



**A GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL NO ENSINO
DA LEITURA DE TEXTOS FILOSÓFICOS EM INGLÊS
PARA FINS ACADÊMICOS**

**Systemic Functional Grammar in the Teaching of Reading
Philosophical Texts in EAP**

Orlando VIAN JR (Universidade Federal do Rio Grande
do Norte (UFRN), Natal, Brasil)

*Que outros se jactem das páginas que escreveram;
a mim me orgulham as que tenho lido.*
Jorge Luis Borges, Um leitor

Abstract

Systemic functional grammar (SFG) has been more and more used in different contexts and for different purposes as a tool to help us understand how languages are used to make meaning. In this text, we try to put forward the idea of using SFG in the teaching of reading English for Academic Purposes to undergraduate Philosophy students at a public University in São Paulo, by suggesting ways of operationalizing SFG concepts and their usefulness in helping students to cope with lexicogrammatical aspects of philosophical texts written in English.

Key-words: *Systemic Functional Grammar/SFG; reading; EFL; English for Academic Purposes/EAP.*

Resumo

A Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) tem sido frequentemente utilizada nos mais diferentes contextos para diferentes propósitos, como forma de mostrar como a linguagem é usada para a produção de sentidos. Propomos neste trabalho o uso da GSF no ensino de leitura para fins acadêmicos a alunos de graduação em Filosofia em uma universidade pública em São Paulo, sugerindo meios de operacionalização dos conceitos sistêmico-funcionais e sua utilidade no auxílio a alunos na compreensão de aspectos léxico-gramaticais de textos de filosofia escritos em inglês.





Palavras-chave: *Gramática Sistêmico-Funcional/GSF; leitura; ensino de inglês como língua estrangeira; inglês para fins acadêmicos.*

1. Introdução

A evolução dos estudos sobre a pesquisa em leitura no Brasil (cf., por exemplo, Kato, 1985; Celani, Holmes, Ramos e Scott, 1988; Kleiman, 1989, 1992, 1995; Geraldi, 1991; Zilberman e Silva, 2000) e no mundo (cf., por exemplo, Foucambert, 1994; Charmeux, 2000) tem revelado as várias facetas da leitura. Esta foi compreendida, em princípio, como a decifração de códigos, com discussões, posteriormente, sobre a abordagem cognitiva até chegarmos a concepções mais amplas, que apresentam uma compreensão da leitura como a forma de atribuir sentido não só à linguagem escrita, mas também ao mundo, tendo, conseqüentemente, relação com o letramento.

No campo do ensino instrumental, pela própria natureza das especificidades envolvidas nesse processo, muitos trabalhos têm abordado os aspectos psicolinguísticos da leitura, aspectos relacionados ao vocabulário, estratégias de leitura, dentre vários outros, como pode ser verificado nos trabalhos de Grellet (1981) e Alderson e Urquhart (1984), por exemplo.

Ao tratarmos da leitura do texto filosófico, é necessário considerar que sua compreensão e reconstrução de sentidos exigem do leitor uma postura crítica, de forma a depreender não somente os aspectos linguísticos, mas também para estar apto a identificar significados sociais, culturais e, na estrutura textual, as relações entre os participantes e os processos pelos quais são expressos os argumentos em textos.

Se olharmos essa questão pela perspectiva da Gramática Sistêmico-Funcional (doravante GSF) de Halliday (1985, 1994), estaremos fazendo referência às metafunções pelas quais são realizados léxico-gramaticalmente os significados do contexto de cultura e de situação nos quais o texto está inserido. Tais contextos são materializados lingüisticamente através das metafunções: interpessoal, que abarca as relações entre os usuários da linguagem; ideacional, que aborda os processos verbais





pelos quais o produtor textual emite idéias, pensamentos, emoções e outras atitudes; e textual, que trata da organização da mensagem.

Neste texto, dessa forma, adotamos os princípios da GSF e apresentamos possibilidades de como os aspectos léxico-gramaticais podem ser operacionalizados para o ensino da leitura de textos filosóficos em língua inglesa.

2. A leitura do texto filosófico em inglês

Ler um texto filosófico exige determinados posicionamentos do leitor que estão além daqueles exigidos do leitor de um texto literário, por exemplo, ou de textos de qualquer outra natureza.

A leitura de um texto filosófico em inglês acresce determinadas características à tarefa, uma vez que, além de enfrentar as especificidades do texto, é necessário que o leitor ultrapasse ainda as supostas barreiras lingüísticas, que compreendem questões de vários níveis: desde a reconstrução do significado, passando por questões de estrutura textual, além de questões léxico-gramaticais, geralmente acentuadas pela não-familiaridade do aluno com o léxico filosófico específico de determinado autor ou escola e com os fraseados típicos de textos dessa natureza.

Por outro lado, a experiência na prática pedagógica relacionada ao ensino de leitura no nível superior indica que uma das dificuldades do aluno brasileiro pode estar na maneira como a leitura foi ensinada nos níveis fundamental e médio.

Há, em outro extremo, um repositório de crenças por parte de alguns professores no ensino superior que adotam uma postura arrogante e preconceituosa, sem levar em consideração o fato de que, se não houver um nível limiar para que se ensinem os procedimentos requeridos para a leitura do texto filosófico, continuaremos eternamente no mesmo limbo: alunos sendo acusados de incompetentes, professores sendo acusados de elitistas, num eterno círculo vicioso.

As críticas de alguns professores no ensino superior em relação ao fato de que os alunos não têm competência suficiente para compre-





ender um texto fazem emergir uma questão: quais competências estão sendo exigidas? Será que o professor não está enveredando pelo caminho inadequado, exigindo que um aluno recém-saído da adolescência (e muitos ainda nela!) traga para o texto significados que ainda não foram construídos? Como é que o aluno aborda um texto de séculos anteriores a si, lexicalmente denso e com estrutura argumentativa complexa, se tal tarefa jamais foi empreendida? Ou seja, o que argumentamos é que o professor deve levar em consideração que o aluno não tem o que se exige e ele, professor, por seu turno, está exigindo algo que jamais irá encontrar.

Eis aí a chave de muitos problemas enfrentados no ensino de leitura na educação superior: a enorme vala existente entre o ensino fundamental e médio e o ensino superior e a insensibilidade de alguns profissionais em perceber essa realidade. Mais que isso: se idealizamos um leitor crítico, é necessário formá-lo, já que essa formação, na maioria dos casos, como a prática tem revelado, não ocorreu previamente.

Que fazer? Reclamarmos que a incompetência é dos alunos, e não do sistema que o formou, ou enfrentarmos os problemas que se apresentam com os instrumentos que temos disponíveis? Simplesmente porque, enquanto isso, resultados de pesquisas sobre leitura mostram a enorme deficiência do ensino de leitura no Brasil, com o chavão de que o aluno chega ao ensino superior sem saber posicionar-se criticamente perante um texto, pois está acostumado com as respostas ‘certas’ e ‘erradas’ dadas pelo manual de muitos dos professores que contribuíram em sua formação.

O processo de construção de sentidos é totalmente descartado, pois, em muitas instâncias, vários são os professores nos níveis fundamental e médio que ainda não levam em consideração a miríade de possibilidades de interpretação de um texto e só aceitam como ‘correta’ aquela resposta que está em seu manual.

São decorrentes daí os resultados que vemos cotidianamente: chagas como o analfabetismo funcional e a incapacidade de um sem-fim de leitores brasileiros abstraírem significados do que lêem ou de assumirem um posicionamento crítico perante o texto lido.





Quando se trata do texto filosófico, a questão é ainda mais complexa. O aluno sai do ensino médio, na maioria dos casos, viciado em uma leitura neurotizante em que é obrigado a identificar personagem, tempo, espaço e outras informações que, em muitos casos, não exigem o mínimo de raciocínio, mas apenas a recorrência ao texto para a busca da informação. É uma mera checagem da leitura. Não há discussão, não há argumentação, não há construção de significados, não há posicionamento crítico, não há reflexão. Ora, para se dizer o nome de um personagem, basta procurar letras maiúsculas no texto e a resposta está dada. Para se dizer o local em que o personagem estava, novamente a recorrência às dicas tipográficas: o mero olhar de relance para as letras maiúsculas indica se a história se passa no Rio de Janeiro, na China ou em Neverland!

Ao primeiro contato com o texto filosófico, o aluno parte em busca dessas informações, mas, triste ilusão, elas não estão lá. Não há tempo, não há espaço, não há personagens principais. É claro que existem exceções e diversos textos filosóficos são escritos com esses elementos. Prova disso é a identificação imediata de alunos de Filosofia com os textos de Platão e seus diálogos, em que o ‘enredo’ é dado logo de cara: lá estão tempo, espaço e personagens. Compare-se, por exemplo, e apenas a título de ilustração, e dentre os diversos textos de Platão, a frase inicial do diálogo Fédon (Platão, 1996): “Fédon, encontravas-te ao lado de Sócrates, na prisão, quando ele tomou cicuta, ou ouviste somente a descrição?”, ao que Fédon responde: “Eu me encontrava lá”. É claro que estamos adotando uma perspectiva reducionista, mas nosso objetivo é apenas ilustrar a identificação do estudante com o texto de Platão e a familiaridade na abordagem desse texto com os elementos tratados em textos literários nas aulas de língua portuguesa, de leitura ou de literatura brasileira no ensino médio. Além disso, acrescentamos que nem toda aula de literatura adota essa perspectiva. Nossa generalização tem apenas o intuito de apontar uma situação corrente em alguns contextos de ensino em escolas brasileiras.

No mais das vezes, no entanto, o autor-filósofo está expondo um argumento sobre verdade, ética, estética, metafísica, ontologia e, por parte do leitor-aluno, há a decepcionante constatação da suposta não-





compreensão do texto, pois os elementos aos quais foi continuamente exposto em suas aulas no ensino médio não se encontram nos textos.

Porta (2002) aponta diversos sentidos para a leitura do texto filosófico e, mais complexo do que isso: questiona o que é entender um texto filosófico. O autor aborda a questão a partir da perspectiva de que o argumento é ponto fulcral, elemento primordial do “modo filosófico de pensar”. Para exploração desse aspecto, Porta (2002: 54) propõe quatro questões: o que é “entender” um texto? O que é o “entendido”? Por que às vezes não entendo e que devo fazer quando isso acontece? Quais são os critérios para saber se entendo ou não do modo correto?

Ainda segundo o autor (Porta, 2002: 57), “o sentido do texto nunca está oculto ou para além do texto, mas presente nele, ainda que nem sempre de um modo explícito. O que o autor ‘queria dizer’, ele o disse”.

De acordo com o proposto por Porta (2002: 54-56), “entender” possui quatro acepções:

- (1) “construção literal” do texto;
- (2) “paráfrase” do texto;
- (3) “assimilação das regras que possibilitam a reprodução de estilo”;
- (4) “tradução” do texto.

Se considerarmos pela perspectiva lingüístico-textual da construção de significados do texto, podemos fazer um paralelo entre as quatro acepções indicadas por Porta e os três níveis em que a leitura pode ser feita, sugeridos por autores como Savioli e Fiorin (2000): o nível superficial, em que se apreende o significado literal, e que corresponde à acepção 1 proposta acima, de construção literal; o nível intermediário, em que entram em questão valores, correspondendo às acepções 2 e 3; e o nível profundo, em que se discutem os significados mais abstratos dos textos e que corresponderia, assim, à acepção 4 de tradução do texto.

A prática tem revelado que, no ensino médio, a leitura está restrita basicamente ao nível superficial, pois não são trabalhadas as





competências reflexivas e críticas sobre o texto, mas somente a exploração de aspectos literais ou superficiais. Poderíamos chamar esse ensino de ventriloquismo, apropriando-nos do conceito bakhtiniano (Bakhtin, 1981). Embora o conceito sugerido por Bakhtin relacione-se à literatura, em que o autor é um ventríloquo da voz dos diversos personagens, podemos fazer a aproximação para a situação recorrente no ensino brasileiro, no qual, em contextos vários, o aluno é um mero ventríloquo do professor: o professor apresenta, o aluno repete e, na prova-teste-avaliação, repete novamente, perpetuando esse vício até o vestibular. No ensino superior, ao se deparar com a possibilidade de uma postura crítico-reflexiva, o aluno enfrenta “problemas de leitura”.

Essas considerações permitem que tenhamos um panorama sucinto e inicial das questões envolvidas na leitura de um texto filosófico. Trata-se de uma questão deveras complexa, parcamente pesquisada em língua portuguesa. Nossa intenção, portanto, está em apresentar possibilidades de abordar o texto filosófico em inglês pelo seu aspecto léxico-gramatical, em nível superficial, para que, a partir daí, construam-se os significados mais profundos que são desvelados pelo texto.

3. A experiência: seu contexto, seu planejamento e sua implementação

O que aqui descrevemos faz parte do projeto de implementação do campus de Ciências Humanas de uma universidade pública na cidade de São Paulo, cujos currículos dos cursos de Filosofia, Pedagogia, História e Ciências Sociais incluem as disciplinas de inglês e francês para fins acadêmicos, com o objetivo de auxiliar os alunos na leitura dos textos constantes das bibliografias de seus cursos não existentes em língua materna. Além disso, essa universidade acredita que o conhecimento da língua estrangeira faz parte da formação cidadã do estudante, inserindo-o no mundo globalizado e permitindo que possa incrementar o exercício de sua cidadania local e global. Os conteúdos aqui apresentados, desse modo, foram desenvolvidos durante minha atuação na implementação da disciplina de *Línguas – Inglês Instrumental*, na referida universidade, durante o ano letivo de 2007.





Tomando-se essa realidade por base, o planejamento dos cursos parte, em um sentido mais amplo, dos princípios da abordagem instrumental (Hutchinson e Waters, 1987; Robinson, 1991, Dudley-Evans e St. John, 1998, dentre outros) e, em sentido mais restrito, dos princípios do ensino de inglês para fins acadêmicos (Jordan, 1995) no que diz respeito às questões de planejamento dos cursos, análise de necessidades, produção dos materiais e avaliação. Contempla, ainda, diversos aspectos relacionados ao ensino de inglês instrumental no Brasil, contidos principalmente em Celani, Deyes, Holmes e Scott (2005).

A descrição lingüística e a visão de linguagem que embasam os cursos são aquelas advindas da GSF (Halliday, 1985, 1994): a linguagem é vista como um potencial de significados experienciais (resultantes de nossas experiências, pensamentos, emoções, atitudes, etc.), interpessoais (na interação com outros usuários da linguagem) e textuais (na estruturação dos textos que produzimos), realizados lingüisticamente a partir das opções disponíveis nos contextos de cultura e de situação nos quais os textos são produzidos.

Além disso, levamos também em consideração a descrição lingüística de base sistêmico-funcional e sua relação com o ensino e a aprendizagem da língua, que prevê que se aprenda **a** língua (o sistema lingüístico) **através** da língua (pelo uso) e que se aprenda, também, **sobre** a língua (a forma) (Mathiessen, 2005).

A associação dos princípios sistêmico-funcionais àqueles da abordagem instrumental e da leitura para fins acadêmicos aponta para um desenvolvimento da conscientização da linguagem como um evento social e que está relacionado ao contexto de cultura e de situação em que os textos são produzidos. Tais contextos podem ser depreendidos na leitura e ressignificados pelo leitor. A linguagem, por seu turno, é um potencial de significados à disposição dos usuários para a interação social.

Com base nesses elementos, abordaremos a maneira como esses conceitos têm sido operacionalizados e transformados em atividades didático-pedagógicas para o ensino da leitura em inglês para fins acadêmicos, especificamente para o curso de Filosofia.



3.1. O contexto

A teoria de contexto de Halliday (Halliday e Hasan, 1989) prevê três elementos: **o quê** está acontecendo, ou seja, a linguagem está sendo usada para falar de quê; **quem** são os participantes da interação; **como** as mensagens são estruturadas para uso e através de que modos/canais são veiculadas. Esses três elementos compõem o que o autor chama de variáveis de registro: o campo (o quê?), as relações (quem?) e o modo (como?) do discurso.

As três variáveis de registro estão diretamente relacionadas e determinam as escolhas lingüísticas realizadas pelos usuários: como usuários da linguagem, expressamos nossos pensamentos, idéias, emoções, desejos, vontades, e todas as atitudes possíveis através dos significados experienciais; as nossas relações e os papéis que assumimos nas interações são realizados pelos significados interpessoais, determinados pelas nossas relações sociais; finalmente, ao expressarmos esses significados nas interações, estruturamos as nossas trocas e organizamos as nossas mensagens em função dos nossos interlocutores e do contexto, estabelecendo, assim, a troca de significados textuais.

Em suma, os princípios da gramática sistêmico-funcional compreendem um modelo em três instâncias: o contexto de cultura (gênero), as três variáveis de registro (campo, relações, modo), que determinam as escolhas léxico-gramaticais em nossos textos, realizando significados através das três metafunções (experencial, interpessoal, textual).

Esses princípios compreendem a descrição lingüística e a visão de linguagem para a implementação dos cursos, para os quais adotamos a perspectiva de que a prática social é interpretada através da linguagem, veiculada através da gramática e da estrutura textual em particular, ou seja, os textos são reflexo lingüístico dos contextos em que se inserem.

3.2. A análise de necessidades

Na execução do projeto, primeiramente levantamos as necessidades dos professores dos quatro cursos, para os quais foram aplicados



questionários com perguntas abordando desde os gêneros mais utilizados em suas respectivas disciplinas até a maneira como os textos lidos em inglês seriam trabalhados em suas aulas.

A partir dos resultados obtidos com a tabulação dos questionários e a partir da detecção das necessidades dos docentes, foram definidos os conteúdos dos cursos, que prevêem uma carga horária de 72 horas teórico-práticas semestrais, sendo 36 horas de inglês e 36 de francês em cada semestre.

Com o início das aulas e com o conhecimento das necessidades dos professores, aplicamos um questionário aos alunos, em um primeiro momento e, em seguida, uma avaliação sobre o conhecimento prévio da língua inglesa. Os resultados dessa avaliação apontaram para uma realidade bastante heterogênea, variando de alunos que haviam tido contato com a língua inglesa apenas no ensino fundamental e médio em escolas públicas, até alunos que já haviam freqüentado cursos livres de idiomas e possuíam diferentes níveis lingüísticos, ou alunos que já haviam morado no exterior e que possuíam um comando proficiente do idioma.

Tomando como base a importância da análise de necessidades contínua, além da análise inicial junto aos professores, do levantamento dos desejos dos alunos e da análise durante os diversos estágios do curso, ao final dele, juntamente com a atividade de leitura final, os alunos realizaram uma nova análise de necessidades, apontando aspectos que julgassem relevantes ser revistos ou ampliados e que seriam discutidos no semestre seguinte, as possibilidades de implementação ou não e o porquê de cada uma delas. Isso foi realizado para que houvesse uma transparência no processo de ensino-aprendizagem, para que os alunos tomassem consciência de seu papel nesse processo e, principalmente, para que se desenvolvesse a autonomia na leitura de outros textos que seriam utilizados em disciplinas futuras ou em outras atividades sociais em que fosse requerida a leitura de textos em inglês.

3.3. Os participantes

As atividades aqui apresentadas foram aplicadas a duas turmas de 50 alunos cada, uma no período vespertino e outra no período noturno





do 1º ano do curso de Filosofia, como parte da unidade curricular Línguas Modernas – Inglês.

A detecção da realidade heterogênea anteriormente descrita levou-nos à divisão dos alunos em três níveis de proficiência no que diz respeito à leitura, que, por uma questão operacional, foram nomeados simplesmente de Nível 1, Nível 2 e Nível 3. Do Nível 1 participariam os alunos com conhecimento limiar, ou os considerados iniciantes, categorização obtida através do confronto entre a avaliação de leitura e a avaliação feita pelos próprios alunos. Os alunos de Nível 1 participavam das aulas em sua totalidade, ou seja, em um primeiro momento da apresentação da parte teórica, uma segunda parte guiada, com a leitura de um texto de sua área e, finalmente, a leitura de um trecho de um texto utilizado em outra disciplina do currículo, aplicando as estratégias e os elementos apresentados na primeira parte da aula.

Foram classificados como Nível 2 aqueles alunos que apresentaram uma compreensão em nível mais detalhado no teste de leitura e que, em sua auto-avaliação, classificavam-se como intermediários e que haviam freqüentado cursos de idiomas. Para os alunos de Nível 2, as tarefas envolviam, além de questões de gênero, vocabulário e gramática, também questões de leitura crítica, com a diferença de que esses alunos participariam da parte da aula que nomeamos Teórica, em que eram apresentados aspectos lingüístico-textuais, bem como estratégias de leitura e, em um segundo momento, esses alunos desenvolviam, independentemente, tarefas de leitura dos textos.

No Nível 3, finalmente, foram classificados os alunos que apresentavam a compreensão detalhada e crítica no teste de leitura e que apresentavam proficiência no idioma. Esses alunos foram dispensados das aulas e sua avaliação seria baseada na entrega de tarefas mensais com base na leitura de textos de sua área e, ao final do semestre, uma avaliação final de leitura a partir de um texto trabalhado em outra disciplina do currículo. As tarefas para os alunos desse nível eram divididas em três áreas: (1) *Genre, text structure and reading strategies*; (2) *Grammar and Vocabulary* e (3) *Reading critically*.





O objetivo dessa divisão está em lidar com questões dos gêneros acadêmicos selecionados a partir da indicação pelos professores, obtida por meio do questionário de análise de necessidades a eles aplicado, complementada pela consulta contínua aos alunos e às referências bibliográficas das demais disciplinas. As questões de gramática e de vocabulário tomaram por base os princípios da GSF. Finalmente, as atividades de leitura crítica pretendiam despertar no aluno o seu posicionamento crítico em relação ao texto lido, levando-se em conta, ainda, seu conhecimento prévio advindo das outras disciplinas do currículo.

3.4. Os conteúdos

A definição do conteúdo do curso foi desenvolvida em duas etapas, sendo que na primeira seriam incluídos aspectos lingüísticos mais ao nível da oração e os grupos nominais e verbais que a compõem, aspectos relacionados à estrutura da oração em inglês, além de questões lexicais. Na segunda etapa, o foco estaria no desenvolvimento dos aspectos superiores ao nível da oração, novamente de acordo com os princípios de Halliday (1985, 1994). Essa perspectiva pressupõe que se abordem questões de coesão textual e identificação dos elementos componentes da estrutura da oração e, a partir deles, a identificação de idéias-chave nos textos e como o autor as organiza textualmente.

Em um momento posterior, também foram apresentadas aos alunos habilidades de estudos, com o objetivo de abordarmos as possíveis maneiras de organizar essas informações por meio de notas, de resumos e de resenhas, para que possam ser resgatadas em estudos futuros e para execução de tarefas solicitadas pelos professores das outras disciplinas. Tais habilidades foram desenvolvidas principalmente com base em estratégias de aprendizagem (Oxford, 1990), além de outros elementos sócio-afetivos, revelados em estudo anterior (Vian Jr, 2002), que podem interferir no processo de aprendizagem, principalmente questões relacionadas a estilos de aprendizagem, identidade, ansiedade, crenças e outros elementos intervenientes.





Quanto aos conteúdos, ao adotarmos os princípios da GSF no ensino da leitura de textos de filosofia em língua inglesa, prevíamos a noção dos papéis dos participantes na interação leitor-texto, bem como os processos pelos quais o autor expressa seus significados a partir de grupos verbais e nominais. Além desses aspectos, também foi considerada a organização da mensagem do ponto de vista das estruturas de tema e rema. Em um nível superior à oração, expandindo para o texto e para o gênero, consideramos a questão da coesão, a partir do preceituado por Halliday e Hasan (1976) em relação às variáveis de registro (campo, relações e modo) e a importância do contexto de cultura e sua relevância na leitura.

Para o primeiro semestre, o programa de curso pressupunha a abordagem dos seguintes elementos: o processo de leitura; a relação linguagem-contexto e texto-contexto; estratégias de estudo: organização de glossários e uso do dicionário; o sistema pronominal inglês: a relação autor-leitor e seus papéis nos textos; o sistema verbal inglês: modalidade, processos, participantes e circunstâncias; organização da mensagem: tema e rema.

O conteúdo para o segundo semestre abordaria questões textuais e compreendia: o texto e sua organização macro; coesão textual; grupos verbais e nominais e a organização textual; técnicas de estudo: notas, resumo e resenha.

4. Exemplos de atividades desenvolvidas

Com base nos princípios teóricos da GSF, associados aos princípios instrumentais de planejamento de cursos, além dos aspectos envolvidos na leitura do texto filosófico, apresentamos, a seguir, atividades que têm por objetivo ilustrar como os conceitos advindos da GSF podem ser operacionalizados e transformados em atividades pedagógicas.

Apresentaremos três tipos de atividades: o primeiro tipo lida com a metafunção interpessoal, com o intuito de despertar no aluno-leitor





a consciência de que, principalmente através dos pronomes, o autor desempenha papéis e projeta outros a seus leitores. Em seguida, com objetivo de apontar para o fato de que o autor se compromete com o que enuncia, apresentamos algumas atividades lidando com os mecanismos de modalidade. Por fim, ilustramos o uso de uma atividade com base no sistema de Tema, parte da metafunção textual, mas que resgata os elementos da transitividade, os participantes, processos e circunstâncias da metafunção ideacional.

A base teórica para a elaboração dessas atividades são os capítulos 3 (metafunção textual), 4 (metafunção interpessoal) e 5 (metafunção ideacional) de Halliday (1994), além dos mesmos capítulos da edição de 2004 revisada por Mathiessen, e os capítulos 6 (metafunção interpessoal), 8 (metafunção ideacional) e 9 (metafunção textual) de Eggins (1994).

As atividades aqui exemplificadas foram projetadas para serem aplicadas aos alunos de nível 1. As atividades para os níveis 2 e 3, conforme apontamos anteriormente, abordavam outros tipos de competências, estratégias e habilidades que não serão discutidas ou apresentadas aqui.

4.1. Atividades com base na metafunção interpessoal: a interação autor-leitor por meio de papéis e do uso dos pronomes

A operacionalização da metafunção interpessoal pode se dar de várias formas. Optamos por abordar a ocorrência dos pronomes no texto filosófico a partir do seu mecanismo de referência e também como indicador dos papéis assumidos pelo autor e atribuídos ao leitor.

Com base nessa premissa, nosso passo inicial foi apontar as funções anafóricas e catafóricas dos pronomes no texto e sua relevância, como ilustra a atividade a seguir. Sinalizamos que as figuras utilizadas na seqüência como exemplos são os textos de slides apresentados aos alunos e elaborados em Power Point®:



PRONOUNS

- Os pronomes têm por função essencial substituir o nome, ficar em lugar do nome em outras referências no texto e dar a ele coerência para que não se repita a mesma palavra diversas vezes.
- *Ana studies Philosophy. She likes it a lot.*
- Observe as funções das palavras **she** e **it**: substituir os nomes *Ana* e *Philosophy*.

IMPORTÂNCIA

- Como você percebeu, os pronomes têm a função de guiar o seu pensamento de volta a algo que já havia sido mencionado, ou projetar algo que será mencionado, relacionando as idéias e tornando o texto mais fluido e menos repetitivo.
- Sem conhecer os pronomes, a compreensão de um texto poderá ser comprometida, podendo haver dúvida em relação a que palavras os pronomes substituem ou a que o autor se refere.

Figura 1: Atividade introdutória aos pronomes

A partir dessa pequena introdução, e tomando como pressuposto o fato de que a quase totalidade dos alunos tenham tido algum contato com aspectos morfológicos do idioma e saibam identificar a ocorrência e a função do pronome, objetivávamos incitar a reflexão sobre o papel dos pronomes no texto filosófico:

PRONOMES NO TEXTO FILOSÓFICO

- Qual a importância da identificação dos pronomes para a leitura do texto filosófico em inglês?
- Qual o papel do autor? E do leitor? De outros destinatários ou participantes?
- Como funcionam as referências no texto?

Figura 2: Atividade de reflexão sobre o papel dos pronomes no texto

Com base nesse pequeno exercício reflexivo, apresentamos aos alunos um texto, selecionado de acordo com textos sendo uti-



lizados por outros professores em outras disciplinas do currículo. Os pronomes estão em destaque para que sejam observadas as suas funções no texto:

Observemos o parágrafo introdutório do Monólogo de Sto. Anselmo e como ocorrem os pronomes:

- **Certain** brethren have often and earnestly entreated **me** to put in writing **some** thoughts that **I** had offered **them** in familiar conversation, regarding meditation on the Being of God, and on **some other** topics connected with **this** subject, under the form of a meditation on **these** themes. **It** is in accordance with **their** wish, rather than with **my** ability, **that they** have prescribed **such** a form for the writing of **this** meditation; in order **that nothing** in Scripture should be urged on the authority of Scripture **itself**, but **that whatever** the conclusion of independent investigation should declare to be true, should, in an unadorned style, with common proofs and with a simple argument, be briefly enforced by the cogency of reason, and plainly expounded in the light of truth. **It** was **their** wish also, **that I** should not disdain to meet **such** simple and almost foolish objections as occur to **me**.

Figura 3: Exemplo de ocorrência dos pronomes em texto filosófico

Depois dessa conscientização, propusemos como passo seguinte a percepção sobre os papéis do autor e aqueles atribuídos ao leitor: indo, em um primeiro momento, desde o pronome sendo utilizado como marca da primeira pessoa, indicando o autor no texto; a ausência de pronome, indicando um texto impessoal; ou, ainda, casos em que o autor utiliza a primeira pessoa do plural, incluindo o leitor em seu texto. Observe que os pronomes de primeira pessoa do singular (*I*) ou plural (*we*, *our*, *us*) aparecem em negrito e as demais referências pronominais aparecem sombreadas.



TEXTOS FILOSÓFICOS

- Lembre-se: os pronomes (ou sua ausência) no texto indicam a relação entre o autor e o leitor.
- Vejamos como ocorrem em alguns parágrafos de textos filosóficos.
- Reflita: Que papel o autor assume perante o seu leitor?

Exemplo 1: The Elements of Law Natural and Politics, by Thomas Hobbes, 1640, Chapter 2, The Cause of Sense

- Having declared what **I** mean by the word conception, and other words equivalent thereunto, **I** come to the conceptions *themselves*, to show *their* difference, *their* causes, and the manner of *their* production as far as is necessary for *this* place.

Exemplo 2: Metaphysics, by Aristotle, written 350 B.C.E, translated by W. D. Ross, Book I, Part 1

- All *men* by nature desire to know. An indication of *this* is the delight **we** take in **our** senses; for even apart from *their* usefulness *they* are loved for *themselves*; and above all *others* the sense of sight. For not only with a view to action, but even when **we** are not going to do *anything*, **we** prefer seeing (*one* might say) to *everything* else. The reason is *that this*, most of all the senses, makes **us** know and brings to light many differences between things.

Exemplo 3: Critique of Pure Reason, by Kant, Transcendental doctrine of elements, First part Transcendental Aesthetics

- In *whatever* manner and by *whatever* means a mode of knowledge may relate to objects, *intuition* is *that* through *which* it is in immediate relation to *them*, and to *which* all thought as a means is directed. But intuition takes place only in so far as the object is given to **us**. *This* again is only possible, to *man* at least, in so far as the mind is affected in a certain way. The capacity (receptivity) for receiving representations through the mode in *which* **we** are affected by objects, is entitled *sensibility*.

Figura 4: Exemplos e reflexão sobre o uso dos pronomes e o papel do autor



Uma vez apresentadas tais ocorrências, partimos para a exploração de textos sendo utilizados pelos alunos e a função desse aspecto no texto, despertando, assim, uma maior conscientização do aluno para uma postura crítica e um posicionamento reflexivo em relação ao texto lido a partir do aspecto léxico-gramatical.

Reforçamos, ainda, o fato de que esse é apenas um dos aspectos do texto, dentre os diversos outros mecanismos léxico-gramaticais utilizados pelos autores. Pode parecer superficial ou simplista, mas é um primeiro passo para que se aborde o texto como uma unidade semântica e semiótica, em que os sentidos do texto são reconstruídos pelos leitores a partir da conjunção dos elementos lexicais, semânticos, gramaticais, etc.

4.2. Atividades com base na metafunção interpessoal: o comprometimento do autor com seu texto por meio da modalidade

A importância da modalidade no texto está relacionada com o comprometimento modal do autor com o que expressa. As realizações léxico-gramaticais de modalidade no texto, portanto, indicam o alto ou baixo grau de comprometimento ou de certeza do autor em relação ao que enuncia.

Como a GSF parte de uma base sócio-antropológica, é importante despertar nos alunos a conscientização para o fato de que a linguagem é a manifestação do contexto em que ocorre e, como tal, o texto traz em si marcas do contexto.

Nas atividades lidando com a modalidade, como um sistema da metafunção interpessoal, objetivamos apontar para a utilização social dos modais, abordando, além do aspecto de sua forma, o seu uso e o seu significado, numa perspectiva discursiva, considerando o texto como uma unidade de significado.

O primeiro aspecto apresentado é a questão da alta, média e baixa modalidade, por meio do seguinte exemplo:



CERTEZA X INCERTEZA	
▪ It is	+ (polaridade positiva)
It must be	certeza
It will be	
It can be	
It should be	
It may be	
It could be	
It might be	incerteza
▪ It is not	- (polaridade negativa)

Figura 5: Modalidade e polaridade

Nosso ponto de partida aqui é a polaridade negativa e afirmativa e a modalidade como o espaço entre o sim e o não absolutos, ou seja, o comprometimento do autor com o que diz, indo da certeza absoluta para a incerteza.

É importante também que se discuta, com base na perspectiva sociológica da gramática sistêmico-funcional, o uso social dos modais, pois sua utilização está relacionada aos contextos situacional e cultural em que a interação se desenvolve e irá depender da variável de registro relações. É a partir da relação entre os usuários que os modais são utilizados, com base na relação de poder ou hierárquica, no envolvimento afetivo e na distância social entre os usuários da linguagem.

USO SOCIAL
▪ Os modais são utilizados para indicar o comprometimento do autor em relação ao que expressa, variando da certeza para a incerteza, da possibilidade para a impossibilidade.
▪ A variação ocorrerá de acordo com o grau de certeza ou de comprometimento do autor/falante em relação ao que expressa.
▪ O seu uso, portanto, está relacionado ao distanciamento social entre os usuários.

Figura 6: O uso social dos modais



E, novamente, a partir de outro exemplo, o mesmo aspecto é acentuado, ressaltando a relação entre os usuários e o contexto em que a interação ocorre.

Observe as orações a seguir com a seguinte pergunta em mente: em que situação, por quem e para quem elas poderiam ter sido ditas?

- *You **must** see a doctor.*
- *You **should** see a doctor.*
- *You **could** see a doctor.*
- *You **might** see a doctor.*

Como se pode perceber, o uso do modal está associado à autoridade do falante sobre o ouvinte ou da urgência da mensagem.

Figura 7: Exemplos do uso do modal e seu papel social

Com base nos papéis de fala estabelecidos por Halliday (1994) - dar e pedir informações ou bens e serviços -, apresentamos os modais a partir de seu uso e de seu significado.

USO E SIGNIFICADO

- Os modais, portanto, são usados para:
 - Fazer e/ou Conceder pedidos
 - Dar e/ou Pedir conselhos
 - Dar e/ou Pedir permissão
- O significado irá depender do contexto e da relação entre autor-falante/leitor-ouvinte.

Figura 8: Uso e significado dos modais

A partir desses aspectos, apresentamos aos alunos os modais em um texto para que seja discutido o comprometimento modal do autor em relação ao que enuncia, como no exemplo a seguir, em que os auxiliares modais aparecem em negrito e os demais verbos, sombreados:



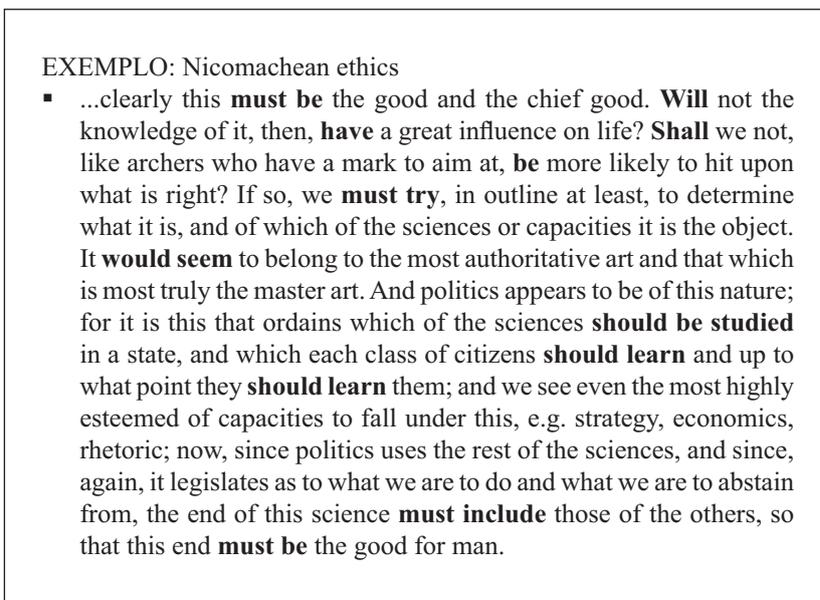


Figura 9: Exemplo da ocorrência dos modais em texto filosófico

4.3. Atividades com base na metafunção textual: a estrutura do enunciado, tema e rema

Apenas por uma questão didático-metodológica, apresentamos as metafunções isoladamente, mas, do ponto de vista de sua realização léxico-gramatical, são simultâneas: a escolha de um determinado elemento no sistema deflagra as escolhas das demais, ou seja, a opção pelos elementos em posição temática determinará, de certo modo, os participantes, os processos e as circunstâncias da metafunção ideacional, assim como o modo e o resíduo na metafunção interpessoal, além dos demais elementos inerentes aos sistemas subjacentes a cada metafunção.

A atividade a seguir parte desses elementos, uma vez que já haviam sido trabalhados com os alunos os elementos da metafunção ideacional: participantes, processo e circunstâncias e, aqui, foram apenas recapitulados, por meio da seguinte transparência:



RECAPITULANDO

- Três são os componentes básicos de um enunciado:
Quem?
O quê?
Quando? Como? Onde? De que modo?

UM EXEMPLO

- *Aristotle founded the Lyceum in 334 B.C.*
- Quem? Aristotle
- O quê? founded the Lyceum
- Quando? in 334 B.C.

Figura 10: Atividade de recapitulação dos elementos da metafunção ideacional

A recapitulação teve também como objetivo explorar a estratégia utilizada pelos alunos para identificar esses elementos no texto, como ilustra a Figura 11:

EM OUTRAS PALAVRAS

- Três elementos compõem o enunciado:
Participantes: quem
Processos: o que
Circunstâncias: quando, como, onde
- **COMO IDENTIFICAR ESSES ELEMENTOS?**

Figura 11: Atividade de reflexão sobre a identificação dos elementos ideacionais

Nosso objetivo, ao explorar esses significados, é que isso funcione como ponte para apresentarmos a estrutura tema e rema da metafunção textual e como o parágrafo se estrutura:



ESTRUTURA DO ENUNCIADO

- Uma vez identificados os elementos que compõem o enunciado, é necessário olhar para a sua estrutura, uma vez que é aí que o autor organiza e expõe os seus argumentos, teses e hipóteses.

ELEMENTOS DO ENUNCIADO

- Dois elementos compõem o enunciado: o **TEMA** e o **REMA**
Tema: o autor antecipa o assunto de que vai tratar no parágrafo. Esse elemento estende-se até o primeiro processo.
Rema: é o restante do parágrafo, a parte onde o autor desenvolve seu argumento.

NO EXEMPLO ANTERIOR:

- *Aristotle founded the Lyceum in 334 B.C.*
- Aristotle é o TEMA, o assunto que vai ser desenvolvido no parágrafo.
- O restante é o REMA.

Figura 12: Apresentação de tema e rema

Creemos ser importante que o leitor perceba que a estrutura tema/remas está relacionada à estrutura do texto como um todo, daí a necessidade de mostrar ao aluno a forma como diferentes opções em posição temática podem indicar diferenças textuais. A atividade abaixo tem esse objetivo:

REFLITA:

- O que mudaria se tivéssemos outra ordem?
- Compare os exemplos a seguir e diga: o que você, como leitor(a), espera encontrar depois do tema?
- The Lyceum ...
- The foundation of the Lyceum by Aristotle ...
- Aristotle ...
- In 334 B.C., in Athens, Aristotle ...

RESPONDA:

- O que há de diferente entre os exemplos?
- Como isso interfere em sua leitura?
- O que a estrutura tema/remas revela ao leitor?

Figura 13: Atividade de reflexão sobre a estrutura tema/remas nos textos



Em seguida, apresentamos aos alunos os enunciados completos e, a partir disso, discutimos a relação entre o tema e o rema, a sua organização e a estrutura textual. Partimos, daí, para a leitura de textos sendo utilizados pelos alunos em outras disciplinas para a exploração de elementos da metafunção textual, como as atividades a seguir:

ATIVIDADE 1

- Em grupos, trabalhem com o livro 1, capítulo 1, do texto *Nicomachean ethics*.
- Observem o texto como um todo. Como ele está estruturado?
- Identifiquem as estruturas tema/rema.

ATIVIDADE 2

- Quais recursos vocês utilizaram para localizar as estruturas?
- Agora revejam o texto com o qual trabalharam.
- Concentrem-se apenas nos temas. O que isso revela sobre o texto?

ATIVIDADE 3

- Trabalhem agora com o capítulo 2 do livro 1.
- Com base nos elementos já vistos, tais como grupos nominais, grupos verbais, cognatos, conhecimento prévio, etc., apresentem aos seus colegas de sala o conteúdo do parágrafo.

Figura 14: Atividades utilizando textos dos alunos

Ressaltamos, por fim, que essas atividades são apenas uma das possíveis formas de abordar tais conteúdos e foram desenvolvidas e pilotadas como uma primeira tentativa de implementação dos princípios sistêmico-funcionais ao ensino de leitura instrumental. Pela própria natureza do empreendimento, há falhas que serão posteriormente redirecionadas em função de correções de fluxo, de adaptações teóricas e outros aspectos relacionados a um projeto com esse escopo. O ponto crucial, no entanto, deve ser a abertura para alterações de percurso, a contínua evolução e o constante espaço para reflexão.

5. Considerações finais

A experiência com o ensino de leitura em inglês no Brasil é bastante significativa e tem revelado resultados altamente positivos, graças





ao Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras, implementado por Antonieta Celani (cf. Celani, Holmes, Ramos e Scott, 1988 e Celani, Deyes, Holmes e Scott, 2005). Diversos produtos desse projeto têm sido elaborados para a contribuição ao ensino de leitura em inglês.

Os exemplos de atividades fornecidos neste artigo tomam por base, além dos princípios da abordagem instrumental e do ensino de inglês para fins acadêmicos, os princípios da GSF e foram operacionalizados da maneira aqui apresentada para a implementação de um curso de leitura para fins acadêmicos no nível superior.

Essa experiência revela a crucial importância de uma visão de linguagem no planejamento de cursos de leitura, indicando a significância da relação texto-contexto e o papel do leitor nessa tarefa de construção de significados. As atividades sugeridas enfatizam a operacionalização dos conceitos sistêmico-funcionais e podem ser um passo para despertar a conscientização e incitar a reflexão para que se realizem atividades com outros níveis de estratificação da linguagem em seu nível semântico-discursivo, além de funcionarem como ponto de partida para que se observem as relações entre os estratos grafo-fonológico, léxico-gramatical e semântico-discursivo.

Pela relevância que o contexto adquire na teoria sistêmico-funcional, a utilização de uma abordagem para o ensino de leitura com base em tais princípios permite uma visão mais ampla do processo de leitura, principalmente pela ênfase que se coloca na conscientização dos aprendizes sobre a linguagem como fonte potencial de significados para a leitura de textos, levando-os a perceber que todas as escolhas realizadas em um texto possuem uma relação dialética com o contexto.

Acrescentamos ainda que, contrariamente a um ensino de leitura mecânico e de cunho ditatorial, outro aspecto que emerge dessa experiência é o fato de que as atividades incitam a reflexão sobre o papel social do texto e a interação leitor-texto. Além disso, focaliza-se a percepção sobre o papel do contexto e da linguagem em um texto e como as variáveis desse contexto são realizadas léxico-gramaticalmente nos textos aí produzidos. Isso equivale a dizer que atividades de conscientização devem preceder a leitura propriamente dita.





Essa experiência revela, ainda, que, independentemente da formação do leitor ou de sua experiência prévia, seja esta positiva ou não, não é possível desenvolver um trabalho em que se subjuguem as capacidades dos leitores. É necessário darmos um passo na direção de um ensino mais centrado na co-construção do conhecimento, pois alguns profissionais ainda persistem na adoção de uma posição totêmica, intocável, de detentores de determinados conhecimentos que, supostamente, só eles possuem, demonstrando a fragilidade dessas capacidades e o quanto tais pseudo-edifícios são construídos em bases tão frágeis. Sem o outro, não há lugar para a co-construção de conhecimento. Sem a resposta do outro, não podemos jamais ter a noção exata de como o nosso trabalho é ou não eficiente ao público a que se destina.

Esse seria, dentre tantos outros possíveis, um primeiro, mínimo e sutil passo, mas um passo, enfim, na tentativa de reverter uma situação vexatória no ensino de leitura no Brasil. Apropriamo-nos da metáfora do caminho sugerida por Robert Frost em seu célebre *The road not taken* e assumimos que as sugestões aqui propostas compreendem um caminho a ser percorrido pela estrada não trilhada, já que o caminho tão batido que se tem percorrido não tem revelado resultados satisfatórios.

Recebido em: 02/2008; Aceito em: 06/2008.

Referências Bibliográficas

- ALDERSON, J.C. & URQUHART, A.H. 1984 *Reading in a foreign language*. Longman.
- BAKHTIN, M. 1981 *The dialogic imagination*. University of Texas.
- CELANI, M.A.A.; M.A.A.; HOLMES, J.L.; RAMOS, R.C.G. & SCOTT, M.R. 1988 *The Brazilian ESP project: an evaluation*. Educ. _____; DEYES, A.F.; HOLMES, J.L. & SCOTT, M.R. 2005 *ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection*. Editora da PUCSP/EDUC.
- CHARMEUX, E. 2000 *Aprender a ler: vencendo o fracasso*. Cortez Editora.
- DUDLEY-EVANS, T. & ST JOHN, M-J. 1998 *Developments in English for specific purposes*. Cambridge University Press.
- EGGINS, S. 1994 *An introduction to systemic functional linguistics*. Pinter Publishers.



- FOUCAMBERT, J. 1994 *A leitura em questão*. Artes Médicas.
- GERALDI, J.W. 1991 *Portos de passagem*. Martins Fontes.
- GRELLET, F. 1981 *Developing reading skills*. Cambridge University Press.
- HALLIDAY, M.A.K. 1985 *An introduction to functional grammar*. Edward Arnold.
- _____. 1994 *An introduction to functional grammar*. Edward Arnold. 2nd edition.
- _____. 2004 *An introduction to functional grammar*. Revised by CHRISTIAN M.I.M. MATHIESSEN. Arnold. 3rd edition.
- _____. & HASAN, R. 1976 *Cohesion in English*. Longman.
- _____. & HASAN, R. 1989 *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford University Press.
- HUTCHINSON T. & WATERS, A. 1987 *English for specific purposes - a learning-centred approach*. Cambridge University Press.
- JORDAN, R.R. 1995 *English for academic purposes: a guide and resource book for teachers*. Cambridge University Press.
- KATO, M. 1985 *O aprendizado da leitura*. Martins Fontes.
- KLEIMAN, A. 1989 *Leitura: ensino e pesquisa*. Pontes/ Editora da Unicamp.
- _____. 1992 *Oficina de leitura: teoria e prática*. Pontes/ Editora da Unicamp.
- _____. 1995 *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Pontes.
- MATHIESSEN, C.M.I.M. 2005 *Educating for advanced language capacities: exploring the meaning-making resources of languages in the contexts of advanced learners*. Plenary: Georgetown University Round Table on Language and Linguistics (GURT 2005). Disponível on-line em: <http://www.georgetown.edu/events/gurt/2005/matthiessen%20plenary.html>. Acesso em 19/06/2006.
- OXFORD, R. 1990 *Learning language strategies – what every teacher should know*. Heinle & Heinle Publishers.
- PLATÃO 1996 Fédon. IN: *Coleção os pensadores: Platão, vida e obra*. Nova Cultural.
- PORTA, M.A.G. 2002 *A filosofia a partir de seus problemas*. Loyola.
- ROBINSON, P. 1991 *ESP today: a practitioner's guide*. Prentice Hall International.



SAVIOLI, F.P. & FIORIN, J.L. 2000 *Para entender o texto*. Ática. 16^a edição.

VIAN JR, O. 2002 *O planejamento de cursos instrumentais de produção oral com base em gêneros do discurso: mapeamento de experiências vividas e interpretações sobre um percurso*. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós Graduated em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL). PUCSP, São Paulo, Brasil.

ZILBERMAN, R. & SILVA, E.T. (orgs.) 2000 *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. Ática.

Orlando Vian Jr holds a PhD in Applied Linguistics from PUC-SP. He is currently teaching at Universidade Federal do Rio Grande do Norte. His research interests include: EAP/ESP, Systemic Functional Grammar, Genre Studies and English language teachers education. orlando@cchla.ufrn.br

