinentes para o objetivo da pesquisa.

efeitos de análise, se apresentará cada excerto de texto em dois quadros. O primeiro quadro segmentará o trecho em orações, de forma a identificar os elementos que constituem as suas estruturas em relação aos papéis e funções da fala e os modos oracionais. O segundo apresentará o sistema MODO com relação a essas orações.

Esses fragmentos serão analisados por meio do sistema léxico-gramatical da metafunção interpessoal, uma vez que esta metafunção pode propiciar a compreensão das atitudes dos falantes em uma interação verbal. Dois destes fragmentos referem-se aos usos do *pretérito perfecto simple* e do *pretérito perfecto compuesto* de acordo com o *panespañol*, um terceiro relaciona-se à interpretação *perfectiva* do *pretérito perfecto compuesto* e, o último exprime a neutralização do *pretérito perfecto simple* na América espanhola.

Análise e resultados

Conforme explicitado na “Introdução”, o objetivo deste trabalho é analisar o uso dos pretéritos perfeitos simples e composto do espanhol por meio de quatro excertos jornalísticos, aplicando a esses fragmentos a metafunção interpessoal. De acordo com o exposto na seção anterior, esses excertos serão analisados em duas etapas.

O quadro 1 se refere aos exemplos dos *pretéritos perfecto simple* e *compuesto* do espanhol que correspondem à distinção estabelecida no *panespañol*:

Quadro 1 – Ação pontual concluída no passado¹⁹

Al menos 69 personas <i>fuleron</i> asesinadas en la ciudad de Caracas entre los meses de enero y febrero del año 2022, período en el que
además se <i>detectó</i> un incremento en atracos en todo el país.

Fonte: D’hoy (2022).

A partir das orações do quadro 1 percebe-se que a função de fala em evidência é a declarativa, pois são formadas por verbos no modo oracional declarativo. Por conseguinte, essas orações são proposições, pois os valores trocados são informações. Acerca do sistema MODO, essas mesmas orações

¹⁹ No *panespañol*, emprega-se o *Pretérito Perfecto Simple*. Exemplo: *Arrendé una casa*.

podem ser divididas em Modo e Resíduo, de acordo com o quadro 2:

Quadro 2 – Componentes do sistema MODO

Al menos 69 personas	fueron	asesinadas en la ciudad de Caracas entre los meses de enero y febrero del año 2022, período en el que
un incremento en atracos en todo el país	se detectó	
sujeito	finito	
Modo		Resíduo

Fonte: D'hoy (2022).

A primeira oração está composta de sujeito explícito, finito e resíduo, já a segunda apresenta sujeito, que está deslocado, e finito. Ambos os finitos estão marcados por uma desinência modo-temporal e polaridade positiva. O Resíduo da primeira oração contém um Predicador (*asesinadas*), que especifica participio e voz passiva, adjuntos de espaço (*en la ciudad de Caracas*) e de tempo (*entre los meses de enero y febrero del año 2022 e período en el que*). A análise dos quadros 1 e 2, no entanto, não permitiu responder à questão de pesquisa, uma vez que essa oração corresponde aos usos do *panespañol*.

Quadro 3 – Ação iniciada em um momento do passado, mas relacionada com a enunciação²⁰

Por otra parte fuentes policiales y analistas de delito <i>han reportado</i> el incremento en delitos como el robo.

Fonte: D'hoy (2022).

A oração que representa o *pretérito perfecto compuesto* no *panespañol* (quadro 3) também possui função de fala declarativa, dado que é formada por um verbo no modo oracional declarativo. Portanto, os valores trocados são informações. Logo, essas orações são proposições.

Quadro 4 – Componentes do sistema MODO

fuentes policiales y analistas de delito	han	reportado el incremento en delitos como el robo
sujeito	finito	
Modo		Resíduo

Fonte: D'hoy (2022).

²⁰ No *panespañol*, emprega-se o *Pretérito Perfecto Compuesto*. Exemplo: “He arrendado una casa”.

No quadro 4, que contém a mesma oração do quadro anterior (quadro 3), o Modo formado por sujeito explícito, finito expressado por uma desinência modo-temporal e polaridade positiva, além de Resíduo formado por Predicador (*reportado*), especificando um particípio, e por um Complemento (*el incremento en delitos como el robo*). Não obstante, a análise realizada não permitiu responder à pergunta da pesquisa, dado que também são condizentes com os usos do *panespañol*.

Com relação à interpretação *perfectiva*, no quadro 5 observam-se também proposições, representadas por orações declarativas, formadas por verbos no modo oracional declarativo.

Quadro 5 – Ação pontual concluída no passado (espanhol boliviano)²¹

En síntesis, <i>se ha hecho</i> la limpieza (2021),
<i>han participado</i> , y después
<i>no se han implementado</i> políticas públicas de parte de la Alcaldía ni de la Gobernación

Fonte: Flores (2022).

O Quadro 6, por sua vez, apresenta os componentes do sistema MODO das mesmas orações do quadro 5:

Quadro 6 – Componentes do sistema MODO

∅	se ha	hecho la limpieza (2021)
∅	han	participado, y después
políticas públicas	no se han	implementado de parte de la Alcaldía ni de la Gobernación
sujeito	finito	Resíduo
Modo		

Fonte: Flores (2022).

Nas duas primeiras, o sujeito está omitido, o que sugere que na interação escritor-leitor, o sujeito das orações é uma informação conhecida que não precisa ser retomada. Na terceira, o sujeito foi deslocado para o final da oração. Em relação aos demais componentes, todas as orações apresentam, ademais de finito, Resíduo. O finito das duas primeiras orações está constituído de uma desinência modo-temporal e polaridade positiva. Já na terceira, o finito também está composto

²¹ Em algumas variedades do espanhol, emprega-se o *Pretérito Perfecto Compuesto* para uma ação pontual concluída no passado.

de uma desinência modo-temporal, porém a polaridade é negativa. Com relação ao Resíduo, as três orações apresentam um Predicador, especificando um participípio (*hecho, participado e implementado*, respectivamente). No entanto, apenas a primeira oração exibe um Complemento (*la limpeza*). A segunda oração manifesta um adjunto temporal (*después*). A terceira também apresenta um adjunto. Porém, é possível que neste caso específico o adjunto *de parte de la Alcaldía ni de la Gobernación* deva ser analisado à luz de outras metafunções. Bem como ocorreu com as orações anteriores, não foi possível responder à pergunta de pesquisa a partir da análise realizada.

Por último, assim como nos exemplos anteriores, também se verifica no quadro 7 uma proposição declarativa, constituída por um verbo no modo oracional declarativo.

Quadro 7 – Neutralização dos valores dos pretéritos perfeitos²²

Esta semana el metalúrgico Antonio Caló perdió sorpresivamente el liderazgo de la UOM después de 18 años a manos de un rival, Abel Furlán.

Fonte: Rodríguez Yebra (2022, grifo do autor).

No Quadro 8, o Modo da última oração analisada está composto de sujeito deslocado, finito marcado por meio de uma desinência modo-temporal e polaridade positiva.

Quadro 8 – Componentes do sistema MODO

el metalúrgico Antonio Caló	perdió	sorpresivamente	el liderazgo de la UOM después de 18 años a manos de un rival, Abel Furlán,
sujeito	finito		Resíduo
Modo			

Fonte: Rodríguez Yebra (2022).

O Resíduo está formado por um Complemento (*el liderazgo de la UOM*), pelo adjunto temporal *después de 18 años*, pelo Adjunto de Comentário *esta semana* e pelo adjunto *a manos de un rival*. Igual como mencionado na explicação do quadro 6, é possível que este último adjunto (*a manos de un rival*) possa ser analisado à luz de outras metafunções. No que concerne à modalidade, *sorpresivamente* também

²² Ver notas 20 e 21.

constitui um Adjunto de Comentário e expressa o ponto de vista do autor, ou seja, sua avaliação diante do que está sendo comunicado²³. Entretanto, ainda que seja possível determinar a atitude do enunciador por meio de um adjunto, não se conseguiu estabelecer uma correlação entre esse ponto de vista e os tempos verbais sob análise.

Fundamentado em Ghio e Fernández (2008) – posto que as autoras direcionam sua descrição e suas análises para a língua espanhola – alguns elementos foram excluídos da análise do componente Modo, por não contribuírem para a troca de informações em uma interação: os adjuntos conjuntivos *además* (Quadro 1), *por otra parte* (Quadro 3) e *En síntesis* (Quadro 5) não foram examinados nos Quadros 2, 4 e 6, respectivamente, dado que são conjunções estruturais que organizam o discurso e, portanto, não são exploradas dentro do sistema MODO. Também não foi possível avaliar o adjunto *de parte de la Alcaldía ni de la Gobernación* (Quadro 6), bem como o aposto²⁴ *Abel Furlán* (Quadro 7). Em todos esses casos, no entanto, e como mencionado anteriormente, é possível que esses elementos possam ser analisados sob o viés de outras metafunções.

Considerações finais

Ao fazer as considerações finais, é prudente salientar que a análise obteve resultados díspares. Por um lado, este artigo contribuiu para que estudos a respeito de certas estruturas possam vir a ser consideradas, compreendidas e analisadas à luz da metafunção interpessoal. Por outro lado, os casos analisados para os quais não encontramos uma resposta levam a pensar que na seguinte etapa da pesquisa é prudente explorar outras metafunções, sistemas ou estratos linguísticos que possam ajudar a compreender os usos de ambos os pretéritos perfeitos da língua espanhola.

A partir dos exemplos analisados, é possível observar que, em todos os casos, tratam-se de proposições, já que os resultados demonstram que os valores

²³ Para fins de análise, optou-se por incluir *sorpresivamente* no componente Modo, visto que se considerou o ponto de vista de Ghio e Fernández (2008), segundo o qual adjuntos modais, como os adjuntos de comentário, fazem parte do componente Modo (cf. seção “A Metafunção Interpessoal”).

²⁴ Nomenclatura utilizada pela Gramática Tradicional.

trocados são informações. Também percebe-se que o modo oracional apresentado é o declarativo. Isso se deve ao fato de que os quatro fragmentos pertencem ao texto jornalístico, mais precisamente ao gênero textual reportagem, em que não há a resposta imediata de interlocutores que possam contrapor a informação dada.

No que concerne ao sistema MODO, todas as orações apresentam Modo, formado por sujeito e finito. Como já explicitado na seção “Análise e resultados”, o sujeito nas duas primeiras orações do Quadro 6 foi omitido. Nesses casos, de acordo com a metafunção interpessoal, pode-se concluir que esta é uma informação compartilhada, da qual ambas as partes (enunciador e interlocutor) têm conhecimento prévio.

A respeito do Resíduo, apenas a segunda oração do Quadro 2 não apresenta Resíduo. As demais orações contêm este componente. É pertinente ressaltar, no entanto, que no Quadro 8, excepcionalmente, embora haja Resíduo, não há Predicador. Verificou-se também que, entre os principais adjuntos exibidos pelo Resíduo nas orações analisadas, a maioria deles é composta de adjuntos de tempo, o que corrobora, como mencionado na seção “Os pretéritos perfeitos do espanhol”, que ambos os pretéritos são acompanhados, frequentemente, por formas léxicas que fazem referência temporal.

Com relação à modalidade, verifica-se apenas na última oração (Quadro 8) a presença de modalização – dado que esta oração é uma proposição. Como resultado, no exemplo, foi possível identificar a atitude do enunciador por meio não dos tempos verbais utilizados, mas pela escolha de um Adjunto Comentário que demonstra o seu ponto de vista diante da informação dada.

Por fim, algumas expressões presentes nas orações estudadas, tais como *además* (Quadro 1), *por otra parte* (Quadro 3) e *En síntesis e de parte de la Alcaldía ni de la Gobernación* (Quadro 5) ou *Abel Furlán* (Quadro 7), não puderam ser examinadas dentro do sistema MODO da metafunção interpessoal. No entanto, e como mencionado anteriormente, é possível que elas possam ser analisadas a partir de outras metafunções, como a textual.

Em conclusão, a partir da metafunção interpessoal foi possível descrever os elementos que indicam as funções da fala, bem como os componentes do sistema

MODO. Quanto à compreensão das atitudes dos falantes, ao escolherem um dos pretéritos perfeitos do espanhol e não o outro, somente foi possível observar o ponto de vista do enunciador na última oração (Quadro 8). Em suma, cabe afirmar que, se os fragmentos analisados neste artigo não puderam ser explicados por meio da metafunção interpessoal, é possível que outras metafunções, sistemas ou estratos linguísticos possam contribuir para a compreensão do uso dos pretéritos perfeitos do espanhol.

Referências

ALEZA IZQUIERDO, M. Morfología y sintaxis: observaciones gramaticales de interés en el español de América. In: ALEZA IZQUIERDO, M.; ENGUITA UTRILLA, J. M. (coord.). *La lengua española en América normas y usos actuales*. Valência: Universidad de València, 2010. p. 95-223. Disponível em: <https://www.uv.es/aleza/esp.am.pdf>. Acesso em: 1 set. 2023.

COMPANY, C. Jerarquías dialectales y conflictos entre teoría y práctica: perspectivas desde la asociación de academias de la lengua española (ASALE). In: HERNÁNDEZ, N.; MUÑOZ-BASOLS, J.; SOLER, C. (org.). *La diversidad del español y su enseñanza*. Londres: Routledge, 2022. p. 41-60.

COSERIU, E. *Einführung in die allgemeine sprachwissenschaft*. Tübingen: Francke, 1992.

D'HOY, C. Cada 20 horas se registró un asesinato en Caracas entre enero y febrero. *El Universal*, Caracas, 10 abr 2022. Disponível em: <https://www.eluniversal.com/sucesos/122633/cada-20-horas-se-registro-un-asesinato-encaracas-entre-enero-y-febrero>. Acesso em: 10 abr 2022.

FLORES, R. La basura no da tregua al lago Uru Uru de Oruro; la euforia ambientalista no duró. *La Razón*, La Paz, 9 abr. 2022. Disponível em: <https://www.larazon.com/ciudades/2022/04/09/colecta-mundial-recauda-10-100-millon-de-euros-paraucrania/>. Acesso em: 10 abr. 2022.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

GHIO, E.; FERNÁNDEZ, M. D. *Linguística sistêmico funcional*. Santa Fé: Ediciones UNL, 2008.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 2. ed. London: Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *Halliday's introduction to functional grammar*. 4. ed. London: Routledge, 2014.

HIRATA-VALE, F. B. M.; OLIVEIRA, T. P. Modelos e métodos de análise funcionalista. In: GONÇALVES, A. V.; GÓIS, M. L. S. (org.). *Trabalhando com linguística no Brasil*. Campinas: Pontes Editores, 2023. p. 457-487.

INSTITUTO CERVANTES. *El español: una lengua viva: Informe 2022*. Madrid: Instituto Cervantes, 2022. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2022.pdf. Acesso em: 6 jun. 2023.

MATTHIESSEN, C. M. I. M. The 'architecture' of language according to systemic functional theory: developments since the 1970s. In: HASAN, R.; MATTHIESSEN, C. M. I. M.; WEBSTER, J. *Continuing discourse on language: a functional perspective*, London: Equinox, 2005. v. 2, p. 505-561.

MENEZES, A. H. N.; DUARTE, F. R.; CARVALHO, L. O. R.; SOU, T. E. S. *Metodologia científica: teoria e aplicação na educação a distância*. Petrolina: Universidade Federal do Vale do São Francisco, 2017. Disponível em: <https://portais.univasf.edu.br/dacc/noticias/livro-univasf/metodologia-cientifica-teoria-e-aplicacao-na-educacao-a-distancia.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2024.

MORALES PETTORINO, F. *El español de Chile: estudios fónicos, gramaticales y léxicos*. Valparaíso: Editorial Puntángeles, 2007.

PONTES, V. O. *O uso dos pretéritos perfeito (simples e composto) e imperfeito do indicativo em narrativas escritas em espanhol por aprendizes brasileiros em formação docente universitária: uma análise funcionalista*. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/20196>. Acesso em: 11 abr. 2024.

RAE - REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Nueva gramática de la lengua española: manual*. Madri: Espasa Libros, 2010.

RODRÍGUEZ YEBRA, M. El peligro inminente que acecha al gobierno de los enemigos. *La Nación*, Buenos Aires, 27 mar. 2022. Disponível em: <https://www.lanacion.com.ar/politica/el-peligro-que-acecha-al-gobierno-de-los-enemigos-nid27032022/>. Acesso em: 25 jun. 2022.

VIAN JUNIOR, O. Como se faz pesquisa em linguística sistêmico-funcional. In: GONÇALVES, A. V.; GÓIS, M. L. S. (org.). *Trabalhando com linguística no Brasil*. Campinas: Pontes Editores, 2023. p. 489-510.

NASCIMENTO, G. N.; MIRANDA, F. V. B.

O emprego dos pretéritos perfeitos do espanhol: uma análise à luz da metafunção interpessoal

YOUNG, L. Systemic functional linguistics. *In*: SIMPSON, J. (org.). *The routledge handbook of applied linguistics*. London: Routledge, 2011. p. 625-637.

Recebido em: 04 mar. 2024.

Aprovado em: 29 abr. 2024.

Publicado em: 24 jul. 2024.

Revisora de língua portuguesa: Juliana Barros

Revisora de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi


Revisora de língua espanhola: Beatriz Grenci




Resenha de *Introdução aos sistemas discursivos em Linguística Sistêmico-Funcional*, de Cristiane Fuzer e Sara Regina Scotta Cabral

FUZER, C.; CABRAL, S. R. (org.). *Introdução aos sistemas discursivos em linguística sistêmico-funcional*. Santa Maria: UFSM, 2023.

Priscila Ligoski¹

 0009-0009-7785-0832

Júlia Folle Alves²

 0009-0006-7566-8533

Biografias:

Cristiane Fuzer é Mestra e Doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Pós-doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Professora Associada da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Sara Regina Scotta Cabral é Mestra e Doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria. Pós-doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Professora Associada da Universidade Federal de Santa Maria.

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), conforme os parâmetros estabelecidos por M.A.K. Halliday, apresenta abordagem pertinente e significativa para a compreensão de um elemento primordial a esse campo de estudo: o texto. Ao se considerar tal construção pelas lentes da teoria abordada, reconhece-se a

¹ Doutoranda em Análises Textuais, Discursivas e Enunciativas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGLET-UFRGS). E-mail: priscilaligoski@gmail.com

² Graduada de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: juliafolle0@gmail.com

existência de integralidade de sentido quando se cumpre o papel de expressão linguística a partir de um potencial de possibilidades. Nesse sentido, o texto é sempre situado conforme seu Contexto de Situação e de Cultura, pois uma situação é concretizada nele.

Nesse cenário, a obra “Introdução aos sistemas discursivos em Linguística Sistêmico-Funcional”, publicada em 2023, pela Editora do Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGL, organizada por Cristiane Fuzer e Sara Regina Scotta Cabral, apresenta discussão pertinente sobre os seis sistemas semântico-discursivos da LSF. Instaura-se, como aspecto unificador entre cada um dos capítulos, o texto de Marcelo Canellas, *A menina do caderno*. Nesse viés, optar pelo gênero textual crônica, como cerne exemplificativo para distintos âmbitos do discurso, não é apenas desvelar a congruência entre eles, mas também sublinhar o desafio das necessárias adaptações de análise quando se considera um único exemplar.

A publicação é dedicada à Professora Leila Barbara, cujo pioneirismo nos estudos em LSF instigou o apreço das organizadoras pelo funcionamento da língua. Na sequência, há o “Prefácio”, escrito por Raymundo da Costa Olioni, que destaca ser esse o segundo livro conjuntamente publicado por Fuzer e Cabral. Ademais, Olioni aponta conceitos teóricos basilares e recorda o cenário frutífero de estudos linguísticos da Universidade Federal de Santa Maria.

Após essa dedicatória presente na obra, as organizadoras regem a etapa de “Apresentação”, que delimita o propósito de tal publicação - favorecer a aproximação de sujeitos interessados às noções essenciais do estrato semântico-discursivo - e introdução direcionamentos e autorias de cada capítulo. A seguir, encontra-se, na obra, a reprodução integral da crônica de Marcelo Canellas, que revela curta extensão. Em contrapartida, a compilação de Fuzer e Cabral ostenta 250 páginas e, em sua parte final, o capítulo “Sobre os autores” contém breve descrição da trajetória acadêmica e profissional de cada um dos pesquisadores.

Há, portanto, uma organização em onze capítulos: três deles - já mencionados - destinados a situar a discussão e a identificar os pesquisadores envolvidos e outros oito, por sua vez, responsáveis pelo desenvolvimento das

análises das seis categorias existentes no estrato semântico-discursivo: IDEIAÇÃO, CONJUNÇÃO, AVALIATIVIDADE, NEGOCIAÇÃO, IDENTIFICAÇÃO e PERIODICIDADE.

No primeiro capítulo, intitulado “Discurso pela perspectiva sistêmico-funcional: os significados além da oração”, Orlando Vian Jr. discorre a respeito do estudo do semântico-discursivo, proporcionando aos leitores um panorama teórico dos princípios de análise. Inicialmente, o autor discute a interseção entre a LSF e a Análise do Discurso (AD); em segundo plano, destaca a escassa atenção dada, no contexto brasileiro, à aplicação da teoria Hallidayana à análise do discurso em níveis textuais e discursivos. Vian Jr. traça um breve histórico dos estudos discursivos na LSF, salientando a importância dos trabalhos de Halliday (1994) e de outros pesquisadores na análise dos significados além da oração.

O primeiro capítulo também aborda a importância da estratificação na LSF, frisando a necessidade de se considerar múltiplos estratos linguísticos ao analisar o discurso. Além disso, Orlando Vian Jr. elucida os seis sistemas semântico-discursivos, destacando que cada um deles desempenha funções específicas nos textos e apresenta os recursos-chave para a análise textual, relacionando-os aos estratos e metafunções. Por fim, o autor enfatiza que a interpretação do texto é o trabalho do analista e que a análise gramatical é apenas uma parte da tarefa analítica, sendo crucial compreender o texto como uma criação semântica.

O segundo capítulo, elaborado por Anidene de Siqueira Cecchin e Elisane Scapin Cargnin, inicia a análise teórica referente ao sistema semântico-discursivo de IDEIAÇÃO. Nele, parte-se da explicação de relações taxonômicas, relações nucleares e sequência de atividades (Martin, 1992), a fim de ilustrá-las em excertos da crônica de Canellas. Ressaltam-se os quadros e figuras elaborados pelas autoras ao examinar as ocorrências de ideiação, visto que organizam os dados encontrados e instigam a reflexão quanto ao campo do conhecimento construído. Além disso, a metáfora gramatical (Halliday; Matthiessen, 2014) é abordada como aspecto imprescindível para a argumentação, pois fomenta a densidade do texto ao encapsular informações pertinentes, como se verifica na ocorrência de nominalizações.

De maneira análoga, o capítulo 3, de Cristiane Fuzer e Elisane Scapin Cargnin, relacionado ao sistema semântico-discursivo de CONJUNÇÃO, elucida a articulação que se estabelece, logicamente, em sequências de atividades por meio de recursos linguísticos (Martin; Rose, 2007) e aplica tal compreensão na crônica *A menina do caderno*. As autoras detalham a concepção de conjunção externa, conjunção interna e continuativo, ainda que, segundo as autoras, não tenha sido encontrada a ocorrência deste último recurso no texto analisado. A seguir, Fuzer e Cargnin abordam o conceito de metáfora lógica e ponderam também sobre sua presença moderada no texto de Canellas, justificando tal fato em razão do público-alvo e do propósito comunicativo estipulados. Em suas considerações finais, as autoras reforçam o fato de que as conjunções favorecem o fluxo da informação no âmbito sequencial e promovem a interpretação das experiências relatadas.

No capítulo 4, Anidene de Siqueira Cecchin, Carla Carine Gerhardt e Mhdi Ibrahim Bader Khun abordam o sistema semântico-discursivo de AVALIATIVIDADE, que revela valores negociados e compartilhados no discurso, manifestando relações de poder e solidariedade (Martin; White, 2005). As autoras examinam a presença, na crônica de Canellas, de cada um dos três subsistemas organizados por Martin e White (2005), sendo eles: a Atitude, que consiste em três campos semânticos — emoção, ética e estética; o subsistema de Engajamento, que trata das vozes no discurso; e o de Gradação, que lida com intensificação e modificação das avaliações em diferentes níveis. Sob esse viés, as autoras ressaltam que o texto evidencia uma linguagem repleta de significados interpessoais e destacam o rico vocabulário avaliativo empregado por Canellas (2019), que, por ser jornalista e escritor experiente, é capaz de produzir textos eloquentes.

No capítulo 5, o tópico central é o sistema semântico-discursivo de NEGOCIAÇÃO. Cíntia Cocco e Cristiane Fuzer iniciam com a pertinente ressalva de que tal sistema é voltado para análise das interações que ocorrem no discurso (Martin, 1992; Martin; Rose, 2007). Desse modo, trechos da crônica de Canellas precisaram ser transpostos para a forma de diálogo, tornando viável tal investigação. Nesse cenário de hipóteses de questionamentos possíveis entre os participantes do texto, discute-se a negociação de bens e serviços e de informações; de iniciação ou de

reação; de oferecimento; de solicitação. Fica clara, neste capítulo, a qualidade do esforço teórico e analítico das autoras com intuito de promover a aplicação dos seis sistemas semântico-discursivos em um único texto. Mesmo com a limitação formal do objeto de análise escolhido, elas elucidam o conteúdo abordado, exemplificam-no e concluem que, apesar de baixa, ocorre negociação no texto, notadamente entre narrador e leitor.

O capítulo 6 está associado ao sistema semântico-discursivo de IDENTIFICAÇÃO, que visa apresentar e rastrear os participantes ao longo do texto, utilizando categorias linguísticas diversas³ para fornecer informações, como o que é dito e quem é mencionado. Guilherme Barbat Barros e Lorilei de Moraes Gugelmim, embasados em Martin e Rose (2007), apresentam definições e exemplos dessas categorias. Por meio da análise, os autores destacam o uso de artigos definidos antepostos a participantes para apresentá-los — considerado uma anomalia por Martin e Rose (2007) nos textos de Língua Inglesa — e apontam maior frequência de rastreamento ao longo do texto, principalmente por meio de referências anafóricas, como a elipse. Além disso, o capítulo sugere a necessidade do estudo de outros textos em Língua Portuguesa para confirmar se esta é uma característica específica do português brasileiro.

No capítulo 7, referente ao sistema semântico-discursivo de PERIODICIDADE, examinam-se a ordenação e o desdobramento do fluxo de informações a fim de asseverar o entendimento de seu significado. Angela Maria Rossi, Mhdi Ibrahim Bader Khun e Tânia Maria Moreira concentram-se, considerando a metafunção textual, em certas funções léxico-gramaticais (Tema, Rema, Dado, Novo), em algumas categorias (hiperTema e hiperNovo; macroTema e macroNovo) e no conceito de expansão seriada, segundo Martin e Rose (2007). Nesse viés, conforme apontam os autores, tais conceitos são a base para a observação analítica de *A menina do caderno*, já que, nas diferentes fases do discurso analisado, em que categorias são identificadas, moldam-se ondas de informação, o que facilita a compreensão do significado textual.

³ Os autores se baseiam em Martin e Rose (2007) para discutir as categorias de acompanhamento que permitem a apresentação (*apresentação de referência*) e o rastreamento (*presunção de referência, referência de comparação, referência de posse e referência de texto*) dos participantes.

No capítulo 8, último do livro, Sara Regina Scotta Cabral retoma os conceitos anteriormente apresentados na obra, com o intuito de salientar aos leitores como os seis sistemas semântico-discursivos interagem e contribuem para a construção de textos em Língua Portuguesa. Para isso, a autora aplica as categorias em outro texto — *Relampiano* (Relampiano, [1997]) —, articulando e dialogando com os resultados das análises realizadas anteriormente. Com a escolha do texto para análise, uma música chamada *Relampiano*, que trata da realidade das crianças em situação de vulnerabilidade, a autora apresenta o contexto legal e as preocupações das organizações mundiais e nacionais com o assunto. Em seguida, a autora revisa os seis sistemas semântico-discursivos e analisa a canção.

Na análise da letra da música, Cabral a classifica como “relato” e examina as etapas e fases do texto para discorrer a respeito da possibilidade de análise dos sistemas discursivos no texto. Já nas considerações finais, a autora ressalta que o texto é estruturado em versos e aborda a temática do trabalho infantil, destacando a situação de uma criança em extrema pobreza. Para concluir o capítulo, Cabral reflete a respeito do trabalho infantil, ressaltando que esta prática constitui uma grave violação dos direitos humanos, sendo necessário um compromisso efetivo para erradicá-lo.

Em suma, *Introdução aos sistemas discursivos em Linguística Sistêmico-Funcional* mostra-se leitura indispensável, notadamente, para estudantes e pesquisadores interessados na abordagem sistêmico-funcional, pois cumpre o propósito de facilitar a aproximação entre as concepções da LSF. O livro conduz o leitor por uma jornada que explora os sistemas semântico-discursivos associados às metafunções Ideacional, Interpessoal e Textual da linguagem, permitindo que se acompanhe a aplicação cuidadosa e detalhada de cada aspecto teórico de forma consistente e comparativa.

Os autores demonstram não apenas a teoria por trás dos sistemas, mas também sua relevância e utilidade na compreensão e produção de discursos. Ressaltam-se o rigor analítico e a clareza expositiva ao utilizar *A menina do caderno* como exemplificação, que, além de sublinhar a contribuição significativa da teoria utilizada para a compreensão do propósito comunicativo do texto, demonstra

intencionalidade na escolha textual de uma crônica que aborda tema tão caro e sensível na atualidade: a educação e seu descaso por grande parte da sociedade. O livro é uma obra essencial para aqueles que desejam compreender e ampliar seu repertório funcionalista quanto aos sistemas semântico-discursivos em Língua Portuguesa.

Referências

CANELLAS, M. *A menina do caderno*. Santa Maria, 17 jul. 2019. Facebook: Marcelo Canellas. Disponível em: <https://www.facebook.com/mpcanellas/posts/570128693515719/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. (org). *Introdução aos sistemas discursivos em linguística sistêmico-funcional*. Santa Maria: UFSM, 2023.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 2nd ed. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *Halliday's introduction to functional grammar*. 4th ed. London: Routledge, 2014.

MARTIN, J. R. *English text: system and structure*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1992.

MARTIN, J.; ROSE, D. *Working with discourse: meaning beyond the clause*. 2nd ed. London: Continuum, 2007.

MARTIN, J.; WHITE, P. *The language of evaluation: appraisal in english*. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

RELAMPIANO. Composição: Lenine e Paulinho Moska. Intéprete: Lenine. *Letras*, Belo Horizonte, [1997]. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/lenine/88972/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

Recebido em: 30 mar. 2024.

Aprovado em: 29 abr. 2024.

Publicado em: 24 jul. 2024.

Revisora de língua portuguesa: Denise Santos

