

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM
LINHA DE PESQUISA: ANÁLISES TEXTUAIS, DISCURSIVAS E ENUNCIATIVAS**

**A COLEÇÃO *FORMACIÓN EN ESPAÑOL: LENGUA Y CULTURA*: UM
DEBATE SOB O PAPEL DO ALUNO E DA CULTURA**

MICHELE MAFESSONI DE ALMEIDA

Porto Alegre

2016

MICHELE MAFESSONI DE ALMEIDA

**A COLEÇÃO *FORMACIÓN EN ESPAÑOL: LENGUA Y CULTURA*:
UM DEBATE SOB O PAPEL DO ALUNO E DA CULTURA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Estudos da Linguagem – Análises Textuais, Discursivas e Enunciativas.

Orientadora: Profa. Dra. Lucia Rottava

Porto Alegre
2016

CIP - Catalogação na Publicação

Mafessoni de Almeida, Michele

A Coleção Formación en Español: Lengua Y Cultura:
um debate sob o papel do aluno e da cultura /
Michele Mafessoni de Almeida. -- 2016.

107 f.

Orientadora: Lucia Rottava.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. Linguística Sistemico-Funcional. 2. Análise
Metafuncional. 3. Livro Didático. 4. Língua
Espanhola. 5. PNLD. I. Rottava, Lucia, orient. II.
Título.

MICHELE MAFESSONI DE ALMEIDA

**A COLEÇÃO *FORMACIÓN EN ESPAÑOL: LENGUA Y CULTURA*:
UM DEBATE SOB O PAPEL DO ALUNO E DA CULTURA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Estudos da Linguagem – Análises Textuais, Discursivas e Enunciativas.

Aprovado em 29 de março de 2016.

BANCA EXAMINADORA:

Lucia Rottava, Dr^a.
(Presidente/Orientadora)

Cleci Bevilacqua, Dr^a. (UFRGS)

Marília dos Santos Lima, Dr^a. (UNISINOS)

Sara Regina Scotta Cabral, Dr^a. (UFSM)

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação e sua autora não se construíram sozinhas. Os dois anos de pós-graduação foram de intenso aprendizado profissional e pessoal. Minha vida, minha prática e quem eu sou se modificaram, mas as pessoas que me são caras, não. A eles, em vista disso, o agradecimento é um singelo gesto para mostrar-lhes o quanto foram (e são) fundamentais na minha caminhada.

À minha família, agradeço por todo o apoio. Aos meus pais por me criarem para enfrentar a vida. Eles não me educaram para ser uma princesinha, mas sim uma guerreira e, graças a essa força que eles me ensinaram a ter, eu cheguei aqui. À minha irmã, maior amor da minha vida, por fazer os momentos difíceis, que não foram poucos, mais doces e suportáveis. À minha Dinda por todos os colos e por nunca me deixar fraquejar. Ao Tiago e a Si por abrirem sempre sua casa para mim e me darem os dois maiores presentes que já recebi, Duda e Mariana. Ao meu companheiro, dessa e de outras vidas, por ser meu porto seguro, meu alento e por me amar incondicionalmente, mesmo quando eu não merecia. Vocês são quem eu sou e essa conquista é de vocês.

À professora Lucia Rottava agradeço por acreditar em mim, me apoiar, me ajudar a amadurecer no mundo acadêmico, por enxugar minhas lágrimas e sempre me fazer acreditar que tudo daria certo. Ori, obrigada pela orientadora que a senhora é, mas, sobretudo, obrigada por ser esse ser humano paciente e bondoso comigo.

Aos professores da pós-graduação em Letras, em especial, às professoras Carmen Luci e Marília Lima e, também, ao professor Valdir Flores pelo espaço de troca de conhecimento proporcionado nas aulas. As discussões propiciadas por vocês foram fundamentais para o amadurecimento desta pesquisadora.

À professora Monica Nariño por ser meu norte na docência da língua espanhola, mas também por ser sempre um ombro amigo e sempre ter uma palavra de amor para mim.

Aos meus amigos por entenderem meu tempo sempre escasso e meu estresse. Em especial, agradeço à Marisa por ser minha companheira de vida e me conhecer mais do que eu mesma me conheço, às Forevers por me animarem e estarem presentes no meu dia a dia, aos “Guapos” por ouvirem as lamúrias desta mestranda, mas também por todos os momentos de descontração e companheirismo que tivemos juntos, sobretudo nesse ano que passou. Aos “Lucietes”, meus presentes do mestrado, por hallidiarem comigo.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, instituição graças à qual me formei professora e me tornei adulta.

RESUMO

Esta dissertação teve por objetivo analisar os livros didáticos de Espanhol-LE sob o viés da Linguística Sistêmico-Funcional. Tomou-se como objeto de investigação o Guia de livros didáticos PNLD-Língua Estrangeira do ano de 2014 e a seção *Interactuando con el texto* da coleção *Formación en Español: lengua y cultura*, a fim de observar as sugestões do referido Guia a respeito do papel do aluno e da dimensão cultural da língua estrangeira (LE) bem como o modo como se realizam essas indicações nas atividades desse material didático destinado aos anos finais do Ensino Fundamental. Adotou-se, como marco teórico, a noção de que a linguagem é um sistema de som/escrita/palavras e um recurso por ser um potencial de significados. Halliday & Matthiessen (2004, p. 23), explicam essa relação entre o sistema e a estrutura da língua, ou seja, os recursos disponíveis, dizendo que “a língua é um recurso para marcar significado e o significado reside num sistema padrão de escolha”. Seguindo esse caminho de entendimento, o texto é visto como um potencial de significados realizados. Esse potencial realizado é organizado, no sistema linguístico, pelas metafunções, já que são responsáveis por reconstruir, através do sistema léxico-gramatical, a experiência humana instanciada nos textos. Para compreender o que propõe o texto instanciado no Guia PNLD 2014, utilizamos a *metafunção ideacional*, visando entender como se representam experiencialmente os papéis de aluno e a cultura no documento. A metodologia para compreender o Guia envolveu o uso das ferramentas do *AntConc*, ao gerar listas de palavras com suas frequências percentuais na *Wordlist* e, identificada a palavra mais recorrente, utilizar a *Cluster/N-grams* para detectar os termos que se agrupam com a palavra em análise; a *Collocates* para revelar as concordâncias e a *FileView* para observar como o termo é apresentado no texto. Por sua vez, na análise do livro didático, foi identificada a constituição da *metafunção ideacional* (identificação e frequência de aparecimento de *processos*, *participantes* e *circunstâncias*) e da *metafunção interpessoal* (identificação e frequência de aparecimento das *funções constitutivas* dos *processos*). Diante dos padrões léxico-gramaticais encontrados, elucidam-se as orientações apresentadas e como o material didático as materializa. Os resultados revelaram que o Guia instrui que o aluno deve usar a LE e os elementos culturais devem estar presentes nas atividades. Nesse sentido, a coleção analisada está em parte adequada a essa orientação, já que, nem sempre, há elementos culturais nas tarefas.

Palavras-chave: Linguística Sistêmico-Funcional. Análise Metafuncional. Livro Didático. Língua Espanhola. PNLD.

RESUMEN

La presente tesis de maestría ha tenido por objetivo analizar los libros didácticos de Español-LE desde el marco de la Lingüística Sistémico-Funcional. Se ha investigado la *Guia de livros didáticos PNLD - língua estrangeira de 2014* y la sección *Interactuando con el texto* de la colección Formación en español: lengua y cultura, con fines de observar las sugerencias de la Guía respecto al papel del alumno y a la dimensión cultural de la lengua extranjera (LE) y a la forma cómo se realizan estas indicaciones en las actividades de este material dirigido a los años finales de la educación primaria. Para ello, se ha adoptado como concepto teórico la noción de que el lenguaje es un sistema de sonido/escrita/palabras y un recurso por ser un potencial de significados. Halliday; Matthiessen (2004, p. 23) explican esa relación entre el sistema y la estructura de la lengua, o sea, los recursos disponibles, diciendo que “la lengua es un recurso para marcar significado y el significado reside en un sistema patrón de elección”. Siguiendo ese camino de comprensión, el texto se ve como un potencial de significados realizados. Ese potencial realizado está organizado, en el sistema lingüístico, por las metafunciones, puesto que son responsables por reconstruir a través del sistema lexicogramatical la experiencia humana instanciada en los textos. Para entender lo que plantea el texto instanciado en la Guía PNLD 2014, hemos utilizado la *metafunción ideacional*, con el objetivo de comprender cómo se representan experiencialmente los papeles del alumno y de la cultura en el documento. La metodología para interpretarla ha implicado el uso de las herramientas del *AntConc* al generar listas de palabras con sus frecuencias porcentuales en la herramienta *WordList* e, identificada la palabra más recurrente, utilizar la *Cluster/N-grams* para detectar los términos que se agrupan con la palabra en análisis; la *Collocates* para revelar las concordancias con esa palabra y la *FileView* para observar el vocablo en contexto. En el análisis del libro didáctico, se identifica la constitución de la *metafunción ideacional* (identificación y frecuencia de aparición de *procesos, participantes* y *circunstancias*) y de la *metafunción interpersonal* (identificación y frecuencia de aparición de las funciones constitutivas de los *procesos*). Delante de los patrones lexicogramaticales encontrados, se elucidan las orientaciones presentadas y cómo el material didáctico las materializa. Los resultados revelan que la Guía PNLD 2014 enseña que el alumno debe usar la LE y que los elementos culturales deben estar presentes en las actividades. En este sentido, la colección analizada está en parte adecuada a esa orientación, ya que, no siempre, hay elementos culturales en las tareas.

Palabras-clave: Lingüística Sistémico Funcional. Análisis Metafuncional. Libro Didáctico. Lengua Española. PNLD.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – AntConc – Tela inicial e ferramentas usadas na análise	18
Figura 2 – Trabalhando com a transitividade	19
Figura 3 – As dimensões da linguagem e seus princípios de organização	29
Figura 4 – Delicadeza em um sistema simples	32
Figura 5 – Condições de entrada – exemplo da polaridade.....	33
Figura 6 – Linguagem como Sistema Semiótico	35
Figura 7 – Continuum de Instanciação	38
Figura 8 – Texto em contexto	39
Figura 9 - O livro didático e a situação.....	41
Figura 10 – Estrutura Semiótica e Componentes Funcionais	42
Figura 11- Componentes Experienciais da Oração	46
Figura 12 – Tipos de processos nas orações	47
Figura 13 – Estrutura da Oração Relacional.....	52
Figura 14 – Exemplos de verbos que realizam processos em orações comportamentais.	55
Figura 15 – Relações congruentes entre estratos: funções de fala e modos da oração.....	59
Figura 16 – O sistema de realização do MODO do espanhol	63
Figura 17 – <i>Collocates</i> com a palavra aluno visualizado no <i>AntConc</i>.....	67
Figura 18 – <i>Collocates</i> com termo cultura visualizado no <i>AntConc</i>.....	74
Figura 19 – Textos da seção Puerta de acceso	80
Figura 20 – Textos da seção Puerta de acceso	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Do ambiente ecossocial de ondas sonoras: a perspectiva dos falantes	36
Quadro 2 – Metafunções: significados e componentes léxico-gramaticais.....	44
Quadro 3 – Metafunções: análise ilustrativa	44
Quadro 4 – Processos materiais	48
Quadro 5 – As subcategorias dos processos mentais.....	50
Quadro 6 – Subdivisões dos processos relacionais	53
Quadro 7 – Participantes dos Processos Verbais.....	54
Quadro 8 – Tipos de Circunstâncias.....	57
Quadro 9 – Papéis básicos do falante e funções de fala	58
Quadro 10 – Análise dos componentes léxico-gramaticais da metafunção interpessoal .	62
Quadro 11 – Seções que compõem os LDs da coleção didática em análise	78
Quadro 12 – Exemplos de verbos mais produtivos em associações com o tipo material .	91
Quadro 13 – Aluno e cultura nas abordagens para o ensino de LE	100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Partes do Guia em que aparece a palavra aluno	66
Tabela 2 – Processos associados a aluno no Guia PNLD 2014	70
Tabela 3 – Estrutura experiencial das orações materiais com o vocábulo aluno	71
Tabela 4 – Partes do Guia em que aparece a palavra aluno	73
Tabela 5 – Processos associados à cultura no Guia PNLD 2014 – <i>análise de baixo</i>	75
Tabela 6 - Papeis ideacionais do termo <i>cultura</i>	75
Tabela 7 – Tipos de <i>campo</i> nos textos das seções <i>Interactuando con el texto</i>	80
Tabela 8 – Elementos integrativos e instrumentais no LD	82
Tabela 9 – Frenquência de processos nas realizações das atividades do LD	83
Tabela 10 – Destribuição dos participantes nas estruturas materiais da coleção	89
<i>Formación en español: lengua y cultura</i>	89
Tabela 11 – Associação dos processos materiais a outros tipos na estrutura dos enunciados.	91
Tabela 12 – Metas das atividades do LD e sua distribuição por livro da coleção.	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

E/LE	Espanhol como Língua Estrangeira
LD	Livro didático
LE	Língua Estrangeira
LSF	Linguística Sistêmico-Funcional
MEC	Ministério da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

SUMÁRIO

TEAR DA PESQUISA	12
JUSTIFICATIVA DO ESTUDO.....	12
Conceitos teóricos mobilizados e objetivos da pesquisa	15
Metodologia de pesquisa	17
Organização da dissertação	20
1 DESENREDANDO A ARQUITETURA DA LINGUAGEM	22
1.1 Tecendo o papel do aluno e dos elementos culturais nas abordagens de ensino- aprendizagem de LE	22
1.2 O papel do aluno e a dimensão cultural na LSF	25
1.3 Os sentidos globais: a teoria sistêmico-funcional e sua a relação entre língua, texto e análise	28
1.3.1 Os princípios de organização da linguagem.....	30
1.3.1.1 <i>Sistema e estrutura</i>	30
1.3.1.2 <i>Estratificação</i>	34
1.3.1.3 <i>Instanciação</i>	36
1.3.1.4 <i>Metafunções</i>	43
1.3.1.4.1 A metafunção ideacional	45
1.3.1.4.2 Metafunção interpessoal	57
2 TECENDO OS LUGARES DADOS AO ALUNO E À CULTURA NO LIVRO DIDÁTICO: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	64
2.1 O papel do aluno e a dimensão cultural no Guia de Livros Didáticos PNLD 2014.....	64
2.2 O papel do aluno e a dimensão cultural na coleção <i>Formación en español: lengua y cultura</i>	77
3 ENTRELAÇANDO OS FIOS DAS CONCLUSÕES	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104

TEAR DA PESQUISA

“Educação talvez soe menos estimulante que engenharia social, mas é um conceito mais antigo e mais pertinente para as nossas necessidades.” A afirmação de Halliday (2013 [1978], p. 18) em *A linguagem como semiótica social*, expressa o quão importante, para esse linguista, é pensar a educação. Repito-a e a reafirmo, uma vez que partilhamos dessa ideia: é preciso refletir sobre educação e, neste caso em particular, é preciso refletir sobre o ensino de língua estrangeira (doravante LE) nas instituições públicas, visto que desde os tempos de aluna de escola pública, tinha certeza de minha futura profissão: professora. Já naquela época, questionava a respeito das condições de ensino a que era exposta: falta de docentes e de material, dentre outros problemas enfrentados nesse contexto. Apesar de não saber em qual área da profissão seguiria, uma certeza eu tinha: não queria trabalhar nessas instituições.

Passados alguns anos e mudados alguns sonhos, minhas certezas e dúvidas foram sendo substituídas. Leciono Espanhol como língua estrangeira (doravante E/LE) e tenho a certeza de querer trabalhar, nessa área, no contexto de ensino público. A dúvida passou a ser como desenvolver um trabalho com E/LE nessas instituições mesmo com as dificuldades já constatadas.

O ingresso no mestrado permitiu-me investigar o E/LE nesse contexto. Percebi que o caminho para entender melhor como se dá seu ensino poderia ser uma análise dos materiais didáticos utilizados para esse fim. E, com base nessa decisão, delineamos este estudo.

JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

Aqueles que já estudaram, lecionaram, ou mesmo passaram diante de uma escola pública puderam, provavelmente, perceber o quanto essas instituições são defasadas de recursos materiais e de condições de trabalho. Essa constatação, feita por muitos de nós na prática, foi confirmada no censo escolar de 2013¹. De acordo com o censo, apenas 50% das escolas públicas têm acesso à internet, enquanto que nas particulares esse número sobe para 85%; somente 46% das escolas públicas têm laboratório de informática, dentre essas, nas escolas municipais, a porcentagem cai para 34%. Essa realidade faz com que, muitas vezes, o livro didático (doravante LD) seja o único material a que os alunos têm acesso em sala de aula e seja apenas a ele que o professor pode recorrer, visto que os recursos de mídia ou material para cópia não costumam estar disponíveis.

¹ Dados extraídos de: <<http://www.qedu.org.br/brasil/censoescolar>>. Acesso em: 16 jan. 2015.

O LD de LE, na escola pública, assume, à vista do exposto, um papel de destaque, uma vez que é a principal fonte de recursos de um professor que costuma não ter um laboratório de informática para desenvolver suas aulas, ou mesmo, um projetor² para utilizar vídeos ou músicas que auxiliem na aproximação de seu aluno ao universo cultural da LE, o que é essencial no seu processo de aprendizagem. Isso faz com que esta pesquisa se mostre fundamental para a compreensão do papel outorgado ao aluno nesses exemplares, bem como da apresentação do elemento cultural nessas obras tão importantes na educação pública brasileira. Contribuímos, ao entender o modo como essas duas variáveis funcionam nas atividades do LD, para que o professor conheça de forma mais detalhada a maneira como se constitui esse material e possa, então, adequá-lo a seus propósitos em sala de aula.

Dentre os LDs utilizados nas salas de aula de E/LE está a coleção *Formación en Español: lengua y cultura* (VILLALBA³; GABARDO; MATA, 2012), fonte de dados desta pesquisa. Esse livro faz parte de um programa do Ministério da Educação (doravante MEC) que visa auxiliar pedagogicamente aos professores da educação básica. Tal auxílio ocorre com a distribuição de coleções de LDs às escolas através do Programa Nacional do Livro Didático (doravante PNLD).

O PNLD surgiu em virtude de um decreto em 1985 e, naquela época, os livros eram selecionados e indicados para distribuição nas escolas, caso se adequassem às propostas oficiais de ensino. O processo de avaliação pedagógica por especialistas das áreas do conhecimento, que inclui os editais/guias para a escolha dos livros, é datado de 1996 (FNDE). No entanto, apesar de o programa ter mais de dez anos no novo sistema, a LE foi incluída apenas no ano de 2010.

Nesse sentido, o Plano Nacional de Língua Estrangeira Moderna (PNLEM) contempla as línguas inglesa e espanhola e lançou, em 2013, seu segundo edital, a fim de escolher os livros a serem adotados no ano de 2014 (esse edital possui uma periodicidade trienal). Nesse documento, são estabelecidas as características que as obras devem apresentar para serem avaliadas, selecionadas e, posteriormente, enviadas às escolas. Depois da escolha das obras a serem oferecidas às escolas, com base nas disposições desse documento, elabora-se um guia de livros didáticos. Nesse guia, cuja finalidade é orientar o professor na escolha do LD mais adequado a sua realidade escolar, são apresentadas avaliações do LD, bem como uma série de

² Segundo dados do censo escolar da escola básica de 2013 apenas 32% das escolas públicas possui esse recurso.

³ Esta pesquisa, sua autora e o ensino de Língua Espanhola no Brasil serão eternos devedores da professora Terumi, referência na nossa área. Que este estudo se constitua, também, como uma homenagem póstuma a nossa eterna guia.

informações relativas à indicação das coleções previamente selecionadas pelo MEC, os critérios de avaliação/seleção – advindos do edital – e resenhas das obras.

Dentre as inúmeras possibilidades de estudo acerca da composição desse LD de E/LE, escolhemos focar na identificação de como o aluno e o elemento cultural estão inseridos nesse material de alcance nacional. A nosso ver, investigar o conteúdo dos livros didáticos distribuídos pelo PNLD, faz que esse estudo tenha uma aplicabilidade maior, visto que diferentes instituições do país em diversos estados utilizam esses materiais.

Ressaltamos que as pesquisas já realizadas sobre o LD mostram que o foco de investigação prepondera sobre a língua portuguesa e as ciências naturais (EMMEL; ARAÚJO, 2010; SILVA, 2013). Com referência aos estudos direcionados à LE, constatamos que as pesquisas costumam ser sobre língua inglesa. No que se refere à investigação sobre a relação entre o PNLD e os LDs de E/LE, as discussões centram a análise na formação do leitor (BARROS; COSTA, 2012). Estudos direcionados a aspectos ligados à identidade cultural foram observados no estudo de Domingo (2011), o qual sugere que as atividades dos LDs do PNLD 2011 não contribuem para a formação da competência comunicativa intercultural.

Embora haja um número significativo de estudos envolvendo esse tema, identificamos a ausência de pesquisa relativa aos LDs de E/LE em que observe a relação entre o lugar do aluno e do elemento cultural, sobretudo sob uma perspectiva da linguística sistêmico-funcional (doravante, LSF). Todavia, o uso da LSF para análise de LD foi encontrada em estudos exploratórios apresentados em SAL⁴ 2014 e 2015, que avaliavam os livros de geografia. Somam-se a estes, o estudo de Fávoro (2013), o qual descreve a representação que os produtores e os usuários tinham sobre seus LDs de inglês.

Levando em conta a escassez de estudos sobre o LD de E/LE, este trabalho possibilitará uma importante contribuição para as pesquisas ao observar o papel do aluno e dos elementos culturais nessas obras didáticas e suprir essa lacuna de estudo da área. Nossa investigação, além disso, originará uma nova aplicação da linguística sistêmico-funcional, visto que não há pesquisas que a utilizam para analisar o LD de E/LE.

⁴ II Workshop Systemics Across Language. Esse evento foi realizado na UnB em outubro de 2014. Cf. <http://iiiworkshopsal.blogspot.com.br/p/apresentacao.html>, acessado em 19 de julho de 2015.

CONCEITOS TEÓRICOS MOBILIZADOS E OBJETIVOS DA PESQUISA

Para investigar o LD de E/LE, recorreremos à LSF e sua arquitetura. O desenvolvimento da arquitetura da linguagem dessa teoria está relacionado com o seu modo de pensamento cuja característica é ser holística, isto é, priorizar o entendimento integral do fenômeno linguístico. Em vista disso, a arquitetura da linguagem proposta na LSF busca explicar como se dá a relação entre *significado, função expressa e estrutura*, interpretando a linguagem e, conseqüentemente, a relação desses três componentes em termos semiótico-sociais.

A linguagem como semiótica social é uma maneira de ler e interpretar significados culturais que leva em conta a relação entre língua e fato social. A língua é, do ponto de vista semiótico, um modo de representação social, ao mesmo tempo em que, do ponto de vista social, ela é parte do processo social, pois “a construção da realidade é inseparável da construção do processo semântico”⁵ (HALLIDAY, 2013 [1978], p. 9-10). Percebemos isso, sobretudo, quando elencamos os elementos propostos por Halliday para compor uma teoria sociosemiótica da linguagem.

Nessa concepção, *texto* é entendido como uma unidade semântica em cujo entorno está a *situação*, a qual, por sua vez, é uma construção teórica de uma estrutura semiótica, ou seja, uma representação social. A situação, enquanto representação social, é simbolizada por um complexo de três dimensões: *campo* (tipo de situação), *relações* (participantes envolvidos e sua relação) e *modo* (tipo de texto). Também compõem essa semiótica como representação o *registro* (variedade semântica do texto) e o *código* (o estilo semântico da cultura). Percebemos, com base no modo que a estrutura semiótica da língua é desenhada na teoria, que para Halliday (2013 [1978], p. 10) a “linguagem como semiótica social significa interpretar a linguagem dentro de um contexto sociocultural, no qual a própria cultura se interpreta em termos semióticos, como um sistema de informação”⁶. Halliday (2003) ainda aponta que, ao olharmos para esse fenômeno multifacetado que é a linguagem, devemos deter-nos no entendimento de como a língua constrói os significados e como nós usamos a língua para significar culturalmente.

A concepção de língua assume uma perspectiva trinocular composta por três metafunções que nos permitem interpretar a relação do significado com o contexto (MARTIN, 2009). Na metafunção ideacional, o significado é o conteúdo da oração. Esta

⁵ No original: “[...] la construcción de la realidad es inseparable de la construcción del sistema semántico”.

⁶ No original: “‘lenguaje como semiótica social’ significa interpretar el lenguaje dentro de un contexto sociocultural, en que la propia cultura se interpreta en términos semióticos, como un sistema de información, si se prefiere esa terminología”.

metafunção é realizada por duas funções: a experiencial e a lógica. A função experiencial reflete/reconstrói a experiência humana através da linguagem (cf. Seção 2.2.4.1). Na metafunção interpessoal, olhamos para o significado da participação e, por isso, estamos atentando para a interação, ou seja, para a troca de significado entre falante e ouvinte (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) (cf. Seção 2.2.4.2). Por fim, na metafunção textual, temos o significado como textura, isto é, essa é a metafunção responsável por organizar os significados experienciais e interpessoais de maneira coerente.

Dentre as inúmeras possibilidades de estudo acerca da composição do LD de E/ LE, esta pesquisa tem como objetivo central analisar como o aluno é convidado a fazer parte da nova cultura aprendida, bem como entender o modo que o referente cultural é representado na coleção didática *Formación en Español: lengua y cultura*. Nosso escopo exige que selecionemos, especificamente, duas metafunções para análise: a experiencial, por ser a responsável linguisticamente pela representação da experiência humana e, assim, contribuir na identificação do papel do aluno e do referente cultural no LD e a interpessoal, dado que é responsável por observar a interação entre falante e ouvinte (no nosso caso, entre livro e aluno). Dado o propósito central dessa pesquisa, carece que demarquemos alguns objetivos específicos, quais sejam:

1) Analisar o Guia de livros didáticos de língua estrangeira moderna (LEM) do PNLD 2013⁷, a fim de observar o que sugere sobre o papel do aluno e sobre a presença do aspecto cultural da LE;

2) Identificar os campos predominantes nos textos trazidos na coleção (análise contextual) com o intuito de verificar quais elementos culturais são trazidos nesses textos e, consequentemente, na coleção didática.

3) Revelar os tipos predominantes de processos (metafunção experiencial) e em quais funções constitutivas (metafunção interpessoal) os mesmos se encontram, a fim de detectar como se estabelece a relação entre LD e aprendiz e como se explora o elemento cultural na obra.

Isso posto, pretendemos contribuir no sentido de descrever qual a relação estabelecida com o aprendiz, identificando e caracterizando, também, como são apresentados os referentes culturais do E/LE na coleção didática objeto de estudo.

⁷ Analisaremos o Guia do ano de 2013, devido a este ter sido o último aprovado para o ensino fundamental. Seus livros serão adotados nas escolas entre 2014 e 2016. (BRASIL, 2013).

METODOLOGIA DE PESQUISA

No que tange à escolha do objeto e dos procedimentos que usamos para estudá-lo, destacamos que os dados desta pesquisa se constituem do Guia de livros didáticos⁸ de LEM do PNLD 2014 e dos livros didáticos selecionados naquele edital. Desse conjunto, recortamos e constituímos os dados da coleção *Formación en Español: Lengua y Cultura*⁹, por ser a mais adotada nas escolas, segundo dados estatísticos do portal do FNDE¹⁰ e, na coleção, selecionamos a seção *Interactuando con el texto* como objeto de análise. A coleção é composta de quatro livros, sendo um para cada ano do ensino fundamental final, incluindo do sexto ao nono ano.

Pretendemos, neste estudo, articular os procedimentos de análise da LSF, mais especificamente, a análise da metafunção ideacional e do modo oracional da metafunção interpessoal para observar o que o Guia expõe como pontos relevantes e o que apresenta o LD. Olhamos os significados realizados de nossos objetos de pesquisa, delineando como se distribuem estruturalmente as realizações dos significados de *aluno* e *elementos culturais* no Guia e na obra didática; examinando o valor das opções realizadas em contraponto com as opções dadas pelo sistema e discutindo como as realizações do *papel do aluno* e dos *elementos culturais* contribuem para o significado.

Para isso, adotamos como procedimento de análise os seguintes passos, na ordem que estão elencados:

1) Leitura do Guia do PNLD de 2013 e análise experiencial, utilizando o *AntConc*¹¹ para observar e descrever quais as orientações apresentadas, no que se refere ao papel do aluno e à presença de elementos culturais.

Recorremos, no programa *Antcon*¹², às ferramentas *Word list*, *Collocates*, *Clusters/N-gramms* e *File View*, explicadas na figura 1 a seguir:

⁸ Sempre que necessário, recorreremos ao Guia para uma melhor compreensão da coleção didática.

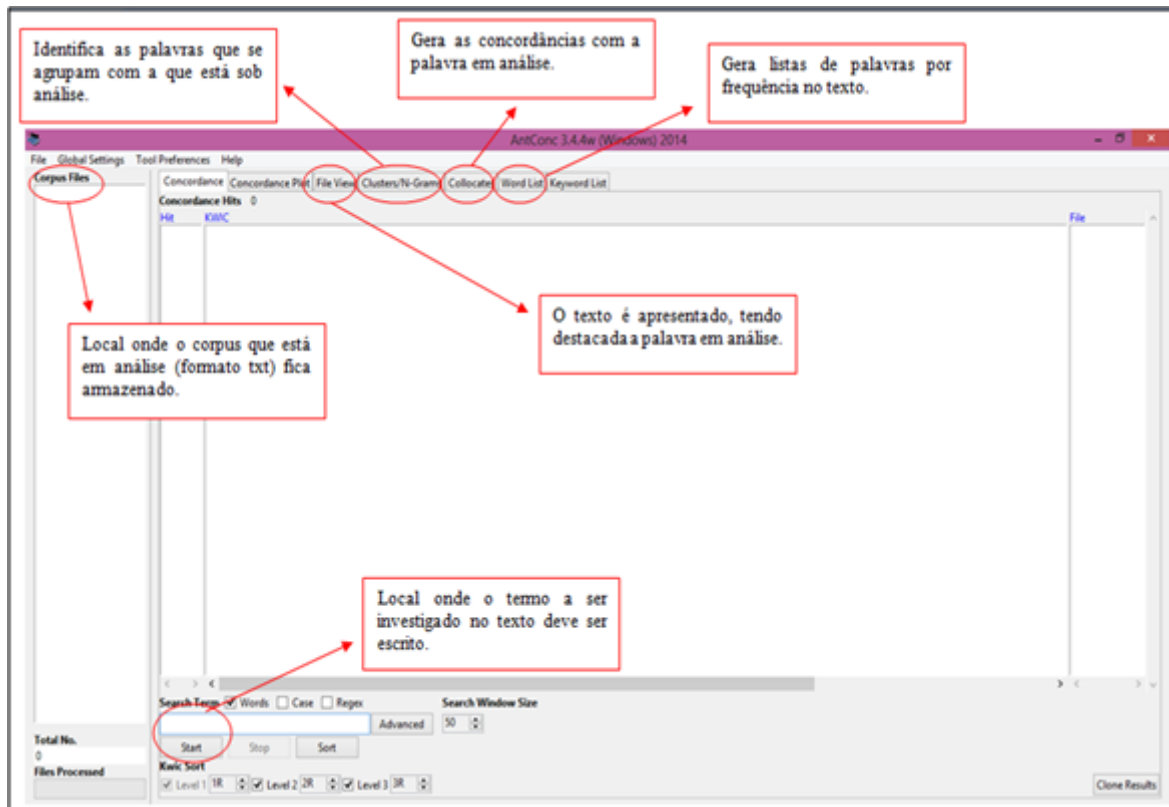
⁹ Esta coleção possui uma edição no ano de 2012, a qual foi adequada e, por isso, selecionada no edital do PNLD de 2013.

¹⁰ Dados extraídos de: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>. Acesso em: 15 out. 2014.

¹¹ O *AntConc* é um programa de computador que tem por objetivo auxiliar na análise linguística de textos escritos ou orais transcritos. Kader & Richter (2013, p. 21) explicam sua constituição e funcionamento: “[...]é um conjunto de ferramentas que permite buscas e faz o cálculo estatístico das ocorrências das palavras em um corpus escrito, desenvolvido por Laurence Anthony, da Faculty of Science and Engineering - Waseda University. [...] permite a extração de palavras (WordList), listas de concordâncias (concordance) e palavras-chave (KeyWords)”.

¹² Disponível online: <http://www.laurenceanthony.net/software.html>.

Figura 1 – AntConc – Tela inicial e ferramentas usadas na análise



Fonte: elaborada pela autora (2016).

As ferramentas do programa *Antconc*, para a análise do Guia PNLD de LEM 2014, foram usadas em três etapas. A primeira etapa constituiu-se na geração de uma lista de palavras no *Word List*, a fim de verificar quantas aparições encontramos da palavra “*aluno*” e “*cultura*”, respectivamente, e em que parte do material. Para isso, digitamos essas palavras na ferramenta de busca do programa (cf. Figura 1). O resultado dessa busca foi armazenado em um documento Word através de *prints* das telas geradas. Na segunda etapa, na *File View*, verificou-se a distribuição dessas ocorrências ao longo do material, possibilitando a seleção dos trechos que continham as palavras alvo de estudo, os quais foram, posteriormente, analisados metafuncionalmente. Esses resultados foram armazenados em tabelas no Word cujos campos eram: ocorrência, seção do Guia em que aparece, trecho que contém a palavra e número de recorrência na seção. Por fim, na terceira etapa, recorreu-se a *Collocates* para verificar a frequência de palavras associadas a esses vocábulos. Foram construídas tabelas que organizaram de modo sistemático os resultados encontrados nessa etapa metodológica, os quais resultaram em 22 ocorrências de “*aluno*” e 25 ocorrências de “*cultura*”, os quais foram analisados manualmente sob uma ótica metafuncional.

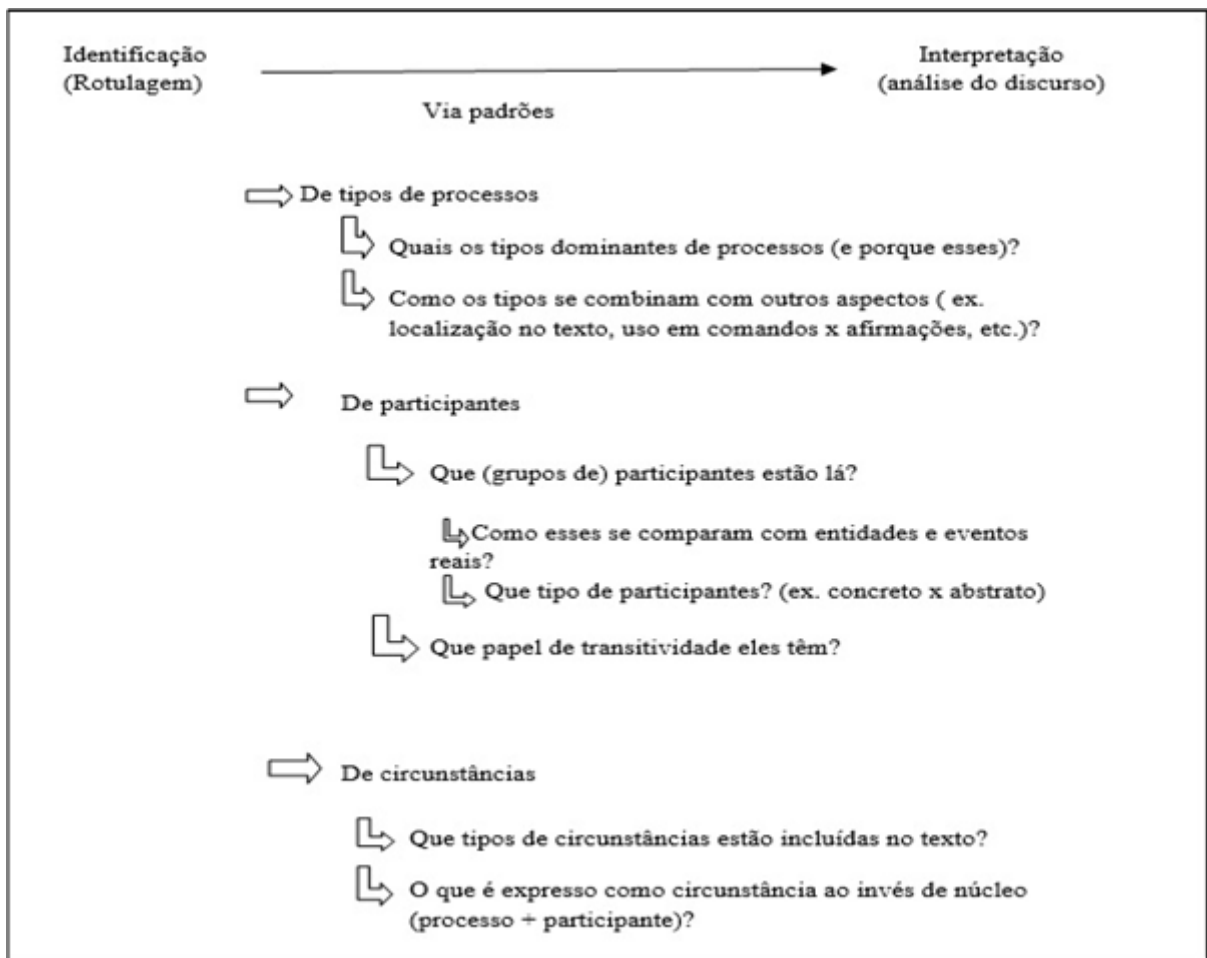
2) Seleção manual da seção *interactuando con el texto* dos quatro livros da coleção.¹³

3) Análise manual do contexto de situação dos textos da seção *interactuando con el texto* para identificar quais os elementos culturais trazidos e como são utilizados.

4) Construção de tabelas no Word para organizar os resultados encontrados no passo anterior.

5) Análise manual da metafunção ideacional no LD *Formación en Español: Lengua y Cultura* (da seção sob análise), para identificar como os processos de construção de conhecimento mostram a abordagem teórica adotada pelo livro e qual o papel do elemento cultural dentro da obra. Para analisar a metafunção ideacional, usamos os procedimentos de análise propostos por Thompson (2014):

Figura 2 – Trabalhando com a transitividade



Fonte: adaptado pela autora de Thompson (2014, p. 132, tradução nossa).

¹³ Nosso recorte de análise optou por investigar essa seção, devido ao fato de que no Manual do professor, onde as seções são descritas, há a indicação de que esta é a responsável por propiciar a interação entre o aluno e o ambiente.

6) Identificação manual das funções constitutivas (metafunção interpessoal) em que constam os processos para verificar qual o papel concedido ao aluno nas atividades/tarefas do LD e qual o diálogo que se estabelece com os elementos culturais trazidos nos textos.

7) Construção de tabelas no Word para organizar os resultados encontrados nos passos metodológicos cinco e seis.

Seguindo a metodologia apresentada anteriormente, buscamos padrões relativos a processos no LD, observando quais são os tipos de processos mais recorrentes e em qual MODO¹⁴ se encontram. Feita a identificação dos processos mais regulares e entendendo qual sua natureza, buscamos perceber se o aluno é ou não colocado como *participante*, analisando em que medida ele é inserido na cultura da língua do outro. Por fim, vimos com que circunstâncias aparecem os processos das orações e quais informações adicionam aos processos.

ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta pesquisa sobre o modo como o papel do aluno e os referentes culturais se materializam no livro didático de E/LE está organizada em dois capítulos além desta introdução e da conclusão ao final.

Para tanto, inauguramos o estudo delineando a trajetória da pesquisa e apresentando os objetivos, conceitos teóricos articulados e procedimentos metodológicos a serem utilizados na análise dos dados. No capítulo 1, denominado “Desenredando a arquitetura da linguagem”, temos duas partes. Em um primeiro momento, são resumidas as abordagens de ensino de LE, a fim de entender qual o papel outorgado ao aluno e aos elementos culturais. Posteriormente, são apresentadas as concepções globais da LSF, bem como os princípios de organização da linguagem de acordo com essa teoria, pormenorizando os componentes léxico-gramaticais das duas metafunções utilizadas como instrumento de análise nesta pesquisa: metafunção ideacional e interpessoal.

No capítulo 2, nomeado “Tecendo os lugares dados ao aluno e à cultura no Livro Didático: análise e discussão dos dados”, analisamos os dados, a fim de discutir como os participantes e circunstâncias mostram o modo como os elementos culturais são referenciados na obra didática analisada e como os tipos de processos e suas funções constitutivas mostram o papel dado ao aluno na resolução dessas atividades.

¹⁴ Conferir seção 2.2.4.2

Por fim, nas considerações finais, reunimos os principais resultados do estudo, as dificuldades encontradas e os possíveis encaminhamentos futuros.

Dessa forma, buscamos desenvolver a seguinte dissertação: **A coleção *Formación en Español: Lengua y Cultura*: um debate sob o papel do aluno e da cultura.**

1 DESENREDANDO A ARQUITETURA DA LINGUAGEM

Neste capítulo, organizado em duas seções, apresentamos, na primeira delas, o conceito de “*aluno*” e de “*cultura*” nas abordagens para o ensino-aprendizagem de LE, dando ênfase a como esses conceitos são construídos na LSF. Já a segunda seção, está dividida em dois momentos: sua primeira subseção trata sobre a relação entre língua, texto e análise e nela explicamos o motivo de a teoria ser sistêmico e funcional, o que leva ao entendimento dos seus sentidos globais. Na segunda subseção, trazemos os princípios de organização da linguagem, sugeridos na teoria hallydiana, dando especial atenção aos conceitos de *participantes*, *processos* e *circunstâncias* da metafunção ideacional e às funções constitutivas da linguagem da metafunção interpessoal, respectivamente, uma vez que estas serão base para a análise de dados.

1.1 TECENDO O PAPEL DO ALUNO E DOS ELEMENTOS CULTURAIS NAS ABORDAGENS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LE

O LD *Formación en español: lengua y cultura* está circunscrito em um contexto de cultura cujo significado sociocultural é o ensino de LE na escola regular. O contexto de situação da coleção (representação social), por sua vez, é o ensino de E/LE em escolas públicas (campo) a alunos de anos finais do ensino fundamental (relações) através de textos orais, escritos e imagéticos (modo). Desse modo, o papel destinado ao aluno, assim como a compreensão dos elementos culturais na obra estão subordinados ao contexto que a envolve. Nesta seção, à vista disso, fazemos um breve percurso das abordagens para inferir o papel outorgado ao aluno no processo de aprendizagem e o lugar concedido aos elementos culturais da LE, a fim de comparar com o que é apresentado pela LSF.

O percurso das teorias para o ensino de LE teve seu início nos anos 50, com o behaviorismo, passando pelo inatismo, interacionismo até a perspectiva sociocultural. Surgem, nesse período, o behaviorismo e as teorias cientificamente estruturadas de ensino de LE. Nessa fase, a pedagogia de ensino de línguas era influenciada pelo estruturalismo, cuja teoria de aprendizagem em voga era a psicologia behaviorista. Nessa visão, “a aprendizagem de línguas é vista como qualquer outro tipo de aprendizagem, como uma formação de hábitos” (MITCHELL, MYLES & MARSDEN, 2013, p. 28). Os *alunos* repetem, por exemplo, um padrão de diálogo. Apontadas as estruturas linguísticas dessa situação comunicativa, o educando deve repeti-las até automatizá-las. Trabalha-se a língua

pressupondo que cada situação tem uma previsão de resposta, ou seja, acreditando haver um modelo “engessado” do que devemos ou não dizer em uma interação. Desse modo, no behaviorismo, aprender uma língua é formar hábitos e, no caso da meta de aprendizagem ser uma LE, formar novos hábitos. O *aluno*, portanto, tem um papel passivo de reprodutor de conteúdo e a interação entre educando e os *elementos culturais* não são colocados em relevo, uma vez que o foco é a reprodução de estruturas e não o conhecimento cultural da LE a ser aprendida.

No início dos anos 70, entretanto, muitos pesquisadores acreditavam que tanto o behaviorismo quanto seus métodos¹⁵ de ensino não explicavam adequadamente o processo de aquisição da LE (LIGHTBOWN & SPADA, 2013). Nesse sentido, Chomsky (apud LIGHTBOWN & SPADA, 2013) foi o propulsor de uma mudança de fase nas teorias de aprendizagem de outro idioma. Para esse linguista, a linguagem é uma faculdade inata, logo, produzimos novas sentenças sem necessariamente repeti-las e isso se deve ao fato de que a língua, na sua visão, é uma série de regras que já possuímos internalizadas. Em decorrência disso, surge a abordagem inatista. Nessa abordagem, o *aluno* tem um papel passivo no processo de aquisição, uma vez que sua aprendizagem depende da qualidade e da quantidade de insumo a que é exposto e se dá pela internalização direta desse insumo. Nem a presença do *elemento cultural* na aula de LE, nem a relação entre esses elementos e os alunos figura como tema de discussão nessa abordagem, uma vez que não se explora o conteúdo ou o significado cultural desses insumos.

O interacionismo surge, nos anos 80, para explicar as lacunas deixadas pela hipótese inatista (LIGHTBOWN & SPADA, 2013), as quais estão, sobretudo, relacionadas ao papel desempenhado pelo dispositivo biológico no processo de aquisição. Nesse modelo, a interação é entendida como “uma tarefa comunicativa realizada aos pares, oportuniza que o falante menos competente sinalize a não-compreensão do insumo¹⁶, provocando a negociação de sentido de itens lexicais” (FONTANA, 2006, p. 107). Essa adaptação, que é feita através da negociação, leva à aquisição¹⁷; então, podemos depreender que não há aprendizagem sem adaptação de insumo. Essa abordagem defende que, para aprender uma L2, devemos compreender o insumo que nos é ofertado de modo adaptado. O *aluno*, portanto, é um sujeito que aprende em sala de aula, através de atividades controladas. Não há atenção para as

¹⁵ O Behaviorismo teve como métodos principais o audiolingual e a análise contrastiva. Para informações sobre esses métodos, ver Lightbown & Spada (2013) e Mitchell, Myles e Marsden (2013).

¹⁶ Conceito de insumo na abordagem inatista diz respeito à “Informação linguística fornecida sob a forma de evidência positiva e condição suficiente à aquisição”. (SANTOS, 2008, p. 18)

¹⁷ Nesta pesquisa, os termos aquisição e aprendizagem são usados como sinônimos.

características individuais do aprendiz além das que influenciam no aspecto cognitivo, como idade e/ou proficiência na LE. Isso quer dizer que não é considerada a relevância da identidade¹⁸ do educando, uma vez que se leva em consideração apenas suas características psicolinguísticas. O *elemento cultural*, desse modo, não figura como ponto de investigação no processo de aquisição, pois o aspecto sociolinguístico ou cultural não entra em pauta nesse processo.

Nos anos 90, outras teorias de base interacional foram desenvolvidas; no entanto, nesse novo momento de investigação sobre a aquisição linguística, o aspecto cultural ganhou destaque. O interesse pela relevância desse aspecto começou a se manifestar nos anos 80, mas surgiu com força no cenário das teorias na metade dos anos 90, em particular com Lev Vygotsky (MITCHELL, MYLES & MARSDEN, 2013). Preocupado com o desenvolvimento infantil, Vygotsky produziu uma tese na qual defende que o desenvolvimento cognitivo, no qual está incluída a aquisição da linguagem, é resultado das interações sociais.

A abordagem sociocultural para o ensino-aprendizagem de LE, portanto, pressupõe que para aprender outra língua devemos nos engajar em um diálogo colaborativo com outro falante. Isso faz com que discentes sejam sujeitos ativos no movimento de aprendizagem, pois é durante o processo social da interação que o indivíduo reorganiza seu conhecimento e o internaliza. O *aluno* é um sujeito que aprende levando em conta um contexto institucional, através de atividades colaborativas nas quais tenha que se engajar na interação.

Nessa perspectiva, consideram-se as diferenças individuais do aprendiz, uma vez que não há separação entre os aspectos psicológicos e o desenvolvimento social, ou seja, o indivíduo e a linguagem constroem a realidade social por meio da interação e são construídos nesse processo em uma relação dialógica. O *elemento cultural*, por conseguinte, é parte intrínseca do desenvolvimento cognitivo, já que o aluno deve apoderar-se de ferramentas simbólicas da LE, dentre elas a língua, para poder interagir com o seu interlocutor.

A identificação do papel do aluno, bem como do modo como os elementos culturais estão caracterizados na história do ensino de línguas é relevante, uma vez que buscamos entender, sob uma perspectiva sistemicista, como esses elementos são apresentados no LD. Agregamos, em razão disso, a seguir, uma seção que trata desses dois aspectos dentro da teoria que serviu de base para este estudo, a LSF, fazendo um deslocamento para questões relacionadas a uma abordagem de LE.

¹⁸ Quando falamos em identidade, neste caso na falta dela, nos referimos ao fato de que características como idade, sexo, profissão, motivação para o estudo da LE, tempo dedicado a essa tarefa, nacionalidade, enfim, todas as características que diferenciam os alunos culturalmente entre si não são abordadas.

1.2 O PAPEL DO ALUNO E A DIMENSÃO CULTURAL NA LSF

Na década de 60, M.K. Halliday inicia o desenvolvimento da sua análise sistêmico-funcional da linguagem ao investigar as dimensões semióticas que a constituem (MATTHIESSEN, 2005). Esses estudos, bem como as concepções teóricas de língua, de dimensão semiótica e dos demais conceitos que compõem a teoria evoluíram, culminando no livro *Linguagem como Semiótica Social*, de Halliday (2013 [1978]). Essa obra sintetiza e organiza os conceitos basilares da LSF e apresenta seus princípios epistemológicos. Nesta seção, em razão disso, faremos um deslocamento para compreender e discutir qual o papel do aluno e qual o papel dos elementos culturais à luz da LSF, baseando-nos na publicação de 1978.

A LSF de Halliday investiga a linguagem e sua relação com a dimensão social, preocupando-se em entender “[...] a relação entre a linguagem e o homem social, e, em particular, [...] a linguagem na medida em que incide no papel do professor como criador do processo social ou, pelo menos, como comandante desse processo” (HALLIDAY, 2013 [1978], p.19). Nesse sentido, tem um enfoque funcional sobre o desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, sobre o papel do aluno por observar os processos sociais que resultam na aprendizagem (HALLIDAY, 2013 [1978]).

A língua, nessa perspectiva, encerra uma natureza funcional que promove a interação entre os indivíduos e a capacidade de ser um meio de aprendizagem, devido ao seu potencial de significado, cuja realização se dá nos textos produzidos pelo falante. Podemos, portanto, ter como pressuposto que o sujeito falante/ouvinte deve ser capaz de dominar algumas funções básicas e, com isso, construir seu potencial de significado. Deslocando esse conceito para a aprendizagem de LE, *o aluno* é um sujeito que aprende por meio da interação com o seu mundo exterior a construir sua experiência em outra língua, que não a sua materna, ou seja, ele passa a ter contato com outro sistema e, conseqüentemente, com outro potencial de significados em uma LE para poder interagir.

A construção do potencial de significado, biologicamente, é semelhante em todos os indivíduos, o que significa que todos os alunos inicialmente têm a mesma aptidão para construí-lo na LE. No entanto, Halliday (2013 [1978]) salienta que ecologicamente somos, em grande parte, moldados por nossa cultura. Entender o seu conceito na LSF, em vista disso, é fundamental, uma vez que os elementos culturais são responsáveis pelas diferenças na construção do potencial de significado dos aprendizes.

O conceito de cultura da teoria tem bases antropológicas¹⁹ firmadas em Boas, Sapir, Whorf e, especialmente, Malinowski. Trazemos este último autor para, a partir de sua definição, delinear o que denominamos como elementos culturais:

Um conjunto integral de instituições em parte autônomas, em parte coordenadas. Ela [a cultura] se integra à base de uma série de princípios, tais como: a comunidade de sangue, por meio da procriação; a contiguidade espacial, relacionada à cooperação; a especialização de atividades; e, por fim, mas não menos importante, o uso do poder na organização política. Cada cultura deve sua integridade e sua autossuficiência ao fato de que satisfaz toda a gama de necessidades básicas, instrumentais e integrativas. (MALINOWSKI, 1970, p. 46).

Na definição de cultura trazida por Malinowski (1970), o conceito de necessidade é crucial e se divide em: básica, instrumental e integrativa. As necessidades biológicas ou básicas são a gênese do aparato cultural, isto é, o homem busca satisfazer as suas necessidades e, nesse processo, a cultura se delinea e se instaura. Por sua vez, as necessidades instrumentais estão um nível acima em uma escala de complexidade e, do mesmo modo que as básicas, essas atendem às necessidades humanas, cuja atribuição é criar instituições que atendam aos primeiros imperativos culturais. Por fim, as integrativas são aquelas que demarcam a separação entre a característica de pequenos grupos (entendido a partir dos hábitos do cotidiano) e a característica que integra um grupo de pessoas (seus costumes), tendo por função integrar os costumes culturais em uma determinada sociedade/comunidade. Salientamos que as características integrativas do modo de vida do homem nos levam às palavras que inauguraram a citação do antropólogo: o conjunto integral de instituições. Essa afirmação de Malinowski manifesta a crença de que a cultura é tudo aquilo que marca o modo de agir de um grupo de pessoas em relação ao seu meio e está organizado nas instituições, ou seja, em unidades de organização capazes de reunir, através da confluência de modos de agir, os homens.

As adjetivações (básica, instrumental e integrativa) atribuídas à palavra “necessidade” caracterizam as instituições escolares, contexto de estudo dessa dissertação, como marcas culturais do modo de organização da nossa sociedade. Se investigarmos a maneira pela qual são transmitidos traços culturais nas tribos indígenas, por exemplo, constataremos que a educação acontece de uma forma mais oral e menos institucionalizada, o que significa que o ensino de LE nas escolas regulares é uma necessidade instrumental e, ao mesmo tempo, integrativa do nosso contexto de cultura. Entendemo-la como instrumental por responder a

¹⁹ Para uma informação detalhada sobre as bases antropológicas e sobre o próprio conceito de cultura, conferir Carmo (2012).

nossa necessidade de aprender uma LE, a fim de sobreviver em um mundo globalizado que necessita comunicar-se, ainda que não tenha nascido com a mesma L1 e como integrativa por ser um costume que nos reúne enquanto grupo. Nesse sentido, Malinowski (1970, p. 118) afirma que “[...] até atividades altamente derivadas tais como a aprendizagem [...] são também definitivamente relacionadas, se bem que em diferentes graus, à necessidade de sobreviver dos seres humanos, de manter saúde e um estado normal de eficiência orgânica”. As sociedades respondem de maneiras diferentes às necessidades básicas e, por isso, a comunidade indígena e a nossa comunidade têm necessidades instrumentais iguais – a aprendizagem –, mas aparatos culturais diferentes – as instituições de ensino, no nosso caso, e o ensino pela oralidade, no caso deles. Destarte, fica realçada a estrita relação entre os modos de vida e as características culturais de um povo. Esse é o ponto de relação entre a visão antropológica de Malinowski e a LSF:

[...] ao percebermos cultura ligada a modos de vida capazes de caracterizar uma coletividade, podemos entendê-la sociossemioticamente como um sistema de signos e significados criados pelos grupos sociais, em função das necessidades comunicativas, o que parece ser o ponto-chave de aproximação com a LSF. (CARMO, 2012, p. 71).

A LSF vai se afastando da visão antropológica e de seu caráter mais global e universalista e se aproxima de uma visão sociológica, que passa a levar em conta o elemento social (encontramos esse viés social relacionado ao contexto de situação da LSF), como observamos em Carmo (2012), que relaciona as características da coletividade com os significados criados pelos grupos sociais. Nessa lógica, na teoria hallydiana “o significado não preexiste, mas é construído socioculturalmente, emergindo de um contexto mais localizado (de situação) no interior de outro mais abrangente (de cultura)” (ibid, p. 94). Os elementos culturais, sejam eles instrumentais ou integrativos, à vista disso, são fundamentais no processo de aprendizagem, uma vez que o significado da língua, no caso dessa pesquisa da LE, interpreta a própria cultura, ou seja, os códigos dos quais o aluno deve apoderar-se para poder interagir no seu meio e satisfazer suas necessidades comunicativas.

1.3 OS SENTIDOS GLOBAIS: A TEORIA SISTÊMICO-FUNCIONAL E SUA RELAÇÃO ENTRE LÍNGUA, TEXTO E ANÁLISE

Destacamos, inicialmente, a relação entre língua²⁰, texto e análise pela definição de texto, uma vez que é por meio dos significados nele realizados que nos comunicamos. O texto é composto pelos elementos da arquitetura linguística (*campo, relações e modo* – contexto de situação –, relacionados as três metafunções e com o contexto de cultura), portanto, ele é visto, na LSF, como artefato. Defini-lo dessa maneira significa compreendê-lo como um objeto em si mesmo que se singulariza à medida que constrói diferentes significados. Poderíamos da mesma forma, vê-lo como espécime se estivéssemos interessados na gramática e em seus recursos. Na LSF, acreditamos que todos os textos utilizam os mesmos recursos para construção de significado, mas que o modo como esses recursos são usados e, conseqüentemente, os diferentes sentidos que são gerados, levam a que cada texto tenha sua significação e isso os diferencia entre si (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Em vista disso, analisamos o LD de E/LE, justamente para observar como os recursos léxico-gramaticais revelam o papel do aluno nas atividades propostas e como estão sendo construídos os significados culturais nas suas atividades.

O objetivo da descrição sistêmico-funcional é a análise e interpretação de textos. Nesse sentido, Halliday e Matthiessen (2004) ressaltam que há um número extenso e heterogêneo de contextos para análise do discurso e que, em todos esses possíveis contextos, o texto pode ser analisado²¹ como espécime ou como artefato, uma vez que são perspectivas complementares. O que há de comum em ambas as formas de análise é que todas devem ser subsidiadas pelo sistema gramatical. A complexidade que explica o significado holisticamente impõe que esse subsídio seja indispensável, como mostram Halliday e Matthiessen:

O que é comum a todas essas atividades é que elas devem ser fundamentadas em uma descrição da gramática que é coerente, abrangente e ricamente dimensionada. Dizer isso não é mais do que sugerir que a gramática - o modelo de gramática - deve ser tão rico quanto a própria gramática (Halliday, 1984b; 1996). Se a conta parece complexa, isto é porque a gramática é complexa - tem que ser para fazer todas as coisas que faz por nós. Não faz nenhum serviço a qualquer pessoa, em longo prazo, se nós fingimos que *semiose* - a realização e compreensão do significado - é uma questão mais simples do que realmente é.²² (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 05).

²⁰ As definições de língua e linguagem são trazidas em dois momentos dessa dissertação (cf. seção conceitos teóricos no capítulo introdutório e seção 2.2).

²¹ Para perspectiva trinocular de análise cf. Metodologia de Pesquisa no capítulo introdutório.

²² No original: “What is common to all these pursuits is that they should be grounded in an account of the grammar that is coherent, comprehensive and richly dimensioned. To say this is no more than to suggest that the grammatics — the model of grammar — should be as rich as the grammar itself (Halliday, 1984b; 1996). If the

A dificuldade inerente ao entendimento da semiose linguística nos leva a olhar para a linguagem funcional e sistêmica para poder explicar a relação existente entre as funções desempenhadas pelos falantes e as estruturas da língua²³ escolhidas por eles nos textos. O caráter **funcional** da LSF está em entender que a linguagem pode ser texto, sistema, som, estrutura, recurso, mas que, independente de que ponto a estejamos observando, estaremos tentando explicar o modo como cria e expressa significado. O caráter **sistêmico** está relacionado com o modo abrangente e integral de entender a construção da significação nessa teoria (HALLIDAY; MATTHIESEN, 2004). Tudo que se diz sobre um aspecto do sistema linguístico, em alguma medida se relaciona ao todo, o que quer dizer que o sentido de cada parte do sistema constitui a figura total e final de significado.

A ordem de explicação de como a arquitetura da linguagem auxilia o entendimento da semiose linguística e essa figura de significado é trazida da figura 3, reproduzida de Halliday; Matthiesen (2004, p. 20)²⁴, para apresentar as dimensões de organização do sistema linguístico.

Figura 3 – As dimensões da linguagem e seus princípios de organização

	dimensão	princípio	ordens
1	estrutura (ordem sintagmática)	ordem	oração ~ grupo ou frase ~ palavra ~ morfema
2	sistema (ordem paradigmática)	delicadeza	gramática ~ léxico [lexicogramática]
3	estratificação	realização	semântica ~ lexicogramática ~ fonologia ~ fonética
4	instanciação	instanciação	potencial ~ subpotencial ou tipo de instância ~ instância
5	metafunção	metafunção	ideacional [lógica ~ experiencial] ~ interpessoal ~ textual

Fonte: Halliday & Matthiessen (2004, p. 20).

Na seção seguinte, desvendamos a arquitetura por meio da explicação das dimensões da linguagem e seus *princípios de organização* na ordem em que foram indicados na figura 3.

account seems complex, this is because the grammar is complex — it has to be, to do all the things we make it do for us. It does no service to anyone in the long run if we pretend that **semiosis** — the making and understanding of meaning — is a simpler matter than it really is.”

²³ A definição de língua foi apresentada no capítulo introdutório, na seção Conceitos Teóricos.

²⁴ Tradução feita por Figueredo (2007).

1.3.1 Os princípios de organização da linguagem

Nesta seção, são elencados os princípios de organização da linguagem: sistema e estrutura, estratificação, instanciação e metafunção. Além disso, são descritos os componentes léxico-gramaticais que serão instrumento de análise dos dados no capítulo 3, quais sejam: tipos de *processos*, *participantes* e *circunstâncias* da metafunção ideacional e funções constitutivas da linguagem da metafunção interpessoal.

1.3.1.1 Sistema e estrutura

Para entender o modo como a linguagem compõe e organiza seu significado, precisamos recorrer às noções de sistema e estrutura: as primeiras dimensões apresentadas na figura 3. O sistema se relaciona ao potencial de significado da linguagem, enquanto a estrutura está associada à realização desse potencial. As definições de estrutura e de sistema na LSF estão ligadas, respectivamente, às de sintagma e paradigma. A relação desses quatro conceitos é trazida de Firth:

O primeiro princípio de análise é a distinção entre estrutura e sistema. Estrutura é composta de elementos em relação sintagmática interior e estes elementos têm seus lugares em uma ordem de expectativa mútua. Sistemas de termos ou unidades comutáveis são configurados para indicar o valor paradigmático dos elementos.²⁵ (FIRTH, 1957, apud HALLIDAY, 2004, p. xii).

A estrutura é o aspecto composicional da linguagem, ou seja, a linguagem como constituinte, no que se refere ao som, à escrita, ao verso e à gramática. Seu princípio básico é a exaustividade, dado que “no sistema de escrita, uma palavra é composta de um número total de letras” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 21) e seu princípio organizador é o de ordem cuja relação é estabelecida em “é parte de”. Sendo assim, na gramática, o *morfema* é parte de uma palavra, a *palavra* é parte de uma frase, a *frase* é parte de uma oração. Agregando um componente nessa estrutura, a oração é parte de um *texto* e o texto é parte de uma estrutura semiótica maior, como uma obra literária, por exemplo. A hierarquia de composição tem relação com a organização do sentido na gramática, pois unidades de diferentes ordens constroem padrões de diferentes tipos e, conseqüentemente, significam de maneira distinta. Tomando como exemplo a ordem hierárquica da figura 3, um conjunto de

²⁵ No original: The first principle of analysis is to distinguish between structure and system. Structure consists of elements in interior syntagmatic relation and these elements have their places in an order of mutual expectancy. Systems of commutable terms or units are set up to state the paradigmatic value of the elements.

morfemas significa uma palavra, mas não pode significar uma frase cuja composição é feita por um conjunto de palavras. Essa relação composicional-hierárquica se estende aos demais componentes em cadeia.

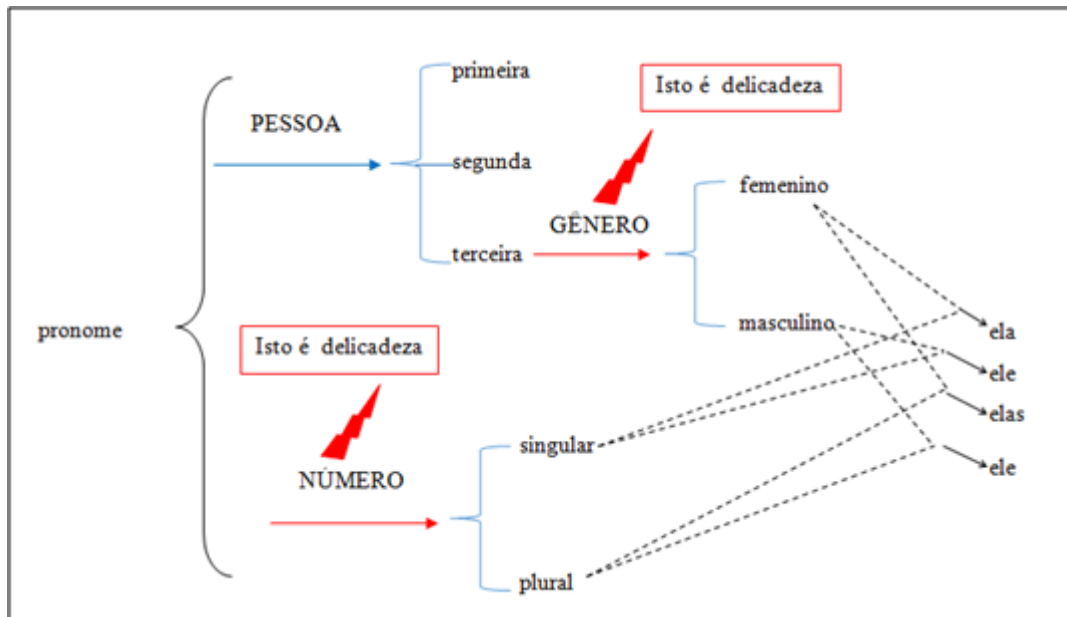
Sistema e estrutura funcionam paralelamente, dado que a “**estrutura** é a ordenação sintagmática na língua: padrões e regularidades, o que vai junto com o quê. O **Sistema**, em contrapartida, rege outro eixo: padrões do que poderia vir ao invés do que foi. Esta é a ordenação paradigmática do sistema linguístico”²⁶ (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 22). Quando estamos falando em eixo paradigmático e, conseqüentemente, em sistema, adentramos no arcabouço das possibilidades da língua. O sistema é definido pelo conjunto de alternativas somado a sua condição de entrada, por isso, para delineá-lo, precisamos compreender dois conceitos que se relacionam aos padrões de entrada: polaridade e delicadeza.

A **polaridade** é a condição principal de entrada no sistema. Atua no eixo paradigmático restringindo as escolhas, uma vez que todas as orações produzidas por um falante devem ser positivas ou negativas. O caráter positivo e negativo da oração é uma característica da oração que se relaciona com o potencial de significado (sistema) e não depende dos padrões de uso (estrutura); no entanto, a escolha entre uma das opções encaminha o modo como a estrutura se realiza. O sistema, ao contrário da estrutura – que se organiza como “é parte de” – tem como princípio organizacional “é um tipo de” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), ou seja, uma oração positiva é um tipo de oração.

O próximo passo é compreender o conceito de **delicadeza**, a qual é entendida como uma condição de entrada que refina outra condição de entrada, atuando no eixo sintagmático da língua. A delicadeza funciona quando as principais distinções, como negativo e positivo, já foram feitas e a oração necessita de outras características funcionais para singularizar-se. No sistema, o refinamento é de tipo “uma espécie de uma espécie de...”, já na estrutura “é uma parte de uma parte de...” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Vejamos, na figura 4, a *delicadeza* atuando em um sistema simples, como o pronominal:

²⁶ No original: “Structure is the syntagmatic ordering in language: patterns, or regularities, in what goes together with what. System, by contrast, is ordering on the other axis: patterns in what could go instead of what. This is the paradigmatic ordering in language.”

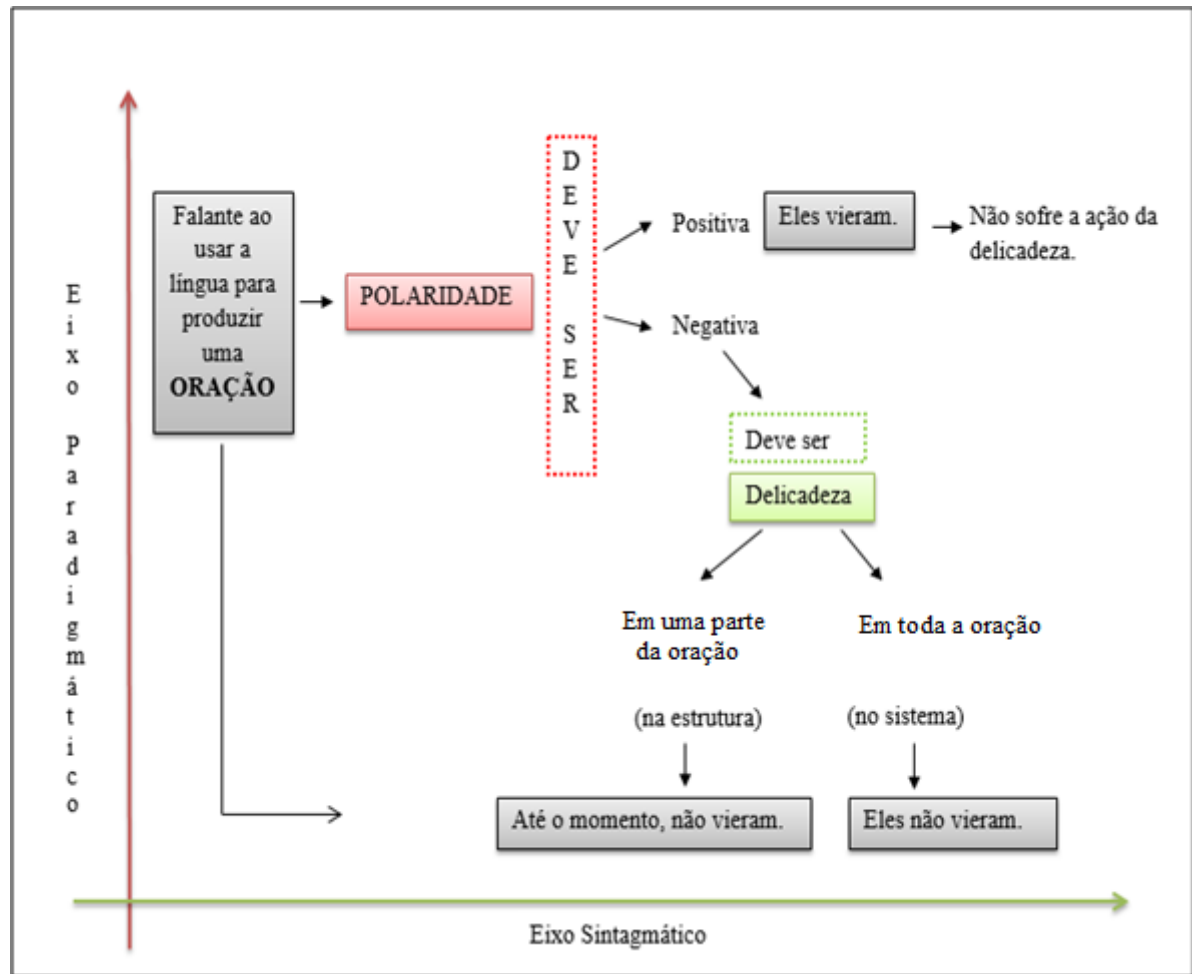
Figura 4 – Delicadeza em um sistema simples



Fonte: elaborado pela autora (2016).

Percebemos que no sistema de pronomes proposto para ilustrar a ação da *delicadeza*, na figura 4, temos dois refinamentos: o número e o gênero. As delicadezas de número e de gênero atuam no sistema, uma vez que são *uma espécie de* realização de pessoas gramaticais mais específica que, apenas, a divisão em primeira, segunda e terceira. Desse modo, quanto mais específico for um sistema, mais delicado ele será. Ilustrado o papel da *delicadeza* de maneira simplificada, analisaremos, na figura 5, sua atuação na estrutura da polaridade:

Figura 5 – Condições de entrada – exemplo da polaridade



Fonte: elaborado pela autora (2016).

Este fluxograma mostra como as condições de entrada, polaridade e delicadeza atuam na formação da oração. O sistema (eixo paradigmático) dá ao falante a opção do traço positivo e do negativo. No exemplo presente na figura 5, a polaridade positiva realiza-se na oração “Eles vieram”. A outra possibilidade, a polaridade negativa, sofre a ação da delicadeza. Paradigmaticamente, já se escolheu realizar o traço negativo, então, a negação pode ser ou especializada, como no exemplo “Até o momento, não vieram”, no qual *uma parte de uma parte (estrutura)* da oração (a circunstância “Até o momento”) sofre a ação da polaridade negativa, ou generalizada, como em “Eles não vieram”. Portanto, Halliday nos mostra como, inclusive no eixo sintagmático, a linguagem expande seu sentido mais ou menos indefinidamente dizendo:

[...] A rede [de sistemas de significado] está em aberto na delicadeza: não há nenhum ponto em que podemos parar e dizer que não há outras distinções que poderiam ser feitas. Mas, se estendemos a descrição sistêmica para algum ponto onde ainda está bem dentro dos limites do que os falantes de uma língua podem

reconhecer os significados como significativamente diferentes, temos uma ideia da escala das opções disponíveis²⁷. (HALLIDAY, 2004, p. xii).

A linguagem, em vista disso, é um potencial de significado, pois “é o que o falante pode fazer, ou seja, o que pode fazer como falante/ouvinte equivale ao que ‘pode significar’” (HALLIDAY, 2013 [1978], p. 41; 2003) e seu poder vem de sua organização paradigmática complexa. O sistema linguístico, em vista disso, é considerado um conjunto de opções paradigmáticas disponíveis e realizadas na língua oral ou escrita através da estrutura e, por isso, a língua é considerada um potencial de significados capaz de se expandir mais ou menos indefinidamente. A expansão não é ilimitada, pois, como vemos explicitado na passagem e nas figuras 4 e 5 acima, o limite é dado pelo que o falante é capaz de reconhecer como significado, ou seja, como texto.

Nesse caminho, entende-se o texto como “[...] o produto de seleção contínua em uma grande rede de sistemas – **uma rede de sistemas.**”²⁸ (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 23) Isso posto, a análise textual, na LSF, consiste em entender como está organizada funcionalmente a *estrutura* do texto escrito ou falado, uma vez que foram feitas escolhas dentre inúmeras possibilidades que o *sistema* da língua oferece. O texto é o potencial paradigmático realizado na estrutura, logo, o conceito de realização somado ao de estratificação, já que a língua é um sistema estratificado, são fundamentais para entender integralmente como se dá a relação entre sistema e estrutura na produção de sentido (idem). Isso nos leva a detalhar, na próxima subseção, o conceito de estratificação.

1.3.1.2 Estratificação

A compreensão do que é a estratificação na linguagem, terceira dimensão apresentada na figura 3, inicia-se pelo estudo dos estratos que a compõem e nos ajuda a entender como ocorre a produção de sentido na língua através da realização do sistema na estrutura. Todos os sistemas semióticos²⁹ se dividem em dois grandes estratos: o *estrato do conteúdo*, responsável pelo significado, e o *estrato da expressão*, responsável pela exteriorização desse significado. O que diferencia a língua dos demais sistemas semióticos é a sua separação do estrato do

²⁷ No original: “The network is open-ended in delicacy: there is no point at which we can stop and say that no further distinctions can be made. But if we extend the systemic description to some point where it is still well within the limits of what speakers of a language can recognize as significantly different meanings, we have some idea of the scale of the options available.”

²⁸ No original: “A text is the product of ongoing selection in a very large network of systems — **a system network.**”

²⁹ A música, as artes plásticas e a dança também são sistemas semióticos, visto que, assim como a linguagem, são construídos socialmente, biologicamente ativados e têm seus sentidos trocados através de canais psíquicos (HALLIDAY, 2004).

conteúdo em léxico-gramática e semântica para permitir que o significado se expanda e que uma mesma palavra assuma diferentes sentidos. Figueredo exemplifica o alcance dessa divisão ao apontar a diferença entre a música e a linguagem:

O estrato léxico-gramatical permite que o conteúdo não mantenha uma correspondência fixa com o significado que encerra, contrariamente a outros sistemas semióticos. Nos sistemas de quarta ordem³⁰, de um modo geral, um conteúdo é sempre expresso da mesma forma. Por exemplo, no sistema semiótico da música, um ‘dó’ é sempre um ‘dó’. Independentemente das circunstâncias, em qualquer composição musical, um ‘dó’ nunca pode ser expresso, por exemplo, pelo som de um ‘fá’, ou por uma pausa. (FIGUEREDO, 2007, p. 38).

Tomamos por exemplo a nota musical “dó”, trazida no trecho de Figueredo (2007) apresentado acima e o deslocamos para o campo do sistema da linguagem. Se na música, “dó”, independente da circunstância será um “dó”, na linguagem seu entendimento como nota musical está condicionado ao contexto. Se estivermos num concerto de música e falarmos que o cantor desafinou no “dó”, essa palavra se refere à nota musical; no entanto, se dizemos que nosso filho perdeu seu urso de pelúcia favorito e estamos com dó, neste caso, “dó” assume o sentido de “pena”. Isso mostra que na língua não há correspondência a priori entre forma e conteúdo, pois o sentido estará condicionado à estratificação e ao contexto.

Figura 6 – Linguagem como Sistema Semiótico



Fonte: elaborado pela autora (2016).

³⁰ Os sistemas de quarta ordem, descritos por Halliday (2005), são as formas de expressão de significado mais complexas, uma vez que são físicos, biológicos, sociais e semióticos ao mesmo tempo. Para uma descrição mais detalhada (HALLIDAY, 2004, p. 03).

O estrato do conteúdo assume, então, foco de análise e atenção, pois é nele que o significado da língua se expande. Nós fazemos sentido na língua, através do processo de estratificação:

No primeiro passo, a interface parte, experiência e relações interpessoais são transformadas em significado; este é o estrato de **semântica**. **No passo dois**, o significado é adicionalmente transformado em texto (wording); este é o estrato da **léxico-gramática**. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 24-25). (Grifos nossos).

O passo um e dois estão subordinados ao contexto, como podemos ver no processo de estratificação mostrado na figura 6. Ao organizarmos a linguagem nesses estratos, estamos propondo um modelo de língua no qual os sentidos vão sendo integrados nas dimensões estratais. Podemos observar de modo mais claro esse meio de organização no quadro 1 que segue:

Quadro 1 – Do ambiente ecossocial de ondas sonoras: a perspectiva dos falantes

[a partir de ambiente para] o que significa:	Interface, via receptores	Semântica
[de significado para] fraseado:	Organização interna	Léxico-gramática
[do fraseado para] composição:	Organização interna	Fonologia
[de composição para] som:	Interface, via motores	Fonética

Fonte: traduzido pela autora de Halliday & Matthiesen (2004, p. 26).

Observamos que a integração dos estratos se dá pela fonética que, via som motor, se realiza na fonologia, a qual, por sua vez, compõe a léxico-gramática, que, na próxima instância, integra a semântica e seu contexto. Esse processo composicional-hierárquico pelo qual o sentido vai assumindo forma nos estratos é o que chamamos de realização. O conceito de realização está estritamente ligado ao de instanciação, o qual será delineado na seção subsequente.

1.3.1.3 Instanciação

A instanciação, quarta dimensão apresentada na figura 3, diz respeito à realização do significado, ou seja, a transformação das possibilidades linguísticas em texto. Esse conceito tem relação com a organização da língua em estratos, bem como com a realização das dimensões estratais menores nas maiores³¹.

Quando queremos explicar como a língua funciona e como ela se relaciona com o mundo, enfrentamos problemas, pois estamos lidando com duas perspectivas: “uma

³¹ Ambos os conceitos, estratificação e realização, foram tratados nas seções anteriores.

perspectiva é a língua como sistema; a outra é a língua como texto”³² (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 26). O conceito que nos auxilia a elucidar essa relação é o de instanciação, já que o sistema³³ linguístico é instanciado na forma de texto. A interdependência entre sistema e texto pode ser pensada através da *metáfora do clima*, isto é, através do elo existente entre clima e tempo:

O tempo é o texto: é o que se passa ao nosso redor o tempo todo, influenciando-nos e, por vezes, perturbando, nossas vidas diárias. O clima é o sistema, o potencial que está subjacente a estes efeitos variáveis. [...] O clima é a teoria do tempo. [...] O mesmo ocorre com o sistema da linguagem: este é a linguagem como uma coisa virtual; não é a soma de todos os textos possíveis, mas uma entidade teórica à qual podemos atribuir certas propriedades e que podemos investir com poder explicativo considerável. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 27)³⁴.

A correlação entre a entidade teórica e abstrata, que é o sistema, e os textos concretos se dá através da instanciação. O sistema da língua oferece um potencial de significados subordinados a um *contexto de cultura* (1)³⁵, o qual é entendido como “todo o sistema semântico da linguagem, configurando-se, assim, como uma ficção, algo que não podemos descrever”³⁶ (HALLIDAY, 2013 [1978], p. 144). Essas possibilidades de significados oferecidas, antes de serem realizadas na forma de texto, estão intermediadas pelos registros que temos na língua. O *registro* é um conceito semântico que se relaciona com a variação da língua pautada pela variação de uma determinada situação (2), sendo entendido, portanto, como uma configuração de significados (uso de expressões, traços fonológicos, recursos léxico-gramaticais) que tem sua realização condicionada a um tipo de situação (HALLIDAY; HASAN, 1985). Por exemplo, uma consulta médica tem um registro diferente de um encontro entre amigos. Essa intermediação que o registro opera leva ao texto instanciado (3), o qual está condicionado a um *contexto de situação*. Esse também é um construto teórico entendido como “o sistema semântico particular, ou conjunto de subsistemas, que se encontra associado a um tipo particular de situação ou contexto social; o que também é uma ficção, ainda que

³² No original: “One perspective is that of language as system; the other perspective is that of language as text.”

³³ Halliday; Matthiessen (2004) fazem uma diferença entre duas acepções de sistema dentro da teoria. O sistema como componente paradigmático, ou seja, o sistema que faz parte da gramática e o sistema que abarca todos os estratos. Este segundo tipo de sistema é o que está relacionado com a instanciação; o outro é o eixo paradigmático de possibilidades da língua.

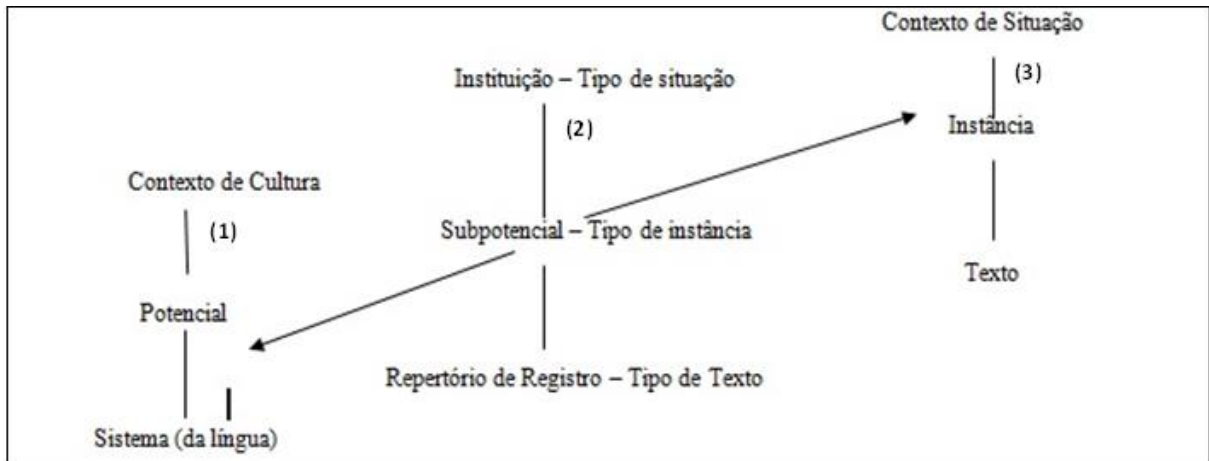
³⁴ No original: “The weather is the text: it is what goes on around us all the time, impacting on, and sometimes disturbing, our daily lives. The climate is the system, the potential that underlies these variable effects. [...] The climate is the theory of the weather. [...] Similarly with the system of language: this is language as a virtual thing; it is not the sum of all possible texts but a theoretical entity to which we can assign certain properties and which we can invest with considerable explanatory power”.

³⁵ Os números (1), (2) e (3) são as etapas de instanciação mostradas na figura 7.

³⁶ No original: “[...] es todo el sistema semántico del lenguaje; lo cual constituye una ficción, algo que no podemos esperar describir”.

seja algo que se pode descrever com mais facilidade”³⁷ (HALLIDAY, 2013 [1978], p. 144). O processo que vai do potencial oferecido pela língua até o texto instanciado, ou realizado, se dá ao longo do contínuo de instanciação:

Figura 7 – Continuum de Instanciação



Fonte: adaptado pela autora a partir de Halliday (2004, p. 28, tradução nossa).

A importância da noção de *continuum* de instanciação está em possibilitar a análise de textos, uma vez que, quando esse conceito foi explorado na década de 90, ajudou a “fornecer a chave teórica para estudos quantitativos de texto, empreendidos para iluminar as características do sistema: **frequências relativas** observadas no polo instância do contínuo podem ser interpretadas como **probabilidades sistêmicas**” (MATTHIESSEN, 2005, p. 536)³⁸. Ao encontrarmos, então, padrões de repetição nos textos, entendemos como o referente desse construto foi instanciado.

Além de traçar um paralelo de correspondência entre o sistema e o texto, a instanciação e seu contínuo mostram o papel fundamental do contexto no processo de construção do significado. Isso faz com que tenhamos que abordar em detalhes os conceitos de contexto de cultura e contexto de situação.

O contexto, no qual o sistema linguístico está inserido, pode ser imediato, chamado de contexto de situação, ou ser o sistema semântico da linguagem, o contexto de cultura, como mencionamos anteriormente (cf. seção Conceitos mobilizados do capítulo introdutório).

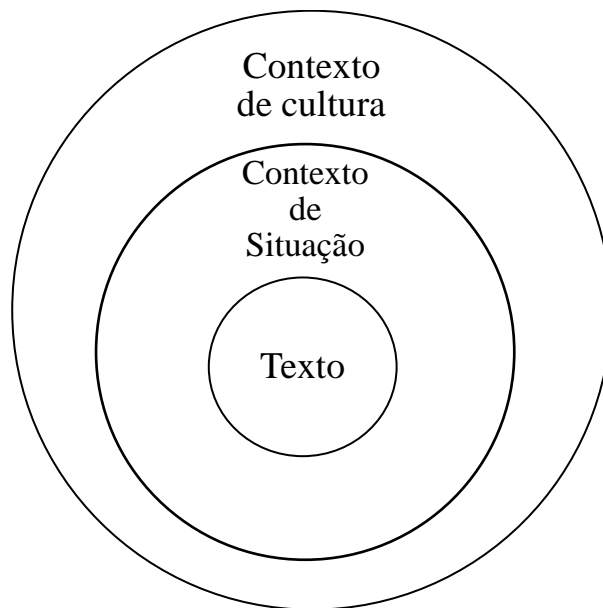
³⁷ No original: [...] es el sistema semántico particular, o conjunto de subsistemas, que se encuentra asociado a un tipo particular de situación o contexto social; lo que también es una ficción, aunque sea algo que puede describirse con mayor facilidad.

³⁸ No original: “provided the theoretical key to quantitative studies of text undertaken to illuminate features of the system: relative frequencies observed at instance pole of the cline can be interpreted as system probabilities”.

Menéndez (2010, p. 224) destaca a relação entre o contexto de situação e o de cultura e diz que “um contexto de situação se inscreve dentro de um contexto de cultura. O primeiro se caracteriza a partir do registro; o segundo do gênero”³⁹. O contexto de situação é a instanciação de um contexto de cultura, assim como o texto é a instanciação do sistema linguístico. Desse modo, o contexto de situação se relaciona às variedades de uso que se adequam às circunstâncias. Por sua vez, o contexto de cultura é um conjunto de situações sociais que são geradas pela cultura⁴⁰ e originam os potenciais de significados da língua.

Desse modo, todo texto está inserido, obrigatoriamente, em um contexto de cultura, o que quer dizer que ele possui um significado sociocultural no ambiente em que circula, assim como cumpre um propósito comunicativo nesse ambiente. Do mesmo modo, o texto oral ou escrito está inserido em um contexto de situação que lhe é imediato. O texto é produzido e significa sempre em contexto, como podemos ver na figura 8:

Figura 8 – Texto em contexto



Fonte: Fuzer & Cabral (2010, p. 26).

A maioria dos textos que produzimos na vida adulta, ainda que estejam circunscritos no ambiente imediato de produção de sentido, podem não ter relação com o entorno físico, visto que “[...] o texto tem o poder de criar o seu próprio ambiente” (HALLIDAY;

³⁹ No original: “un contexto de situación se inscribe dentro de un contexto de cultura. El primero se caracteriza a partir del registro; el segundo, del género discursivo.”

⁴⁰ Para maiores informações sobre o conceito de gênero na LSF (cf. ROSE; MARTIN, 2012; MARTIN, 2009 e MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005).

MATTHIESSEN, 2004, p. 29)⁴¹. Pensando em um ambiente de aprendizagem de LE, podemos, por exemplo, falar sobre alimentos, receitas ou formas de cozinhar sem, necessariamente, estar cozinhando ou realizando qualquer ação diretamente relacionada a esses temas. Essa capacidade da linguagem de criar o seu próprio ambiente e não, imperiosamente, ter que estar ligada com o aqui/agora se deve ao fato de se constituir em um sistema. Ressaltamos, portanto, que a linguagem é um sistema potencial de significado e não uma soma de estruturas. Os sentidos que produzimos são passíveis de serem deslocados do contexto imediato e real de produção, pois se relacionam com o contexto de situação. Uma vez surgido um sentido em um contexto, o sistema, que o possibilitou dentro da nova situação, converte-se em um potencial de significado ilimitado e permite que se crie esse significado, como no exemplo dado sobre as receitas e o ato de cozinhar, sem que ele esteja rigorosamente relacionado com a ação física a que se refere. A relação entre o texto e a situação à qual alude é feita pelos traços característicos do contexto de situação, os quais permitem interpretar o contexto social em que os significados estão sendo comutados por meio dos textos. Esses traços são *campo*, *relações* e *modo*, respectivamente:

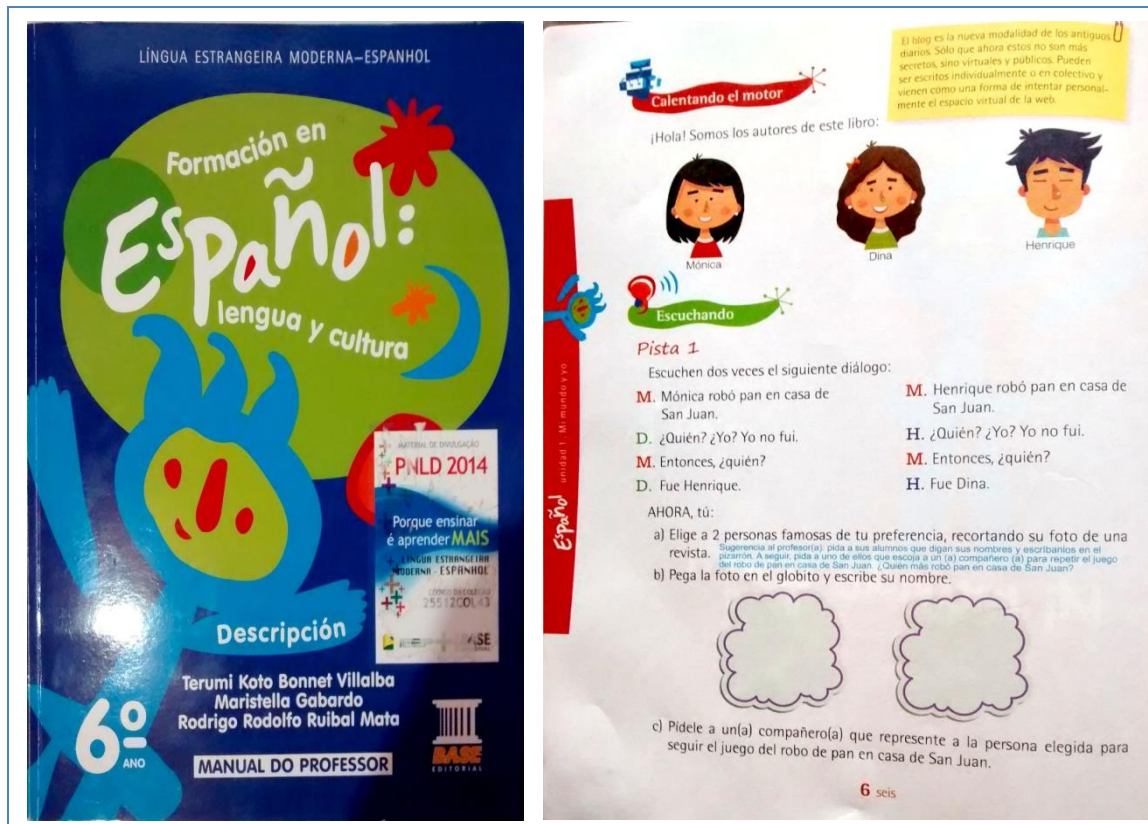
- 1- O **campo** do discurso refere-se ao que está acontecendo, à natureza da ação social que está ocorrendo: quais participantes estão envolvidos e em que as figuras de linguagem adicionam algum componente essencial?
- 2- As **relações** do discurso referem-se a quem participa, à natureza dos participantes, seus status e funções: que tipos de relacionamento há entre os participantes, incluindo os relacionamentos permanentes e temporários, de um tipo ou de outro, ambos os tipos de papel discursivo que eles estão assumindo no diálogo e todo o conjunto de relações socialmente significativas em que estão envolvidos.
- 3- O **modo** do discurso refere-se a que parte da linguagem está jogando, o que os participantes esperam que a língua faça por eles nessa situação: a organização simbólica do texto, o estado que tem, e sua função no contexto, incluindo o canal (que é falado ou escrito ou alguma combinação dos dois) e também o modo retórico, o que está sendo alcançado pelo texto em termos de categorias como persuasivo, expositivo, didático, e afins. (HALLIDAY; HASAN, 1985, p. 12). (Grifos nossos).⁴²

Para tornar concretas as noções de *campo*, *relações* e *modo*, pensemos no nosso objeto de estudo: o livro didático.

⁴¹ No original: “the text has the power to create its own environment”.

⁴² No original: 1- the field of discourse: refers to what is happening, to the nature of the social action that is taking place: what is it that the participants are engaged in, in which the language figures as some essential component? 2- the tenor of discourse refers to who is taking part, to the nature of the participants, their statuses and roles: what kinds of role relationship obtain among the participants, including permanent and temporary relationships of one kind or another, both the types of speech role that they are taking on in the dialogue and the whole cluster of socially significant relationship in which they are involved. 3- The mode of the discourse refers to what part the language is playing, what it is that the participants are expecting the language to do for them in that situation: the symbolic organization of the text, the status that it has, and its function in the context, including the channel (it is spoken or written or some combination of the two?) and also the rhetorical mode, what is being achieved by the text in terms of such categories as persuasive, expository, didactic, and the like.

Figura 9 - O livro didático e a situação



The image shows the cover of a didactic book titled "Español: lengua y cultura" for 6th grade. The cover features a blue background with a large green circle containing the word "Español" in white and "lengua y cultura" below it. A blue cartoon character is at the bottom. Text on the cover includes "LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA-ESPAÑOL", "Formación en", "6º ANO", "MANUAL DO PROFESSOR", and the authors' names: Terumi Koto Bonnet Villalba, Maristella Gabardo, and Rodrigo Rodolfo Ruibal Mata. There is also a small inset image of a book cover titled "PNLD 2014".

The internal page shows a listening activity titled "Escuchando" under the heading "Calentando el motor". It includes a dialogue between Mónica (M.), Dina (D.), and Henrique (H.) about a robbery in San Juan. The dialogue is as follows:

Calentando el motor
¡Hola! Somos los autores de este libro:

Monica, Dina, Henrique

Escuchando
Pista 1
Escuchen dos veces el siguiente diálogo:

M. Mónica robó pan en casa de San Juan. **M.** Henrique robó pan en casa de San Juan.
D. ¿Quién? ¿Yo? Yo no fui. **H.** ¿Quién? ¿Yo? Yo no fui.
M. Entonces, ¿quién? **M.** Entonces, ¿quién?
D. Fue Henrique. **H.** Fue Dina.

AHORA, tú:
a) Elige a 2 personas famosas de tu preferencia, recortando su foto de una revista. Sugiereles al profesor(a) pida a sus alumnos que digan sus nombres y escríbanlos en el pizarrón. A seguir, pida a uno de ellos que escoja a un (a) compañero (a) para repetir el juego del robo de pan en casa de San Juan. ¿Quién más robó pan en casa de San Juan?
b) Pega la foto en el globito y escribe su nombre.
c) Pídele a un(a) compañero(a) que represente a la persona elegida para seguir el juego del robo de pan en casa de San Juan.

6 seis

Campo (natureza social da ação)	Ensino de E/LE
Relações (status dos participantes)	Elaboradores-Professor e Professor- Elaboradores-Aluno
Modo (organização simbólica do texto)	Escrito e Oral. Categoría: didático

Fonte: elaborado pela autora (2016).

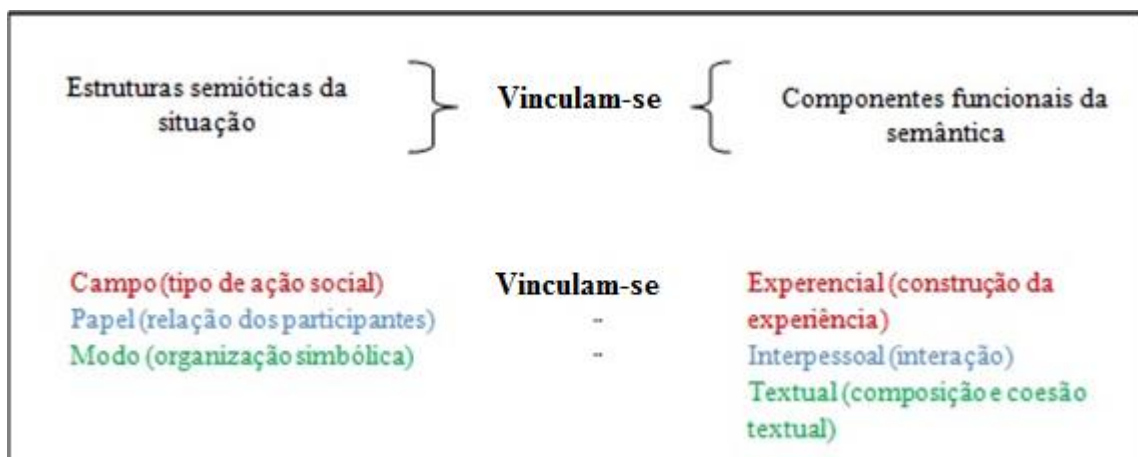
O livro didático se insere na *atividade* de ensino de LE com o *objetivo* de ser instrumento de apoio para o professor e para o aluno, uma vez que é um material físico que os dois agentes (professor e aluno) podem utilizar em suas atividades de sala de aula com a *finalidade* de ensinar-aprender a LE. Atividade, objetivo e finalidade constituem o componente *campo* do contexto de situação exposto na figura 8 (FUZER; CABRAL, 2010). Os participantes na situação, por sua vez, incluem professor e aluno. No entanto, esse LD parece assumir um *papel* de guia diante do participante professor (o que é perceptível pela capa, quando se intitula “manual do professor”), uma vez que é o meio responsável por materializar as sugestões de tarefas de seus elaboradores. Ao aluno, o *papel* de aprendiz lhe é reservado quando se observa o uso recorrente de processos tais como “*escucha*”, “*elige*”, “*ahora tú*”, orientando-o a desenvolver as atividades propostas. A distância social das relações pode ser mínima, média ou máxima de acordo com a proximidade de contato

existente entre os participantes. No LD, é máxima, visto que os autores do livro e os professores e alunos não costumam ter contato.

Por fim, com relação ao *modo*, observamos que o LD sob análise é constituído por tipos de textos variados. Os modos utilizados são orais (o diálogo apresentado é gravado), escrito e gráfico, uma vez que também possui figuras ilustrativas para auxiliar o processo de aprendizagem. O componente *modo* é formado pelos canais linguísticos utilizados, bem como pela categoria na qual o texto se insere. A coleção em análise faz parte da categoria didática, como indicou a finalidade e o objetivo do seu *campo*. Todos esses componentes compõem a situação, na qual o texto se inscreve para significar.

Cada um dos componentes do contexto de situação determina as opções semânticas possíveis de serem selecionadas, dado que possuem um sistema de escolhas particular e, conseqüentemente, se realizam estruturalmente de maneira diferente, conforme figura 10.

Figura 10 – Estrutura Semiótica e Componentes Funcionais



Fonte: adaptado pela autora a partir de Halliday (2013 [1978], p. 187).

A relação estrutura-significado é passível de ser explicada pelas metafunções, como destaca a figura 10, pois estas fazem parte da estrutura semiótica da situação e se relacionam à organização funcional do sistema linguístico. Dessa maneira, na estrutura semiótica da situação, o *campo* ativa a função ideacional; as *relações* ativam a interpessoal, e o *modo*, a textual, respectivamente. A instanciação da estrutura semiótica nos leva, conseqüentemente, ao estudo da última dimensão da figura 3: as metafunções⁴³.

⁴³ Como dissemos anteriormente, o foco de descrição serão as duas metafunções (ideacional e interpessoal) usadas na análise dos dados.

1.3.1.4 Metafunções

O entendimento das metafunções da linguagem está intimamente ligado às funções básicas por ela desempenhadas. O ponto de partida para esse entendimento diz respeito a: “Quais são as funções básicas da linguagem, em sua relação com nosso ambiente ecológico e social? Nós sugerimos duas: construir o significado da nossa experiência e agir nessas interações sociais” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 29)⁴⁴. O fato de a linguagem construir a experiência humana é evidente, uma vez que ela categoriza e taxonomiza as coisas, e essas categorias variam de acordo com a língua, pois são fatos construídos na linguagem. Esses elementos são organizados em padrões gramaticais complexos, através dos quais não há nenhuma faceta humana que não possa ser transformada em significado.

A relação que se estabelece entre o texto e as categorias abstratas que explicam como a linguagem funciona para transformar experiência em significado “é extremamente complexa e indireta”⁴⁵ (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 50). Devido a isso, a definição de alguns recursos é necessária para que se entenda essa relação, dentre eles, a de oração. A oração é “a mola mestra da energia gramatical; é a unidade onde os significados de diferentes tipos, ideacional, interpessoal e textual, são integrados em um único sintagma” (ibidem)⁴⁶; é o potencial de significado da linguagem realizado.

Assim, a capacidade de construir significado relaciona-se com a *metafunção ideacional (oração como representação)*, pois em todas as línguas alguns recursos léxico-gramaticais são responsáveis por teorizar a experiência humana. Essa metafunção pode ser dividida em dois componentes: experiencial e lógico. A outra função básica da linguagem, agir nas nossas interações sociais, é o que chamamos de *metafunção interpessoal*, representando a oração como troca. Nessa metafunção, a linguagem é ação, diferente da anterior na qual a linguagem é reflexão. Por fim, temos um terceiro componente: a *metafunção textual*, a qual diz respeito à construção do texto. As metafunções ideacional e interpessoal dependem da textual por ser a responsável pela organização do fluxo textual e sua coesão (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; HALLIDAY, 2013 [1978]). Esses três componentes se referem a diferentes tipos de significados realizados na oração e trazem consigo outras funções do mesmo estrato de significado, o que indica que têm seus “próprios”

⁴⁴ No original: “what are the basic functions of language, in relation to our ecological and social environment? We suggested two: making sense of our experience, and acting out our social relationships”

⁴⁵ No original: “is extremely complex and indirect.”

⁴⁶ No original: “The clause, as we said, is the mainspring of grammatical energy; it is the unit where meanings of different kinds, experiential, interpersonal and textual, are integrated into a single syntagm.”

níveis, levando cada componente de significado a se realizar através de um tipo particular de estrutura léxico-gramatical. O Quadro 2 sintetiza essa relação:

Quadro 2 – Metafunções: significados e componentes léxico-gramaticais

Metafunções	Significado (oração) como:	Sistemas léxico-gramaticais	Componentes léxico-gramaticais que a realizam
Ideacional (dividida em: experiencial e lógica)	Situação / Representação (campo)	Sistema de Transitividade	(a) Processos, participantes dos processos e circunstância. (b) Taxis
Interpessoal	Participação (relações)	MODO Oracional (MOOD)	Modo Verbal: sujeito, finito e resíduo Modalidade Polaridade
Textual	Textura (modo)	Sistema Temático	Tema e Rema

Fonte: elaborado pela autora com base em Halliday & Matthiessen (2004).

Para fins ilustrativos, observemos um exemplo de análise de uma oração sob as três perspectivas:

Quadro 3 – Metafunções: análise ilustrativa

Metafunções	[ustedes]	Escuchen	dos veces	el enunciado. ⁴⁷
Ideacional	Participante	Processo	Circunstância	Participante
Interpessoal	Sujeito	Finito e Predicador ⁴⁸	Resíduo	
	Modo oracional: Imperativo / Polaridade positiva			
Textual	Tema	Rema		

Fonte: elaborada pela autora (2016).

Diante do exposto, podemos perceber que cada metafunção explicita a realização do significado sob uma distinta perspectiva. Uma descrição funcional do texto busca entender, através das metafunções e de suas realizações, como se estabelece o elo de sentido entre palavra-significado; dito de outro modo, explica a relação entre as funções desempenhadas pelos falantes e as estruturas por eles escolhidas (THOMPSON, 2014).

Nesta dissertação, procedemos a uma análise combinada, uma vez que observamos, no LD, quais os processos utilizados nas atividades que se dirigem ao aluno (enunciados que guiam a realização da atividade, perguntas sobre textos que apareçam nas unidades e qualquer trecho escrito que dialogue diretamente com o aluno) (metafunção ideacional) e suas

⁴⁷ Estrato retirado de Villalba; Gabardo e Mata (2012, p. 06). Este é o primeiro enunciado da primeira atividade do livro do 6º ano da coleção que vai até o 9º ano. Para conferir a página do livro, ver Figura 09.

⁴⁸ O predicador é o grupo verbal menos o finito, nesse caso, eles aparecem fundidos. O predicador e o finito aparecem separados em expressões como tem [finito] ocorrido [predicador]. Para maiores informações, conferir a seção dedicada à metafunção interpessoal.

características interativas (metafunção interpessoal). Por essa combinação, poderemos identificar o modo como o aluno é inserido na cultura do outro na coleção didática.

Na próxima subseção, as metafunções ideacional, interpessoal e seus componentes léxico-gramaticais são detalhados em virtude de se constituírem como instrumentos de análise do objeto de estudo.

1.3.1.4.1 A metafunção ideacional

Na metafunção ideacional, o significado é o conteúdo da oração. A metafunção ideacional reflete/reconstrói a experiência humana por intermédio da linguagem e, através dela, usamos a língua para falar sobre o mundo seja ele externo (acontecimentos, ações etc.) ou interno (sentimentos, sensações). As palavras-chave para entender como essa metafunção atua na construção de significado são: REPRESENTAÇÃO e RELAÇÃO entre as entidades.

Os significados ideacionais são realizados por duas funções: a experiencial e a lógica. Os componentes léxico-gramaticais observados para entender a função experiencial são os *processos*, *participantes* e *circunstâncias* constituintes do sistema de transitividade. A função lógica, por sua vez, é responsável por interpretar a relação entre orações, através da *taxis*⁴⁹. Ghio e Fernández (2008) destacam que a *taxis* é a única perspectiva de significado olhada *de cima* da oração, visto que em todas as outras opções de análise olhamos a frase⁵⁰ *de baixo*, ou seja, não se analisam as relações entre orações, mas o seu modo de composição interno. O estudo das relações lógicas em um complexo de orações se faz pelo sistema de interdependência, hipotaxe e parataxe, e pelo sistema lógico-semântico, expansão e projeção. Neste trabalho, deter-nos-emos no que se refere à metafunção ideacional na sua função experiencial.

Toda oração é constituída de *participantes* e *processos*, visto serem os componentes centrais do sistema de transitividade da metafunção ideacional. O termo transitividade é mais conhecido na sua função de distinguir a regência dos verbos. No entanto, na LSF, o seu conceito é mais amplo, já que descreve o conjunto da oração e não só a relação entre sujeito e objeto. As duas visões, da gramática tradicional e da sistêmico-funcional, compartilham do fato de o grupo verbal ser o foco, mas, na LSF, é a partir dos *processos* que os *participantes* são rotulados (THOMPSON, 2014). As *circunstâncias* também fazem parte da análise

⁴⁹ Entendida como a relação estrutural que se dá nas orações, podendo ser de igualdade (parataxe) ou de desigualdade (hipotaxe) no sistema de interdependência e de expansão (o significado de uma oração é elaborado em outras palavras ou tem uma informação agregada) ou de projeção (uma fala ou um sentido são construídos por outra oração projetando em uma ordem maior de experiência o significado da oração a que alude) no sistema lógico-semântico.

⁵⁰ Frase e oração foram usadas como sinônimos.

experiencial, contudo, podem ou não aparecer na oração, por isso, na análise, possuem caráter periférico.

Esse modelo processo/participante/circunstância é vantajoso, visto permitir, pela análise da oração, observar os traços que marcam tanto a estrutura quanto a funcionalidade dos elementos. As etiquetas funcionais servem para mostrar o papel desempenhado por cada elemento da representação (THOMPSON, 2014) na estrutura e é por isso que, para entender as diferenças de representações, figura como fundamental compreender que: “nós podemos expressar o conteúdo da oração em termos de *processos* envolvendo *participantes* em certas *circunstâncias*”. (THOMPSON, 2014, p. 92)

O **processo** é representado pelo grupo verbal e é responsável por simbolizar a experiência humana. O tipo de experiência que simboliza marca as categorias de processo existentes, sendo (a) *materiais*, os que refletem ações físicas (*correr, pegar, sair*); (b) *mentais*, aqueles que mostram a experiência interna (*ouvir, ver, pensar*); (c) *relacionais*, quando apresentam as relações entre entidades (*ser, estar*); (d) os *comportamentais*, são aqueles que reconstroem comportamentos advindos de atividades psicológicas ou físicas (*gostar, irritar-se, ler*); (e) os *verbais* relacionam as atividades linguísticas (*dizer, responder, afirmar*) e, por fim, (f) os *existenciais*, são os que indicam a existência dos participantes (*haver, existir*). Os **participantes** são representados por grupos nominais e são as entidades envolvidas nos processos ou afetadas por eles. As **circunstâncias**, quando aparecem na oração, mostram as condições de realização dos processos verbais.

Figura 11- Componentes Experienciais da Oração



Fonte: Fuzer & Cabral (2010, p. 40).

O processo é o coração da oração na representação, uma vez que é o responsável direto por refletir a experiência dos participantes nas circunstâncias em que ocorreram, como observamos nos círculos da figura 11. Existem seis tipos de processo para representar a experiência humana. Três principais e três secundários. Os principais são os *materiais*, *mentais* e *relacionais*, enquanto os secundários são os *existenciais*, localizados na fronteira entre *verbais* e *existenciais*; os *comportamentais*, assentados entre os *materiais* e os *mentais* e os *verbais*, situados entre os *mentais* e *relacionais*. Todavia, de antemão, vale ressaltar que “como em qualquer categorização linguística, alguns casos vão ser protótipos e outros mais marginais; isso mostra o quanto a categorização é delicada”⁵¹ (THOMPSON, 2014, p. 95). Na figura 12, encontramos os seis tipos de *processos* do sistema de transitividade, visualizados por diferentes cores:

Figura 12 – Tipos de processos nas orações



Fonte: Halliday (1994); Halliday & Matthiessen (2004).

⁵¹ No original: “As with any linguistic categories, some cases will fall more neatly into a category, whereas others will be more marginal; and it is possible to identify more delicate sub-divisions within each category.”

Halliday (1985, apud FUZER; CABRAL, 2010), na introdução de sua gramática, explica a relação entre as cores e os diferentes *processos*:

A gramática constrói a experiência como um mapa de cores, em que o vermelho, o azul e o amarelo são as cores primárias, e o roxo, o verde e o laranja se formam nas bordas, não como um espectro físico com o vermelho em um extremo e o violeta em outro (HALLIDAY, 1985, apud FUZER; CABRAL, 2010, p. 107)

A categorização dos *processos* não é inquestionável, e são justamente os marginais que trazem problemas. Quando lidamos com textos reais é, muitas vezes, difícil categorizar processos e participantes.

No que segue, traremos a definição dos seis processos: *materiais*, *mentais*, *relacionais*, *existenciais*, *comportamentais* e, por fim, *verbais*.

O primeiro processo é o **material**. Esse componente ideacional é responsável por representar as ações físicas e/ou atividades, por isso é considerado o tipo mais abundante. Os *participantes* envolvidos nesse *processo* se denominam: *Ator* e *Meta*. O *Ator*, participante obrigatório dos *processos materiais*, é o responsável pela execução da ação verbal, ou seja, é o “executor” da ação, seja ele humano ou não. A *Meta* é o participante afetado pela ação verbal. O quadro mostra exemplos de análise dos processos materiais:

Quadro 4 – Processos materiais

(A)	O aluno	estudou ⁵² .		
	Ator	Processo material		
(B)	O aluno	Pegou	a prova	às 10 a.m.
	Ator	Processo material	Meta	Circunstância
(C)	A prova	foi pega	pelo aluno	às 10 a.m.
	Meta	Processo material	Ator	Circunstância

Fonte: elaborado pela autora com base em Thompson (2014).

Vemos retratados três tipos de composição possível dos *processos materiais*. O primeiro grupo de divisão são os *processos* transitivos, aqueles que envolvem dois *participantes* – *Ator* e *Meta* - e os intransitivos, aqueles que envolvem apenas um *participante* – o executor ou *Ator*. Nos transitivos, podemos operar mais uma divisão: os ativos e passivos. Nos ativos, segunda frase do quadro 4, a estrutura da frase está “*Ator + Processo + Meta*”; já

⁵² Categorizado de acordo com Thompson (2014).

nos passivos, como em “A prova foi pega pelo aluno”, a ordem é invertida e a frase se inaugura com o *participante* afetado pela ação, e não com o executor.

Considerando os tipos de *processos materiais*, para identificá-los na oração, podemos usar três perguntas⁵³:

1) **O que ele fez:** essa pergunta abarca os *processos materiais* intransitivos e transitivos ativos.

2) **Por quem foi feito:** engloba as transitivas passivas

3) **O que aconteceu com ele:** abrange os *processos materiais* de caráter involuntário, ou seja, com o *ator* e a *meta* coincidindo na ação.

Feita a identificação das subdivisões desse *processo*, podemos adentrar nos seus *participantes*, uma vez que há outros, além de *Ator* e *Meta*, denominados *participantes secundários*. Os secundários são o *Escopo*, o *Beneficiário* e o *Atributo*.

O *Escopo* é um grupo nominal que trabalha com o grupo verbal para expressar significado, mas, diferentemente da *Meta*, não é atingido pelo processo verbal, uma vez que ocorre em *processos materiais* intransitivos. É dividido em *Escopo-entidade* e *Escopo-processo* (FUZER; CABRAL, 2010). O primeiro indica sobre quem o processo verbal se desenrola como em “Os alunos se esconderam pelo corredor”, enquanto o segundo forma uma unidade semântica com o verbo, como em “Maria cantarolava uma linda música”.

O *Beneficiário* equivale, na gramática tradicional, ao “objeto indireto”; no entanto, na LSF, olhamos para sua função dentro da oração. Temos um *participante beneficiário* em dois casos: quando o partícipe receber do *Ator* bens materiais (*destinatário*) e quando receber serviços prestados pelo *Ator* (*Cliente*). O *Beneficiário destinatário* costuma ser introduzido pela preposição “a”, enquanto o *Cliente* é acompanhado pela preposição “para” como em “Comparamos uma viagem de férias a José” (*destinatário*) e “Fiz as malas da viagem para José” (*cliente*). Por fim, temos o participante *Atributo*, o qual é entendido como uma característica atribuída a outro participante: “Maria correu apressada para sua entrevista de emprego”.

O segundo processo é o *mental*. Ele é responsável por representar o mundo interno do falante. Alguns exemplos desse tipo de *processo* são verbos como pensar, ouvir, sofrer, gostar.

No *processo mental*, a funcionalidade do partícipe das orações é exercida pelo *Experienciador*⁵⁴, entendido como o grupo nominal, necessariamente humano ou

⁵³ Todas as perguntas identificadoras de processos apresentadas nessa seção foram adaptadas de Thompson (2014).

humanizado, que está vivenciando o *processo* (Maria pensou⁵⁵ que não deveria sair tarde). O atingido pelo *Experienciador*, por sua vez, é definido pela categoria *Fenômeno* (expresso pela oração projetada: que não deveria sair tarde), definida como o que é sentido, sendo, portanto, um complemento ao sentido do *processo mental* e não um participante atingido por ele. A pergunta que pode ser utilizada, de modo geral, para identificar esse tipo de processo é **“qual foi a sua reação?”**.

As orações mentais podem ser subdivididas em traços mais delicados de significado em quatro tipos: *perceptivas*, *emotivas*, *cognitivas* e *desiderativas*. O Quadro 5⁵⁶ abaixo sistematiza os subtipos, seus conceitos e dá exemplos de uso.

Quadro 5 – As subcategorias dos processos mentais

Subtipo	Conceito	Exemplo
Perceptivo	Percepções dos fenômenos do mundo	Ver, ouvir... Ele não podia ver nada
Emotivo (ou reativo)	Expressam graus de sentimento ou afeição.	Ela odiou o pensamento que teve.
Cognitivo	Processos que trazem à tona o que é pensado	Você pode imaginar a sua reação.
Desiderativo	Processos do querer, são responsáveis por exprimir vontades do falante.	Eu não quero nenhum problema. Você almeja isso.

Fonte: elaborado pela autora com base em Thompson (2014).

Essas subcategorias têm diferentes nuances de representação da realidade mental. Os *perceptivos* refletirão qual a percepção que o *Experienciador* tem de um *Fenômeno*. Em “Ele não podia ver nada” notamos que o sujeito representa uma dificuldade de entendimento a que está submetido. Os *emotivos* retraram o modo como o *Experienciador* se sente em relação ao *Fenômeno*. Quando o falante diz “Ela odiou o pensamento que teve”, descreve o modo como reagiu a um acontecimento. Os *cognitivos* representam *processos* de utilização do pensamento do *Experienciador*, por isso têm como protótipo de representantes verbos como imaginar, trazido no Quadro 5, ler, refletir, entre outros que demonstrem que o sujeito está usando sua cognição. Os *desiderativos*, por fim, exprimem as vontades do falante. No exemplo “Eu não quero nenhum problema”. Representa-se, através da linguagem, a vontade do falante em relação ao que está acontecendo.

⁵⁴ Os processos mentais não podem ser descritos como “fazedores do mundo”, assim como os materiais, estamos impossibilitados de utilizar os componentes léxico-gramaticais ator/meta, típicos dos processos materiais, para descrever seu funcionamento, logo, surgem novas denominações de participantes.

⁵⁵ Categorizado de acordo com Halliday; Matthiessen (2014).

⁵⁶ Esquematizada a partir de Thompson (2014) e Fuzer e Cabral (2010).

As subcategorias *perceptivo*, *emotivo*, *cognitivo* e *desiderativo* também apresentam uma diferença no padrão de realização da estrutura. Os *processos mentais emotivos* têm possibilidade de reversão, já nas outras categorias a reversibilidade é menos comum. Essa possibilidade de inversão entre *participantes* é encontrada, apenas, na voz passiva, assim como ocorre nos *processos materiais* (THOMPSON, 2014), como ilustram os exemplos (A) e (B)⁵⁷ abaixo.

(A) Esta notícia parece intrigá-la.

(B) Ela ficou intrigada pela notícia.

O processo “intrigar”⁵⁸ é categorizado como mental-emotivo. Na oração (A), o *Fenômeno* é “esta notícia”, ao passo que na (B) o *Experienciador* desempenha essa função. Isso acontece, pois nos *mentais-emotivos* o *processo* pode ser experienciado, no caso da voz ativa (A), ou desencadeado, como na voz passiva (B). A reversibilidade “quando [aparece nas outras categorias], em alguma medida, se está usando o *processo* em sentido metafórico (*usando um processo mental como se fosse um material*” (THOMPSON, 2014, p. 100-1).

Para finalizar, convém elencar quais as diferenças entre *processos materiais* e *mentais*. Vale ressaltar que, para haver um novo “tipo” de processo, é preciso especificidade, generalidade, diferença semântica, mas também diferenças gramaticais. Halliday e Matthiessen (2014, p. 201-8), na Seção 5.3.3, listam cinco propriedades que as distinguem⁵⁹:

Primeira: em processos mentais, sempre há um *participante* humano ou humanizado, o participante em cuja mente ocorre o processo. Nos *processos materiais*, o *Ator* não é necessariamente humano, como apontam as orações a seguir: “Estamos habituados a ter *um carro* que não gosta de frio (*experenciador* humanizado)” e “O *carro* quebrou (*Ator* inanimado)”.

Segunda: as possibilidades de *fenômeno* nos *processos mentais* são menos restritas que nos *processos materiais*. Fatos não podem ser *participantes* em *processos mentais*, pois eles podem ser percebidos ou sentidos, mas podem ter uma ação direcionada a eles, como em: “Ela queria *um fim* (abstração)” e “Eu percebi *que nunca iria vê-la novamente* (fato)”.

Terceira: a capacidade dos *processos mentais* de projetar. Isso é mostrado pelo fato como *participante*, como podemos observar na oração acima. Os *processos materiais* não têm a capacidade de projetar seus *participantes*.

⁵⁷ Exemplos de reversibilidade dos processos mentais emotivos.

⁵⁸ Exemplos adaptados de Thompson (2014, p. 100).

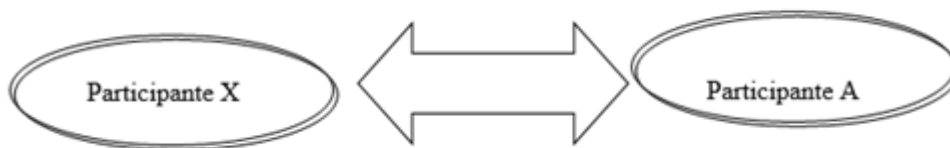
⁵⁹ A esquematização e os exemplos foram adaptados de Thompson (2014).

Quarta: o tempo verbal. Nos *processos materiais*, podemos usar mais facilmente o tempo composto. Nos *processos mentais*, em contrapartida, o tempo mais comum é o simples. Caso se use o composto, é necessária uma contextualização: “Ele está consertando o cabo” (*material* – tempo composto) em comparação a “Ela gosta de Salmão (*mental* – tempo simples)”.

Quinta: as perguntas são diferentes para “comprovar” os *processos*, pois em vez de perguntar: o que ela fez? Pergunta-se: qual foi a sua reação?

Passamos a abordar o terceiro tipo de processo: **relacional**. Ele tem a função de estabelecer uma relação entre duas entidades diferentes, sendo que uma é o objeto e a outra a qualidade desse objeto, como na frase “Maria está doente”. Nesse exemplo, ainda que estejamos lidando com dois conceitos, “Maria” e “doente”, apenas o primeiro participante é do mundo real. A figura 13 nos mostra a relação que há entre os participantes da oração relacional⁶⁰, a qual motiva uma mudança nas denominações dos partícipes:

Figura 13 – Estrutura da Oração Relacional



Fonte: Fuzer e Cabral (2010, p. 65).

Os participantes dos *processos relacionais* não executam ou são atingidos pela ação verbal, como ocorre nos *materiais*, e nem vivenciam as ações, como nos *mentais*. Nesse tipo de representação da realidade há uma conexão entre as entidades, a qual pode se dividir em dois tipos diferentes: atributiva e identificativa. Cada uma dessas categorias nomeia seus participantes de uma maneira, já que interpretam a realidade de modo particular. O quadro expõe os componentes léxico-gramaticais desses *processos relacionais*:

⁶⁰ O teste chave para identificar os processos relacionais que não são construídos com o verbo “ser” é a reversibilidade. Além da capacidade de ser reversível, existem outros cinco testes para a identificação: 1- Se o segundo participante é adjetivo, deve ser atributivo. 2- Se o segundo participante é um grupo nominal, você tem duas opções: Atributos- tipicamente indefinido Identificativos – tipicamente definidos 3- Oração incorporada (Valor^Token) costuma ser atributivo. 4- Na Identificativa, o verbo pode ser substituído por: representa... ou foi representada por... (nas atributivas isto não é possível). 5- As questões que sondam os processos são diferentes: O que é... (atributivo e identificamos o portador) Qual/Quem é... (identificativo e identificamos o identificador) (THOMPSON, 2014).

Quadro 6 – Subdivisões dos processos relacionais

Tipo de processo relacional	Participantes
Atributivo	Portador / Atributo O clima ficou agradável.
Identificativo Função: identificar uma entidade em termos de outra É reversível e tem valor de igualdade entre as unidades: <i>Se x = y, então y = x</i>	Valor/Característica Seu objetivo imediato era a igreja.

Fonte: adaptado pela autora a partir de Thompson (2014).

Os *processos relacionais atributivos* têm como função qualificar uma entidade, como mostra o exemplo “O clima ficou agradável”. Já os *identificativos*, identificam um participante em termos de outro. *Atributivos* e *identificativos* recebem etiquetas diferentes, pois têm diferenças gramaticais, como mostram os distintos componentes léxico-gramaticais que os representam. No entanto, não são grupos separados, pois a semântica “geral” (relacionar unidades) do *processo* se conserva.

Nos *processos atributivos*, os componentes léxico-gramaticais que representam suas funções são *Portador* e *Atributo*. Possuem uma relação na qual o segundo dá uma característica para o primeiro. Já nos *processos identificativos*, a “identificação é uma questão de relacionar uma realização específica e uma categoria mais generalizada” (THOMPSON, 2014, p. 102)⁶¹. Sendo assim, nesses tipos de oração, a categoria mais geral é denominada *Valor* e, a mais específica, *Característica*. Vejamos dois exemplos⁶² que seguem:

- (A) Marlow [característica] foi [p. relacional identificativo] o maior escritor dramático do século 16 [valor].
- (B) A forma mais forte [valor] é [p. relacional atributivo] o triângulo [característica].⁶³

O contexto de produção da oração determinará o elemento que assume o papel geral ou específico, logo devemos olhar para o que o verbo representa. Na voz ativa (B), um *Valor* geral é representado por sua *Característica* específica. Na voz passiva (A), a *Característica* é representada por seu *Valor* geral. A análise valor/característica mostra, salvo exceções como em comunicados formais ou instruções de uso, a maneira que o escritor ou parte de uma

⁶¹ No original: “identification is a matter of relating a specific realization and a more generalizable category.”

⁶² Exemplos de processos relacionais identificativos e atributivos.

⁶³ Adaptados de Thompson (2014, p. 103).

cultura categorizam e tratam seus valores, evidenciando, a ideologia que permeia o contexto de cultura do texto.

O quarto processo é o *verbal*. Esse grupo representa uma ação física que reflete ações mentais, por isso está localizado entre os *processos mentais e relacionais* na figura 12. São denominados verbos de “dizer”. Eis alguns exemplos: perguntar, contar, caluniar, conversar, entre outros. Os participantes envolvidos nesse processo são o *Dizente*, o *Receptor*, o *Alvo* e a *Verbiagem*.

O *Dizente* está sempre presente nas orações verbais e costuma ser humano. O *Receptor*, o qual também costuma ser humano, é o participante a quem a declaração verbal é endereçada. O *Alvo* é o participante atingido pelo *Dizente*. A *Verbiagem*, por fim, é um resumo da mensagem, contido em um grupo preposicional, surgindo quando a própria mensagem é participante do processo. Vejamos alguns exemplos⁶⁴:

Quadro 7 – Participantes dos Processos Verbais

(A)	Ele	repetiu	o aviso.
	Dizente Humano	Processo verbal	Verbiagem
(B)	O relatório	critica	a qualidade de teste do setor.
	Dizente Inanimado	Processo verbal	Alvo
(C)	Um soldado	chamou-	lhes.
	Dizente Humano	Processo verbal	Receptor.
(D)	Eu	jurei	que chegaria cedo.
	Dizente Humano	Processo verbal	projeção

Fonte: elaborado pela autora (2016).

A oração (A) é um exemplo de *Verbiagem*. Nesse fraseado, “o aviso” é atingido pelo *processo verbal* “repetiu” e, uma vez que “aviso” representa uma entidade linguística, constatamos que a linguagem está funcionando como participante na ação verbal. Na oração (B) “O relatório critica a qualidade de teste do setor”, há uma particularidade em relação ao *participante Dizente*. O relatório, entidade inanimada, ganha voz, já que lhe é atribuída a crítica à qualidade. Ainda que, de um modo geral, esse partícipe seja representado por entidades humanas, há casos, como esse, em que uma entidade inanimada é dotada da capacidade de “dizer”. Nas orações (B) e (C) observamos o traço semântico que diferencia *Alvo* e *Receptor*. O *Alvo* é atingido pelo dizer. Em (B), a qualidade do serviço estava sendo alvo de críticas, logo, é atingida por essa ação verbal. O *Receptor*, em contrapartida, exemplificado na (C), não está sendo atingido por essa ação; ele a está recebendo. Por sua

⁶⁴ Exemplos adaptados de Thompson (2014, p. 107-8).

vez, “Eles” não foi o alvo do chamado do soldado, apenas, o receberam. O último exemplo (D) traz um participante, até então, não citado. Por fim, a projeção ocorre quando uma oração ou uma citação direta reproduzem uma fala. Não é entendido como um objeto ou participante comum, porque forma uma estrutura complexa com o verbo.

O quinto processo é o *comportamental*. Representa processos psicológicos tipicamente humanos e suas características não são tão prototípicas quanto aquelas dos demais processos.

A figura 14, de Fuzer e Cabral (2010, p. 77), exemplifica as nuances de significado dessa classe de orações em relação aos *processos verbais, mentais e materiais*.

Figura 14 – Exemplos de verbos que realizam processos em orações comportamentais

Próximo ao material	Posturas corporais e entretenimentos	cantar, dançar, levantar, sentar.
Próximo ao mental	Processos de consciência representados como formas de comportamento	olhar, assistir, fitar, escutar, observar, preocupar-se, sonhar.
Próximo ao verbal	Processos verbais como formas de comportamento	tagarelar, murmurar, rosnar, falar, fofocar, argumentar, discutir.
	Processos fisiológicos manifestando estados de consciência	gritar, chorar, rir, gargalhar, sorrir, suspirar, assobiar, choramingar, acenar (com a cabeça).
	Outros processos fisiológicos	respirar, tossir, soluçar, arrotar, desmaiar, evacuar, defecar, urinar, bocejar, dormir.

Fonte: Fuzer e Cabral (2010, p. 77).

Os *processos comportamentais* costumam ter apenas um participante, o *Comportante*, entendido como o ser consciente, responsável pelo *processo*. Algumas orações apresentam outro participante, o *Comportamento*. Este elemento tem como função adicionar especificações à ação verbal. Observemos a análise de um exemplo desse tipo de processo.

Maria	observava	atentamente.
Comportante	Processo comportamental	Circunstância

O *processo comportamental* “observou” está próximo de um mental, uma vez que é um processo da consciência manifestado através de um comportamento. O *Comportante* “Maria” é aquele que está tendo o comportamento e figura como único *participante* da oração.

Finalmente, o último *processo* mencionado é o **existencial**. Ele é responsável por representar a existência de uma entidade do mundo e seu único participante, que cumpre essa função, é o *Existente*. Quando o falante opta pelo uso dos *processos existenciais*, identifica a existência de uma entidade, mas não se compromete com juízos de valor sobre ela. Essa neutralidade do falante é o principal traço semântico que o diferencia dos *processos relacionais*. O exemplo abaixo ilustra uma análise dos *processos existenciais*.

	Há	poucos alunos	na turma.
		Existente	
Processo Existencial			Circunstância

Em português e em espanhol, o *processo existencial* mais comum é o “haver” no sentido de “existir”. A função do grupo existencial dentro dos *processos* é a de anunciar uma entidade que será tratada mais detalhadamente em um momento posterior. A próxima característica que será tratada, da metafunção experiencial, são as *circunstâncias*, último círculo da figura 11.

As *circunstâncias* são componentes léxico-gramaticais responsáveis por codificar o ambiente no qual a ação verbal está ocorrendo e dividem-se, de acordo com o traço de significado que representa, como esquematizamos no Quadro 8:

Quadro 8 – Tipos de Circunstâncias

Circunstância	Subdivisão de significado	Exemplo	Pergunta identificadora:
Lugar	1.Localização 2.Extensão	Tivemos um jantar <i>em Paris</i> . Ele seguiu <i>por alguns metros</i> .	Onde? Até onde?
Tempo	1.Localização 2.Extensão	Ele foi morto <i>em 1937</i> . <i>Às vezes</i> , recebo sua visita.	Quando? Quanto tempo? Com que frequência?
Maneira	1.Qualidade 2.Meio 3.Comparação 4.Grau	Ela dirigiu <i>habilmente</i> . Amarrou-o <i>com um barbante</i> . Pedro saiu <i>como uma bala</i> . Acredita em você <i>100%</i> .	Como? Com o que? O que...como? Quanto?
Causa	1.Razão 2.Objetivo 3.Nome	Entrei <i>por curiosidade</i> . Gostaria de vir <i>para falarmos?</i> Te escutei <i>em respeito a Maria</i> .	Por quê? Para quê? Por quem?
Contingência	1. Condição 2.Concessão	<i>No caso de um incêndio</i> , grite. <i>Ainda que esteja exausto</i> , parece animado.	- -
Acompanhamento	-	Foi ao cinema <i>com seu irmão</i> .	Quem/com o que?
Papel	1.Aparência 2.Produto	Perguntei-lhe o nome de seu tutor <i>como um árbitro</i> . Eles transformaram o salão <i>em um centro de fitness de furadeira</i> .	O que é? Como?
Matéria	-	Tento não pensar <i>sobre a briga</i> .	Sobre o quê?
Ângulo	-	<i>Para a minha mãe</i> , foi compensador.	De que ponto de vista?

Fonte: Adaptado e esquematizado pela autora a partir de Thompson (2014).

As circunstâncias mais recorrentes são as de lugar e tempo. Junto a elas e, por extensão, estão as categorias de maneira, causa, contingência, acompanhamento, papel, matéria e ângulo. A categoria de causa é complexa e o componente que representa na estrutura é o *Escopo*. Destacamos, também no grupo das *circunstâncias*, o elo mais forte de *matéria e ângulo* com os processos mentais e materiais.

1.3.1.4.2 Metafunção interpessoal

Na metafunção interpessoal, é considerado o significado da participação e, por isso, estamos atentando para a interação, ou seja, o câmbio de significado entre falante e ouvinte que se dá na oração. A interação é “a troca, na qual dar implica receber e exigir implica dar uma resposta” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 107)⁶⁵ e a oração é funcionalmente a representação dessa interação.

Se o processo de interação pressupõe dar e conseqüentemente receber, depreendemos que comunicação se dá sempre bidirecionalmente. Na troca linguística entre dois seres, o

⁶⁵ No original: “it is an exchange, in which giving implies receiving and demanding implies giving in response”.

significado vai através do falante, participante principal, e volta após o ouvinte recebê-la e assumir o papel nuclear.

A distinção básica da natureza das trocas é entre DAR e RECEBER; no entanto outra distinção presente na interação entre falante e ouvinte é a entre BENS E SERVIÇOS e INFORMAÇÃO, a qual revela aquilo que é trocado no processo interativo (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Nas trocas de bens e serviços, recorreremos à língua para auxiliar no processo e ela não será o fim da interação verbal. Nas trocas de informação, a linguagem é o objetivo final da troca, ou seja, o falante recebe uma resposta verbal como mercadoria de troca da interação. A combinação dessas duplas gera os quatro tipos de troca primordiais, chamados de funções constitutivas: *oferta*, *afirmação*, *comando* e *pergunta*.

Quadro 9 – Papéis básicos do falante e funções de fala

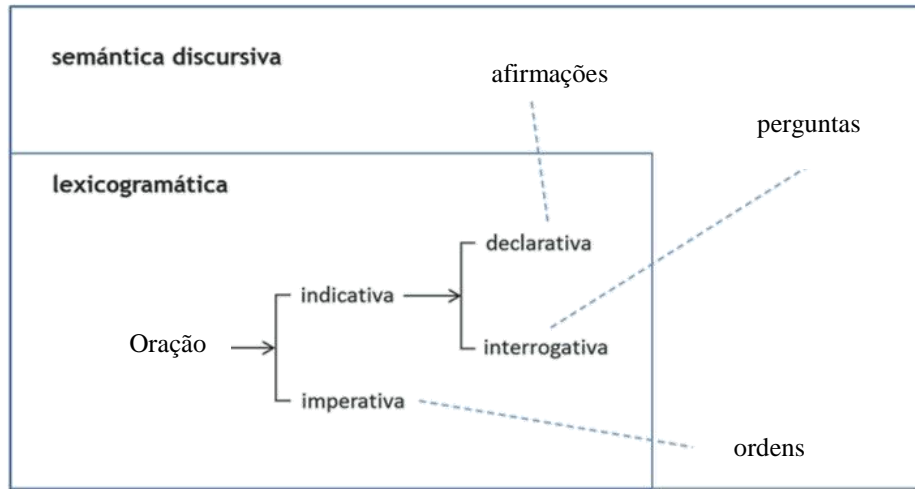
Natureza da troca interacional	Objeto de troca da interação	
	(a) Bens e Serviços	(b) Informação
(i) Dando	Oferta Vou te mostrar o caminho	Declaração Estamos quase lá
(ii) Exigindo	Comando Dê-me a sua mão	Pergunta Este é o lugar?

Fonte: adaptado pela autora a partir de Thompson (2014, p. 47).

As funções de fala se realizam em tipos de orações específicos que estão organizados no sistema léxico-gramatical de modo. Na *função declarativa*, damos informação ao destinatário usando formas declarativas. Na *função pergunta*, obtemos informação do destinatário, através de estruturas interrogativas. Na *função comando*, influenciemos o comportamento do destinatário, utilizando formas imperativas. Por fim, na *função oferta*, entregamos bens e serviços, por isso, a forma linguística dessa função transita entre as demais. Essas ligações não são fixas, visto que podemos fazer uma pergunta, mas, na verdade, estarmos dando uma ordem (Maria, podes abrir a porta?). A mobilidade na relação entre função-forma se deve, justamente, ao fato de somarmos sentidos aos significados fundamentais. A gramaticalização do sistema semântico, ou seja, essas funções de fala expressas nas formas exclamativas, interrogativas ou declarativas, independentemente dá articulação que se dê entre forma e função, é a estrutura interpessoal da oração, chamada de *MODO oracional*⁶⁶ (*MOOD*). O MODO oracional demonstra a realização do estrato semântico-discursivo no léxico-gramatical. A figura 15 esquematiza essa relação.

⁶⁶ Neste trabalho, optamos por fazer alusão às diferenças de grafia nos modos da estrutura interpessoal propostas por Halliday. Desse modo, MODO oracional será em maiúscula por ser a tradução de *MOOD* e Modo verbal terá a primeira letra em maiúscula por ser o *Mood*.

Figura 15 – Relações congruentes entre estratos: funções de fala e modos da oração



Fonte: Quiroz (2015, p. 270).

A estrutura de MODO foi primeiramente pensada por Halliday para a língua inglesa. Estudos posteriores (MARTIN, 1992; TERUYA et al. 2007; CAFFAREL, 1995; 2006; QUIROZ, 2015) chamaram a atenção para o fato de que os recursos usados na estrutura interpessoal para dar continuidade à informação mudam de uma língua para outra. No inglês, a estrutura interpessoal do sistema de *Modo verbal* está constituída por dois elementos: *Sujeito* e *Finito*, responsáveis na oração por dar continuidade à informação, direcionando-a ao ouvinte. O *Sujeito* é representado por um grupo nominal. Há, na LSF, uma reinterpretação do seu conceito, uma vez que na gramática tradicional é visto como assunto/tema da frase. Já na LSF, o *Sujeito* é apenas um dos três tipos de temacidade possíveis e é definido a partir de sua funcionalidade na oração. Para deixar clara essa diferença de perspectiva, precisamos, igualmente, deixar clara a diferença entre *Ator* e *Sujeito*. O primeiro é quem, de fato, pratica a ação, enquanto o segundo é o correspondente gramatical do verbo, podendo ou não, coincidirem. Observemos o exemplo⁶⁷ abaixo.

- | | | | | |
|-----|---------------------|---------------|-------------|-------------|
| (A) | As crianças | foram levadas | à escola | pela mãe. |
| | Sujeito | | | Ator |
| (B) | A mãe | levou | as crianças | à escola. |
| | Sujeito/Ator | | | |

Na oração (A), não há correspondência entre *Sujeito* e *Ator*, uma vez que aquele que pratica a ação é o que chamamos de “agente da passiva” (“pela mãe”). Na oração (B), *Sujeito* e *Ator* coincidem de função, já que a “mãe” é o correspondente gramatical do verbo e, de fato, levou as crianças à escola, executando, assim, a ação verbal.

⁶⁷ Exemplo de Sujeito e ator na LSF.

O *Sujeito* é a entidade principal da oração inglesa, uma vez que é o responsável pelo funcionamento da oração como evento interativo. O *Finito*, em contrapartida, é o responsável por trazer a proposição para o aqui/agora através do tempo, inserindo-a no momento de fala, e da modalidade, ao mostrar o julgamento do falante sobre a informação. O elemento *Finito* é representado pela parte do grupo verbal que mostra o tempo da oração e/ou a opinião do falante (os verbos modais são os finitos que mostram juízos de valor dos falantes), podendo aparecer fundido ou acompanhado do *Predicador* na oração. Se voltarmos aos exemplos⁶⁸ outrora utilizados, temos:

(A)	As crianças Sujeito	foram levadas Finito Predicador	à escola	pela mãe. Ator
(B)	A mãe Sujeito/ator	levou Finito fundido ou Predicador	as crianças	à escola.

Em E/LE, nosso objeto de análise nos LDs, a estrutura interpessoal se configura de maneira distinta da estabelecida para o inglês, a qual costuma servir de base para as análises. Quiroz pontua que o negociador⁶⁹ do espanhol é composto, sobretudo, pelo *Predicador*, destacando as diferenças, que resultam em diferenças de análise, entre o inglês, o francês e o espanhol:

Na descrição dos núcleos interpessoais do inglês, do francês e do espanhol há diferenças claras. Os recursos que estabelecem o status de negociabilidade da oração e que são destacados na interação são interpretados, em inglês, em relação com uma “subjetividade” e “finitude” separadas e manifestados nos elementos Sujeito e Finito agrupados no elemento Modal da oração (Halliday, 1994, Halliday y Matthiessen, 2013). No francês, os recursos, que dependem da negociabilidade da oração se centram em três funções mínimas, Sujeito – Finito – Predicador, agrupadas no negociador (Caffarel 1995, 2006). No entanto, no espanhol os contrastes e os recursos estruturais em jogo se manifestam no domínio do grupo verbal finito.⁷⁰ (QUIROZ, 2015, p. 291).

⁶⁸ Exemplo de *Sujeito*, *Ator*, *Finito* e predicador na LSF.

⁶⁹ Quiroz (2015, p. 294) define o conceito de negociador como: “una función semántico-discursiva que señala de manera relevante cuál es el núcleo interpersonal de la cláusula (de manera análoga al elemento Modal del inglés)”.

⁷⁰ No original: “En la descripción de los núcleos interpersonales del inglés, del francés y del español hay, por consiguiente, diferencias claras. Los recursos que establecen el estatus de negociabilidad de la cláusula y que son puestos de relieve en el intercambio dialógico son interpretados en inglés en relación con una “subjetividad” (subjecthood) y “finitud” (finiteness) separadas y manifiestas en dos elementos discretos en la cláusula, Sujeto · Finito, agrupados en el elemento Modal (Halliday 1994, Halliday y Matthiessen 2013). En francés, los recursos de los que depende la negociabilidad de la cláusula se centran en tres funciones mínimas, Sujeto · Finito · Predicador, agrupadas dentro del Negociador (Caffarel 1995, 2006). Sin embargo, en español los contrastes y recursos estructurales en juego se manifiestan primordialmente dentro del dominio del grupo verbal finito”.

A estrutura oracional espanhol, como aponta a passagem de Quiroz (2015), concentra sua negociabilidade no grupo verbal *Finito*. O *Resíduo*, outro elemento apontado como integrante da estrutura interpessoal, é o restante da oração, ou seja, sobre o que o sujeito enuncia, abarcando o *Predicador* (no espanhol o *Predicador* não integra o *Resíduo*), o *Complemento* e o *Adjunto*. O exemplo de *Sujeito, Ator e Predicador* nos mostra que o *Predicador* aparece quando o *Finito* não está fundido na oração, sendo funcionalmente “um processo no qual o Sujeito está envolvido em alguma medida”⁷¹ (THOMPSON, 2014, p. 63). Esse componente pode, ainda, desempenhar outras três funções:

- 1) Tempo secundário: quando marca presente, passado e futuro, acompanhando um tempo primário.
- 2) Outros aspectos do processo: quando mostra verbalmente aspectos de realização da ação verbal, como “Ele *conseguiu* chegar cedo”.
- 3) Voz passiva e ativa: *havia sido x foi*

O *Complemento*, também componente do *Resíduo*, é composto pelos elementos que poderiam potencialmente ser *Sujeito*, uma vez que são sempre representados por grupos nominais, mas não o são. Na gramática tradicional, eles são apontados como objetos, no entanto, essa é uma distinção que não tem lugar dentro da estrutura interpessoal (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). O *Adjunto*, último elemento integrante do *Resíduo*, é expresso por grupos preposicionais e adverbiais e, diferentemente do *complemento*, não poderia exercer a função de *Sujeito*. Funcionalmente é responsável por indicar as condições de realização da ação verbal e ter uma forte relação com significados interpessoais, dividindo-se em três tipos: *circunstanciais*, *conjuntivos* e *modais*. Os *circunstanciais* contribuem para o significado experiencial, pois mostram as circunstâncias. Os *modais* podem ser de comentário e de modo (tem uma função interpessoal, não um significado interpessoal). Por fim, os *conjuntivos* expressam sentidos textuais. Vejamos os exemplos adaptados de Thompson (2014, p. 65-7) com uma análise completa da estrutura:

⁷¹ No original: “in which the Subject is involved in some way”.

Quadro 10 – Análise dos componentes léxico-gramaticais da metafunção interpessoal

Isso Sujeito	aconteceu Finito	para mim Complemento	numa conferência. Adjunto Circunstancial
A pontuação, Sujeito	em contrapartida, Adjunto Conjuntivo	não é Finito	boa. Complemento
Infelizmente, Adjunto de comentário	chegaram Finito	atrasados. Predicador	
Talvez, Adjunto de modo	cheguam Finito	atrasados. Predicador	

Fonte: elaborado pela autora (2016).

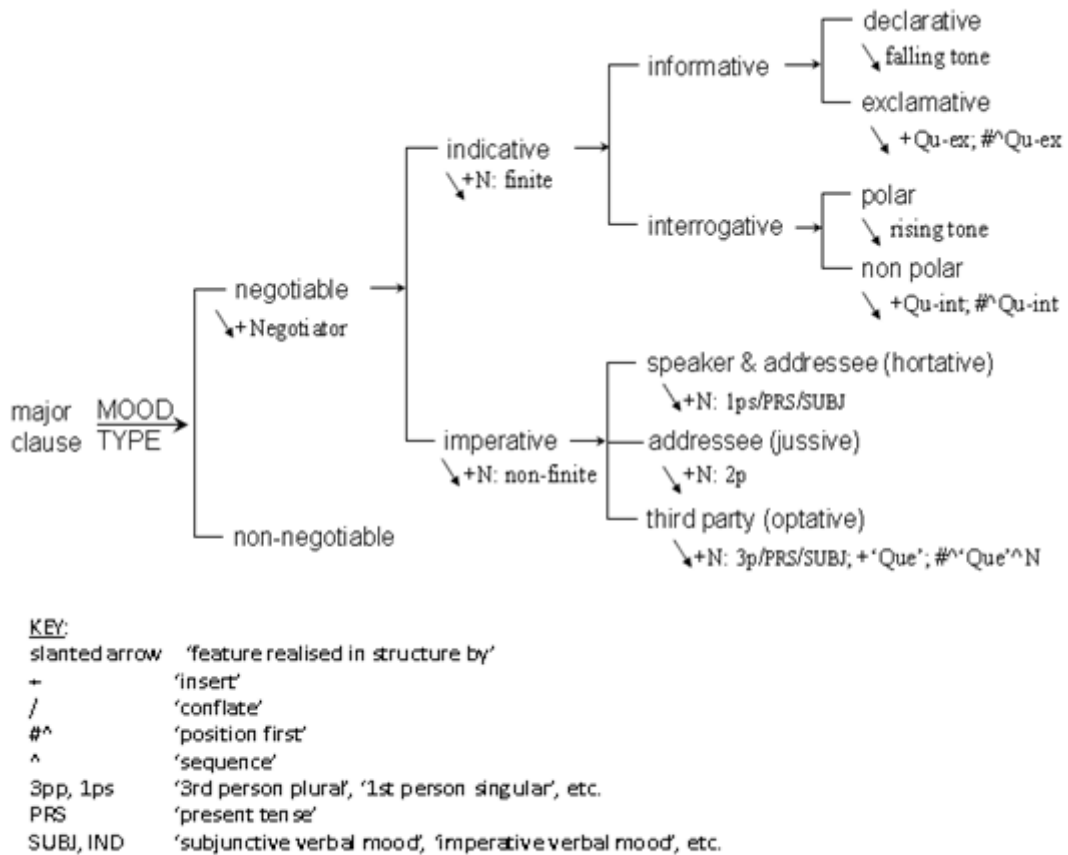
A *modalidade* e a *polaridade*⁷², junto com o tempo, são os sentidos expressos pelo *Finito* e, devido a isso, merecem nossa atenção. No que concerne à *modalidade*, é vista como um recurso interpessoal que o *Sujeito* usa para assumir uma posição ou fazer um julgamento. A *polaridade*, por sua vez, é a escolha entre realizar uma oração positiva ou negativa. Ambos recursos estão estritamente relacionadas com o sentido que o falante busca expressar na realização do seu texto.

A *polaridade* pode ser expressa estruturalmente pelos *Finitos* (levou, comprou, foi) ou por *Adjuntos modais de polaridade* (não, sim, claro, nunca). A *modalidade*, em contrapartida, tem mais subdivisões: modalização quando expressa probabilidade, usualidade e modulação, ao indicar a obrigação ou inclinação do falante. A diferença entre modalização e modulação está relacionada com os objetos de troca. A primeira se localiza dentro da troca de informação, enquanto a segunda é responsável pela troca de bens e serviços.

Isto posto, o MODO da língua espanhola se organiza e realiza como exemplifica a figura 16:

⁷² Os conceitos de modalidade e polaridade não são utilizados na análise dos dados; no entanto, são discutidos para que tenhamos uma visão integral dos componentes que integram a metafunção interpessoal.

Figura 16 – O sistema de realização do MODO do espanhol



Fonte: Quiroz (2008, p. 60).

A maneira como o falante realiza o MODO oracional oculta uma motivação semântica. A análise desses recursos permite entender como o falante age com a linguagem e que tipo de resposta espera ou exige do seu ouvinte no ato interativo.

Apresentadas estas considerações sobre a LSF seus termos e preceitos, esta dissertação passa ao capítulo dedicado à análise dos dados, no qual investiga o LD sob a perspectiva da LSF.

2 TECENDO OS LUGARES DADOS AO ALUNO E À CULTURA NO LIVRO DIDÁTICO: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, analisamos como o papel do aluno e dos elementos culturais estão delineados no Guia de livros didáticos do PNLD 2014: Língua Estrangeira Moderna e na coleção *Formación en español: lengua y cultura*. Para tanto, o organizamos em duas seções: na primeira, denominada “O papel do aluno e a dimensão cultural no Guia de livros didáticos PNLD 2014”, objetivamos compreender quais indicações sobre a função do discente e dos componentes da cultura do E/LE são dadas para a coleção didática pelo Guia PNLD 2014. Recorreremos, para isso, ao primeiro passo metodológico, que consiste na leitura desse documento e sua posterior análise ideacional com o uso do programa *AntConc*.

A segunda seção, denominada “O papel do aluno e a dimensão cultural na coleção *Formación en español: lengua y cultura (2012)*”, visa estudar a obra didática, oferecendo um panorama de sua constituição e analisando as seções “*Interactuando con el texto*” dos LDs. Reforçamos que a escolha por esse recorte de análise nos LDs se deu devido à indicação, nos manuais, de que esta é a seção responsável por estabelecer a relação entre o aluno e o universo circundante da LE. Pretendemos, com esse estudo, verificar que papel é concedido ao aluno e aos elementos culturais do E/LE nas atividades da coleção. Essa verificação se dá por meio da execução dos passos dois a sete da metodologia, quais sejam, respectivamente: seleção de todas as seções “*Interactuando con el texto*” dos quatro LDs que integram a coleção didática; análise da variável *campo* do contexto de situação dos textos que dialogam com essas seções, tendo por propósito o estudo do elemento cultural; construção de tabelas no *word* para organizar os resultados encontrados; análise manual das metafunções ideacional e interpessoal dos enunciados dessas seções para compreender o lugar do aluno na obra e como se dá a interação com a cultura e construção de tabelas no *word* para organizar essas análises. Os resultados derivados desses passos são demonstrados através de exemplos representativos do LD. Esta escolha metodológica se dá para que possamos tecer com o leitor o modo como se constrói a representação do aluno e da cultura em toda a coleção didática.

2.1 O PAPEL DO ALUNO E A DIMENSÃO CULTURAL NO GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS PNLD 2014

O Guia PNLD 2014 é um material produzido pelo MEC para amparar os professores das escolas públicas no momento da escolha da obra a ser adotada em suas instituições. Esse

Guia traz fichas de avaliação⁷³, relacionadas à abordagem pedagógica, concepções de ensino-aprendizagem de LE, resenhas que avaliam as obras que foram aprovadas⁷⁴ e um quadro comparativo-avaliativo dessas obras. No entanto, ainda que duas coleções tenham sido escolhidas e estejam analisadas no documento, nosso objeto de estudo será a obra didática mais adotada em nível nacional: a coleção *Formación en español: lengua y cultura*.

O Guia PNLD 2014 apresenta a concepção de língua e os princípios que orientam a aprendizagem de LE, que, por sua vez, orientaram o processo de seleção pelo qual passou a coletânea *Formación en español: lengua y cultura*. Observemos a passagem abaixo:

[...] o processo [de seleção] foi orientado pelo entendimento de língua como portadora de sentimentos, valores e saberes profundamente atrelados a processos histórico-sociais muito diversificados. Além disso, considerou-se que aprender uma língua estrangeira tem como princípios: proporcionar o acesso a sentidos relacionados a outros modos de compreender e expressar-se no e sobre o mundo; e articular ações que permitam romper estereótipos, superar preconceitos, criar espaços de convivência com a diferença, que vão auxiliar na promoção de novos entendimentos das nossas próprias formas de organizar, dizer e valorizar o mundo. Esses princípios devem estar articulados ao caráter educativo da língua estrangeira, de modo que essa possa ocupar seu espaço na escola pública e participar do esforço conjunto de garantir uma formação cidadã. (BRASIL, 2014, p. 11-12).

A língua é entendida, no Guia, como “portadora de sentimentos, valores e saberes profundamente atrelados a processos histórico-sociais muito diversificados”, o que sugere que o documento assume uma definição que se aproxima à da perspectiva sociocultural (cf. seção 1.1). Essa perspectiva concebe a língua como parte da sociedade, de sua história e, conseqüentemente, de sua cultura, ao mesmo tempo em que representa essa sociedade e suas características. A concepção de ensino de LE assumida, por sua vez, é a de “proporcionar acesso a sentidos” e “articular ações [...] que auxiliam na promoção de novos entendimentos”. O princípio que deve orientar a aprendizagem do E/LE e, portanto, a constituição das obras didáticas que têm essa finalidade, deve ser o de proporcionar ao aprendiz atividades dinâmicas, que o conectem com seu entorno, visando à formação cidadã através da LE. Desse modo, a concepção de língua e os princípios de aprendizagem estão diretamente interrelacionados entre si, uma vez que a LE parte de uma sociedade e, representante desta, deve ser estudada como uma oportunidade de acessar “outros modos de compreender e

⁷³ No Guia PNLD 2014 consta uma ficha de avaliação pedagógica, que contém critérios didático-pedagógicos para avaliar a obra, e uma ficha de avaliação técnica do DVD, a qual apresenta critérios técnicos para a avaliação dessa mídia (são observados, por exemplo, a acessibilidade, os conteúdos multimídia que integram a coleção e os objetos educacionais multimídias presentes).

⁷⁴ Nesse processo de seleção, foram inscritas 15 obras (4 de tipo 1 – livros impressos e cd’s de áudio- e 11 de tipo 2 – livros impressos, cd’s e dvds) e aprovadas, apenas, duas de tipo 1.

expressar-se no e sobre o mundo” que marcam o modo de viver das comunidades falantes desse idioma.

O Guia PNLD 2014, ao assumir concepções de língua e aprendizagem, atribui, conseqüentemente, ao aluno e à cultura um papel no processo de aprender/ensinar a LE. Para compreender o modo como os termos “aluno” e “cultura” são utilizados no Guia e, por conseguinte, como se conformam as orientações sobre os seus papéis nesse processo, analisamos os componentes léxico-gramaticais da metafunção ideacional do documento. Nessa investigação, utilizamos o programa *Antconc*, empregando as ferramentas *Word list* (para gerar listas de palavras por frequência), *Collocates* (para observar concordâncias), *Clusters/N-grams* (para identificar as palavras que se agrupam com aluno e cultura) e *File View* (para observar a localização dos termos “aluno” e “cultura” no texto e fazer a análise ideacional) (cf. seção 3 da introdução - Metodologia).

Com o auxílio do *AntConc*, analisamos o Guia PNLD 2014, utilizando as categorias do sistema de transitividade: *processo*, *participante* e *circunstâncias* (cf. seção 2.2.4.1). Para esse estudo, selecionamos dois conceitos centrais, aluno e cultura, a fim de responder a uma de nossas perguntas norteadoras: qual o papel do aluno e dos elementos culturais sugerido à coleção *Formación en español: lengua y cultura*.

As ferramentas do programa *Antconc*, para a análise do Guia PNLD 2014, foram usadas em três etapas. A primeira etapa se constituiu em gerar uma lista de palavras no *Word List*, a fim de verificar quantas aparições encontramos da palavra aluno e cultura, respectivamente, e em que parte do material.

Nessa primeira etapa, o resultado observável do termo “aluno”, ao usar essa ferramenta, foi de que a expressão (incluindo variações *aluno e/ou alumnos*) aparece 40 vezes ao longo do Guia. Depois de gerada a lista de palavras, recorreremos, na segunda fase da análise, ao *File View* para verificar a distribuição dessas ocorrências ao longo do material. O resultado é apresentado na tabela 1:

Tabela 1 – Partes do Guia em que aparece a palavra aluno

Número de aparecimentos da palavra Aluno	Parte do Guia em que se encontra
21	Ficha de avaliação
10	Resenha
7	Apresentação
2	CrITÉrios eliminatórios

Fonte: elaborado pela autora (2016).

Observamos, acima, que 23 vezes *aluno* está associado a condições necessárias da obra para escolha pelo MEC, visto que há 21 menções na ficha de avaliação, que contém os critérios que determinaram a escolha da coleção, e dois registros nos critérios considerados eliminatórios do edital, em caso de não adequação das obras didáticas. No entanto, antes de afirmarmos que o aluno tem um papel de importância nos critérios de seleção, procedemos à análise das 40 ocorrências do Guia (cf. tabela 1), ainda com o programa *AntConC*, desta vez utilizando a ferramenta *Collocates* (terceira etapa), para verificar que elementos aparecem com mais frequência associados a esse vocábulo. Nesta análise, obtivemos duas ocorrências: livro (18) e professor e/ou professores (22) como ilustrado na figura 17⁷⁵ seguinte:

Figura 17 – *Collocates* com a palavra aluno visualizado no *AntConC*

Rank	Freq	Freq(L)	Freq(R)	Stat	Collocate
1	42	29	13	7.98382	do
2	21	11	10	5.41614	de
3	18	6	12	3.78611	xe
4	18	18	0	9.30575	livro
5	16	11	5	4.76950	o
6	14	9	5	7.33832	no
7	11	3	8	8.18022	professor
8	11	4	7	4.81390	e
9	8	4	4	5.51133	que
10	8	4	4	7.16620	dos
11	8	4	4	4.89424	a
12	7	4	3	6.88429	para
13	7	0	7	8.72079	manual
14	6	2	4	6.81390	s
15	6	5	1	7.17647	ao
16	5	3	2	10.45775	interatividade
17	5	3	2	10.45775	grau
18	5	1	4	6.99832	ensino
19	5	0	5	5.04272	em
20	5	0	5	8.58228	rd

Fonte: elaborado pela autora (2016).

Diante dos resultados inicialmente sistematizados no *File View*⁷⁶, verificamos que o vocábulo *professor* aparece nove vezes associado à palavra manual. Nessa combinação, o termo remete, no estrato do conteúdo semântico, ao material do professor e não ao docente como um *participante* humano. Essas ocorrências, em vista disso, foram descartadas por nós.

⁷⁵ A figura 17 mostra uma das formas – professores. As demais, para completar as 20 ocorrências, são as plurais.

⁷⁶ Não há uma figura representativa do *FileView*, pois ele dá uma visão geral da obra, tendo, portanto, um tamanho incompatível para reprodução nesta dissertação.

Nas outras 13 menções, sete à direita e quatro à esquerda, o Guia se refere ao professor como um *participante* humano. Vejamos o exemplo 01(A e B) ilustrado:

- 01(A) **Professor à direita:** “Por esse motivo, o livro didático *deve ser entendido (processo principal)* como uma produção que está vinculada a valores, posições ideológicas, visões de língua, de ensino de língua, de **aluno**, de **professor**, e de papel das línguas estrangeiras na escola”.
- 01(B) **Professor à esquerda como ativo de um processo que o aluno é passivo:** “Cabe, portanto, ao **professor** *oferecer (processo principal)* outros materiais ao **aluno**, assim como ampliar a exposição a diferentes pronúncias e prosódias da língua espanhola”.

O posicionamento do *participante* à direita do *processo* sugere, no sistema de transitividade, passividade diante da ação verbal. Já a realização à esquerda indica execução dessa ação verbal. Nas quatro ocorrências do *participante* professor à direita, representam-no como características que a obra didática deve apresentar. No exemplo 01(A), o *Ator* “produção” deve realizar a ação material de veicular-se a uma série de *Metas*, dentre eles, “a visão de aluno” e a “visão de professor”. Nesse fraseado, o *participante* “visão de professor” é uma qualidade que o LD deve ter em sua constituição, ou seja, suas atividades, seus textos, sua forma de apresentar o E/LE devem ligar-se a uma crença sobre o papel do docente. Nessas menções, portanto, esse *participante* não caracteriza o *participante* aluno, mas sim sofre a ação do *processo* junto a ele como sugere seu posicionamento na oração.

A observação das ocorrências à esquerda do *FileView* revelou, em três delas, um comportamento diferente das realizações à direita. O termo “professor”, nesses casos, é executor dos *processos*, como a localização sintática prevê; no entanto, para além do fato de ser o realizador da ação verbal, é importante destacar que sua ação atinge o aluno. O exemplo 01(B) representa essa configuração estrutural: o *Ator* “professor” deve realizar a ação material de oferecer “outros materiais” (*Meta*) ao seu aluno, que tem o papel ideacional de *Beneficiário destinatário*, ao ser direção da ação verbal. Tal ocorrência nos permite levantar a hipótese de que o professor assume um papel ativo, enquanto o aluno assume um papel passivo nas indicações do documento. O contexto de situação de um Guia de livro didático tem como participantes o MEC - materialização dos analistas das obras e dos docentes; logo, esse material é destinado aos professores, o que os leva a ter um caráter atuante distinto ao dos alunos. Podemos, em vista disso, entender que a recorrente associação entre professor e aluno se deve ao fato de que o LD se destina, em última instância, a esses dois participantes, não delimitando, portanto, uma caracterização do papel desse em relação àquele.

O segundo termo, recorrentemente associado a aluno, foi a palavra livro. Das 40 ocorrências (cf. Tabela 1), verificamos, no *FileView*, que 18 estão na expressão *livro do aluno* e, dentre estas, temos uma subdivisão: livro do aluno como material e livro do aluno como uma entidade que faz alusão ao sujeito educando. Em 17 das 18 ocorrências, “livro do aluno” é um *participante* que remete ao campo semântico de material no estrato do conteúdo, sendo, por isso, descartadas de nossa análise; contudo, em uma das aparições, a expressão nominal faz alusão à participação do educando, conforme Quadro 9:

Quadro 9 – A associação livro-aluno no Guia do LD de LE.

Livro do aluno – considerando o sujeito educando	Critério 46. Sugere respostas às atividades propostas no Livro do Aluno , no CD em áudio e no DVD, sem que tenham caráter exclusivo nem restritivo, em especial quando se referem a questões relacionadas à diversidade linguística e cultural expressa na língua estrangeira?
---------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: elaborado pela autora (2016).

A expressão *livro do aluno* é usada como circunstância de localização à esquerda do *processo verbal* “sugere” no critério 46 (cf. Quadro 9). Refere-se, portanto, ao aprendiz como um *participante* humano e não ao material livro do aluno. Uma análise do ponto de vista da metafunção ideacional ilustra mais claramente como se constrói esse significado:

(02)	[Manual do professor]	Sugere	respostas às atividades propostas	no Livro do Aluno, no CD em áudio e no DVD	sem que tenham caráter exclusivo ou restritivo em especial quando se referem a questões relacionadas à diversidade linguística e cultural expressa na língua estrangeira?
	Dizente	Processo Verbal	Verbiagem	Circunstância de lugar	Circunstância de modo

O *Dizente*, neste caso, inanimado e subentendido, é o manual do professor e o outro *participante* é uma *Verbiagem*, já que *resposta* é a própria linguagem funcionando como *feedback* do processo verbal, como observamos no exemplo 02. Com relação às *circunstâncias*, temos duas importantes associadas a essa oração: a de lugar “no livro”, que indica o lugar onde a *Verbiagem* foi proposta e a de modo “*sem que tenham caráter exclusivo ou restritivo*”⁷⁷. É importante frisar que esta *circunstância* não é um grupo preposicional, categoria gramatical típica de representação, mas uma oração finita na posição de pós-

⁷⁷ O nosso foco de análise não são os grupos ou orações complexas e, portanto, sempre que um grupo complexo, sobretudo, for analisado e responder às perguntas identificadoras das circunstâncias, o classificamos no tipo que lhe corresponda sem detalhar o fato de funcionar como um grupo complexo.

modificador⁷⁸, responsável por indicar qualidade da ação e responder a pergunta “*como?*”. Essa configuração entre o *processo verbal*, a *verbiagem* e às *circunstâncias*, sobretudo a de modo, mostra-nos que o LD, neste caso, concebe o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem, uma vez que parece sugerir liberdade para responder às atividades propostas nas unidades do livro.

Nossa análise do Guia PNLD 2014, para definir o papel atribuído ao “*aluno*”, recorreu às 23 ocorrências do termo, incluindo a ilustrada no exemplo 02. Essas ocorrências restantes foram analisadas utilizando a ferramenta *File View*, através da qual observamos os *processos* relacionados a esse componente. O resultado é transcrito na tabela 2:

Tabela 2 – Processos associados a aluno no Guia PNLD 2014

Tipos de processo que aparecem	Número de ocorrências	Exemplos
Material	16	Vincular, dar (2), caracterizar, promover, efetivar, oferecer (4), relacionar, propiciar(2), facilitar, encontrar, considerar.
Mental	2	Significar, sensibilizar
Relacional	2	Ter, ser
Verbal	1	Dialogar
Comportamental	1	Observar

Fonte: elaborado pela autora (2016).

Verificamos que o tipo de *processo* mais vezes associado ao vocábulo *aluno* é o material, totalizando 15 ocorrências (cf. Tabela 2). Nesses casos, uma análise da relação desse termo com os demais nas orações das quais faziam parte demonstrou que as orações materiais constroem um significado figurativo, uma vez que a ação não é de fato física (como o valor ideacional desses *processos* indica), mas assume um valor simuladamente físico por expor os procedimentos recomendados para o ensino de LE. Para tanto, investigamos como os papéis ideacionais constroem esse sentido figurativamente material no fraseado.

Na constituição léxico-gramatical dos *processos materiais*, temos cinco possibilidades de participação do aluno na ação: ele pode ser o executor da ação (*Ator*), atingido pela ação (*Meta*), integrante do sentido do verbo (*Escopo*), receptor da ação (*Beneficiário*) e característica concedida ao participante (*Atributo*). Vejamos, na tabela 3, como estão distribuídos os papéis ideacionais do educando no Guia PNLD 2014:

⁷⁸ Para maior detalhamento, ver Thompson (2014, seção 2.2, p. 25).

Tabela 3 – Estrutura experiencial das orações materiais com o vocábulo aluno

Tipo de Participante	Número de ocorrências
Ator	1 – passivo 1- ativo ⁷⁹
Meta	0
Escopo Entidade	0
Escopo Processo	1
Beneficiário Destinatário	9
Beneficiário Cliente	1
Atributo	0
Circunstâncias que aparecem	Número de ocorrências
Circunstância de ângulo	1
Circunstância de modo	2

Fonte: elaborada pela autora (2016).

Os resultados permitiram inferir que o papel atribuído ao aluno na estrutura experiencial das orações materiais é o de *Beneficiário destinatário*, ou seja, na maior parte das vezes, o aluno é beneficiado pelas práticas de ensino de LE sugeridas no Guia PNLD 2014. O exemplo 03 ilustra esse tipo mais recorrente de estrutura material à luz de uma análise do sistema de transitividade.

(03)	A coleção	propicia	ainda	ao aluno	Atividades que relacionam os textos a sua realidade.
	Ator	Processo material	Circunstância de tempo	Beneficiário destinatário	Escopo processo

O *processo propiciar* (ação física figurada) sugere que o LD ofereça atividades que se relacionem com a realidade do educando, tendo como beneficiado o próprio estudante. A recorrência desse tipo de estrutura pode estar relacionada ao contexto de situação do Guia PNLD 2014, cuja finalidade é indicar diretrizes para o ensino de LE, o que implica considerar, diretamente, o *aluno*. Desse modo, percebemos que no documento, o aluno está apassivado, visto que, na maioria das vezes, é o beneficiário do processo e não o executor da ação (*Ator*). Apesar da estrutura predominante da obra delinear o *aluno* como beneficiado do *processo material*, como sugeriu o sistema de papéis ideacionais realizados nessas estruturas, constatamos que haveria possibilidades de esse *participante* ser representado de maneira mais atuante no Guia. O exemplo 04 retrata essa possibilidade.

⁷⁹ Nesta única aparição ativada, o “*aluno*” aparece como *Ator* junto com o professor do processo *encontrar*, referindo-se a situações de sala de aula.

(04) Uma dramatização a ser efetivada⁸⁰ pelos alunos

Meta **processo material** **Ator**

Observamos que há um fraseado no qual o *aluno* é executor no exemplo 04, ou seja, tem um papel ativo no processo de aprendizagem da LE, em contraposição com o que predomina no documento oficial. Isso demonstra que o sistema da língua dá como opções uma série de papéis mais atuantes, como o de *Ator*. Além das possibilidades de se realizar como *Ator*, as indicações sobre as atividades às quais o educando deve estar exposto poderiam estar associadas a *processos* que envolvam mais reflexão por parte dos alunos, como em *processos mentais*. As opções observadas no polo instância (cf. Figura 07) do Guia PNLD 2014 (*Beneficiário destinatário* de *processos materiais* figurados), todavia, colocam o educando em uma posição receptora e pouco reflexiva nas indicações desse documento.

A última instância de análise investiga o vocábulo “*aluno*” e sua relação com as duas ocorrências de “*estudante*”, a fim de precisar, por fim, o papel outorgado ao aprendiz no Guia PNLD 2014. Nessas duas menções, o termo está associado a um processo *verbal* e a um *processo material* para salientar a necessidade de oportunizar contextos de interação com a LE, como podemos observar nos exemplos 05 (A e B) abaixo:

05(A)	[A coleção]	Propõe	práticas que possibilitam	aos estudantes	interagir significativamente na língua estrangeira.
	Dizente	Processo Verbal	Alvo	Receptor	Oração Finita
05(B)	O conjunto de atividades	Cria	Inter-relações	com o entorno da escola	estimulando a participação social dos estudantes em sua comunidade como agentes de transformações.
	Ator	Processo material	Meta	Processo material	Meta

Haja vista a confluência entre os termos “*estudante*” e “*aluno*”, percebemos, no Guia PNLD 2014, um movimento inicial que indica como as obras devem tratar os alunos. Ainda assim, o papel apassivado preponderante sugere que o Guia PNLD 2014 define o modo como as atividades e a organização da coleção devem estar constituídas para o aprendiz e pretere a delimitação do papel do aluno nessas atividades. Isso pode ser confirmado, pois, tanto na

⁸⁰ Em grupos verbais complexos, o segundo verbo é o que expressa o processo, enquanto o primeiro costuma ter relação com a modalidade (metafunção interpessoal). (HALLYDAY; MATHIESSEN, 2014).

oração verbal (*estudante* como participante *Receptor*), quanto na material (*estudante* como participante *Alvo*) o estudante é o direcionamento da ação verbal e não o seu executor.

O segundo momento de análise dos dados constitui-se do estudo relacionado à *metafunção ideacional* do termo “*cultura*”. Constatamos a presença de 23 menções ao termo (cultura e/ou culturais, intercultural e sociocultural⁸¹).

Da mesma forma como procedemos à análise do termo “*aluno*”, recorremos ao programa *AntConc* para compreender os usos da palavra “*cultura*”, tomando como ferramenta *Word List* que nos mostrou que cultura é a trigésima oitava palavra mais recorrente, e *File View* que permitiu que verificássemos a seguinte distribuição do radical – cultur - ao longo do material:

Tabela 4 – Partes do Guia em que aparece a palavra aluno

Número de ocorrências da palavra Aluno	Parte do Guia em que se encontra
10	Resenha
9	Ficha de avaliação
2	Apresentação
1	CrITÉrios eliminatórios

Fonte: elaborada pela autora (2016).

Constatamos que, diferente do que ocorreu com o termo *aluno*, não houve associações vocabulares incongruentes com seu conceito, portanto, nenhuma ocorrência do termo foi excluída da análise. A figura 18 mostra uma lista de frequência por associação:

⁸¹ Todas essas formas são consideradas, por nós, como dado indistintamente, pois fazem alusão a aspectos culturais, ainda que possuam prefixos diferentes da palavra originária.

Figura 18 – Collocates com termo cultura visualizado no AntConc

AntConc 3.4.4w (Windows) 2014

File Global Settings Tool Preferences Help

Concordance Concordance Plot File View Clusters/N-Grams Collocates Word List Keyword List

Corpus Files
Professorguia.txt

Total No. of Collocate Types: 96 Total No. of Collocate Tokens: 210

Rank	Freq	Freq(L)	Freq(R)	Stat	Collocate
1	17	6	11	6.18036	e
2	11	8	3	7.08434	da
3	10	5	5	5.04429	de
4	10	8	2	5.94036	a
5	8	2	6	9.61197	social
6	8	8	0	9.24940	diversidade
7	7	6	1	10.41933	étnica
8	5	1	4	7.57133	das
9	4	0	4	7.89577	linguísticos
10	4	0	4	7.71889	elementos
11	4	0	4	5.29005	do
12	4	0	4	8.83437	comunidades
13	3	1	2	6.91683	à
14	3	3	0	9.19694	valorização
15	3	0	3	8.30385	tanto
16	3	1	2	5.71889	se
17	3	1	2	4.79484	que
18	3	0	3	10.41933	população
19	3	3	0	9.41933	manifestações
20	3	2	1	6.36043	língua

Search Term Words Case Regex Window Span Same

Advanced From... 5L To... 5R

Total No. 1 Files Processed

Sort by Invert Order Sort by Freq

Min. Collocate Frequency 1

Fonte: elaborada pela autora (2016).

Os resultados mostrados evidenciaram que a palavra *diversidade*⁸² aparece oito vezes associada ao termo “cultura” (cf. figura 18), o que sugere uma preocupação por parte do Guia PNLD 2014 de tratar a cultura nas obras de forma diversificada. Por sua vez, os resultados inferidos a partir da ferramenta *File View* nos revelaram que essa associação acontece nos critérios eliminatórios e na ficha pedagógica. Tais ocorrências evidenciaram o modo como o edital fora produzido visando contemplar a cultura na sua multiplicidade e trazendo essa característica como fundamental para a aprovação das obras didáticas.

Do mesmo modo que observamos na análise do termo aluno, buscamos identificar, utilizando o *File View*, quais os processos que se ligam com a palavra cultura, explorando a realização léxico-gramatical dessa ocorrência. Os resultados de nossa análise manual da estrutura ideacional podem ser vistos organizados na tabela 5:

⁸² O termo social não foi considerado na análise, pois aparece no Guia PNLD 2014 referindo-se à diversidade.

Tabela 5 – Processos associados à cultura no Guia PNLD 2014 – *análise de baixo*

Tipos de processo que aparecem	Número de ocorrências	Exemplos
Material	17	Ressaltar (2), garantir, incentivar, incluir, caracterizar-se (2), promover (2), concretizar (2), favorecer, apresentar(2), contribuir(2), harmonizar.
Mental	1	Identificar-se
Relacional	1	Ter
Existencial	4	Haver, ser (3)

Fonte: elaborada pela autora (2016).

Verificamos, observando os dados da análise experiencial exposta acima, que o tipo de processo mais vezes associado ao vocábulo *cultura*, assim como ocorreu com *aluno*, é o material, totalizando 17 das 23 ocorrências. Como mencionamos, o significado das orações materiais assume no Guia, um viés simbólico, visto representar de maneira metafórica suas 17 ações (GOUVEIA, 2009). Assim, ao investigar as possibilidades de participação nessas orações, verificamos uma distinção na posição do termo em relação com o que foi identificado do aluno, dado que em todas as manifestações, a *cultura* atua como um *qualificador* de um *participante do processo*. Vejamos, na tabela 6, como estão distribuídos os papéis ideacionais do termo *cultura* no Guia PNLD 2014:

Tabela 6 - Papéis ideacionais do termo *cultura*

Tipo de Participante	Número de ocorrências
Ator	0
Qualificador da Meta	12
Escopo Entidade	0
Escopo Processo	0
Beneficiário Destinatário	0
Qualificador do Beneficiário Cliente	2
Atributo	0
Circunstâncias que aparecem	Número de ocorrências
Qualificador da circunstância de ângulo	1
Qualificador da circunstância de modo	1
Qualificador da circunstância de meio	1

Fonte: elaborada pela autora (2016).

Podemos afirmar que, na maioria dos casos, *cultura* qualifica a entidade afetada pela ação verbal (*Meta*), como podemos observar na análise da oração abaixo:

(06)	A coleção	incentiva o respeito	e	a valorização da diversidade étnica, cultural e social	tanto da população brasileira quanto das comunidades que se expressam em língua espanhola.
	Ator	Processo material		Meta	

Exemplo de cultura como qualificador da Meta.

O exemplo demonstra que *cultura* está modificando a *Meta* “valorização”, a fim de especificar que tipo de valorização a coleção deve incentivar. Outro ponto interessante de observarmos é a associação à palavra “*diversidade*”, demonstrada nesse exemplo e recorrente ao longo do Guia, a qual evidencia uma preocupação com a ação de incentivar a valorização de uma cultura diversa e múltipla em oposição a uma estereotipada e excludente.

A análise dos termos *aluno* e *cultura* permitiu que inferíssemos alguns resultados:

- 1) Os vocábulo “professor” e “aluno” se associam no Guia PNLD 2014 devido ao contexto de situação das obras, logo, essa realização parece não contribuir de modo efetivo para caracterizar o educando em relação ao docente.
- 2) As palavras “livro” e “aluno” são, em sua maioria, relacionadas para aludir ao material didático, não configurando, portanto, como relevante para determinar o papel dado ao educando no documento.
- 3) O aluno instância-se como *Beneficiário destinatário* na estrutura experiencial, o que indica um movimento do Guia PNLD 2014 de sugerir que este educando deve ser favorecido pelas atividades do LD; no entanto, isso também demonstra que o documento parece ter dificuldade em apresentar sugestões em que o aluno seja executor/*Ator* das ações sugeridas.
- 4) A cultura é colocada no documento em um papel de importância e, segundo o Guia PNLD 2014, deve ser apresentada ao aluno em sua diversidade.

A análise experiencial demonstrou, haja vista os resultados encontrados, que o Guia PNLD 2014 sugere que o aluno deve ser favorecido pelas atividades, de preferência integrativas, do LD, mas não indica se ele deve agir de modo reflexivo nessas tarefas. O lugar da cultura, em contrapartida, é evidente, uma vez que o documento salienta a importância de sua presença e do trabalho com suas diversas formas de manifestação. Passamos, na próxima seção, à análise do LD, a fim de verificar como essas indicações se materializam nas atividades didáticas.

2.2 O PAPEL DO ALUNO E A DIMENSÃO CULTURAL NA COLEÇÃO *FORMACIÓN EN ESPAÑOL: LENGUA Y CULTURA*

A coleção *Formación en español: lengua y cultura* (2012), objeto de análise nesta pesquisa, é destinada aos anos finais do ensino fundamental (do sexto ao nono ano). Em cada um dos quatro livros que a compõem, prepondera um gênero textual: (i) no do sexto ano, o gênero descritivo é o foco; (ii) no do sétimo, o narrativo é o alvo de estudo; (iii) no oitavo ano, o argumentativo é o gênero orientador; e (iv) no nono ano, trabalha-se uma dramatização⁸³ como culminância do que foi, até então, tratado nas obras. Portanto, os LDs, organizados desse modo, indicam que os autores os consideram como um conjunto de tarefas, no qual o texto é o objeto de trabalho por excelência e a finalidade é a interação verbal (VILLALBA; GABARDO; MATA, 2012).

Cada LD da coleção é organizado em quatro unidades temáticas inspiradas na noção de sequência didática de Schneuwly e Dolz (2007), como destacam Villalba, Gabardo e Mata (2002, p. 18), quando afirmam que: “Por trás do desenho de um livro didático dividido em quatro grandes unidades, sendo cada unidade correspondente a um bimestre, existe o nosso ideal de formar quatro miniprojetos que desembocam no projeto maior a ser apresentado na conclusão do período letivo”. Essa ideia de sequência de atividades que visam formar um projeto mais amplo permite que as unidades dos livros estejam organizadas por nove seções sem uma sequência pré-estabelecida, ou seja, de acordo com as necessidades de cada tarefa essas seções são dispostas para o aluno. O Quadro 11 retrata essas nove subdivisões que compõem os LDs, bem como seus objetivos.

⁸³ Na LSF, narrativo e descritivo são modalidades retóricas. Nós os estamos classificando como gêneros para respeitar o modo como foram apresentados no LD.

Quadro 11 – Seções que compõem os LDs da coleção didática em análise

Seções	Objetivos
Calentando el motor	Ativar o conhecimento prévio do aluno.
Puertas de acceso	Entrar efetivamente no âmbito temático selecionado, permitindo uma primeira abordagem em termos de compreensão leitora.
Explorando el texto	Trabalhar a habilidade de lidar com diferentes tipos de texto, relacionando as pistas extraverbais às verbais.
Interactuando con el texto	Desenvolver atividades orientadas pelo tema da unidade que permitam estabelecer uma ponte entre os novos conhecimentos e a realidade circundante, muitas vezes, por meio de tarefa extraclasse.
Practicando la lengua	Realizar tarefas que ajudam a compreender de forma prática a relação entre a gramática espanhola e o seu significado no texto.
Punto de apoyo	Esclarecer e sistematizar os tópicos gramaticais relacionados aos textos trabalhados em cada unidade.
Producindo un texto propio	Praticar a produção de textos escritos em espanhol, considerando o gênero textual abordado na unidade.
Puerta de salida	Encerrar a unidade com uma atividade lúdica.
Escuchando	Exercitar a compreensão auditiva por meio de diversos tipos de texto.

Fonte: elaborado pela autora a partir de Villalba; Gabardo; Mata (2002, p. 13-14).

As atividades de cada unidade iniciam com uma tarefa de aproximação ao tema tratado, proposta na seção “*calentando el motor*” cujo propósito é ativar o conhecimento prévio do estudante. Essas atividades possuem um objetivo que envolve um gênero de texto e um tópico temático, desenvolvidos nas seções “*puertas de acceso*” (contêm textos, em sua maioria autênticos, sobre a temática trabalhada na unidade), “*explorando el texto*” (apresenta perguntas de interpretação sobre os textos trazidos nas seção que a antecederam) e “*produciendo un texto propio*” (encerra a unidade com a sugestão de uma tarefa de produção escrita⁸⁴ que englobe os conhecimentos linguísticos e os temas abordados nas unidades). Além dessas seções, os exercícios apresentam um suporte linguístico necessário para a sua realização, trazido nas seções “*practicando la lengua*” e “*punto de apoyo*” e um encerramento dado pela seção “*puerta de salida*” (cf. Quadro 11).

Dentre as seções que compõe as unidades dos LDs da coleção *Formación en español: lengua y cultura*, esta pesquisa recorta como objeto de análise a “*Interactuando con el texto*”, visto que, como observamos no Quadro 11, a sua finalidade é estabelecer um espaço de interação entre o conhecimento abordado nos textos e tarefas e a realidade circundante ao aluno.

Nosso olhar volta-se para as atividades propostas na seção, bem como para os textos com os quais dialoga. Essa visão analítica busca não só compreender o papel dado ao aluno nessa interação com a realidade circundante e depreender quais elementos culturais estão evidenciados nesse processo, como também inferir o modo que essas duas variáveis se relacionam ao longo da coleção.

⁸⁴ Denominadas miniprojetos pelas autoras do livro.

Começaremos nossa análise observando como os elementos culturais são trazidos no *contexto de situação* dos textos que dialogam com a seção *Interactuando con el texto*. Posteriormente identificamos como a variável cultura é tratada na obra. Por fim, avaliamos quais papéis o aluno desempenha na interação com os elementos trazidos pelos textos e como *aluno* e *elementos culturais* são postos em relação.

Foram selecionadas para análise todas as seções *Interactuando con el texto* e os textos com as quais dialogam, totalizando 50, nos quatro livros, conforme previa a segunda etapa metodológica. Ao identificar quais textos eram base para as atividades da seção, observamos um primeiro padrão de funcionamento: em 31 das ocorrências, era estabelecida uma relação com textos trazidos na seção *Puerta de Acceso*. Se somarmos esse dado ao fato de que cada unidade do livro possui, em média, três seções *Interactuando con el texto*, podemos afirmar que há uma preocupação em, cada vez que a seção *Puerta de acceso* traz um tema para estudo (cf Quadro 11), fazer com que o aluno dialogue com essa temática nova através das tarefas de interação da seção em análise. Esse fato reafirma a ideia de que, ao identificar os *campos* e, conseqüentemente, os elementos culturais representados nesses textos, poderemos, em uma análise posterior, observar o modo como o livro, como um todo, institui o papel do aluno em relação com tais elementos.

O *contexto de situação* representa as circunstâncias de uso que delinearão os significados realizados nos textos. Em nossa análise, é preciso diferenciar dois *contextos de situação* concomitantes: o *contexto* no sentido amplo que tem por natureza social o ensino de E/LE e o no sentido restrito, apresentado nos textos que compõe o LD e evocam suas próprias naturezas sociais subordinadas à situação da qual fazem parte. Essa variável, seja ampla ou restrita, é composta pelo *campo* - a natureza social da ação, pelas relações - os participantes envolvidos e pelo *modo* - o canal utilizado pelo texto (cf. seção 1.3.1.3). A busca pelos elementos culturais trazidos pelo LD será feita através da análise do *campo* (*atividade, finalidade, objetivo*) dos textos que dialogam com a seção selecionada para investigação na coleção, conforme terceiro passo metodológico.

Selecionamos, então, 73 textos, para analisar o *campo* a que remetem. O número de textos é incongruente com o número de seções analisadas, em razão de uma seção, muitas vezes, dialogar com mais de um texto, em razão disso, foram adicionados 23 textos aos 50 inicialmente mapeados em nossa análise manual. Ao verificarmos os *campos* dos 73 textos, chegamos ao segundo padrão, desta vez, relacionado aos elementos culturais. O LD apresenta duas grandes subdivisões: 37 textos evocam *campos* com elementos culturais integrativos,

que aludem a costumes de uma comunidade, e 36 convocam elementos culturais instrumentais, que respondem às necessidades básicas (cf. seção 1.2).

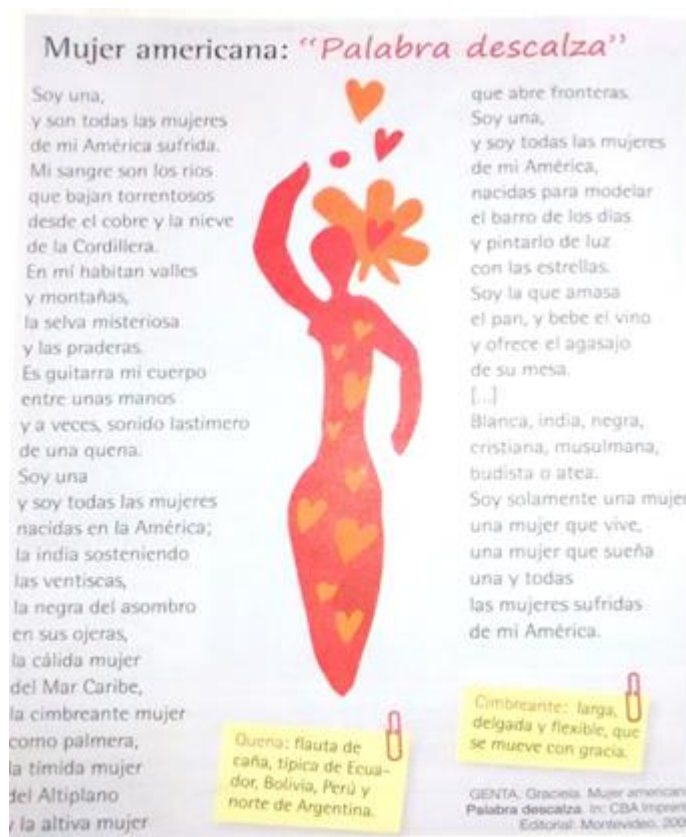
Tabela 7 – Tipos de *campo* nos textos das seções Interactuando con el texto

Número de seções <i>Interactuando con el texto</i>	Número de textos que dialogam com as seções <i>Interactuando con el texto</i>	Tipo de elemento cultural que evocam	
50	73	Campo integrativo	37
		Campo instrumental	36

Fonte: elaborada pela autora (2016).

Feito esse levantamento e revelados alguns padrões de funcionamento do LD, passamos à análise dessa variável. Observemos a figura 19 para entender como se realizam os elementos culturais integrativos na coleção didática:

Figura 19 – Textos da seção Puerta de acceso



Fonte: Villalba; Gabardo e Mata (2012, p. 48 - Livro 6).

O *campo* do texto “*Mujer americana: ‘Palabra descalza’*” (cf. figura 19) se insere na *atividade* poema em que o escritor versa sobre a mulher latinoamericana com a *finalidade* de descrever metaforicamente as características dessa personagem, relacionando-a a locais e à

natureza latinoamericanos. Constatamos tal configuração de *campo* nas estruturas léxico-gramaticais “Soy una, y son todas las mujeres de mi América sufrida” e “Mi sangre son los ríos que bajan torrentosos desde el cobre y la nieve de la cordillera”. Esses trechos mostram o léxico associado, no estrato semântico do conteúdo, à “mulher americana e suas características”. O *objetivo* desse texto e dos demais que serão analisados, está relacionado ao *contexto de situação restrito*, uma vez que é criada uma situação comunicativa, na qual os participantes envolvidos (LD, professor e aluno) são diferentes dos originais (poeta e leitor). Desse modo, o poema da figura 19, no LD, visa trazer ao conhecimento do aluno um texto que fala sobre a mulher latinoamericana e, junto a isso, abordar características naturais desse espaço geográfico. Essa configuração de *campo*, por conseguinte, evoca elementos culturais integrativos, uma vez que o poema discute características e lugares que representam um grupo de pessoas de cultura hispânica – a mulher da América Latina.

Na figura 20, veremos o modo como os elementos culturais instrumentais se realizam nos textos do LD.

Figura 20 – Textos da seção Puerta de acceso



Fonte: Villalba; Gabardo e Mata (2012, p. 115 - Livro 7).

O *campo* do texto “Desahógate” (cf. figura 20) se insere na *atividade* seção de troca de mensagens sobre saúde mental de uma revista com a *finalidade* de responder a dúvidas sobre esse tema e colocar em discussão mais um aspecto da saúde. *Atividade e Finalidade*

podem ser observadas nas ocorrências léxicas “Puedes enviar todas tus cartas a BRAVO” (exemplo que mostra a atividade troca de mensagens) e “Es posible que padezcas um Transtorno Afetivo Estacional” (exemplo que confirma a finalidade de responder a dúvidas). Por sua vez, o *objetivo* do texto, na unidade que tem como temática norteadora questões de saúde, é discutir com os alunos mais um tipo de cuidado, ao debater a influência dos problemas emocionais nas nossas vidas. Essa realização do *campo* traz elementos culturais instrumentais, visto que atende a necessidade básica humana de comunicação através do elemento cultural instrumental de língua espanhola⁸⁵, mas não mostra ao aluno costumes ou características que marquem o modo de agir de uma parte da sociedade (o que caracterizaria um elemento integrativo) como no texto da figura 19 antes analisado.

A divisão entre *campos* que evocam elementos culturais integrativos e que apresentam elementos instrumentais (cf. seção 1.3 da parte teórica) não se dá de maneira uniforme entre os LDs da coleção, como observamos na tabela 8:

Tabela 8 – Elementos integrativos e instrumentais no LD

LD	6 ano	7 ano	8 ano	9 ano
Campos com elementos culturais integrativos	12	6	7	12
Campos com elementos culturais instrumentais	5	13	14	4

Fonte: elaborada pela autora (2016).

Nos LDs do sétimo e oitavo ano, os elementos culturais instrumentais preponderam sobre os integrativos. A preeminência desse tipo de elemento no *campo* ocorre, porque as unidades se constituem de atividades que utilizam a língua espanhola (elemento instrumental), sem expandir o debate para hábitos e costumes das comunidades hispanas. Apesar de o trabalho com a dimensão léxico-gramatical ser parte crucial do desenvolvimento do potencial de significado do aluno, a presença de elementos integrativos, isto é, de costumes, enriqueceria o trabalho com os significados e auxiliaria o aluno a não só construir um potencial de significados linguísticos, como também um potencial de sentidos sociais.

O tema trazido no texto “Desahógate” (cf. figura 20), anteriormente analisado, é um exemplo de tarefa que apresenta apenas elementos culturais instrumentais, mas que poderia trazer traços integrativos. Essa complementação ocorreria se, em vez de apenas apresentar perguntas e respostas sobre a saúde mental, o texto discutisse características desse cuidado (ou da falta dele) nas comunidades de fala hispânica. Esse movimento faria que o *aluno* se

⁸⁵ Sempre que aparecer por extenso estará se referindo à língua espanhola como língua materna.

deparasse com uma característica de outro povo, refletisse sobre ela e, nesse processo, aumentasse o seu potencial de significados culturais na LE ao reconhecer o modo de funcionar de uma comunidade diferente da sua.

Os livros do sexto e do nono ano, diferente dos do sétimo e oitavo, fazem esse trabalho mais complexo de construção do potencial de significado do aluno. Essa complexificação se dá ao associar, nas tarefas, o trabalho com o E/LE e com costumes característicos dos seus falantes. Exemplificamos tal característica com o texto “Mujer americana: ‘Palabra descalza’” (cf. figura 19) que apresenta elementos culturais integrativos – as características da mulher latina, ao mesmo tempo em que utiliza o instrumento língua nessa apresentação. Alia na sua composição, portanto, o uso da língua e as características de uma comunidade falante dessa língua.

Executamos, depois da identificação do tipo de elemento cultural evocado pelos *campos* dos livros, os passos quatro a sete da metodologia. Realizamos, portanto, a seguir, uma análise ideacional das seções “*Interactuando con el texto*”, a fim de verificar o modo como o papel do aluno e dos elementos culturais trazidos são representados pelos *processos, seus participantes e suas circunstâncias*, seguindo os passos do trabalho analítico com a transitividade, apresentados na Figura 02 (seção Metodologia de Pesquisa do capítulo introdutório).

No primeiro movimento de investigação, identificamos manualmente os tipos de *processos* dominantes no LD. Nesse sentido, a tabela 9 esquematiza o que encontramos nesse aspecto, bem como o número de vezes em que apareceram:

Tabela 9 – Freqüência de processos nas realizações das atividades do LD

Tipo de processo	Total de ocorrências na coleção	Processos e número de incidência
Materiais	142	Anotar (42), Añadir, Averiguar (9), Celebrar(2), Colgar (2), Comercializar, Comparar (4) ,Compartir, Completar, Conocer (3), Consumir, Copiar, Dañar, Dar, Defender, Descubrir, Destacar, Dibujar, Diferir, Distinguir, Elaborar, Elegir, Encontrar, Entrevistar, Escoger, Escribir, Examinar , Exponer (6), Gobernar, Hacer (3), Ilustrar, Incluir, Indicar (2), Investigar (3), Jugar, Llenar, Marcar, Organizar (16), Pegar (3), Poner (3), Practicar, Respetar, Reunir, Seguir, Seleccionar (9), Señalar, Soler, , Tomar, Transcribir (2), Ubicar
Relacionais	60	Constituir, Estar (4), Hacerse, Llamarse (3), Ser (42), Significar (3), Simbolizar, Tratarse, Ubicar, Relacionar, Tener, Parecer

(cont.)

Verbais	45	Afirmar, Comentar, Contestar (4), Declarar, Discutir (12), Explicar (5) , Intercambiar , Justificar (8), Mencionar (4), Preguntar, Presentar, Proponer (2), Referir, Referirse, Relatar, Responder
Mentais	42	Averiguar, Basarse (3), Comparar, Conocer (3), Considerar, Convencer, Creer, Descubrir, Elaborar, Elegir, Escoger, Examinar, Leer (19), Proponer, Reflexionar ,Resolver (2), Saber
Comportamentais	30	Buscar (21), Consultar (4),Mirar, Observar (3), Ver
Existenciais	4	Haber

Fonte: elaborada pela autora (2016).

A análise da frequência dos *processos* que se realizam no polo da instância (cf. tabela 9) evidencia que o tipo mais recorrente é o *material*, seguido pelo *relacional*, *verbal*, *mental*, *comportamental* e, por fim, pelo *existencial*. Essa frequência relativa de representação ideacional nos permite inferir algumas características desse material didático.

A categoria de *processo* menos utilizada é a *existencial*. Sua baixa frequência de realização no *contínuo de instanciação* denota que os enunciados dos exercícios não introduzem informações novas, ou seja, as informações ali presentes já foram apresentadas anteriormente. Essa constatação nos leva a observar o segundo tipo de processo mais recorrente: o *relacional*. O fato de as atividades apresentarem mais *processos relacionais* que *existenciais* nos sugere haver uma busca por despertar nos alunos a capacidade de relacionar entidades, identificando-as ou reconhecendo-as a partir da sua realização no texto-base⁸⁶, ao invés de apresentar-lhe, nas tarefas, informações novas a serem discutidas a partir desses textos.

Os *processos relacionais*, responsáveis por representar a relação entre entidades, dividem-se em *atributivos* e *identificativos*. Esses têm a função experiencial de atribuir característica a uma entidade e aqueles tem a de identificar os participantes em relação. A análise experiencial, trazida no exemplo 07⁸⁷ (A e B), mostra um exemplo do funcionamento dos *processos relacionais atributivos* na coleção didática.

07 (A)	En Paraná	es	típico	“tomar quentão”	durante las fiestas juninas.
Análise experiencial	Circunstância de lugar	Relacional atributivo	Atributo	Portador	Circunstância de lugar

⁸⁶ Usaremos a nomenclatura *texto-base* para os textos que estiverem dialogando com a seção “*Interactuando con el texto*”.

⁸⁷ Exemplos retirados do Livro 8 (VILLALBA; GABARDO; MATA, 2012, p. 85).

	Análise interpessoal	Resíduo	Função afirmação: +N: finito Tom decrecente	Resíduo	Sujeito	Resíduo
07(B)		¿Qué bebida	es	tradicional	en su estado o ciudad	durante la celebración de algún evento folclórico?
	Análise experencial	Portador	Relacional atributivo	Atributo	Circunstância de lugar	Circunstância de lugar
	Análise interpessoal	Sujeito	Função pergunta (não polar): +N: finito #^Qu-int	Resíduo		

O enunciado transcrito e analisado no exemplo 07 é composto por duas orações relacionais atributivas, estando a primeira na função oferta (07 (A)) e a segunda na função pergunta⁸⁸ (07 (B)). Em 07(A), caracteriza-se o *Portador* (“tomar quentão”) por meio de um *Atributo* (“típico”) devido ao *processo relacional atributivo* na *função oferta* que os relaciona. A análise interpessoal demonstra que essa função de fala se caracteriza pela presença do elemento Finito em um tom decrescente (sem a presença dos signos de exclamação e interrogação típicos do espanhol ou dos acentos diferenciais que marcam essas estruturas) e pela ausência do pronome “que” no início da frase (cf. figura 16). Na interação, a *oferta* é responsável por representar um movimento no qual o locutor dá uma informação ao interlocutor. No caso do nosso exemplo, o LD (locutor) dá ao aluno (interlocutor) uma característica do estado Paraná durante as festas juninas (informação).

Na segunda oração (07 (B)) “¿Qué bebida es tradicional en su estado o ciudad durante la celebración de algún evento folclórico?”, a mudança de função de fala e de participantes acarreta uma modificação de viés no exercício. O *processo* está na função pergunta, caracterizada estruturalmente por uma oração interrogativa iniciada pelo –qu + Finito (cf. Figura 16). Somada a esta mudança interpessoal, observamos que o *Portador* da segunda oração, “bebida”, é menos específico que o da primeira, “tomar chimarrão”, o que sugere que o aluno deva encontrar, na sua cidade, como orienta a circunstância de lugar, uma relação de caracterização entre a bebida e o tradicional. Isso posto, observamos que ambos os processos atribuem características a entidades; contudo, na função pergunta, é exigido do aluno o *Atributo* e na função comando lhe é dado o *Atributo*.

⁸⁸ O passo cinco da metodologia previa observar como os tipos de processos se combinam com as funções constitutivas para compreender os significados realizados nos textos. Analisamos essas combinações para identificar qual a diferença de representação entre os dois processos do exemplo 07, visto que, do ponto de vista da metafunção ideacional, representam as entidades do mundo da mesma maneira.

O segundo tipo de *processo relacional* denominado *identificativo* também aparece nas atividades do LD, ainda que com menor frequência que o anterior, como exemplifica o exemplo 08⁸⁹ abaixo:

(08)	¿ Cuál	era	la capital de Brasil	de en esa época?
Análise experiencial	Identificado	Relacional identificativo	Identificador	Circunstância de tempo
Análise Interpessoal		Função pergunta (não polar): +N: finito #^Qu-int	Resíduo	

Os processos *relacionais identificativos*, quando aparecem nas atividades da coleção, estão na *função pergunta* (cf. exemplo 08). Nesse fraseado, representa um questionamento ao aluno sobre informações que não constavam no texto-base, ou seja, que demandam pesquisa extra. O enunciado “¿Cuál era la capital de Brasil en esa época?” dialoga com um texto que apresenta informações sobre a cidade de Asunción no Paraguai e traz informações sobre a Tríplice Aliança. Essa atividade, ao indagar sobre o *Identificador* (“cuál”), objetiva que o aluno, em investigação extratextual, descubra qual era a capital do seu país naquele momento histórico. Desse modo, o que, de fato, marca uma diferença de funcionamento em relação ao aluno nesse tipo de processo é a função, na qual se encontra; no LD, os *processos relacionais* em *função oferta* dão informações ou características de entidades do texto ou do seu *campo* ao aluno. Já os que estão na *função pergunta*, solicitam que o educando busque, em outras fontes (que complementem o que foi apresentado), essas informações ou características.

Os *processos comportamentais* e *mentais*, quinto e quarto tipo de processo mais usado, respectivamente, serão analisados conjuntamente. Isso se deve ao fato de os *comportamentais* serem definidos como “processos de comportamento fisiológico e psicológico (tipicamente humano)” (HALLIDAY; MATTHISSEN, 2014, p. 301), constituindo-se, portanto, como um tipo derivado dos *mentais* que representam os fenômenos da consciência humana. Observemos o exemplo 09⁹⁰:

⁸⁹ Exemplo retirado do Livro 6 (VILLALBA; GABARDO; MATA, 2012, p. 65).

⁹⁰ Idem, p. 45.

(09)	Lean	la "marchita" Abre las	y	busquen	en <www.suapesquisa.com/carnaval/marchinhas_carnaval.htm>	su versión original	en portugués
	Análise experencial	Mental cognitivo	fenômeno	Comporta mental	Circunstância de lugar	Escopo	Circunstância de maneira
	Análise interpessoal	Função comando +N: 3p/PRS/S UB	Resíduo	Função comando +N: 3p/PRS/S UB	resíduo		

Há dois tipos de construção mais comuns, na coleção, associados aos *processos mentais* e *comportamentais* (cf. exemplo 09). Os *processos mentais* realizam-se, nos enunciados das atividades, predominantemente, no tipo cognitivos, com hegemonia do *leer*. Ademais, costumam estar relacionados à ideia de pensar/processar informações de um fenômeno, como evidencia o participante uma marchinha (*fenômeno do processo mental*) envolvido na ação vernal de ler. Nas orações mentais do LD, portanto, prevalecem os *processos cognitivos* direcionados a reflexão sobre um texto ou uma instrução de trabalho (*Fenômeno*) que se relaciona ao *campo* do(s) texto-base.

Dentre os *processos comportamentais*, o mais recorrente é o *proceso buscar*; sua utilização na coleção está associada a um comando, como fora ilustrado no exemplo 09. Tal uso, denota que são exigidas informações ao aluno (pedidas no *Escopo*), relacionadas ao *campo* dos texto-base que não lhe foram apresentadas, instigando, assim, a pesquisa de novos elementos relacionados à temática trabalhada.

Os *processos verbais* são responsáveis por representar as ações verbais. Esse tipo de *proceso* é o terceiro que mais aparece. Estão relacionados, na coleção, às ações orais que devem ser realizadas pelos alunos. Observemos o padrão de funcionamento ilustrado no exemplo 10⁹¹:

(10)	Discutan	si es aceptable hacer copias de discos compactos(CDs) en casa		anotando las razones contrarias y/o favorables.	Justifiquen	sus respuestas
	Análise Experencial	Verbal	Oração projetada	Circunstância de maneira	verbal	verbiagem
	Análise Interpessoal	Função comando: +N: 3p/PRS/SUB	Resíduo		Função comando: +N: 3p/PRS/SUB	Resíduo

⁹¹ Exemplo retirado do Livro 8 (VILLALBA; GABARDO; MATA, 2012, p. 19).

Os dois processos verbais mais recorrentes no LD são *discutir* e *justificar*. *Discutir* costuma vir associado a *Alvos* que se relacionam com o *campo* do texto-alvo, solicitando que os alunos debatam aspectos desse *campo*. Verificamos esse padrão na estrutura ideacional exemplificada (cf. exemplo 10), uma vez que demonstra, através da oração projetada com função de *Alvo* (“si es aceptable hacer copias de discos compactos (CDs) en casa”), que o que deve ser debatido entre os alunos é a aceitabilidade das cópias piratas de CDs (o texto-base veícula informações sobre pirataria). O padrão na estrutura ideacional do *processo justificar*, por sua vez, é a sua realização com *Verbiagens* (geralmente respostas). Nesses fraseados, é solicitado aos alunos que demonstrem a razão de suas conclusões sobre o tema, como revela a relação entre o *processo justificar* e a *Verbiagem* “sus respuestas” que incita o educando a explicar os resultados da discussão sobre pirataria (cf. exemplo 10). Desse modo, percebemos que o livro sugere atividades orais, que tenham relação com os *campos* trabalhados ao longo das obras, suscitando, através desses significados ideacionais, um espaço de reflexão e de tomada de consciência do aluno nas atividades.

Por fim, analisamos os *processos materiais*. Esse tipo de *processo* tem um domínio de sentido amplo, o qual inclui ações, como estamos acostumados a representá-los, mas também atividades e eventos que demandam energia de um *Ator* animado ou inanimado (HALLIDAY E MATTHIESSEN, 2014). Concluir, através da análise da *metafunção ideacional*, que esse tipo de representação predomina sobre as demais no contínuo de instanciação da obra, suscitou-nos um questionamento: estarão as atividades do LD solicitando ao aluno mais ações mecânicas, como anotar e organizar, que reflexões sobre a E/LE e seu universo cultural? Para averiguar essa suposição e não afirmar precipitadamente que é dado ao aluno um papel pouco reflexivo, devido a baixa frequência de *processos mentais*, analisamos quais os papéis ideacionais estão envolvidos nas estruturas materiais.

A análise manual da realização ideacional das estruturas *materiais* possibilitou que identificássemos que a distribuição de papéis se dá como esquematizado na Tabela 10:

Tabela 10 – Distribuição dos participantes nas estruturas materiais da coleção
Formación en español: lengua y cultura

Tipo de Participante	Número de ocorrências
Ator	142
Meta	127
Escopo Entidade	0
Escopo Processo	0
Beneficiário Destinatário	0
Beneficiário Cliente	0
Atributo	0
Circunstâncias que aparecem	Número de ocorrências
Circunstância de lugar	38
Circunstância de maneira	16
Circunstância de contingência	7
Circunstância de causa	5
Circunstância de acompanhamento	2
Circunstância de papel	2
Circunstância de ângulo	2
Circunstância de matéria	3

Fonte: elaborado pela autora (2016).

Uma análise das opções de realização dadas pelo sistema mostra que dentre as possibilidades de papéis passivos como o de *Meta* (participante ideacional responsável por representar a entidade atingida pela ação material), o de *Beneficiário* (participante que é beneficiado pela ação do *ator*), o de *Escopo* (participante de verbos intransitivos que integram o seu sentido) ou o de *Atributo* (entidade responsável por caracterizar um participante), as atividades do LD escolhem realizar o *aluno* no *contínuo de instanciação* como o executor das ações pedidas nos enunciados (cf. Tabela 11). Podemos observar esta realização padrão do aluno como *participante Ator* no exemplo 11⁹²:

(11)		Busquen	datos	sobre la dictadura chilena	y	anóten	los	a seguir
	Análise Experiencial	Comportamental	escopo	Circunstância de matéria		Material	Alvo	Circunstância de lugar
	Análise Interpessoal	Função comando: +N: 3p/PRS/SUB	Resíduo			Função comando: +N: 3p/PRS/SU B	Resíduo	

O trecho representativo mostra o *aluno* como *ator* de “anotar”, dito de outro modo, o aluno é quem deve realizar a ação proposta pela atividade. Esse exemplo, além de ilustrar o papel desempenhado pelo aluno na estrutura ideacional da coleção, aponta para outro padrão:

⁹² Exemplo retirado do Livro 8 (VILLALBA; GABARDO; MATA, 2012, p. 32).

os *processos* estão, predominantemente, na *função comando*, apesar de haver ocorrência na função pergunta.

A *função comando* se realiza na interação, quando o locutor exige bens e serviços, ou seja, atividades do interlocutor (cf. Quadro 9). Podemos observar que os dois *processos* que aparecem no exemplo 11 se instanciam na terceira pessoa do plural do presente do subjuntivo (busquen e anoten), o que é a marca formal da função comando em língua espanhola. Tal resultado permite afirmar que o LD solicita ao aluno o comportamento de buscar mais informações sobre o *campo*⁹³ do texto-base e que, depois da pesquisa, atue anotando os dados encontrados. Ainda nessa tarefa, no enunciado dois, demanda-se que os alunos busquem e anotem informações sobre a ditadura militar brasileira. Confirmamos, com base na relação que se estabelece entre texto-base, *processo material* e *Meta* que o que é trocado na *função comando* das atividades são bens e serviços. Nesse fraseado, exige-se uma ação do aluno, a fim de trabalhar o *campo* do texto-base.

A *função pergunta*, outra que aparece nas orações materiais do LD, realiza-se em 15 das 142 ocorrências materiais. Observemos um exemplo⁹⁴ desse tipo de ocorrência:

(12)		¿ En que parte	de España	se ubica	La Mancha?
	Análise experencial		Circunstância lugar	de Material	Meta
	Análise Interpessoal	Resíduo		Função pergunta (não polar): +N: finito #^Qu-int	Resíduo

As *orações materiais* na função pergunta, no LD, são usadas para fazer que o aluno reflita sobre o *campo* do texto-base. Essa função se realiza quando o escritor exige informações do leitor (cf. Quadro 9). O LD (escritor), por sua vez, parece solicitar que o aluno (leitor) apresente uma resposta sobre a localização da região citada no texto (cf. exemplo 12); tal indagação sugere um movimento de reflexão sobre o campo do texto-base – o Dom Quixote – e uma atitude responsiva e, por conseguinte, ativa na resolução da atividade por parte do aluno.

A predominância da *função comando* sobre a *função pergunta*, ambas explicadas nos exemplos 11 e 12, respectivamente, não significa que o *aluno* tenha um papel meramente mecânico e pouco reflexivo. Embora haja a predominância de *processos materiais* na *função*

⁹³A atividade teve como texto-base um comentário, veiculado em jornal, sobre o filme chileno Machuca (a temática deste filme é a ditadura chilena).

⁹⁴ Exemplo retirado do Livro 7(VILLALBA; GABARDO; MATA, 2012, p. 123).

comando nos enunciados das atividades do LD, esses *processos* estão, na maioria das vezes, relacionados a outros tipos de representações como desvelou nossa análise experiencial dessas orações. Verifiquemos a relação encontrada entre orações *materiais* e outros tipos de *processos*:

Tabela 11 – Associação dos processos materiais a outros tipos na estrutura dos enunciados.

Processos materiais	Processos com os quais se relacionam	Número de ocorrências	Verbos mais produtivos
85	Comportamentais	34	Buscar
	Verbais	21	Discutir/Justificar
	Mentais	15	Leer
	Relacionais	15	Ser
57	Aparecem sozinhos nas atividades		

Total de ocorrências: 142

Fonte: elaborada pela autora (2016).

A Tabela 11, que esquematiza os tipos de processos com os quais o *material* se associa, bem como o número de vezes dessa associação em ordem decrescente, evidencia que, na maioria das vezes (59,86%), o LD pede ações aos alunos, mas também reflexões. Veremos, na Quadro 12, um exemplo de realização de cada *processo* mais produtivo nessas associações.

Quadro 12 – Exemplos de verbos mais produtivos em associações com o tipo material

(A)	Comportamental	Busquen [p.comportamental] ayuda de su profesor de história [escopo] y anoten [p.material] a seguir [circ. localização] cuáles países componen el cono sur americano [Meta].
(B)	Verbal	Teniendo en cuenta los datos de la tabla [circunstância de contingência], discutan [p.verbal] y anoten [p.material] a qué presión auditiva están expuestos a diario [Meta].
(C)	Mental	Lean [p.mental] el texto a continuación [fenómeno] y organicen [p.material] en un cuadro [circ. de maneira] las diversas denominaciones de historietas [Meta].
(D)	Relacional	¿Cuáles son [p.relacional] los principales problemas de los inmigrantes [identificador]? Organicen [p.material] datos [meta] en el pizarrón [circ. de lugar] en forma de esquema [circ. de maneira].

Fonte: elaborado pela autora (2016).

Uma análise das realizações experienciais mostra que, no exemplo (A) (cf. Quadro 12), o *processo material* “anotar” que poderia pedir ao aluno uma ação meramente mecânica de retirar informação do texto, como em “Copie os países que aparecem no texto” ou “Copie o trecho que define o cono sul”, tem sua significação enriquecida pelo *processo comportamental* “buscar”. No momento em que a atividade sugere que o aluno busque

informações sobre o *campo* trabalhado no texto e, apenas após essa pesquisa, copie as informações por ele mesmo encontradas, esse educando assume um papel ativo de aprendiz/pesquisador, em vez de um papel passivo e mecânico de copista.

O exemplo (B) (cf. Quadro 12) mostra a segunda união mais realizada no polo instância das atividades do LD: a entre *processos verbais* e *materiais*. A associação de um *processo verbal*, sobretudo os verbos “discutir” e “justificar” (cf. exemplo 10), a um *processo material* cuja significação costuma estar mais associada a ações do que a reflexões, faz que o sentido da instrução dada na atividade se modifique. No exemplo (B), observamos que, ao invés de o aluno, apenas anotar informações sobre poluição sonora, ele é levado a discutir, tendo em conta o que foi observado em uma tabela do LD, como orienta a *circunstância de contingência*⁹⁵ e a, depois da discussão, executar a ação material de anotar as informações dela derivadas. Essa confluência entre discutir-anotar faz que a instrução da atividade e, conseqüentemente, a ação que ela gera no aluno seja reflexiva, uma vez que este estudante interage com os demais aprendizes sobre o *campo* do texto-base e, depois, responde à questão, desempenhando, portanto, o papel de aprendiz/reflexivo e ativo na resolução da tarefa.

A associação entre *processos mentais* e *materiais* constitui a terceira mais recorrente (cf. Tabela 11). No exemplo (C) (cf. Quadro 12), observamos que o LD, em vez de dar um quadro pronto com as diferentes formas de nomear as histórias em quadrinhos nos países falantes de língua espanhola, propõe ao aluno duas ações para a realização da tarefa proposta. Em um primeiro momento, indica a leitura do texto, operando um processo mental cognitivo cuja característica é a de ser capaz de representar o conteúdo lido “*Lea el texto*”; em seguida, o estudante deve organizar uma tabela, como encaminha a circunstância de maneira “*en un cuadro*”, com as diferentes nomenclaturas de charge em língua espanhola (*meta* do *processo material* “*las diversas denominaciones de historietas*”). Essa configuração faz com que o aluno execute uma ação ou atividade, desempenhando o papel de *Ator* e, concomitantemente, construa, do ponto de vista cognitivo, as informações ao ser *Experienciador* do *processo mental cognitivo*. Desse modo, o educando, através da associação entre significados *materiais* e *mentais*, torna-se um sujeito ativo na construção desse conhecimento em E/LE.

Os *processos relacionais* são o segundo tipo mais recorrente na coleção; contudo, ao observar a associação com os *materiais*, a categoria aparece na última posição. A presença de *processos relacionais* significa que o LD possui atividades de identificação e caracterização de entidades (cf. exemplos 07 e 08), o que sugere uma interação entre aluno e texto-base; no

⁹⁵ As circunstâncias de contingência mostram sob que ponto de vista ocorre a ação verbal (cf. Quadro 13).

entanto, a sua escassa realização em conjunto com ações *materiais* indica que os educandos não são levados a produzir a partir da identificação dos componentes desse texto. O exemplo (D) (cf. Quadro 12) mostra como a relação entre uma ação relacional e uma material pode ser produtiva. Nesse fraseado, os alunos devem organizar o que encontraram (*Meta* “datos”), esquematizando no quadro (como orientam as duas circunstâncias agregadas aos verbos “en el pizarrón [circunstância de lugar]” e “en forma de esquema [circunstância de maneira]⁹⁶”) os principais problemas dos imigrantes, em vez de apenas encontrá-los como indicaria o *processo relacional* na *função pergunta*, caso aparecesse isolado. Uma atividade que requer informações do texto e depois leva o aluno a executar a organização de tais informações é mais rica e construtiva, uma vez que esse educando reflete para agir e não, simplesmente, copia/identifica dados.

Constatamos, com base na análise ideacional empreendida, que os alunos majoritariamente desempenham nas atividades um papel ativo e são levados a refletir sobre os textos-base. Embora já tenhamos observado como o elemento cultural aparece na coleção *Formación en español: lengua y cultura* e qual o papel do aluno nas atividades dessa obra, falta-nos entender como se dá a relação entre o *aluno* e os *elementos culturais* dos textos. Para isso, analisaremos como as *Metas*, responsáveis por direcionar sobre qual informação do texto o aluno deve refletir, orientam esse estudante em relação aos *campos*.

A análise experiencial das *Metas* das atividades do LD mostrou haver sete tipos, os quais esquematizamos na tabela 12 abaixo:

Tabela 12 – Metas das atividades do LD e sua distribuição por livro da coleção.

Tipos de metas		6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
1	Metas que se relacionam com a pesquisa do <i>campo</i> do texto-base. Campo integrativo e meta integrativa.	23	8	12	11
2	Metas que se relacionam com a pesquisa do <i>campo</i> do texto-base. Campo instrumental e meta integrativa.	1	7	2	0
3	Metas que trabalham o <i>campo</i> do texto-base de maneira instrumental. Campo instrumental e meta instrumental.	4	21	12	0
4	Metas trabalham informações do texto-base de maneira instrumental. Campo integrativo. Meta instrumental.	3	2	1	3
5	Metas que pedem produções após reflexões. Campo integrativo. Meta integrativa.	8	4	2	3
6	Metas que pedem produções após reflexões. Campo instrumental. Meta instrumental.	0	0	2	0

Fonte: elaborada pela autora (2016).

⁹⁶ A *circunstância de lugar* responde a pergunta “onde” e no estrato do conteúdo agrega ao *processo* o local de sua execução. A de *modo*, por sua vez, responde a pergunta “como” e acrescenta à ação sua maneira de realização (cf. Quadro 13).

As *Metas* foram divididas em seis categorias, segundo o tipo de informação que veiculam ao aluno e como se relacionam com as temáticas do texto-base. A *meta um* é integrativa, assim como o *campo* do seu texto-base. Instrui-se, nos enunciados das tarefas, o aluno a refletir sobre características e modos de ser trabalhados nos textos. Podemos observar esse movimento no enunciado “Anoten [p. material] los nombres de algunos intérpretes famosos de tango [Meta]”⁹⁷ cujo objetivo é fazer que os educandos pesquisem cantores de tango, um ritmo musical característico da cultura hispânica. Diante disso, classificamos essa *Meta* como integrativa, visto ser qualificada pelo “algunos intérpretes famosos de tango”, fazendo alusão a um elemento cultural característico do modo de viver de uma comunidade. O texto com o qual o enunciado dialoga traz uma entrevista de um cantor de tango (*atividade*) para que os leitores conheçam sua relação com esse ritmo (*finalidade*) e pretende introduzir os alunos no conhecimento desse ritmo. Desse modo, *campo* e *Meta* são integrativos e o aluno, sujeito ativo no uso do E/LE, dialoga com a cultura do idioma que está aprendendo.

A *Meta dois* tem carácter integrativo, apesar do *campo* do texto-base ser instrumental. Difere-se da *Meta um*, justamente, por fazer um movimento de complexificação da construção do potencial de significados culturais do aluno que não foi trazido no texto, mas foi acrescentado através das atividades. O LD sete apresenta uma tarefa que tem por texto-base uma matéria de revista sobre alimentação saudável (*atividade*). A *finalidade* desse texto é mostrar às pessoas quais alimentos constituem uma boa alimentação, tendo por *objetivo*, no LD, a discussão de como o tipo de alimento consumido influencia na saúde. Essa atividade tem um *campo* instrumental, uma vez que utiliza a língua espanhola para trabalhar essas questões, mas não as integra com características do modo de alimentar-se, por exemplo, de uma determinada população. O carácter integrativo é dado pelo enunciado “¿Qué tipos de aceite [Meta] se consumen [p.material] en su región [circunstância de lugar]?”, no qual observamos uma instrução para que o aluno pesquise o tipo de alimentação, como orienta a *Meta*, mais comum em uma região, ou seja, característico e, portanto, um elemento cultural integrativo. Nesse movimento de pesquisa, o aluno expande as informações textuais e observa como o tema trabalhado existe no dia a dia de uma comunidade.

A *Meta três* é realizada em atividades que trabalham o *campo* instrumental do texto-base de maneira, também, instrumental. No livro sete, ainda na unidade que tem como tema norteador as questões de saúde, temos um exemplo no qual o enunciado parece não propiciar

⁹⁷ Os exemplos das metas foram retirados das atividades da seção *Interactuando con el texto* da coleção *Formación en español: lengua y cultura*.

que o aluno interaja de maneira integrativa usando o E/LE. Os textos-base do enunciado que analisaremos são dois: um deles é o conto da Chapeuzinho Vermelho, o outro, é, também um conto, mas sobre a moral dessa história. Ambos os textos-base usam a língua espanhola para trabalhar um tema, mas não apresentam modos de ser da comunidade falante de E/LE, ou seja, não trazem elementos integrativos da cultura hispânica ou latinoamericana. A seção “*Interactuando con el texto*”, em análise, tem predomínio de *processos relacionais*, portanto, preponderantemente, os alunos devem identificar informações desse texto. Os *processos materiais* que aparecem não levam a discussão para o âmbito de alguma ocorrência cultural. O enunciado “¿Cómo podría defenderse la Caperucita Roja moderna de los ‘lobos malos’?” leva o aluno a uma reflexão, sem instigá-lo a relacionar o *campo* da história com o de possíveis riscos de violência, ou mesmo, casos de violência em algum país. Desse modo, o *campo* instrumental não se expande e o aluno é impelido a dialogar com o texto, sem necessariamente levar em conta os possíveis traços culturais advindos do tema proposto. Trabalho este que necessitaria de complementação por parte do professor.

A *Meta quatro* aparece em atividades que interagem com as informações do texto sem instigar à pesquisa ou à reflexão sobre o *campo* trabalhado. No livro do sexto ano cujo tema norteador é a relação entre o mundo e o aluno, há uma seção que tem como texto-base um poema sobre o estatuto do homem. Esse poema foi traduzido para o espanhol pelo Mario Benedetti e sua *finalidade* é discutir os direitos e os deveres dos cidadãos. Seu *campo* apresenta-se como integrativo, à medida que traz um autor da literatura hispânica, ainda que não seja através de um poema de sua autoria. No entanto, as atividades da seção que propõem a interação entre o texto e o aluno são, em sua maioria, de identificação de trechos do texto, caracterizando-se como instrumentais. Confirmamos esse tipo de funcionamento no enunciado “Anoten [p.material] qué derechos destaca Thiago de Mello [meta] en su poema [circunstância de lugar]”. Haja vista a forma como se configura esse fraseado, o aluno é levado a trabalhar com as informações do texto e ter a ação material de anotá-las, mas não há menção a qualquer discussão que amplifique o *campo*. Essa *Meta* poderia tornar-se integrativa se relacionada a um *processo comportamental*, como buscar, que conduzisse o educando a conhecer o modo que os direitos e deveres estão sendo (ou não) respeitados nos países e quais campanhas ou medidas já existem. Desse modo, apesar de o texto-base apresentar traços integrativos, a seção e seus enunciados o trabalham de maneira instrumental.

As *Metas cinco* e *seis* estão nas atividades de produção de murais, cartazes, tabelas e textos sobre os *campos* dos texto-base. A diferença entre os dois tipos de *Metas* veiculados

nas tarefas é que a quinta mantém o caráter integrativo do texto-base, enquanto a *sexta* mantém o caráter instrumental de trabalho com E/LE.

A *Meta cinco* pode ser exemplificada por uma seção “*Interactuando con el texto*” que compõe a unidade três do livro seis. Essa unidade tem como temática as formas de viver. Os textos-base, da seção que analisamos, trazem uma série de casas como a Casa pueblo do Uruguay e o Palácio do Planalto do Brasil, a fim de discutir as formas de construir e viver nesses locais, sendo, portanto, textos-base de *campo* integrativo. Os enunciados dessa tarefa são: “1) Dibuja [p.material] o pega [p.material] uma foto de la casa de tus sueños [Meta], e 2) Escribe [p.material] por qué te gusta esa casa [Meta], siguiendo las sugerencias [circunstância de maneira].” Observamos, nos exemplos, que são solicitadas as ações de desenhar (dibuja), colar (pegar) e escrever (escribe) ao aluno, ou seja, ele deve produzir a sua casa dos sonhos e, conseqüentemente, a sua forma de viver, a partir do que foi discutido sobre as formas de viver nos locais falantes de língua espanhola e no seu local de residência. Desse modo, o educando reflete sobre o elemento cultural integrativo modos de viver dos falantes de espanhol para, em seguida, produzir um elemento cultural que o represente.

A *Meta seis* pode ser ilustrada por uma seção “*Interactuando con el texto*” que compõe a unidade dois do livro oito. Essa unidade tem como tema norteador as formas de persuasão e como objetivo a produção de um texto publicitário. Podemos notar, já de antemão, que o tema da unidade tem, como um todo, um caráter mais instrumental: o de usar o E/LE para persuadir o seu interlocutor. Analisamos a seção que tem por texto-base um banner (*atividade*) cuja *finalidade* é sensibilizar o interlocutor para o fato de que, de acordo com a ideia passada pelo texto do LD, todos podemos ser solidários. Observamos, assim sendo, que o *campo* é instrumental, à medida que usa o E/LE para falar de solidariedade, mas não apresenta elementos culturais integradores ou ações concretas sobre o tema na sociedade. A tarefa que traz a *Meta* de produção orienta: “Elaboren [p.material] una alternativa de texto [Meta] para la campaña de solidaridad anterior [circunstância de causa-razão]”. Analisando o enunciado, vemos que o aluno deve executar a ação material de elaborar um texto (como orienta a *Meta*) que tenha como finalidade o *campo* trabalhado no texto-base: solidariedade (de acordo com o que indica a *circunstância de causa-razão*⁹⁸). Desse modo, o texto-base e a atividade proposta usam a língua para interagir, sendo instrumentais, uma vez que não trabalham, por exemplo, campanhas de solidariedade de países hispano-falantes ou instigam

⁹⁸ A circunstância de causa-razão demonstra os motivos de realização do *processo* e responde à pergunta “por que” (cf. Quadro 13).

os alunos a buscar mais informações sobre essas campanhas. A tarefa, em razão disso, classifica-se como instrumental de acordo com o *campo* ao qual se refere.

A análise do *papel do aluno* e dos *elementos culturais* permitiu que inferíssemos alguns resultados:

- 1) Há dois tipos de elementos culturais trazidos nas atividades do LD: os integrativos, que trabalham os costumes que caracterizam uma comunidade, e os instrumentais, que atendem as necessidades básicas (como a comunicação);
- 2) O tipo predominante de *processo* nos enunciados é o *material na função comando*; no entanto, ainda assim, o aluno tem um *papel* reflexivo e ativo nas atividades do LD devido à associação dessa categoria com os demais *processos* do *sistema de transitivade* no polo instância;
- 3) O *participante Meta* é dividido em seis categorias semânticas e determina como se dá relação entre o aluno e os elementos culturais, trazidos nos textos-base.

A análise manual que buscou as frequências relativas no contínuo de instanciação dos componentes ideacionais (processos, participantes e metas) e dos interpessoais (funções constitutivas), bem como a que contrapôs as opções dadas pelo *sistema*, possibilitou-nos verificar que o aluno tem, preponderantemente na obra, um papel ativo, à medida que deve refletir sobre os temas trabalhados nos textos-base, bem como produzir na LE com base nesses temas. No que se refere aos elementos culturais, percebemos que os livros seis e nove possuem mais temas integrativos em contraposição aos temas mais instrumentais apresentados nos *campos* dos livros sete e oito, sendo, portanto, dividido por livro o modo como a presença desse elemento ocorre.

O diálogo entre os elementos culturais e o aluno, que já sabemos ter papel ativo nas resoluções das atividades, realiza-se por meio das *Metas*. Os LDs do sexto e nono ano, que na sua constituição já apresentavam mais textos-base com *campos* integrativos, mantiveram esse padrão nas suas atividades (o LD seis tem 32 atividades integrativas e sete instrumentais. Já o LD nove, tem 14 integrativas e tres instrumentais). O LD do sétimo ano, nos textos-base, apresentou mais *campos* instrumentais (um total de 30 dos 42 que compõem as tarefas do livro); no entanto, seu caráter instrumental foi amenizado pelas atividades com *Metas* integrativas. Devido a essas atividades, apenas 23 dos 42 enunciados mantiverem um trabalho com o E/LE sem discutir os modos de ser dos seus falantes. O LD do oitavo ano, por fim, dos quatro livros, é o que possui uma divisão mais equilibrada entre atividades apenas com o uso da LE e atividades com a sua cultura. Esse equilíbrio foi mantido, uma vez que possui 16 tarefas integrativas e 15 instrumentais (cf. Tabela 12). Constatamos, em vista disso, que os

LDs do sexto e nono ano possibilitam um maior acesso dos alunos aos modos de ser e pensar dos países falantes de língua espanhola que os sétimo e oitavo.

3 ENTRELAÇANDO OS FIOS DAS CONCLUSÕES

“Meu interesse pelas questões linguísticas é, em última instância, um interesse ‘aplicado’. [...] Se alguns dos argumentos parecem distantes dos problemas cotidianos da vida e da aprendizagem, é porque esses problemas não são simples e porque nenhuma explicação simples do que ocorre na superfície das coisas tem possibilidade de contribuir para resolvê-las” (HALLIDAY, 2013 [1978], p. 14).

Esta dissertação buscou entender como o E/LE constroi significados na sala de aula e como esses sentidos estão sendo utilizados para significar culturalmente. Adotamos, para isso, uma visão sistêmico-funcional, uma vez que nos permite entender o fenômeno linguístico na sua integralidade por interpretar a linguagem em relação ao seu lugar no processo social.

A motivação para a pesquisa apresentada foi, primeiramente, de cunho pessoal. No ano de 2014, junto a minha entrada na pós-graduação, comecei a carreira no magistério público. Eu, aluna de escola pública, bolsista do PIBID, e, pela primeira vez, professora do ensino público, me via diante de poucos recursos, mas muita vontade de dar o melhor aos meus alunos. Busquei trabalhos que pudessem me ajudar a entender um dos únicos materiais que tinha em minhas mãos, o LD, e encontrei poucos que o estudassem com foco no E/LE. Desse modo, minha motivação foi complementada por um incentivo teórico: a escassez de trabalhos que se debruçam sobre os LDs de E/LE para entender como esses funcionam. Caminhei, então, para a análise de LDs, mais precisamente, para o estudo do papel que o aluno possui nas tarefas dessas obras didáticas, a análise do modo como o elemento cultural é representado e, por fim, a compreensão da maneira com que se estabelece a relação entre o educando e a cultura do E/LE. Organizamos, em vista disso, nossa trajetória de entendimento da seguinte forma.

Nas duas primeiras seções do capítulo um, foram apresentadas brevemente como as abordagens de ensino de LE e a LSF definiram o papel que o aluno e os elementos culturais deveriam ter no processo de aprendizagem de uma LE. Essa exposição foi necessária, uma vez que nosso objeto de análise, o LD, está circunscrito em um contexto de situação subordinado a um contexto de cultura constituído por essas concepções. Constatamos, verificando o que determinam as abordagens, a seguinte distribuição do papel do aluno e dos elementos culturais:

Quadro 13 – Aluno e cultura nas abordagens para o ensino de LE

Teoria de aprendizagem de LE	Papel do aluno	Papel dos elementos culturais
Behaviorismo	Reproduz.	Não são discutidos.
Inatismo	Reproduz.	Não são discutidos.
Interacionismo	Aprende através de atividades controladas.	Não são discutidos.
Sociocultural	Ativo.	Parte intrínseca do processo de aprendizagem.
LSF	Aprende por meio da interação.	Parte intrínseca do processo de aprendizagem para que o aluno construa o seu potencial de significado.

Fonte: elaborado pela autora (2016).

De acordo com a LSF, a língua interpreta a cultura em termos semióticos. A teoria de aprendizagem de LE, sob esse enfoque, busca compreender como os processos sociais culminam nessa aprendizagem e entende que “[...] aprender a falar se interpreta como o domínio de um potencial de comportamento por parte do indivíduo” (HALLIDAY, 2013 [1978], p. 29). O aluno, portanto, deve construir um potencial de significados que abarque os componentes léxico-gramaticais da LE, mas, sobretudo, deve construir um potencial de significados sociais para que possa se expressar ativamente e não passivamente usando a LE.

Na terceira seção desse capítulo teórico, buscamos desenredar os fios que compõem a teoria que subsidia nosso estudo: a LSF. Tratamos dos seus sentidos globais, que marcam o modo de entender a linguagem em funcionamento e dos seus princípios de organização. Nessa descrição, cabe destacar alguns pontos, conforme faremos a seguir.

O primeiro ponto diz respeito aos sentidos globais da teoria que envolvem as concepções de língua, texto e análise. A língua é vista como uma forma de interação entre os indivíduos; o texto, por sua vez, constroi significados sociais através da maneira como realiza os recursos linguísticos. Já a análise metafuncional permite que nos debruçemos sobre a materialidade textual para entender como as realizações do sistema linguístico representam a construção de sentido entre *aluno* e *LD*. Começamos, a partir disso, a entender a relação entre linguagem e estrutura social e como os princípios de organização da língua auxiliam na interpretação dos textos.

O segundo ponto se refere aos princípios de organização da linguagem, compostos por: *sistema* e *estrutura*, *estratificação*, *instanciação* e *metafunções*. O *sistema* é o potencial de significado da língua, enquanto a *estrutura* é a realização desse potencial. No processo de

ensino e aprendizagem de uma LE, o aluno desenvolve seu potencial de significados linguísticos e culturais. A *realização* desse potencial de significado da LE ocorre através da *estratificação* linguística. O aprendiz deve dominar o *estrato da expressão* (fonética e fonologia), mas, sobretudo, ser capaz de realizar os sentidos no *estrato do conteúdo* (léxico-gramática e semântica). Uma correta estratificação na LE permite que o aprendiz identifique e realize os diferentes conteúdos semânticos de um mesmo item lexical, de acordo com o contexto de interação em que deseje se comunicar. A *instanciação*, por sua vez, relaciona a língua como sistema e a língua como texto. O polo instância do contínuo de instanciação é o texto realizado, portanto, em nossa análise, a identificação dos padrões de realização neste polo permitiu que interpretássemos o modo como o papel do aluno e dos elementos culturais se realizou, bem como a maneira que foi instaciada a relação entre essas duas variáveis no LD. Essa análise foi subsidiada pelas metafunções, responsáveis por relacionar o *contexto de situação* com os elementos léxico-gramaticais capazes de realizá-los.

Os dois pontos apresentados anteriormente nos levam ao capítulo dois. Neste momento da pesquisa, utilizamos as ferramentas da LSF para atingir nosso objetivo geral: analisar como o aluno é convidado a fazer parte da nova cultura aprendida, bem como o modo como o referente cultural é representado.

O *aluno* tem um papel ativo e reflexivo na obra, complementando o que foi sugerido pelo Guia PNLD 2014, uma vez que não foi indicado no documento o papel que o aluno deveria ter nas atividades. Essa atribuição ao educando pode ser verificada, pois os enunciados das atividades se instanciam com *processos materiais na função comando* associados a outros *processos*, como os *comportamentais* e *mentais*. Isso demonstra que o LD espera que o *aluno* aja com o E/LE, mas, sobretudo, que signifique através da LE. Nesse processo, ele constroi o seu potencial de significado do estrato do conteúdo léxico-gramatical.

Os *elementos culturais* estão presentes nas atividades de duas maneiras: trabalhando o E/LE (elementos instrumentais) e trabalhando os modos de ser e viver de comunidades falantes do E/LE (elementos integrativos), indo ao encontro do que foi sugerido pelo Guia PNLD 2014. Os textos com *campos* de caráter instrumental auxiliam na construção do estrato léxico-gramatical do aluno, enquanto os textos com *campos* integrativos contribuem para a construção de um potencial de significados gramatical e cultural. Nas tarefas com *campo* instrumental, seria ideal que o LD buscasse outras maneiras de o aluno pensar a cultura do idioma que está aprendendo para que fosse enriquecido o trabalho com a LE nesses momentos.

A relação entre *aluno e cultura* se dá através das *Metas* dos enunciados. Observamos que os livros do sexto e do nono ano trazem o trabalho com a cultura da LE de maneira mais marcada, enquanto os livros do sétimo e do oitavo ano enfocam no trabalho de temas gerais, através do uso da língua espanhola. Halliday ([2013] 1978, p. 32), ao apontar que “com o objetivo de que a língua seja um meio de aprendizagem, é fundamental que a criança possa codificar com a linguagem, mediante palavras e estruturas, sua experiência nos processos do mundo exterior e nas pessoas e coisas que participam nele”, demonstra que o trabalho desenvolvido pelos livros sete e oito é relevante, uma vez que o aluno está codificando a linguagem; no entanto, o modo como estão constituídos os livros seis e nove é mais adequado, pois o aluno é levado a entender o modo como os falantes de língua espanhola constroem sua experiência e, portanto, como o E/LE é usado para significar no mundo.

Retomando os objetivos que foram propostos para esta dissertação, é possível afirmar que esta dissertação encerra-se cumprindo seu objetivo geral e seus objetivos específicos. A análise do Guia PNLD 2014, primeiro de nossos fins específicos na pesquisa, constatou que há sugestões para que o aluno interaja com a LE, mas não há indicação de qual o seu papel nessa interação. Já o elemento cultural é colocado como fundamental nas obras didáticas e deve ser apresentado na sua diversidade. Esse resultado fez com que déssemos o primeiro passo para entender a relação entre as atividades do LD e o papel dado ao aluno e à cultura neste.

Seguimos a investigação com a busca pelos *campos* predominantes nas atividades da coleção *Formación en Español: lengua y cultura*. Essa análise revelou que, de acordo com o LD, há um *campo* dominante. Nas obras do sexto e do nono ano, predomina a cultura na sua manifestação integrativa e nas do sétimo e oitavo na sua manifestação instrumental. Pudemos, assim, observar como são trazidos os elementos culturais nessas obras didáticas.

A pesquisa em busca do tipo de *processo* predominante revelou que, nas atividades do LD, há o domínio do tipo *material na função comando* que, associado à realização no fraseado com outros tipos de *processo*, faz com que o aluno e o LD dialoguem nesses exercícios. O elemento cultural, por sua vez, como observamos, é trabalhado através das *metas* dos enunciados. Esse estudo do Guia PNLD 2014 e da coleção didática, sob o viés sistêmico-funcional, contribui ao trazer uma aplicação da teoria, até então, pouco explorada.

Compreendemos, isso posto, que o objetivo geral a que esta dissertação se propôs foi atingido, uma vez que analisamos o modo como o aluno dialogou com a cultura – instrumental ou integrativa – apresentada no LD. Da mesma forma, identificamos a maneira com que os referentes culturais são apresentados ao aprendiz. Cabe destacar que ainda são

necessários mais trabalhos que investiguem os LDs de E/LE distribuídos pelo MEC. Como sugestão para pesquisas futuras, apontamos a descrição de outros aspectos das obras didáticas das coleções que não foram analisadas nesta pesquisa.

A investigação desses pontos, não discutidos neste estudo, auxiliaria no aperfeiçoamento do LD de E/LE distribuído pelo MEC. Reconhecemos as dificuldades de se produzir uma coleção didática para ser usada em todo o Brasil. Admitimos que esses LDs, em vista disso, nunca serão completamente adequados a todos os contextos de ensino de E/LE em um país tão diverso quanto o nosso; no entanto, esse instrumento pedagógico tem a tarefa de ser melhorado, uma vez que, como já dissemos, costuma ser, muitas vezes, o único material de LE a que o aluno tem acesso.

Esta dissertação, em sua essência, foi uma tentativa de assistir outros professores de E/LE a entender a constituição do LD. Esperamos ter contribuído para que os docentes dominem o modo como a coleção didática organiza suas atividades e, com esse domínio, convertam-na em um material útil e transformador no ensino de E/LE nos seus contextos de atuação. Esses educadores serão, nessa perspectiva, agentes ativos no aprimoramento do LD e no progresso da atual da situação do ensino de LE no contexto de escola pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, C.; COSTA, E. (Orgs.). **Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2014: língua estrangeira moderna: ensino fundamental: anos finais**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

CAFFAREL, Alice. Approaching the French clause as a move in dialogue: interpersonal organisation. In: Ruqaiya Hasan & Peter Fries (Eds.) **On subject and theme: a discourse functional perspective**. Amsterdam: John Benjamins, 1995.

_____. **A systemic functional grammar of French: from grammar to discourse**. Londres: Continuum, 2006.

CARMO, Cláudio Márcio do. Cultura no interior da Linguística Sistêmico-Funcional: uma análise exploratória. **Vértices**, Campos dos Goytacazes/RJ, v. 14, n. especial 2, p. 67-98, 2012.

DOMINGO, L. **O ensino de cultura através de livros didáticos ELE: que cultura ensinamos?** 2011. 145 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2011.

EMMEL, R.; ARAÚJO, M.C. **A pesquisa sobre o livro didático no Brasil: contexto, caracterização e referenciais de análise no período 1999-2010**. IX ANPED Sul, 2010.

FÁVARO, M. H. **O livro didático de língua adicional do PNLD e o aluno local: como essa relação faz sentido em sala de aula?** 2013. 170 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2013.

FIGUEREDO, Giacomo Patrocínio. **Uma descrição sistêmico-funcional da estrutura do grupo nominal em português orientada para os estudos lingüísticos da tradução**. 2007. 292 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2007.

_____; PAGANO, Adriana; FERREGUETTI Kícila. **Os sistemas textuais de focalização na organização funcional da gramática do Português Brasileiro** DELTA, v. 30, n. 2, São Paulo, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-445080334301692532>>. Acesso em:

FONTANA, B. Interações em aulas de inglês de uma escola pública: disputas de poder e subversão do mandato institucional, **Caleidoscópio**, p. 107-114, 2006.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Santa Maria: UFSM, 2010.

GHIO, E.; FERNANDEZ, M. D. **Lingüística Sistémico Funcional**. Aplicaciones a la lengua española. 2. ed. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. Waldhuter Editorial, 2008.

GOUVEIA, Carlos. **Texto e gramática: uma introdução à linguística sistémico-funcional**. Matruga: Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, jan./jun. 2009.

HALLIDAY, M.A.K. **An Introduction to Functional Grammar**. Londres: Inglaterra, 1994.

_____. **El language como semiótica social: la interpretación social del language y del significado**. Tradução de Jorge Ferreiro Santana. Buenos Aires: Argentina, 2013 [1978].

_____. **An Introduction to Functional Grammar**. 4. ed. London: Arnold, a member of the Hodder Headline Group, 2014.

_____. **Introduction: on the “architecture” of human language**. In: WEBSTER, J.J. (Ed). Collected works of M.A.K. Halliday. v. 3, London & New York: Continuum, 2003.

_____. **Introduction: how big is a language? On the power of language**. In: The language of science. London: Continuum, 2004.

_____; HASAN, Ruqaiya. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Orford University Press, 1985.

_____; MATTHIESSEN, C. **An Introduction to Functional Grammar**. 3. ed. London: Arnold, a member of the Hodder Headline Group, 2004.

KADER, Carla C. C.; RICHTER, Marcos G. **Representações do papel social docente em textos acadêmicos de professores em formação: um estudo baseado em corpora**. v. 13, n. 1, p. 36-52, jan./jun. Londrina: Entretexos, 2013.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, p. 211-236, 1988.

LIGHTBOWN, Patsy; SPADA, Nina. **How languages are learned**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

MALINOWSKI, B. **Uma teoria científica da cultura**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

MARTIN, J.R. Genre and Language learning: a social semiotic perspective. In: GHADESSY, M. (ed.). **Register Analysis – theory and practice**. New York: Pinter Publishers, 2009.

_____. **English text: system and structure**. Amsterdam: John Benjamins, 1992.

MATTHIENSSEN, C.M. (Org.). **Language Typology**. Londres: Inglaterra, 2004.

_____. The “architecture” of language according to systemic functional theory: developments since the 1970. In: HASAN, Ruqaiya; MATTHIESSEN, Christian M.; WEBSTER, Jonathan (Eds.). **Continuing discourse on language**, v. 2. London: Equinox, 2005.

MENÉNDEZ, S. M. Opción, registro y contexto: El concepto de significado en la lingüística sistémico-funcional. In: **Semántica e interpretación**. Tópicos del Seminario, 23. Enero-junio pp. 221-239, 2010.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. Prefácio. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 7-10.

MITCHELL, R.; MYLES, F.; MARSDEN, E. **Second language learning theories**. London: Routledge, 2013.

PINHO, Isis da Costa. **A tarefa colaborativa em inglês como língua estrangeira no ambiente virtual**. Tese (Doutorado em Linguagem, Tecnologias e Interação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2013.

QUIROZ, Beatriz. Towards a systemic profile of the Spanish MOOD. **Linguistics and the Human Sciences**. v. 4, n. 1, p. 31-65, 2008.

_____. **La cláusula como movimiento interactivo: una perspectiva semántico-discursiva de la gramática interpersonal del español**. D.E.L.T.A., 2015.

ROSE, David; MARTIN, Jim R. **Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School**. Sheffield (UK) and Bristol (USA): Equinox Publishing Ltd., 2012.

SANTOS, Gerson Rossi dos. Características da interação no contexto de aprendizagem in-tandem. 2008. 147 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista (UNEP), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2008. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/99825>>. Acesso em: set. 2015.

SILVA, Renato Caixeta da. Pesquisas sobre livros didáticos de língua estrangeira: reflexões. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA – SILEL, 2013, Uberlândia. **Anais eletrônicos...** Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/>>. Acesso em: set. 2015.

TERUYA, Kazuhiro et al. Typology of MOOD: a text-based and system-based functional view. In: HASAN, Ruqaiya; MATTHIESSEN, Christian; WEBSTER Jonathan (Eds.). **Continuing discourse on language: a functional perspective**. V. 2. Londres: Equinox, 2007.

THOMPSON, Geoff. **Introducing functional grammar**. 3. ed. New York: Routledge-Taylor & Francis Group. 2014.

VILLALBA, T.; GABARDO, M.; MATA, R. **Formación en Español: lengua y cultura – Descripción**. Curitiba: Base Editorial LTDA., 2012.