

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

DOUTORANDA: KAREN SANTORUM

**O EFEITO TRIDIMENSIONAL OBTIDO COM O CICLO *READING TO LEARN* - A
APROPRIAÇÃO DE UMA METALINGUAGEM PEDAGÓGICA - EMOLDURADO
PELA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL**

**Porto Alegre
2019**

DOUTORANDA: KAREN SANTORUM

**O EFEITO TRIDIMENSIONAL OBTIDO COM O CICLO *READING TO LEARN* - A
APROPRIAÇÃO DE UMA METALINGUAGEM PEDAGÓGICA - EMOLDURADO
PELA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL**

Tese de doutorado em Análises textuais, discursivas e enunciativas, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Lucia Rottava.

Porto Alegre
2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

REITOR

Rui Vicente Oppermann

VICE-REITORA

Jane Tutikian

DIRETORA DO INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Claudia Wasserman

VICE-DIRETORA DO INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Maria Izabel Saraiva Noll

DIRETORA DO INSTITUTO DE LETRAS

Sérgio de Moura Menuzzi

VICE-DIRETORA DO INSTITUTO DE LETRAS

Beatriz Cerisara Gil

CHEFE DA BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANIDADES

Vladimir Luciano Pinto

CIP - Catalogação na Publicação

Santorum, Karen

O EFEITO TRIDIMENSIONAL OBTIDO COM O CICLO READING TO LEARN - A APROPRIAÇÃO DE UMA METALINGUAGEM PEDAGÓGICA - EMOLDURADO PELA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL / Karen Santorum. -- 2019. 234 f.

Orientadora: Lucia Rottava.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Linguística Sistêmico-Funcional. 2. Programa Reading to Learn. 3. Metáfora Gramatical. 4. Formação de Professores. 5. Ensino de escrita acadêmica em língua inglesa. I. Rottava, Lucia, orient. II. Título.

Karen Santorum

**O EFEITO TRIDIMENSIONAL OBTIDO COM O CICLO *READING TO LEARN* - A
APROPRIAÇÃO DE UMA METALINGUAGEM PEDAGÓGICA - EMOLDURADO
PELA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL**

Tese de doutorado em Análises textuais, discursivas e enunciativas, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Lucia Rottava.

Porto Alegre, 20 de fevereiro de 2019.

Resultado: Aprovada por unanimidade com conceito “A”.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Valdir do Nascimento Flores
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof.^a Dra. Vera Lucia Teixeira da Silva
Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)

Prof.^a Dra. Cristiane Fuzer
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Aos alunos dos meus alunos.

AGRADECIMENTOS

Albert Einstein dizia que “só há duas maneiras de viver a vida: a primeira é vivê-la como se os milagres não existissem. A segunda é vivê-la como se tudo fosse milagre”. Escolho a segunda. Cada pessoa que contribuiu de sua forma para a realização desta pesquisa, e sem cuja contribuição não teria sido possível concluí-la, justifica a minha escolha. Vocês foram pequenos milagres que viabilizaram, aliviaram e garantiram o percurso. Agradeço:

A Deus, pelos milagres colocados em minha vida;

Ao meu marido, parceiro de vida, por todo o suporte;

A minha mãe, principal incentivadora de minhas conquistas e por sua compreensão em relação a minhas ausências - mesmo em um período em que sua necessidade de minha presença superava o entendimento;

A minha irmã, pelos caminhos abertos;

A minha nova família, pelo incentivo e por acreditar;

A minha orientadora, prof.^a Lucia Rottava, principal fonte do meu crescimento pessoal e profissional durante esta tese e por ter viabilizado o atendimento a minha necessidade em termos de prazos.

Aos meus alunos, por sua disposição em participar da pesquisa e pelo incentivo sempre;
A minha amiga Cristiane por sua paciência infinita, pelos diálogos e por suas leituras generosas;

Aos meus amigos e colegas de trabalho - Carlos e Ângela -, por terem viabilizado a escrita desta tese, suprindo em vários momentos minha ausência;

Ao meu aluno e anjinho Alisson pela ajuda técnica;

A todos os amigos que direta ou indiretamente contribuíram;

Aos amigos e profissionais de saúde pelo suporte para a realização desta conquista;

À banca de qualificação desta tese, formada pelos professores Valdir Flores e Vera L. Teixeira da Silva, por suas contribuições;

À coordenação, professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS;

À Van Gogh, pela inspiração.

MUITO OBRIGADA!

A linguagem é a única entre os processos culturais que permanece abaixo do nível de consciência. Se você quer entender a natureza dos atos semióticos e particularmente dos semânticos - os "linguísticos", você tem que prestar atenção nos usos mais inconscientes da língua. É lá, curiosamente, onde você vê não apenas a língua em funcionamento, mas também a língua em expansão, tanto dentro do indivíduo e, também, dentro da cultura, filogeneticamente e ontogeneticamente. (p.78) Agora, o que que a escola exige é que você traga a língua de volta à consciência. Não há nenhuma maneira de evitar isso, em parte porque você tem de fazer isso para aprender a ler e escrever. Tornar-se letrado significa refletir conscientemente sobre sua linguagem e algumas pessoas acham isto muito ameaçador. Nós sabemos disso. Nós ensinamos linguística. Nossos alunos muitas vezes não acham isso ameaçador, ter de refletir sobre algo que está enterrado abaixo do nível de consciência? E vemos isso por exemplo da forma em que a mudança entre língua falada e escrita em salas de aula de escola primária - tendo de focar na mecânica de realmente escrever a linguagem escrita, e sobre as novas formas de fazer sentido que isso envolve - como esta mudança tem o efeito de desacelerar o processo, de amarrar a língua, se você preferir. As crianças ficam de língua amarrada, mas não porque elas se sentem ameaçadas [...], mas sim porque tem uma coisa que a maioria dos professores não fazem de maneira efetiva é deixar as crianças conscientes do porque estão fazendo aquilo. Isto é particularmente verdade para a língua escrita¹.(HALLIDAY, 1989 em uma entrevista, em MARTIN, 2013, p. 138-139).

¹ No original: language is unique among cultural processes in the extent to which it remains below the level of consciousness. If you want to understand the nature of semiotic acts, and particularly semantic acts - the "linguistic" ones, you have to pay attention to the most unconscious uses of language. It is there, interestingly enough, where you see not only language at work, but also language expanding, both within the individual and also within the culture, phylogenetically and ontogenetically (p.78) Now, what the school requires is for you to bring language back to consciousness. There's no way to avoid this, partly because you have to do this in learning to read and write. Becoming literate means reflecting consciously on your language, and some people find this very threatening. We know this. We teach linguistics. Don't our own students often find this threatening, having to reflect on something which is buried below the level of awareness? And we see it for example in the way in which switching between spoken and written language in early classrooms, infant classrooms, the early years of primary school - having to focus on the mechanics of actually writing the written language, and on the new ways of making meaning that this involves - how this switching has the effect of slowing the process down, of tying the tongue if you like. Kids become tongue-tied, but not because they feel threatened - [...] what's tied in with this is that in doing so one thing that teachers sometimes don't do so successfully is make them aware of why they're doing it. This is particularly true for written language. (p. 138-139).

RESUMO

Esta tese, emoldurada pela Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, 2014), investiga a implementação do *Ciclo* desenvolvido no Programa *Reading to Learn (Ler para Aprender)* (ROSE, 2012; 2014; 2015; 2017; MARTIN, 2000; 2006; MARTIN e ROSE, 2005) como recurso metodológico responsável pela apropriação de uma Metalinguagem Pedagógica em professores em formação (ROSE, 2018a; ROSE 2018b). O Programa *Reading to Learn (R2L)* constitui-se em uma metodologia para o ensino de leitura e escrita embasada no aporte teórico sistemicista. A LSF se mostra como uma moldura adequada para o ensino da escrita acadêmica em Inglês por levar em consideração o contexto de cultura, ao focar o gênero do texto e o contexto de situação, ao contemplar as variáveis de registro responsáveis pelas escolhas feitas para a produção do texto: campo, relações e modo (HALLIDAY, 1994). O uso do *Ciclo*, nos preceitos da LSF, ao ensinar escrita acadêmica em Inglês, para futuros professores de Inglês, propicia uma consciência reflexiva sobre a língua, o que se constitui em um saber fundamental para a prática docente desses profissionais em formação. Ao mesmo tempo, o *Ciclo* serve como sugestão de método de ensino de variados recursos linguísticos. Os objetivos específicos visam verificar a eficácia do Programa *R2L* ao ensinar um determinado recurso linguístico, fundamental para a escrita acadêmica em Inglês/LE, a Metáfora Gramatical; e observar a apropriação de uma Metalinguagem Pedagógica no discurso dos participantes depois da implementação do Programa *R2L*. O contexto da pesquisa é formado por alunos concluintes do curso de Letras Português/Inglês de uma universidade comunitária do Rio Grande do Sul. O *corpus* da pesquisa é composto de textos do gênero textual - conforme denominado pela teoria - Estudo de Caso, como os requeridos para o Estágio de Observação em língua inglesa. Os resultados indicam que o Programa *Reading to Learn*, ao ser implementado para o ensino da Metáfora Gramatical, fundamental para o desenvolvimento da escrita acadêmica em língua inglesa, está intimamente relacionado com a apropriação de Metalinguagem Pedagógica. Por meio dessa pesquisa, procura-se contribuir para as práticas de ensino de Inglês em contextos de formação de professores, oferecendo um aporte sistêmico-funcional na abordagem ao gênero dos textos ensinados no currículo da escola básica.

Palavras-chave: Linguística Sistêmico-Funcional, Programa *Reading to Learn*, Metáfora Gramatical, Formação de Professores, Ensino de escrita acadêmica em língua inglesa.

ABSTRACT

This doctoral dissertation, framed by the Systemic-Functional Linguistics (SFL) (HALLIDAY and MATTHIESSEN, 2004, 2014), investigates the implementation of the Reading to Learn Cycle (ROSE, 2012; 201; 2015; 2017; Martin, 2000; and Rose, 2005) as a methodological resource accounted for the appropriation of a Pedagogical Metalanguage to teachers in training (ROSE, 2018a, ROSE 2018b). The Reading to Learn Cycle (R2L) is a methodology for the teaching of reading and writing based on the theoretical systemicist contribution. The SFL shows itself as a suitable framework for the teaching of academic writing in English once it takes into consideration the culture context, by focusing on the genre of the text as well as the context of the situation, when considering the variables responsible for the recording of the choices made for the production of these texts: field, relations and mode (HALLIDAY, 1994). The use of the Cycle, in the precepts of the SFL, in teaching academic writing in English for future English teachers, provides a reflexive awareness about the language, which constitutes a primordial knowledge for the teaching practice of these professionals being trained. At the same time, the Cycle serves as a suggestion of teaching method for a myriad of linguistic resources. The specific objectives are to verify the effectiveness of the R2L Cycle when teaching a specific linguistic resource, essential for academic writing in English/EL, Grammatical Metaphor; and observe the appropriation of a Pedagogical Metalanguage in the discourse of the participants after the implementation of the R2L Cycle. The instance of the research is constituted by undergraduate students of Portuguese/English Literature course (language of arts) of a community university of Rio Grande do Sul. The research corpus is assembled by genre - as it is called by the theory - Case Study, produced for intern/student Observation in English language teaching training. The results demonstrate that the Cycle Reading to Learn, when implemented for the teaching of Grammatical Metaphor, fundamental for the development of academic writing in English, is closely related to the appropriation of Pedagogical Metalanguage. Through this research, we intend to contribute to the teaching practices of English in contexts of teacher training, offering a systemic-functional contribution in the approach to the genre of texts taught in the basic school curriculum.

Keywords: Systemic-Functional Linguistics, Reading to Learn Program, Grammatical Metaphor, Teacher Training, English-language academic writing

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Visão Trinocular da LSF.....	49
Figura 02 - Estratificação	50
Figura 03 - Variáveis do Contexto de Situação	52
Figura 04 - Estratificação, Metafunções e Níveis de Análise.....	53
Figura 05 - A Gramática da Experiência	56
Figura 06 - O Círculo de Cores	56
Figura 07 - Círculo de cores em mistura (Color wheel shading chart).....	57
Figura 08 - Famílias de Gêneros textuais Acadêmicos da Escola de Sydney	65
Figura 09 - Realização da linguagem congruente	72
Figura 10 - Realização da linguagem metafórica	73
Figura 11 - Projeto 1 da Primeira Fase do <i>Ciclo</i> Ensino e Aprendizagem.....	83
Figura 12 - Projeto Posterior à Primeira Fase do <i>Ciclo</i> Ensino e Aprendizagem	84
Figura 13 - Segunda fase do <i>Ciclo</i> Ensino e Aprendizagem - Projeto <i>Write it Right</i>	85
Figura 14 - <i>Ciclo</i> de Ensino e Aprendizagem do Programa <i>Reading to Learn</i> (R2L)	87
Figura 15 - Fases da Interação Guiada	89
Figura 16 - <i>Ciclo</i> Ensino e Aprendizagem intercamadas	91
Figura 17 - Realização inter-estratal e instanciação intra-estratal.....	95
Figura 18 - Macrogênero curricular R2L	98
Figura 19 - Espiral da Pesquisa-Ação.....	101
Figura 20 - Janela principal do programa <i>AntConc</i>	110
Figura 21 - Ferramenta <i>Concordance</i> do software <i>AntConc</i>	111
Figura 22 - <i>KWIC</i> (Palavras Chaves em Contexto).....	112
Figura 23 - Ferramenta <i>File View</i>	113
Figura 24 - Ferramenta <i>Clusters/N-Grams</i>	114
Figura 25 - Distribuição das Oficinas.....	116
Figura 26 - Sala de Aula Virtual.....	117
Figura 27 - Preparação para a Leitura	119
Figura 28 - Leitura Detalhada.....	122
Figura 29 - Implementação do <i>Ciclo</i> : estratégia de Leitura Detalhada	123
Figura 30 - A Construção Conjunta.....	124
Figura 31 - Tomada de Notas na Construção Conjunta.....	125
Figura 32 - A Reescrita Conjunta.....	126

Figura 33 - Macrogênero curricular R2L	128
Figura 34 - Ferramenta <i>Concordance</i> e KWIC E.C.1	132
Figura 35 - <i>Concordance</i> da ocorrência <i>QUESTIONS</i> no E.C.1	135
Figura 36 - Ferramenta <i>Concordance</i> E.C.2.....	138
Figura 37 - Ferramenta KWIC E.C.2	139
Figura 38 - Ocorrências de <i>Metalinguagem Pedagógica</i> na I.L. 1	153
Figura 39 KWIC I.L.1	154
Figura 40 - Lista de palavras	158

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Eixo paradigmático do ensino	82
Tabela 02 - Passos da coleta de dados	108
Tabela 03 - Tarefa, total de palavras, tipos de palavras	131
Tabela 04 - Tabela I.L.1 e I.L.2.....	151

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Ocorrências de nominalizações no E.C.1	134
Gráfico 02 - Ocorrências de nominalizações no E.C.2	142
Gráfico 03 - Comparação entre as ocorrências de nominalizações do Estudo de Caso 1 e do Estudo de Caso 2	149
Gráfico 04 - <i>Metalinguagem Pedagógica</i> na Impressão Linguística 1 - Anterior à validação	152
Gráfico 05 - Ocorrências de <i>Metalinguagem Pedagógica</i> na Impressão Linguística 1	155
Gráfico 06 - Ocorrências de <i>Metalinguagem Pedagógica</i> na Impressão Linguística 2	159
Gráfico 07 - Comparação entre as ocorrências de <i>Metalinguagem Pedagógica</i> nas Impressões Linguísticas 1 e 2	160

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Resultados por gênero IELTS 2017	37
Quadro 02 - Escore geral e por habilidade dos mais frequentes países ou regiões de origem dos candidatos (versão Acadêmico, 2017).....	38
Quadro 03 - Relação entre as variáveis do texto e as funções da linguagem	54
Quadro 04 - Gêneros, Etapas e Fases	67
Quadro 05 - Sufixos formadores de substantivo	79
Quadro 06 - Níveis de suporte à leitura e à escrita.....	86
Quadro 07 - Semestralização das disciplinas de língua inglesa	105
Quadro 08 - Participantes da Pesquisa	107
Quadro 09 - Excertos do texto Estudo de Caso A	121
Quadro 10 - Nominalizações e suas ocorrências no Estudo de Caso 1	133
Quadro 11 - Nominalizações e suas ocorrências no Estudo de Caso 2	141
Quadro 12 - Comparativo entre as ocorrências de nominalizações nos E.C.1 e E.C.2	148

LISTA DE ABREVIATURAS

Inglês enquanto Língua Estrangeira - Inglês/LE

International English Language Testing System - IELTS

Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE

Linguística Sistêmico-Funcional - LSF

Programa Reading to Learn - R2L

Pedagogia de Gênero - PG

Estudo de Caso 1 - E.C.1

Estudo de Caso 2 - E.C.2

Impressão Linguística 1 - I.L.1

Impressão Linguística 2 - I.L.2

Inglês para Propósitos Acadêmicos - IPA

Inglês como Meio de Instrução (em Inglês English medium instruction) - EMI

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes

SUMÁRIO

CAPÍTULO I

1 FALEMOS DE COR: INTRODUÇÃO	18
1.1 Objetivos da Pintura: Objetivos específicos	26
1.2 Perguntas do Pintor: Perguntas de pesquisa	26

CAPÍTULO II

2 A TEORIA DA COR: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	29
2.1 O Tema da Pintura: O ensino da escrita acadêmica em Inglês/LE.....	30
2.2 Os Críticos de Arte: Os balizadores da escrita acadêmica em Inglês/LE.....	34
2.3 As Outras Técnicas de Pintura: Abordagens e métodos de ensino	40
2.4 A Moldura: A <i>Linguística Sistêmico-Funcional</i>	44
2.5 O <i>Paspatur</i> : Transição da teoria para a prática com a Pedagogia de Gênero textual praticada pela Escola de Sydney	60
2.6 A Tela: O <i>gênero textual</i> emoldurado pela <i>Linguística Sistêmico-Funcional</i>	63
2.7 O Tipo de Tinta: A <i>Metáfora Gramatical</i> Ideacional e seus efeitos na escrita acadêmica	70
2.8 O Pincel: O <i>Ciclo</i> de Ensino e Aprendizagem do Programa <i>Reading to Learn (R2L)</i>	80
2.9 O Efeito Obtido pelo Pincel: A <i>Metalinguagem Pedagógica</i>	91

CAPÍTULO III

3 A TÉCNICA UTILIZADA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	100
3.1 Natureza da pesquisa	100
3.2 Contexto da pesquisa	104
3.3 Participantes da pesquisa	106
3.4 Período de implementação do <i>Ciclo</i> e de geração de dados	107
3.5 Critérios de análise	109

CAPÍTULO IV

4 O ATO DE PINTAR: IMPLEMENTAÇÃO DO CICLO	115
4.1 Oficina 01	117
4.2 Oficina 02	118
4.3 Oficina 03	121
4.4 Oficina 04	127

CAPÍTULO V

5 AVALIAÇÃO DA OBRA: ANÁLISE DE DADOS	129
5.1 Análise do tipo de tinta utilizada: Ocorrência do recurso linguístico <i>Metáfora Gramatical</i> Ideacional na escrita em Inglês/LE antes e depois da implementação do <i>Ciclo</i>	130
5.1.1 Análise do Estudo de Caso 1 (E.C.1)	132
5.1.2 Análise do Estudo de Caso 2 (E.C.2)	138
5.2 Análise do efeito obtido com o pincel: A apropriação da <i>Metalinguagem Pedagógica</i>	150
5.2.1 Análise da Impressão Linguística 1 (IL1)	152
5.2.2 Análise da Impressão Linguística 2 (IL2)	157
5.3 O pintor e a obra: Relação entre as perguntas de pesquisa e os resultados obtidos pela análise dos dados	167

CAPÍTULO VI

6 ASSINATURA E DATA: CONSIDERAÇÕES FINAIS	170
--------------------------------------------------------	-----

A INSPIRAÇÃO: REFERÊNCIAS	174
----------------------------------------	-----

APÊNDICES	184
Apêndice 01 - Termo de consentimento livre esclarecido	185
Apêndice 02 - Estudo de Caso A	187
Apêndice 03 - Estudo de Caso B	193
Apêndice 04 - Implementação do <i>Ciclo</i> no Estudo de Caso A	198

ANEXOS	203
Anexo 01 - Fotografia retirada em comunicação oral	204
Anexo 02 - Parecer de aprovação Comitê de Ética em Pesquisa	205
Anexo 03 - Cartaz de divulgação das oficinas	207
Anexo 04 - Registros fotográficos das oficinas	208
Anexo 05 - Estudo de Caso 1 - Produção dos participantes	209
Anexo 06 - Estudo de Caso 2 - Produção dos participantes	216
Anexo 07 - Impressão Linguística 1 - Produção dos participantes	224
Anexo 08 - Impressão Linguística 2 - Produção dos participantes	229
Anexo 09 - Questão prova ENADE	234

1 FALEMOS DE COR: INTRODUÇÃO

12 DICAS SOBRE PINTURA PARA INICIANTES:

- DICA 1: Defina o tema da pintura;
 - DICA 2: Veja o que os críticos dizem;
 - DICA 3: Avalie as técnicas existentes;
 - DICA 4: Sempre procure combinar o desenho da moldura com o tema da obra;
 - DICA 5: Faça seu próprio *paspatur*;
 - DICA 6: Comece por pintar em pequenas telas;
 - DICA 7 Escolha o tipo de tinta a ser utilizado;
 - DICA 8: Compre pincéis de boa qualidade;
 - DICA 9: Atente para o efeito obtido através do pincel utilizado;
 - DICA 10: Escolha uma técnica que lhe agrade;
 - DICA 11: Comece a pintar;
 - DICA 12: Analise a qualidade da pintura;
 - DICA 13: Coloque sua assinatura na obra.
- Fonte: adaptado Amo Pintar².

A epígrafe constitui a metáfora lexical que dá forma à organização desta pesquisa: a pintura. Cada uma das dicas sobre pintura corresponde a uma seção ou capítulo constituinte do texto, conforme indicado no final desta introdução.

Uma obra de arte é o resultado das reflexões de um artista representadas por meio de uma linguagem específica, podendo ser tanto corporal quanto escrita, visual, sonora, entre outras. Assim, também esta pesquisa resulta de inquietantes reflexões oriundas da experiência em docência na formação de professores. Tais inquietações advêm da constatação de um problema que representa a ponta de um *iceberg*: o baixo desempenho dos estudantes universitários brasileiros em relação à qualidade da produção escrita em língua inglesa (Inglês/LE). Essa situação, que por si só é preocupante, torna-se ainda mais inquietante quando se trata de formação de professores, como é o caso do meu universo de atuação: alunos de Letras - Português/Inglês, uma vez que precisam aprender para si e sobretudo aprender para poder ensinar ao outro.

A vivência como professora e elaboradora de exames de proficiência vem servindo para a constatação desse baixo desempenho dos estudantes universitários em relação à qualidade da produção escrita em Inglês/LE. Ademais, o entendimento acerca do que caracteriza a escrita que circula em contexto acadêmico revela-se desafiador para alunos concluintes de um curso de graduação.

A constatação de um baixo desempenho na escrita em Inglês/LE não é fruto apenas de dados empíricos, mas também teóricos e estatísticos gerados pelos instrumentos de avaliação de proficiência. O conceito de proficiência tem-se revelado divergente ao longo dos tempos e

² <http://www.amopintar.com>. Acessado em 14 jun 2018.

segundo Scaramucci (2000), “as divergências maiores não residem na interpretação do termo proficiência, mas nas concepções ‘do que é saber uma língua’ que o termo representa.” (SCARAMUCCI, 2000, p. 16). Um exemplo de posicionamento vem de Clark (2000) que diz que para ser proficiente em uma língua a pessoas precisaria saber como usá-la apropriadamente em um meio específico, que pode variar consideravelmente, dependendo dos interlocutores e propósitos.

Por baixo desempenho entende-se nesta pesquisa uma produção cuja competência gramatical e textual é comprometida. Conforme Teixeira da Silva (2007), a competência gramatical relaciona-se à organização de enunciados e frases enquanto a competência textual refere-se à organização desses enunciados e frases resultando em textos coerentes e de fácil entendimento.

Assim como os críticos de arte avaliam a qualidade de uma obra observando, entre outros fatores, o estilo do artista reconhecido a partir da escolha de cores, forma de pintar, uniformidade, harmonia entre as cores, proporção e equilíbrio, tema e proposta artística, também os balizadores de proficiência avaliam a habilidade da escrita dentre as demais habilidades de compressão leitora e oral e de fala. Exames internacionais tais como o *International English Language Testing System* (IELTS) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE)³ são exemplos de exames que medem o desempenho na escrita em Inglês/LE.

Somado a isso, chama a atenção o fato de que vários métodos, abordagens e materiais para o ensino da língua inglesa no Brasil, especialmente no âmbito fundamental e médio, ainda priorizam a compreensão leitora e os aspectos gramaticais trabalhados dissociados de uma visão de contexto. Essa percepção é reforçada, a cada semestre, pelo relato dos alunos que, ao saírem para campo de estágio de observação, têm acesso aos planos de aula e ao material didático de vários professores das redes municipal e estadual de ensino.

Com algumas exceções, os materiais didáticos, quando trazem o ensino da escrita em Inglês/LE, o fazem sem levar em consideração as especificidades e o propósito de cada texto a ser produzido, o que é fator *sine qua non* para o letramento acadêmico. Na própria academia, infelizmente, nos cursos de formação de professores de Inglês, a escrita acadêmica na língua-alvo nem sempre pode ser trabalhada, desde o início, de modo aprofundado, com vistas a um

³ Os dados com os resultados do exame de 2017 ainda não estão disponíveis no portal <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-do-enade>. Acessado em 04 fev. 2019. Este foi o primeiro ano em que o ENADE colocou uma questão pedindo a escrita em INGLÊS/LE e como os resultados ainda não foram disponibilizados não se sabe como foi o desempenho dos estudantes em relação a esta questão.

desenvolvimento progressivo, instaurando-se uma contradição. Isso se dá em função de o conhecimento de Inglês/LE de muitos graduandos, ao ingressarem na universidade, ser básico - quando não inexistente - o que gera, muitas vezes, a ilusão (ou por que não um sonho?) de que durante o curso atingirão a proficiência, acabando por frustrarem-se ao não alcançar tal objetivo. A frustração e o baixo desempenho acabam por ter como consequência um grande número de evasões ou de troca de curso⁴.

O domínio de uma escrita em Inglês/LE, nos parâmetros em que é praticada na academia, especialmente em se tratando de professores em formação, é importante e impacta na atuação em sala de aula. Tais desdobramentos se refletem na futura atuação desses participantes pois, dependendo de como estiver esse domínio, ao atuarem em sala de aula com seus futuros alunos, podem vir a colaborar para a formação de um círculo tanto vicioso quanto virtuoso. Existem pesquisas nacionais (CONSOLO, 2005; CONSOLO e TEIXEIRA DA SILVA, 2007) que voltam seu olhar para a avaliação da proficiência de professores, já formados, de Inglês/LE tendo, inclusive, desenvolvido exames específicos para professores como o Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras (EPPL) e Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa (TEPOLI).

O aluno licenciando em Letras não é apenas um aluno, mas um sujeito em formação, um aluno-futuro-professor. Ao longo de sua formação, esse aluno não aprende apenas para si, mas aprende para atuar no processo de ensino de outros. Essa foi sempre uma forte inquietação desde o início de minha atuação na formação de professores. A aprendizagem da escrita acadêmica em Inglês/LE deve também fornecer subsídios para que esses alunos futuramente consigam ensinar e avaliar a escrita em sala de aula. É capital que se ensine, para além de conteúdos, algumas habilidades específicas, como a *Metalinguagem Pedagógica*, em se tratando de formação de professores.

Estendendo para os graduandos dos demais cursos e, também, para os pós-graduandos, existe ainda outro fator que endossa a necessidade do letramento acadêmico em língua inglesa. No Brasil, em se tratando de pesquisa, a política grandemente incentivada por órgãos de fomento exige publicações internacionais, por isso a necessidade de dominar a escrita acadêmica em Inglês/LE.

Uma vez definido *o tema a ser pintado*: a escrita acadêmica em Inglês/LE, faz-se necessário escolher criteriosamente a *tela* sobre a qual se vai realizar *a pintura*, uma vez que

⁴ No ano em que me formei, 1998, na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), dos 24 alunos que entraram comigo na graduação Letras Port/Ingl, apenas um concluiu. Na universidade em que atuo é comum que os alunos peçam transferência de curso para Letras Português.

essa escolha pode afetar o resultado final da obra. Por isso, e para fins de recorte foi feita a escolha cuidadosa por um, dentre os gêneros textuais que circulam na academia, para o ensino da escrita acadêmica em Inglês/LE.

Como forma de esclarecimento, por haver uma variação cultural acerca da classificação e nomenclatura dos gêneros textuais, convém destacar que o texto escolhido como objeto para essa pesquisa é o relatório que tem de ser produzido pelos alunos como requisito para uma das etapas de conclusão do Curso de Letras, na disciplina Estágio de Observação. O que se espera, conforme ementa da disciplina, no contexto em que se deu a pesquisa, é que o Relatório de Estágio de Observação contemple as mesmas etapas e fases descritas no gênero Estudo de Caso, no contexto Australiano. No contexto brasileiro, o macrogênero Relatório serve a diferentes propósitos e tem diferentes etapas e fases. Assim, uma vez que o Relatório de Estágio de Observação, exigido por esta universidade, se assemelha aos propósitos e características do gênero Estudo de Caso, conforme descrito no contexto Australiano, passou-se a utilizar nesta pesquisa a denominação Estudo de Caso, tomando como base para organização e características os moldes da escola de Sydney.

A escolha por esse gênero textual se deu, também, pela percepção do seu potencial de uso para a formação de professores. Além de servir como uma atividade de escrita acadêmica em Inglês/LE, o Estudo de Caso se presta como meio para: a) fomentar o pensamento crítico e o posicionamento dos futuros professores em relação às práticas educacionais por eles observadas; b) gerar uma consciência reflexiva sobre a língua e c) desenvolver a *Metalinguagem Pedagógica*.

Ademais, percebeu-se que a maioria das publicações na área de ensino de escrita acadêmica, no Brasil, debruça-se sobre os gêneros textuais Resenha, Resumo e Artigo (MOTTAROTH, 2006, 2008, 2009; NININ, 2012, 2015) como principais representantes da escrita acadêmica, deixando a produção escrita feita para o Estágio de Observação - texto altamente produzido nas licenciaturas - à margem. Ou ainda, mesmo os trabalhos que investigam sobre os relatórios escritos para as disciplinas de estágio o fazem voltados para a escrita em língua portuguesa.

Tendo sido escolhidos *o tema da pintura e a tela*, é preciso escolher a *moldura*. Conforme a dica na epígrafe, deve-se escolher uma *moldura que combine com a obra*, que a sustente, que a embase. Assim, é feita a escolha pela *Linguística Sistêmico-Funcional (LSF)*, de Halliday (1978), uma vez que o modelo de desenvolvimento da linguagem proposto por Halliday dá à LSF a característica de um *frame* teórico com uma borda tripla. Mediante a LSF, é possível: 1º) aprender a língua; 2º) aprender através da língua; 3º) aprender sobre a língua.

Na LSF, a “gramática é vista como uma rede de escolhas significativas interligadas⁵” (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, p. 31). No entendimento da LSF,

um texto é o produto de uma seleção em curso em uma grande rede de sistemas - um sistema de rede. A teoria sistêmica obtém seu nome do fato de que a gramática de uma língua é representada sob a forma de sistema de redes, não como um inventário das estruturas. Claro, a estrutura é uma parte essencial da descrição; mas ela é interpretada como a forma mais externa tomada por escolhas sistêmicas, não como a característica definidora da língua. A língua é um recurso para fazer sentido, e sentido reside em padrões sistêmicos de escolha (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, p.23)⁶.

A partir dessa fala, Halliday (2004) pontua que, para se entender sobre a língua, não se pode olhar para itens lexicais específicos ou para detalhes de padrões gramaticais isolados, mas considerar a léxico-gramaticada língua como um todo. A LSF vem, assim, como uma abordagem para o estudo da linguística que coloca a língua como um sistema semiótico social. Segundo Halliday (1994),

uma gramática sistêmica não é sintagmática, mas sim paradigmática, uma vez que não há diferença entre descrever alguma coisa e relacionar isso a todo o resto, pois a descrição de qualquer elemento é a sua relação com todos os outros. Obviamente temos que descrever uma parte da gramática de cada vez, mas é importante pensar em cada seção como sendo parte de um todo. (HALLIDAY, 1994, p. F53 - grifo do autor)⁷.

Mais especificamente, a SFL coloca a língua em um lugar ainda mais definido. Segundo Halliday (2009), a língua “é uma dentre as muitas classes de sistemas semióticos, ou de sentido⁸” (HALLIDAY e WEBSTER 2009, p. 60). A distinção feita é entre sistema semiótico e material: sistemas de sentido e sistemas de forma. Para Halliday (2009),

a língua tem a propriedade adicional de ser um sistema *semogênico*: um sistema que *cria* sentido. Nem todos os sistemas semióticos são também semogênicos: um sistema de semáforos, por exemplo, é um sistema de sentidos, mas seu potencial de sentidos é fixo - ele não pode criar sentidos que não estejam construídos nele. Em contraste, o

⁵ No original: the grammar is seen as a network of interrelated meaningful choices ((Halliday e Matthiessen, 2004. p. 31)

⁶ No original: A text is the product of ongoing selection in a very large network of systems — a system network. Systemic theory gets its name from the fact that the grammar of a language is represented in the form of system networks, not as an inventory of structures. Of course, structure is an essential part of the description; but it is interpreted as the outward form taken by systemic choices, not as the defining characteristic of language. A language is a resource for making meaning, and meaning resides in systemic patterns of choice. (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, p.23).

⁷ No original: A systemic grammar is not syntagmatic but paradigmatic; hence there is no difference between describing something and relating it to everything else, because the description of any feature *is* its relationship to all the others. Obviously, we have to describe one part of the grammar at a time; but it is important to think of every section as being part of the network as a whole. (HALLIDAY, 1994, p. F53 - grifo do autor).

⁸ No original: “language, in its turn, as one among a wider class of systems called “semiotic” systems - systems of meaning”. (HALLIDAY & WEBSTER, 2009, p. 60).

potencial de sentidos de uma língua é infinito: novos sentidos sempre podem ser, e frequentemente estão sendo criados⁹. (HALLIDAY e WEBSTER, 2009, p. 60 - grifos do autor).

O arcabouço teórico produzido pela LSF (HALLIDAY, 1978; HALLIDAY e HASAN, 1989; HALLIDAY, 1994; HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004; THOMPSON, 2004; ROSE e MARTIN, 2012; MARTIN e ROSE, 2003, 2007, 2008, 2012; EGGINS e MARTIN, 1997; EGGINS, 2004; GOUVEIA, 2008; SCHLEPPEGRELL, 2004) apresenta um vasto potencial para o desenvolvimento da escrita acadêmica (HYLAND, 2007, 2008, 2013) e aponta para valiosos percursos de investigação, voltados diretamente para o ensino. A abordagem de gênero textual com base na LSF, conhecida como Pedagogia de Gênero textual, desenvolvida pela Escola de Sydney (ROSE, 2012, 2014, 2015, 2017, 2018; MARTIN, 2000, 2006; MARTIN e ROSE, 2005) é considerada uma das metodologias mais articuladas, do ponto de vista teórico e pedagógico, para o ensino da escrita, e vem a ser, por isso, o recurso que alia a teoria à prática, funcionando como o *paspartur* que faz a transição entre a *moldura* e a *pintura*.

A partir da pedagogia de gênero textual é desenvolvido, após várias versões, o *Ciclo* de Ensino e Aprendizagem para leitura e escrita chamado *Reading to Learn ou R2L*¹⁰ (ROSE, 2012; 2014; 2015; 2017; 2018; MARTIN, 2000; 2006; MARTIN e ROSE, 2005). Assim, o *Ciclo do Programa Reading to Learn (R2L)* é a ferramenta metodológica escolhida para a implementação da pesquisa, ou seja, o *pincel* selecionado como ferramenta principal na realização da *pintura*. Segundo Rose (2017a), o *Programa R2L* “é um conjunto de estratégias que habilita os professores a darem o suporte necessário para que todos os alunos da sala consigam ler e escrever nos níveis que eles precisam atingir”.¹¹ (ROSE, 2017a, p. 1).

O cotejamento entre LSF e a língua inglesa vem a partir de uma especial contribuição da LSF para o ensino da escrita acadêmica em Inglês/LE: a noção de *Metáfora Gramatical*, apresentada por Halliday (1994) como uma “variação na forma de expressar um dado sentido”¹² (HALLIDAY, 1994, p. 342). Assim, a *Metáfora Gramatical* “pela qual os significados podem ser fenômenos trans-codificados representados por outras categorias que não aquelas que

⁹ No original: Language has the further property that it is a *semogenic* system: a system that *creates* meaning. Not all semiotic systems are also semogenic: a system of traffic signals, for example, is a system of meaning, but its meaning potential is fixed - it cannot create meanings that are not built into it. By contrast, the meaning potential of a language is open ended: new meanings always can be, and often are being, created. (HALLIDAY & WEBSTER 2009p. 60 - grifos do autor).

¹⁰ Em função da sonoridade na língua inglesa é costume utilizar o número 2 em substituição à preposição *to*. Em português, o *Ciclo* se denomina Ler para Aprender.

¹¹ No original: “Reading to Learn ou R2L is a set of strategies that enable teachers to support all the students in their classes to read and write at the levels they need to succeed”. (ROSE, 2017a. p. 1).

¹² No original: “[...] metaphor as variation in the expression of a given meaning.” (Halliday 1994, p. 342).

evoluíram para representá-los¹³” (HALLIDAY, 1994, p. F44) se constitui na *tinta* utilizada na presente pesquisa para o ensino da escrita acadêmica em Inglês/LE. A escolha pelo recurso linguístico da *Metáfora Gramatical* se deu pela necessidade de um recorte e em função de este ser referido na literatura da LSF como um dos principais recursos utilizados na escrita acadêmica.

Com a *Metáfora Gramatical*, vem a noção de que existem diferentes escolhas de estruturas gramaticais: as congruentes e as incongruentes. Segundo Halliday (1994), uma “expressão congruente é aquela em que a linha direta da forma para o sentido para a experiência é mantida intacta, como ocorre na linguagem de crianças pequenas [...]. Uma expressão metafórica é aquela em que a linha é indireta”¹⁴. (HALLIDAY, 1994 p. f45).

Halliday (1985, 1994, 2004, 2014) categorizou a *Metáfora Gramatical* em dois tipos: *Metáfora Gramatical* Interpessoal e *Metáfora Gramatical* Ideacional (objeto de estudo desta pesquisa). A *Metáfora Gramatical* interpessoal pode ser uma expressão de modo, ou seja, o uso de uma função de fala ao invés de outra, e de modalidade (baseia-se na relação semântica de projeção). De acordo com Halliday (2004), a *Metáfora Gramatical* interpessoal “faz parte de um princípio de iconicidade interpessoal: variantes metafóricas criam uma maior distância semiótica entre o significado e a formulação, o que se inscreve numa maior distância social entre o falante e o destinatário¹⁵”

Já a *Metáfora Gramatical* do tipo ideacional, objeto de estudo da presente pesquisa, é um recurso linguístico utilizado para encapsular informações ao converter conceitos em uma forma incongruente, a qual é muito útil na escrita de textos científicos, como forma de expressão que confere ao texto maior objetividade, neutralidade e abstração, através da nominalização (HALLIDAY e WEBSTER, 2009). Segundo Webster (2009), “a nominalização é o meio pelo qual os processos são transformados em ‘coisas’, ou seja, em nomes. Halliday chama isso de ‘*Metáfora Gramatical*’¹⁶”. (HALLIDAY e WEBSTER, 2009, p. 3).

Halliday (2005), fazendo uso de uma metáfora lexical, atribui o nascimento do discurso científico à *Metáfora Gramatical* e, portanto, sua importância para a escrita acadêmica:

¹³ No original: “whereby meanings may be cross-coded, phenomena represented by categories other than those that evolved to represent them (HALLIDAY, 1994. P. F44).

¹⁴ No original: a congruent expression. Is one in which this direct line of form to meaning to experience is maintained intact, as it is in young children’s language [...]. A metaphorical expression is one in which the line is indirect (HALLIDAY, 1994. P. f45).

¹⁵ No original: “interpersonal metaphor is part of a principle of interpersonal iconicity: metaphorical variants create a greater semiotic distance between meaning and wording, and this enacts a greater social distance between speaker and addressee”. (HALLIDAY 2004 P. 705).

¹⁶ No original: “Nominalization is the means by which the processes (e.g. cracks and press) are turned into ‘things’, that is, into nouns. Halliday calls this ‘grammatical metaphor’” (HALLIDAY & WEBSTER, 2009 p. 03).

O nascimento da ciência... (se podemos entrar em uma metáfora lexical bem desgastada), a partir da união da tecnologia com a matemática, é realizado semioticamente pelo nascimento da *Metáfora Gramatical* [a reconstrução de um processo, prototipicamente realizado por um verbo, em um substantivo, a prototípica realização de uma coisa] a partir da união de nominalização com a modificação recursiva do grupo nominal¹⁷. (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2005, p. 16).

Com efeito, a constatação da importância da *Metáfora Gramatical* para a escrita acadêmica indica a necessidade de estudos que venham a colaborar no preenchimento de lacunas existentes atualmente no que se refere ao ensino de escrita acadêmica de Inglês/LE voltada para a realidade do Brasil, em contexto universitário, visando à formação de professores. Nessa seara de investigações, destacam-se pesquisas voltadas para a escrita acadêmica porém, em língua portuguesa, à luz da LSF, com o propósito de analisar produções textuais científicas e elaborar propostas de ensino para textos de gêneros produzidos na academia (NININ, 2012, 2015; MOTTA-ROTH, 2006a, 2006b, 2008, 2009; MOTTA-ROTH, HEBERLE, 2005; MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010; ROTTAVA, 1998; 2012; 2014; ROTTAVA e NAUJORKS, 2016; FUZER, GERHARDT e WEBER, 2016; ROTTAVA e SANTOS, 2016; 2018; FUZER, TICKS e CABRAL, 2012).

Pesquisas com base na LSF, voltadas para a escrita acadêmica em Inglês/LE, que utilizam o *Programa R2L* como metodologia de ensino na formação de professores no cenário nacional são inexistentes. No estado da arte, é possível encontrar autores que utilizam essa abordagem, porém voltada para a leitura (CAVALCANTI, 2016; VIAN JR, 2009), ou para a língua portuguesa (PIRES, 2017), ou ainda autores que veem potencial na abordagem, mas que concentram na revisão da literatura (TAVARES, 2006).

Assim, a inovação trazida pela presente pesquisa se dá ao implementar o *Programa R2L* como metodologia de ensino da escrita acadêmica em Inglês/LE de futuros professores, com vistas à apropriação de uma *Metalinguagem Pedagógica*, a partir do ensino da *Metáfora Gramatical*. Pesquisas com esta temática em contexto brasileiro são inexistentes.

Dessa forma, a pesquisa ora apresentada tem por **objetivo geral** investigar os termos pelos quais a aplicação do *Programa R2L* gera a apropriação por parte dos participantes, futuros-professores, de uma *Metalinguagem Pedagógica* voltada para o gênero Estudo de Caso. A contribuição desta pesquisa é direcionada às discussões teórico-pedagógicas voltadas para o ensino de escrita acadêmica de Inglês/LE para professores em formação.

¹⁷ No original: “The birth of science ... (if we may indulge in a well-worn lexical metaphor), from the union of technology with mathematics, is realized semiotically by the birth of grammatical metaphor [the reconstrual of a process, prototypically realized by a verb, in a noun, the prototypical realization of a thing] from the union of nominalization with recursive modification of the nominal group”. (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2005 p. 16).

Nesta proposta, os participantes de pesquisa são, portanto, alunos concluintes do curso de Letras Português/Inglês de uma universidade comunitária do Rio Grande do Sul. O *corpus* da pesquisa, cuja natureza é qualitativa, é composto pelo gênero textual Estudo de Caso.

A partir disso, como uma contribuição da pesquisa, ao mesmo tempo em que o *Programa R2L* se constitui um aporte metodológico para a implementação do estudo, pretende-se que ele contribua como uma possível ferramenta de ensino a ser apresentada a esses estudantes. A Pedagogia de Gênero textual desenvolvida pela Escola de Sydney (ROSE, 2012, 2014, 2015, 2017, 2018; MARTIN, 2000, 2006; MARTIN E ROSE, 2005), bem como o aporte teórico da LSF, e, especificamente, o *Programa R2L*, como metodologia de ensino, podem vir a auxiliá-los no trabalho com a leitura e escrita com seus futuros alunos nos mais variados gêneros textuais, tanto no ensino de Inglês como no de Português. Finalmente, procura-se contribuir para as pesquisas desenvolvidas na área de Estudos da Linguagem, na linha de pesquisa Análises Textuais, Discursivas e Enunciativas do PPGLet da UFRGS.

A partir do objetivo geral e dos pressupostos teóricos da LSF e da Pedagogia de Gênero textual da Escola de Sydney, os seguintes objetivos específicos, seguidos de suas respectivas perguntas norteadoras para a realização da pesquisa, são listados nas seções que seguem, respectivamente.

1.1 OBJETIVOS DA PINTURA: OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Verificar a eficácia do Ciclo de Ensino e Aprendizagem do Programa R2L ao ensinar metáfora gramatical em Estudos de Caso em inglês/LE para professores em formação.
2. Observar a apropriação de uma *Metalinguagem Pedagógica* na escrita dos participantes antes e depois da implementação do *Programa R2L*.

1.2 PERGUNTAS DO PINTOR: PERGUNTAS DE PESQUISA

A partir do objetivo geral surge a seguinte pergunta de pesquisa:

Como a implementação do *Programa R2L* gera a apropriação por parte dos participantes, futuros-professores, de uma *Metalinguagem Pedagógica*?

Essa pergunta visa à discussão sobre a importância da implementação do *Programa* durante o ensino de escrita acadêmica, especialmente na formação de professores, em função de ele gerar um conhecimento sobre a língua que se torna explícito a partir da apropriação de uma *Metalinguagem Pedagógica*.

A partir dos objetivos específicos surgem as seguintes perguntas:

1. Como o *Programa* pode ser usado para o ensino eficaz de um recurso linguístico?

Essa questão traz a reflexão acerca do uso do *Ciclo* para o ensino de recursos linguísticos específicos. No caso da presente pesquisa, que tem como tema a escrita acadêmica, foi escolhido o recurso da *Metáfora Gramatical*. A escolha por esse recurso, e não qualquer outro, se deu em função de a *Metáfora Gramatical* fornecer, conforme Halliday (1993), o caráter mais científico da escrita, sendo referido na literatura do campo de estudo como um dos principais recursos linguísticos utilizados na escrita acadêmica. Salienta-se, no entanto, que o *Ciclo* poderia ser utilizado para o ensino de qualquer recurso linguístico.

A implementação do *Programa R2L*, a partir dos pressupostos teóricos da LSF, ocorreu em oficinas instrumentais, oferecidas no contraturno aos alunos concluintes do Curso de Letras Português-Inglês, cursando um dos três últimos semestres do curso na instituição, intituladas: Oficinas de Escrita Acadêmica em Língua Inglesa.

2. O que revelam os registros escritos feitos pelos participantes no que tange à utilização de uma *Metalinguagem Pedagógica* antes e depois da implementação do *Programa R2L*?

Com essa pergunta verifica-se a influência do *Programa R2L* na geração de uma apropriação da *Metalinguagem Pedagógica* nos participantes.

Assim, voltando à epígrafe que abriu esta introdução, cada uma das dicas sobre pintura se traduz em uma parte da arquitetura da investigação: 1) O Tema da Pintura vem a ser o objeto da pesquisa: o ensino da escrita acadêmica em Inglês/LE (seção 2.1); 2) Os Críticos de Arte são os balizadores da escrita acadêmica em Língua Inglesa (seção 2.2); 3) As Outras Técnicas de Pintura são as abordagens de ensino existentes (seção 2.3); 4) A Moldura é o aporte teórico que envolve e sustenta a pesquisa: a *Linguística Sistêmico-Funcional* (seção 2.4); 5) O *Paspatur* representa a Transição da teoria para a prática com a Pedagogia de Gênero textual (seção 2.5); 6) A Tela: o gênero textual escolhido emoldurado pela LSF: o Estudo de Caso (seção 2.6); 7) O Tipo de Tinta: a *Metáfora Gramatical* Ideacional (seção 2.7); 8) O Pincel representa a principal ferramenta utilizada para a realização da pesquisa: o *Ciclo* de Ensino e Aprendizagem do Programa *Reading to Learn* (seção 2.8); 9) O Efeito obtido a partir do pincel utilizado: a apropriação de uma *Metalinguagem Pedagógica* (seção 2.9); 10) A Técnica utilizada vem a ser o Procedimento Metodológico da pesquisa (Cap. 3); 11) O Ato de Pintar é a implementação do

Programa R2L (Cap. 4); 12) A Análise da Obra vem a ser a análise dos dados obtidos na pesquisa (Cap. 5); 13) A Assinatura e a Data constituem os elementos que indicam a autoria da obra, espaço em que o pesquisador tece suas considerações obtidas no desenrolar da pesquisa, chegando às suas considerações finais - ao recuperar suas perguntas iniciais - para o tema que se investigou.

2 A TEORIA DA COR: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Teoria da cor é um conhecimento indispensável que todo artista deve tentar estudar e perceber, para poder atingir o sucesso e a correta utilização e combinação das cores¹⁸.

Fonte: Amo Pintar.

A teoria da cor, segundo o *site* com instruções para iniciantes que desejam pintar, compreende um conjunto de regras básicas que permitem misturar as cores para conseguir um resultado desejado. Assim como compreender as bases da teoria da cor é indispensável em artes plásticas e artes visuais, a compreensão acerca do referencial teórico que embasa e emoldura o ensino da escrita acadêmica em Inglês/LE na presente pesquisa também é imprescindível. Estendendo essa analogia, a teoria LSF fornece um modo de interpretar a organização geral da gramática de uma língua como um sistema de informação, colocando a função da linguagem (para que se usa a linguagem) e o contexto de uso como centrais (MATTHIESSEN e HALLIDAY, 1997).

É interessante saber que as cores são tanto produzidas por pigmentos, como produzidas por luz, assim como é imperioso saber que a escrita, em contextos acadêmicos e científicos, é obtida por *Metáforas Gramaticais*, entre outros recursos linguísticos. Da mesma forma, é importante saber, antes de começar a pintar, acerca do efeito que as cores podem desencadear. As cores podem ter influência psicológica sobre o ser humano. Algumas delas estimulam, outras tranquilizam, pois são captadas pela visão e transmitidas para o cérebro. Conseqüentemente, refletem impulsos e reações para o corpo. Os tons frios e claros parecem mais leves e menos substanciais; já os tons quentes e escuros parecem mais pesados e densos. Essa aplicação na tridimensionalidade dos objetos permite modificar o seu peso aparentemente real¹⁹.

Tendo esses pressupostos em vista, o presente capítulo tem o propósito de discorrer sobre alguns dos principais componentes e referenciais que compõem a teoria (da cor) na qual a presente pesquisa se fundamenta. O capítulo está organizado em nove seções, conforme mencionado na introdução, partindo desde o tema da pintura (2.1) até o efeito desencadeado pelo pincel utilizado, a apropriação de uma *Metalinguagem Pedagógica* (2.9).

¹⁸ <http://www.amopintar.com/teoria-da-cor/> . Acessado em 05 jul. 2018.

¹⁹ Informações retiradas do site <https://www.amopintar.com/efeito-e-significado-das-cores> . Acessado em 05 jul. 2018.

2.1 O Tema da Pintura: o ensino da escrita acadêmica em Inglês/LE

TEMA E PROPOSTA ARTÍSTICA

Cada artista possui uma temática ou uma proposta artística que o consagra. O simbolismo através de objetos ou cenas reconhecíveis que representam uma época em que o artista viveu ou a mensagem que ele quer passar; Considere o tema da pintura uma ideia central. Ela aborda um assunto único ou é uma ideia comum? Se for diferente, aprecie o fato de que o artista está tentando ser original. Considere outros trabalhos que a pessoa já tenha feito e observe os temas das pinturas. Veja no conjunto da obra se elas se harmonizam²⁰.
Fonte: Abart.

Assim como cada artista tem uma temática, o tema escolhido pela presente pesquisa está relacionado ao ensino da escrita acadêmica em Inglês/LE para professores em formação. Ao investigar a implementação do *Programa R2L* como recurso metodológico a ser usado no processo de ensino da escrita acadêmica de futuros professores será possível observar o processo e, segundo Halliday (2016), “quanto mais profundamente entendermos o PROCESSO de aprendizagem, mais aptos provavelmente estaremos a ajudar as pessoas a aprenderem mais eficientemente. (HALLIDAY, 2016, p. 1)²¹ .

Ao observar o que acontece durante esse processo, é possível compreender como se aprende a aprender e, assim, auxiliar o aluno em sua jornada. Em seu livro “Language, Learning and Educational Knowledge”, Halliday (2016) busca demonstrar que o processo de aprendizagem é essencialmente linguístico.

Nessa obra, Halliday (2016.) aponta ainda três perguntas que deveriam ser feitas por linguistas e professores com o intuito de colaborar para o processo de aprendizagem de língua pelos estudantes: (1) Como o conhecimento se organiza por meio da linguagem? (2) Como a linguagem auxilia os estudantes a aprenderem? (3) O que o professor precisa saber sobre linguagem a fim de ajudar os alunos em seus percursos de aprendizagem?

Tais questionamentos auxiliam no aumento da conscientização por parte dos professores iluminando um tema tão desafiador (SCHLEPPEGRELL e DE OLIVEIRA, 2006), que vem sendo objeto de muitas investigações. O profícuo diálogo entre a sociologia da educação de Bernstein (1971) e a LSF de Halliday tem levado a um interesse ainda maior na

²⁰ http://www.abart.com.br/avaliacao_de_obra_de_arte.html. Acessado em 11 nov. 2018.

²¹ No original: To use language as a tool for exploring how people learn. The more deeply we understand the process of learning, the more likely it becomes that we shall be able to help people to learn more effectively. (HALLIDAY, 2016, p. 1).

área dos estudos sobre linguagem e ensino (MARTIN e VEEL, 1998; CHRISTIE e MARTIN, 2007; MARTIN e ROSE, 2007; ROSE e MARTIN, 2012; MATON, 2013).

Entender como se dá cada fase do desenvolvimento da linguagem é um ponto de partida fundamental. Nesse sentido, Vygotsky (1934) e Halliday (1987) a partir de suas próprias perspectivas, contribuíram de forma muito significativa para a compreensão acerca do modo com que a criança aprende a língua e aprende através da língua.

Halliday, com base em seus estudos (1978, 1989, 2014), analisa como a linguagem se desenvolve e se modifica à medida que o falante cresce e vai experimentando novas situações de interação com o outro em variados contextos culturais e sociais. Conforme Halliday (1993, p. 93),

quando as crianças aprendem a língua, elas não estão simplesmente se envolvendo em um tipo de aprendizagem entre muitas; em vez disso, elas estão aprendendo os fundamentos da aprendizagem em si. A característica distintiva da aprendizagem humana é que ela é um processo de fazer sentido - um processo **semiótico**; e a forma prototípica da semiótica humana é a língua. Daí a ontogênese da língua ser, ao mesmo tempo, a ontogênese da aprendizagem²². (HALLIDAY, 1993, p. 93).

Vygotsky (1934, 1987) especifica quatro domínios em que uma abordagem genética é necessária para fornecer um relato adequado dos processos mentais humanos. São eles filogênese (desenvolvimento na evolução da espécie humana), história sociocultural (desenvolvimento ao longo do tempo em uma determinada cultura), ontogênese (desenvolvimento ao longo da vida de um indivíduo) e microgênese (desenvolvimento ao longo do curso de, e resultantes de, interações em contextos socioculturais específicos).

De um certo modo, as mesmas razões influenciaram Halliday em sua decisão de abordar o estudo do desenvolvimento da linguagem do ponto de vista da ontogenética. No entanto, em termos de seus objetivos globais como um linguista, a abordagem genética serve a um propósito maior, como pode ser visto na seguinte resposta de Halliday ao ser entrevistado por Herman Parret, em 1972:

quando investigamos a natureza do sistema linguístico observando como as escolhas que o falante faz estão inter-relacionadas umas com as outras no sistema, nós descobrimos que a estrutura interna é, por sua vez, determinada pelas funções para as quais a língua é usada - daí os componentes funcionais de que estamos falando. Nós, então, temos de dar mais um passo e perguntar como é que o sistema linguístico tem evoluído desta forma desde que, como já vimos, os componentes funcionais abstratos são, embora relacionados, diferentes do conjunto de usos concretos da língua que nós, de fato, encontramos em dadas situações. Isso pode ser melhor abordado através de

²² No original: When children learn language, they are not simply engaging in one type of learning among many; rather, they are learning the foundations of learning itself. The distinctive characteristic of human learning is that it is a process of making meaning - a **semiotic** process; and the prototypical form of human semiotic is language. Hence the ontogenesis of language is at the same time the ontogenesis of learning. (HALLIDAY, 1993 p. 93) - grifo do autor.

estudos do desenvolvimento da linguagem, através do estudo de como é que a criança aprende o sistema linguístico”²³. (MARTIN, 2013 p. 19).

Conforme Halliday e Matthiessen (2014), pode-se perceber essas mudanças de fases, que confirmam a natureza ontogênica da linguagem, ao se observar o desenvolvimento da linguagem de uma criança. São apresentadas três fases do desenvolvimento da linguagem.

A primeira fase, a protolinguagem, é marcada pela generalização, e se manifesta quando a criança deixa de ser bebê e começa a interagir e socializar no mundo do senso comum. A criança é capaz de fazer generalizações gramaticais, chamadas de sistemas proto-gramaticais, empregando uma categoria individual para representar uma classe.

A segunda fase, de abstração, marca a transição para a escolarização e, em particular, para o aprendizado formal da escrita. A criança é apresentada ao mundo do conhecimento escolar como oposto ao do senso comum. Tal abstração na análise, síntese e argumentação é expressa pelo uso de novos e variados recursos lexicogramaticais (ROTTAVA e SANTOS, 2018).

A terceira e última fase de desenvolvimento da linguagem, do uso das metáforas gramaticais, caracteriza-se por passar do uso de uma linguagem não-especializada para uma linguagem técnica e científica (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 1999; HALLIDAY, 1998; CHRISTIE, 2002a), como acontece com a escrita em ambientes acadêmicos. Essa terceira fase é melhor apresentada na seção 2.7.

Uma escrita acadêmica requer alto grau de letramento²⁴ e pode ser um divisor de águas na vida pessoal e profissional de um indivíduo, tanto em língua materna (L1) quanto em LE (Inglês). O domínio do texto acadêmico, nas mais diversas áreas do conhecimento, viabiliza o compartilhamento de descobertas e fomenta a pesquisa. O texto acadêmico pode ser entendido, conforme cita Liardét (2015a), como “a linguagem da ‘academia²⁵’, dos variados gêneros textuais que circulam na academia organizados por padrões linguísticos necessários e

²³ when we investigate the nature of the linguistic system by looking at how the choices that the speaker makes are interrelated to each other in the system, we find that the internal structure is in its turn determined by the functions for which language is used - hence the functional components we are talking about. We then have to take one more- step and ask how it is that the linguistic system has evolved in this way since, as we have seen, the abstract functional components are, although related to, yet different from the set of concrete uses of language that we actually find in given situations. This can best be approached through studies of language development, through the study of how it is that the child learns the linguistic system. (MARTIN, 2013 p. 19).

²⁴ Segundo Magda Soares (2010), o termo Letramento surge em função de “uma mudança na maneira de considerar o significado do acesso à leitura e à escrita em nosso país - da mera aquisição da “tecnologia” do ler e do escrever à inserção nas práticas sociais da leitura e da escrita”. (SOARES, 2010, pg. 21)

²⁵ Academia é aqui entendido como universidade. Os textos que circulam em meio universitário.

apropriados às variações do discurso institucionalizado (p. 29)²⁶.” Essa escrita tem por característica principal uma linguagem mais encapsulada, menos congruente, diferenciando-se consideravelmente do discurso oral menos monitorado, constituindo-se, assim, em uma fase mais elaborada no desenvolvimento da linguagem. Conforme Schleppegrell (2001), a escrita acadêmica é “a moldura institucional na qual as crianças são socializadas via maneiras de aprendizagem formal em nossa sociedade (p. 437)²⁷.”

A passagem por essas fases na L1 segue, ou pelo menos imagina-se que deva seguir, um fluxo mais ou menos natural. A leitura e a escrita vão sendo trabalhadas desde cedo, em muitos lares, e na escola, desde a educação básica até o ensino superior, de diferentes formas. Porém, tal fenômeno nem sempre ocorre do mesmo modo em relação ao Inglês/LE no Brasil, em que os usuários têm bem menos oferta para experienciar e desenvolver cada uma das fases, diferentemente do que aconteceria se Inglês fosse uma L2 ao invés de LE²⁸. Em uma LE, o aprendiz, de modo geral, dificilmente se apropria de uma linguagem mais técnica e científica na escrita, como ocorre na terceira fase do desenvolvimento da linguagem em L1.

A necessidade do domínio de uma escrita em Inglês/LE menos congruente (cf. Seção 2.7), mais distante do discurso oral, e por isso, com característica de linguagem científica, vem crescendo ultimamente em função de Inglês/LE ter se transformado em uma língua de acesso internacional em virtude da globalização e da própria internet. Inúmeros estudantes de variados países precisam dominar as convenções de uma escrita acadêmica padronizada em Inglês/LE para poderem ter êxito em suas disciplinas, estabelecer suas carreiras, enfim, ter acesso a uma profusão de conhecimentos viabilizados pela língua. A fim de sustentar esse processo de desenvolvimento de uma escrita acadêmica, de acordo com Hyland (2018), foi que emergiu o Inglês para Propósitos Acadêmicos (IPA)²⁹ e, mais especificamente, o ensino da escrita acadêmica em língua inglesa. Além dessas propostas de ensino, destaca-se também, conforme Dearden (2014), o fenômeno crescente global do Inglês como Meio de Instrução (em Inglês

²⁶ No original: Academic discourse can be understood as the language of the ‘academy’, the diverse academic genres organized through specific linguistic patterns necessary and appropriate to varieties of institutionalized discourse. (LIARDÉT, 2015a p. 29).

²⁷ No original: institutional framework in which children are socialized into ways of formal learning in our society (SCHLEPPEGRELL, 2001, p. 437).

²⁸ Uma oposição entre os termos L2 e LE baseia-se fundamentalmente no papel ou função da L2 na cultura do falante. O usuário de uma LE, normalmente, não estabelece um contato tão frequente com a língua fora do ambiente de ensino, principalmente em relação à escrita. Numa segunda língua ou L2 se tem uma maior competência e um melhor desempenho, pois o meio ou a situação exige isso do falante. Em países que tenham uma segunda língua é comum ver situações na rua, em contextos sociais, em que os falantes usam essa língua fora de um contexto escolar. No caso da língua estrangeira ou LE o aprendiz tem acesso à língua sobretudo em ambiente escolar.

²⁹ Em inglês: English for Academic Purposes (EAP).

English medium of instruction (EMI)), que tem por definição, segundo o autor, “o uso da língua inglesa para ensinar disciplinas em países ou jurisdições em que a primeira língua (L1) da maioria da população não é Inglês (p.2)³⁰”.

A dificuldade de navegar por todas as fases do desenvolvimento da linguagem e ir avançando em uma LE é ainda mais facilmente evidenciada quando se trata do domínio da escrita. Essa constatação pode ser observada na declaração de muitos estudantes de LE, que dizem falar melhor do que escrever. Estatisticamente, é possível verificar essa dificuldade, no caso específico da escrita em Inglês/LE, foco desta pesquisa, a partir dos dados do IELTS e do ENADE.

Os dois instrumentos de avaliação, IELTS e ENADE, apresentados na próxima seção, trazem dados interessantes para a discussão. É a partir desses dados, somados aos dados empíricos, que a presente pesquisa se volta para o ensino da escrita acadêmica em língua inglesa, a partir dos recursos de metáforas gramaticais, no intuito de colaborar com as pesquisas que vêm sendo feitas nesta área e na instrumentalização de professores com uma *Metalinguagem Pedagógica*.

2.2 OS CRÍTICOS DE ARTE: OS BALIZADORES DA ESCRITA ACADÊMICA EM INGLÊS/LE

PROPORÇÃO E EQUILÍBRIO

O equilíbrio na pintura é fundamental, a análise da perspectiva e as noções de espaço e de seus elementos são importantes para avaliar a obra.

A pintura está em harmonia ou existem manchas de tinta e formatos em cantos aleatórios da obra?

Para ver se a pintura está equilibrada, é preciso analisá-la também de longe.

Além disso, considere o tamanho proporcional dos elementos que nela se encontram.

Eles são suficientemente grandes/pequenos? Você precisa forçar demasiadamente a visão para enxergá-los?

Fonte: Abart.

Assim como na análise de uma pintura é importante considerar o tamanho proporcional dos elementos que nela se encontram, também na aprendizagem de uma LE se faz necessário avaliar cada uma das habilidades que compõem a proficiência nesta língua. Os críticos de obras de arte que avaliam os trabalhos recorrem a critérios específicos para análise. Em se tratando de análise e avaliação da proficiência em Inglês/LE são apresentados dois instrumentos muito utilizados para essa finalidade, um em âmbito nacional, o Exame Nacional de Desempenho de

³⁰ No original: use of the English language to teach academic subjects in countries or jurisdictions where the first language (L1) of the majority of the population is not English (DEARDEN, 2014, p.2).

Estudantes (ENADE); e outro em âmbito internacional, o *International English Language Testing System* (IELTS).

Além desses, existem outros exames de proficiência como o renomado Test Of English as a Foreign Language (TOEFL). Porém a escolha feita para este estudo foi pelo IELTS em função de o órgão responsável pelo exame, o British Council, disponibilizar anualmente relatórios com o desempenho dos candidatos em cada uma das habilidades testadas. O Educational Testing Service (Serviço de Testes Educacionais) (ETS), instituto responsável pelo TOEFL, não disponibiliza esses dados.

O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências adquiridas em sua formação. O exame é obrigatório e a situação de regularidade do estudante no Exame deve constar em seu histórico escolar. A primeira aplicação do ENADE ocorreu em 2004. Nessa época, os graduandos de Letras Port/Ingl não eram avaliados na prova específica, e a periodicidade máxima da avaliação era trienal para cada área do conhecimento. A última aplicação foi em 2017.

O objetivo do ENADE é avaliar o desempenho dos estudantes com relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, o desenvolvimento de competências e de habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial, integrando o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Os resultados são disponibilizados por meio de relatórios, no *site* oficial, que correspondem a um conjunto de tabelas relativas à participação e ao desempenho de estudantes, cursos e Instituições de Educação Superior no exame, além de um compilado das respostas ao Questionário do Estudante. Todas as informações estão organizadas por região geográfica, organização acadêmica e categoria administrativa.

As Sinopses Estatísticas do ENADE começaram a ser produzidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) a partir de 2014, mas apenas em 2017 foi incluída no exame uma questão que solicita a produção escrita em Inglês/LE. Como a prova foi recente e os resultados levam em média dois anos para serem disponibilizados, até este momento não se tem dados estatísticos para analisar o desempenho dos candidatos nessa questão³¹.

³¹ <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-do-enade>. Acessado em 22 nov 2018.

A questão (Anexo 09), que está com o enunciado em Inglês, solicita que o candidato analise uma *charge* e escreva um texto em Inglês considerando a situação apresentada na imagem. Em seu texto, o estudante deve apresentar duas possíveis vantagens do uso de tecnologias no ensino de línguas na escola e deve descrever um problema que o professor de línguas pode enfrentar no uso de ferramentas tecnológicas em sala de aula, bem como sua respectiva solução pedagógica. O padrão de resposta fornecido pelo Inep (Anexo 09) não traz um modelo de texto em Inglês. A escrita acadêmica em Inglês/LE apresenta-se como uma habilidade difícil de se dominar, não apenas para alunos brasileiros, mas também para alunos das mais variadas nacionalidades, como sugerem os dados recentes obtidos junto ao Sistema Internacional de Testagem de Língua inglesa. O segundo instrumento de testagem chamado *International English Language Testing System (IELTS)* é o exame de aceite de estudantes estrangeiros exigido por todas as instituições de ensino do Reino Unido e pela grande maioria das instituições na Austrália, Nova Zelândia, Canadá, Estados Unidos, também eleito pelos departamentos de imigração desses locais como requisito indispensável em seus processos de concessão de vistos para imigração.

O referido exame abrange as quatro habilidades de comunicação presentes nas situações da vida profissional e acadêmica dos candidatos: *Listening* (interpretação oral); *Reading* (interpretação escrita); *Writing* (redação) e *Speaking* (conversação). O teste tem nove (9) como nota máxima e é oferecido em duas versões diferentes: a) a versão *Academic*: geralmente recomendada aos candidatos que pretendem estudar em instituições estrangeiras, nos níveis de graduação ou pós-graduação; essa versão testa a linguagem formal requerida por propósitos acadêmicos; b) a versão *General Training*: normalmente exigida dos candidatos que estão em processo de visto de imigração ou de trabalho.

Para fins estatísticos e de análise de dados, o *British Council*, órgão responsável pela elaboração do IELTS, divulga os dados obtidos em cada uma das habilidades de acordo com o gênero (sexo) dos candidatos e a versão da prova, conforme se observa no Quadro 01:

Quadro 01- Resultados por gênero IELTS 2017

Resultados de candidatos do sexo feminino:					
	Áudio	Leitura	Escrita	Fala	Geral
Acadêmico	6.26	6.18	5.66	5.97	6.08
Treinamento	6.17	6.02	5.55	5.88	5.97
Resultados de candidatos do sexo masculino:					
	Áudio	Leitura	Escrita	Fala	Geral
Acadêmico	6.66	6.27	6.15	6.62	6.49
Treinamento	6.62	6.25	6.05	6.57	6.44

Fonte: <https://www.ielts.org/teaching-and-research/test-taker-performance>. Acessado em 05 nov. 2018.

Com base nos dados do Quadro 01, vê-se que tanto candidatos masculinos quanto candidatos femininos apresentam, na escrita, o desempenho mais baixo quando comparada com as demais habilidades, independentemente de terem feito a versão acadêmica ou de treinamento. Já no Quadro 02, tem-se os resultados indicando as habilidades relativas aos locais de origem dos candidatos.

Quadro 02 - Escore geral e por habilidade dos mais frequentes países ou regiões de origem dos candidatos (versão Acadêmico, 2017)

Local de Origem dos Candidatos	Áudio	Leitura	Escrita	Fala	Geral
Bangladesh	6.37	6.02	5.83	6.25	6.18
Brasil	6.74	6.91	5.98	6.72	6.65
Canadá	7.09	6.78	6.16	7.15	6.86
China (República Popular da)	5.90	6.11	5.37	5.39	5.76
Colômbia	6.35	6.72	5.78	6.49	6.40
Egito	6.74	6.43	5.87	6.46	6.44
França	6.95	7.04	6.02	6.56	6.71
Alemanha	7.76	7.52	6.60	7.36	7.37
Grécia	7.43	7.16	6.27	6.76	6.97
Hong Kong	6.90	6.76	5.97	6.25	6.53
Índia	6.30	5.82	5.77	6.01	6.04
Indonésia	6.55	6.67	5.78	6.27	6.38
Irã, República Islâmica do	6.24	5.98	5.58	6.43	6.12
Iraque	5.54	5.44	5.13	5.86	5.56
Itália	6.83	7.20	5.99	6.54	6.70
Japão	5.91	6.09	5.41	5.59	5.81
Jordânia	6.27	5.89	5.47	6.35	6.06
Cazaquistão	6.17	6.16	5.57	5.91	6.01
Coreia, República da	6.20	6.20	5.46	5.79	5.97
Kuaite	5.47	5.08	4.84	5.79	5.36
Malásia	7.27	7.07	6.25	6.71	6.89

Fonte: <https://www.ielts.org/teaching-and-research/test-taker-performance>. Acessado em 05 nov. 2018.

O Quadro 02 apresenta a escrita, destacada na quarta coluna, como a habilidade com escores mais baixos dentre os países analisados na realização da prova na versão acadêmica.

Nos dados do *British Council*³², são analisados 40 países ao todo e a habilidade da escrita apresenta os menores resultados. Diante de tais dados é pertinente pensar o quanto a escrita acadêmica precisa de um ensino especializado. Em se tratando de Brasil, especificamente, como aparece na linha destacada, a habilidade da escrita fica bem abaixo das demais habilidades.

Entre as possíveis razões para desempenhos tão baixos na escrita acadêmica em Inglês/LE, pode estar o fato de que, conforme apontam Kim e Kim (2005), a maioria dos alunos aprendeu características de gramática dissociadas de um contexto textual e apresentou dificuldade em estabelecer uma relação estreita entre forma gramatical e função. Assim, o seu conhecimento de gramática não foi estendido para sua habilidade de escrever, pois a preocupação era com o ensino da escrita na língua alvo como um produto, uma atividade fim, em que a lógica era aprender conteúdos lexicogramaticais para, então, escrever, e não para aprender a escrever. Sem a consciência acerca do processo, o aluno escrevia palavras ou frases pré-prontas (*drills*), mas não era, na maioria das vezes, capaz de uma produção escrita autônoma e com grau satisfatório de escrita acadêmica, ou seja, a forma escrita que se espera que o aluno tenha no meio acadêmico.

O desenvolvimento parcial da escrita em Inglês/LE pode ter sua origem em fatores como a não exigência de uso contínuo da LE pelo contexto social além do efeito retroativo, denominado em Inglês, *washback*³³ no ensino, em função de uma cobrança com menos ênfase na escrita em alguns exames balizadores. Outros fatores podem influenciar a escrita em LE, dentre os quais a proficiência na LE, a competência escrita na L1, o uso de dispositivos coesivos, conhecimento metacognitivo sobre a tarefa de escrita, as estratégias de aprendizagem, e, por fim, as características pessoais do aprendiz (MU, 2007). A importância atribuída ao papel da escrita no processo de ensino e de aprendizagem de uma LE influencia no desenvolvimento da escrita.

A escrita acadêmica, em qualquer língua, é ou deveria ser o constituinte central de todos os cursos universitários e não uma disciplina isolada, como acontece nos cursos de Inglês para Propósitos Acadêmicos (EAP), pairando, conforme Hyland (2013), “na periferia dos cursos de graduação, à margem de aspectos considerados como mais sérios da vida universitária, como

³² O British Council (Conselho Britânico) é a organização internacional do Reino Unido para relações culturais e oportunidades educacionais. Fonte: <https://www.ielts.org/teaching-and-research/test-taker-performance>. Acessado em 05 nov. 2018.

³³ Esse efeito vem sendo amplamente apontado na arena dos testes em língua como o impacto direto dos testes sobre os indivíduos. Hughes (1989), citado por Bachman e Palmer (1996), define-o como o efeito dos testes no processo de ensino e aprendizagem e argumenta que os testes podem tanto ter um efeito benéfico como prejudicial sobre esse processo. Cohen (1994) discute os efeitos desse fenômeno de forma mais generalizadora pensando em como os instrumentos de avaliação afetam as práticas e crenças educacionais.

fazer pesquisa e ensino” (p. 1)³⁴. Segundo Hyland (2013), a escrita na academia é central para construir conhecimento, educar alunos e negociar uma carreira acadêmica profissional.

Hyland (2013) afirma que a escrita acadêmica, muitas vezes, é tomada como um sistema autônomo, entendida e utilizada praticamente do mesmo modo e que é transparente ao refletir sentidos, em oposição à forma com que indivíduos negociam e constroem sentido. Assim, a escola, de um modo geral, acaba por colocar a escrita acadêmica no seguinte patamar: uma boa escrita seria amplamente uma questão de acurácia lexicogramatical, composta por um conjunto de regras e habilidades técnicas discretas e livres de sentido, promovendo, assim, uma separação entre linguagem e contexto.

No caso de uma LE, em particular a Inglês/LE foco desta pesquisa, também se pode perceber diferentes concepções e *frames* teóricos ao longo da história. As diversas concepções influenciaram várias abordagens de ensino de língua. Dentre as abordagens existentes são apontadas na próxima seção, ainda que brevemente, as mais utilizadas no processo de ensino e aprendizagem.

2.3 OUTRAS TÉCNICAS DE PINTURA: ABORDAGENS E MÉTODOS DE ENSINO

TÉCNICA

A valorização de uma obra de arte segundo o próprio mercado obedece à seguinte escala:

- a. Óleo e/ou acrílica sobre tela, madeira ou cartão;
- b. Guache ou têmpera sobre cartão ou papel;
- c. Aquarela, pastel, lápis de cor ou ecoline sobre papel;
- d. Desenhos a nanquim, carvão, sanguínea, sépia ou lápis;
- e. Gravuras (litografia, xilogravura, gravura em metal, serigrafia);

Fonte: Abart³⁵.

Do mesmo modo que existem variadas técnicas utilizadas no universo da pintura, assim também existe uma diversidade de métodos de ensino, a depender da abordagem com a qual se trabalha. O ecletismo no que se refere à metodologia no ensino de LE pode ser tomado como uma característica positiva, uma vez que confere uma atmosfera de flexibilidade e não como ponto negativo, indicando ausência metodológica. Esta flexibilidade permite aos professores fazer ajustes e modificações conforme demanda. Larsen-Freeman (2003) e Brown (2007), entre outros, defendem que a opção por uma mescla entre os métodos deve conduzir a uma prática coerente e plural no ensino de língua, em que grande variedade de atividades possa ser

³⁴No original: writing is somehow peripheral to the more serious aspects of university life - doing research and teaching students. (HYLAND 2013, p.1).

³⁵ http://www.abart.com.br/avaliacao_de_obra_de_arte.html. Acessado em nov. 2018.

empregada de forma a facilitar, acelerar ou otimizar o processo de ensino conseguindo assim, acessar o maior número possível de alunos na sala, uma vez que, cada vez mais existem diferentes estilos de aprendizagem nas salas de aula. Esse ecletismo deve ser guiado por princípios.

O ensino de LE torna-se objeto de muitos estudos e a busca por um método de ensino origina inúmeros trabalhos que desencadeiam em formas diversas de pensar a prática de ensino de segunda língua (LIGHTBOWN e SPADA, 1999; ELLIS, 2011; LARSEN-FREEMAN, 2001; BROWN, 2007; ANDERSEN, 2003). De acordo com Larsen-Freeman e Andersen (2001):

[a forma] como um método é implementado em sala não só vai ser afetado por quem o professor é, mas também por quem são os alunos, o que eles e o professor esperam como papéis sociais adequados, os impedimentos institucionais e as demandas e fatores ligados com o contexto sociocultural mais amplo em que se realiza a instrução³⁶. (LARSEN-FREEMAN e ANDERSEN 2011, p. 4).

Antes de se iniciar por uma rápida retrospectiva acerca dos métodos e das abordagens de ensino, é importante estabelecer a diferença entre esses dois conceitos. Existem, na história do ensino de LE, duas grandes abordagens: a gramatical e a comunicativa. Essas abordagens amparam as escolhas metodológicas usadas na prática ou no ensino.

A abordagem gramatical que teve início no século XVIII e durou até 1970 dava ênfase à parte escrita e amparou o surgimento de alguns métodos de ensino. Conforme Vera Teixeira (comunicação pessoal³⁷), esta abordagem apresentava o mundo em preto e branco devido à sua forma de abordar o ensino de LE.

Dentre os métodos de ensino provenientes da abordagem gramatical surge o método da gramática e da tradução, muito popular na época, dando ênfase ao ensino sobre a língua e não ao como utilizá-la. A aprendizagem é em grande parte pela tradução de e para a língua-alvo (LEFFA, 1988, p. 214) e as regras de gramática são memorizadas e longas listas de vocabulário aprendidas de modo decorado.

Na sequência surge o método direto, popular no início do século XX. A ênfase era nas habilidades áudio-orais e o uso da língua alvo pelo aluno. Tinha por premissa que o aprendizado da LE deveria ser igual ao aprendizado da L1. Não é permitido ao aluno usar a L1. Regras gramaticais são evitadas e há ênfase na boa pronúncia. Segundo Leffa (1988), “a ênfase está na

³⁶ No original: How a method is implemented in the classroom is not only going to be affected by who the teacher is, but also by who the students are, what they and the teacher expect as appropriate social roles, the institutional constraints and demands, and factors connected to the wider sociocultural context in which the instruction takes place. (LARSEN-FREEMAN e ANDERSEN 2011, p. 4).

³⁷ Comunicação pessoal com Teixeira da Silva na UFRGS, campus do Vale, dia 04/01/2019.

língua oral, mas a escrita pode ser introduzida já nas primeiras aulas. O uso de diálogos situacionais e pequenos trechos de leitura são o ponto de partida para exercícios orais. A escrita fica mais condicionada à exercícios escritos preferencialmente respostas a questionários” (LEFFA, 1988, p. 216).

Ocorre, em 1930, o declínio do método direto e um retorno ao método da gramática e tradução, o que origina o surgimento do método da leitura. A ênfase era no ensino das línguas por meio da leitura.

Com o início da II Guerra Mundial vem também o início da revolução no ensino de línguas. O exército precisava de falantes em várias línguas estrangeiras e não os encontrou. A solução foi produzir esses falantes da maneira mais rápida possível. Para isso, nenhum esforço foi poupado: linguistas e informantes nativos foram contratados, as turmas de aprendizagem foram reduzidas ao tamanho ideal, e o tempo, apesar da urgência, foi dado como liberdade: 9 horas por dia por um período de 6 a 9 meses. Surge o método do exército, cuja ênfase estava na conversação, prática de pronúncia e muita repetição.

Em 1950 o método do exército passa a se chamar método audiolingual embasado em teorias da linguística, como o estruturalismo, e da psicologia, como o behaviorismo. O método consiste na insistente repetição da pronúncia e da fala, em busca da memorização e entendimento do indivíduo. Somente o exercício leva ao êxito. Larsen-Freeman e Andersen (2011, p. 44-45), explicam que os diálogos são aprendidos por imitações e repetição e os exercícios de substituição são considerados a atividade central da prática de uso da língua.

No final dos anos 60, conforme professora Vera Teixeira em comunicação pessoal, há uma quebra de paradigma e surge a abordagem comunicativa com uma nova forma de conceber o ensino de LE, trazendo cor ao mundo. A abordagem comunicativa vem com um enfoque mais humanista concebendo um processo mais interativo para o ensino de línguas e apresenta professores e alunos como agentes ativos do processo de Ensino e de Aprendizagem. É influenciada pela proposta sociointeracionista de Vygotsky que concebe a aprendizagem como um fenômeno que se realiza na interação com o outro. Vygotsky (1994) enfatiza a relação entre desenvolvimento e aprendizagem mediada pela linguagem.

Conforme Vygotsky (1994), a aprendizagem deflagra vários processos internos de desenvolvimento mental, que tomam corpo somente quando o sujeito interage com objetos e participantes em cooperação. Sabe-se que a motivação é um dos pilares para a aprendizagem. O professor tem que conhecer como o aluno aprende e usar as estratégias de ensino que lhe dê a sensação de estar conquistando algo importante no ato simples de cumprir tarefas que estão de acordo com a sua zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Para Vygotsky (1994), existem dois níveis de conhecimento: o real e o potencial. No primeiro nível o indivíduo é capaz de realizar tarefas com independência, e caracteriza-se pelo desenvolvimento já consolidado. No segundo nível, o indivíduo só é capaz de realizar tarefas com a ajuda do outro, o que denota desenvolvimento, porque não é em qualquer etapa da vida que um indivíduo pode resolver problemas com a ajuda de outras pessoas. Como a ênfase nesta abordagem é aprender a comunicar-se através da interação com a língua-alvo, a escrita fica em segundo plano.

A abordagem comunicativa objetiva que os alunos se comuniquem na língua alvo (FREEMAN e ANDERSEN, 2011). Para fazer isso, os estudantes precisam de conhecimento sobre as estruturas linguísticas, significados e funções. Eles têm de saber que muitas formas diferentes podem ser usadas para executar uma função e também que uma única forma pode muitas vezes servir para uma variedade de funções. Eles também devem ser capazes de gerenciar o processo de negociar o significado com seus interlocutores. A comunicação é um processo. O conhecimento das formas da língua é insuficiente. Nessa abordagem, a língua é analisada não como um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos.

Assim, conforme Freeman e Andersen (2011) afirmam, a língua, a aprendizagem e o ensino são processos dinâmicos, fluidos e mutáveis. Não há nada fixado em relação a eles³⁸. Com isto os autores reiteram que não há algo definido, em termos de qual seria o método adequado para o ensino de LE.

Em variados métodos de ensino segundo Brookes e Grundy (1991), a escrita foi negligenciada em favor da fala em função da crença de que a primeira seria a segunda, porém em forma de texto. As atividades de escrita, nas aulas de Inglês/LE, embasadas por uma abordagem gramatical privilegiam os aspectos formais, como o reforço de estruturas gramaticais, vocabulário e compreensão de textos. É possível pensar, ao se observar estas práticas ainda recorrentes em muitas escolas nas aulas de Inglês/LE, que talvez os professores que praticam tais formas de ensino visando a gramática de forma isolada podem ter recebido estas mesmas formas, reproduzindo em suas salas de aula as práticas recebidas durante sua formação.

Mudanças nessas práticas pedagógicas requerem tempo. Para isto, a escolha criteriosa por diferentes molduras que embasem e subsidiem novas práticas se faz necessária. A presente pesquisa encontra amparo em um referencial teórico que considera os aspectos relativos ao sentido, ao propósito do texto, às escolhas dentro do sistema que é a linguagem, e ao contexto

³⁸ No original: "Language, learning, teaching are dynamic, fluid, mutable processes. There is nothing fixed about them". (LARSEN-FREEMAN e ANDERSEN 2011, p.284).

de situação (registro) e cultura (gênero) do texto; essa proposta concebe a forma como inerente ao sentido, contemplando, portanto, muito além dela própria. Uma proposta como esta é trazida pela LSF de Halliday (1978), apresentada na seção a seguir.

2.4 A MOLDURA: A *LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL*

Para determinar qual moldura seria mais adequada à obra, é fundamental ter em mente qual efeito o objeto deve causar na decoração. A obra de arte que será emoldurada influencia na hora da escolha. Ao analisar uma moldura, é necessário ficar atento ao material, detalhes, tamanho e principalmente cor. A peça precisa apresentar tons condizentes com a produção do quadro, estabelecendo um equilíbrio. A moldura não deve combinar com o ambiente, mas sim com a tela³⁹.
Fonte: Michellangelo Art Gallery.

Assim como a moldura precisa apresentar tons condizentes com a produção de uma pintura para promover harmonia e garantir sustentação e equilíbrio, o aporte teórico escolhido deve envolver e embasar o objeto da pesquisa. Nesse sentido, a LSF ao caracterizar-se, conforme Eggins (1994), como um *frame* teórico descritivo e interpretativo que vê a língua como recurso estratégico de produção de sentido, mostra-se como a escolha adequada para abordar a escrita de Inglês/LE.

Nas palavras de Eggins (2004, p. 20), a LSF é “uma abordagem semântico-funcional da linguagem que explora como as pessoas usam a linguagem em diferentes contextos, e como a linguagem é estruturada para ser usada como um sistema semiótico⁴⁰”. Exatamente por esse motivo que a escolha da moldura da LSF se justifica para sustentar a investigação do gênero textual Estudo de Caso, em função da compreensão do contexto de formação do futuro-professor de Inglês/LE na licenciatura brasileira.

Outra justificativa para a escolha da LSF é por ser uma abordagem que traz uma perspectiva de aprendizagem. Segundo Halliday (1986),

se tomarmos uma perspectiva linguística de aprendizagem, estaremos aptos a entender melhor a verdadeira natureza do que é que uma criança está realizando, da tarefa de aprendizagem e das dificuldades de aprendizagem”. (HALLIDAY 1986, p.1)⁴¹.

³⁹<http://www.michellangelo.com.br/noticia/como-escolher-a-moldura-certa-para-a-sua-obra-de-arte/>. Acessado em 20 nov. 2018.

⁴⁰ No original: a functional-semantic approach to language which explores both how people use language in different contexts, and how language is structured for use as a semiotic system. (EGGINS, 2004, p. 20)

⁴¹ No original: ... if we take a linguistic perspective on learning, we will be able to understand better the true nature of what it is that a child is accomplishing, and of the learning tasks, and the learning difficulties. (HALLIDAY 1986, p.1)

Ao defender uma perspectiva linguística de aprendizagem, Halliday alerta, de acordo com Derewianka (1995), para o fato de que a ausência de uma teoria geral de aprendizagem baseada na linguagem representa um abismo significativo no pensamento e na prática educacionais e recomenda que o desenvolvimento de uma teoria que leve em conta a linguagem, seria, talvez, a missão mais urgente da linguística educacional. Para Halliday (1978), uma teoria em que a aprendizagem é interpretada como um processo linguístico enfatiza os processos funcionais e sociológicos envolvidos na aprendizagem da língua ao invés de processos estruturais e psicológicos.

Uma teoria de aprendizagem baseada na língua seria aquela que, segundo Halliday (1993),

as palavras não são aprendidas como se estivessem em um dicionário, mas sim em um *thesaurus*⁴², cada uma sendo progressivamente localizada no espaço topológico em expansão por referência às "outras" às quais é taxonomicamente relacionada. [...] uma palavra é o cruzamento das características de diferentes conjuntos de opções, ou "sistemas"; os sistemas formam uma rede, na qual as palavras aparecem como a realização de várias características combinadas"⁴³ (HALLIDAY, 1993 p. 99-100).

Desse modo, segundo o autor, uma boa estratégia para o entendimento da aprendizagem humana em geral seria estudar como as crianças constroem seus recursos para o sentido. Conforme Halliday (1993),

o desenvolvimento da linguagem é aprender a fazer sentido; e porque os seres humanos são essencialmente criaturas que fazem sentido (ou seja, que se envolvem em processos semióticos, com linguagem natural como prototípica), toda a aprendizagem humana é essencialmente semiótica na essência. Nós podemos, portanto, tentar modelar processos de aprendizagem em geral em termos de como as crianças constroem seus recursos para o sentido - como elas simultaneamente participam da 'aprendizagem da língua' e da 'aprendizagem através da língua'. Um número de elementos característicos do desenvolvimento da linguagem, em grande parte extraídas de estudos sistêmico-funcionais da infância, adolescência e juventude, oferece uma possível linha de abordagem no sentido de uma interpretação da aprendizagem baseada na linguagem⁴⁴. (HALLIDAY, 1993 p. 93).

⁴² Uma espécie de dicionário que registra uma lista de palavras que são associadas semanticamente à outras, apresentando geralmente sinônimos e, algumas vezes, antônimos. (<https://www.thefreedictionary.com/thesaurus>)

⁴³ No original: "Words are learnt not as in a dictionary but as in a thesaurus, each one being progressively located in the expanding topological space by reference to the "others" to which it is taxonomically related. [...] a word is the intersection of features from different sets of options, or "systems"; the systems form a network, in which words appear as the realization of various features combined". (HALLIDAY, 1993 p. 93).

⁴⁴ No original: language development is learning how to mean; and because human beings are quintessentially creatures who mean (i.e., who engage in semiotic processes, with natural language as prototypical), all human learning is essentially semiotic in nature. We might, therefore, seek to model learning processes in general in terms of the way children construe their resources for meaning- how they simultaneously engage in "learning language" and "learning through language." A number of characteristic features of language development, largely drawn from systemic-functional studies of infancy, childhood, and early adolescence, offer one possible line of approach towards a language-based interpretation of learning.

Halliday propõe, assim, uma “teoria linguística voltada para a construção da experiência humana como um sistema semântico e, conseqüentemente, para a linguagem, como sendo o principal recurso semiótico envolvido na construção, armazenamento e troca de experiências enquanto sentido”⁴⁵ (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, p.1). Uma teoria assim, nas palavras de Halliday, representa a linguagem como um conjunto de escolhas ou recursos e sustenta a interpretação semântica do discurso, enquanto que teorias mais normativas representam a linguagem como regras, defendendo a análise formal de sentenças.

A teoria hallidayana envolve a estrutura linguística e social de modo preciso. O principal ponto em sua teoria sistêmica é que função e gramática desempenham um papel fundamental na formação do sentido e que há uma seleção de escolhas linguísticas disponíveis para atender às mais variadas instâncias das demandas sociais. Posto de outro modo, a diferença entre ambas seria que uma abordagem formal em relação à gramática toma as formas como ponto de partida e está voltada principalmente para relações formais. Uma abordagem funcional toma as funções como ponto de partida e está principalmente voltada para relações semânticas (HALLIDAY, 1986, p. 5).

Assim, por reconhecer nessa abordagem o aporte para trabalhar questões envolvendo o processo de ensino de escrita para futuros professores, a moldura teórica escolhida para envolver e embasar a presente pesquisa é a LSF, idealizada por Halliday, em 1960, e cujos princípios teóricos estão esboçados em Halliday (1978, 1985, 1994, 2004), Halliday e Hasan (1976, 1989), Eggins (2004), Martin e Rose (2003), Thompson (2004), entre outros estudiosos. A esse respeito, Ghio e Fernandez (2008 p. 12-13) oferecem uma série de possíveis aplicações da teoria sistêmico-funcional, destacando-se as seguintes por relacionarem-se com a presente pesquisa, pois visam a compreender:

- a natureza e as funções da linguagem;
- a evolução de uma língua através do tempo;
- o desenvolvimento da linguagem de uma criança e como pode ter evoluído a espécie humana;
- a qualidade dos textos (por que um texto significa o que significa e por que o classificamos como tal);
- a variação da língua, de acordo com o usuário e as funções que ele desempenha;
- a relação entre linguagem e cultura e entre linguagem e situação;

⁴⁵ No original: A linguistic theory of learning would be concerned with the construction of human experience as a semantic system, and hence with language as the major semiotic resource involved in the constructing, storing and exchanging of experience as meaning. (HALLIDAY; MATTHIESSEN 2004, p.1).

- os diversos aspectos do papel da linguagem na vida de uma comunidade e de um indivíduo;
- o aprendizado da língua materna: leitura e escrita;
- o auxílio no aprendizado de línguas estrangeiras;
- a projeção de sistemas com a finalidade de produzir e compreender o discurso e converter textos falados em escritos e vice-versa;
- o auxílio à tradução e à interpretação.

Ao desenvolver uma teoria “semiótico-social”, Halliday (1978) oferece uma nova forma de ver a linguagem. Assim, conforme Eggins (2004) aponta, no capítulo de abertura do seu livro *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*, os quatro princípios norteadores da LSF em relação à linguagem são:

o uso da linguagem é funcional; sua função é significar (dar sentido); esses sentidos são influenciados pelo contexto social e cultural em que eles são negociados; e o processo de uso da linguagem é um processo semiótico, um processo de fazer sentido a partir de escolhas⁴⁶. (EGGINS 2004, p. 3).

Esse entendimento da linguagem como um sistema semiótico tem vertente em Saussure, uma vez que, conforme Gouveia (2009a), em sua defesa do primado da semiologia relativamente à linguística, Saussure (1995, p. 44, 45-46) colocava a questão em termos da natureza social dos signos e da importância de serem estudados na relação uns com os outros:

(...) se agora, pela primeira vez, pudemos conceder à linguística um lugar entre as ciências, é porque a ligamos à semiologia. (...) Para nós o problema linguístico é acima de tudo semiológico, e o desenvolvimento da nossa teoria vai sempre buscar a sua significação a este fato importante. Se quisermos descobrir a verdadeira natureza da língua, temos de a encarar no que ela tem em comum com todos os outros sistemas [semiológicos] do mesmo tipo; e alguns fatores linguísticos que nos parecem muito importantes à primeira vista (por exemplo, o mecanismo do aparelho fonador) só devem ser considerados em segundo plano, se servirem apenas para distinguir a língua dos outros sistemas. (SAUSSURE 1995, p. 44, 45-46).

Nessa perspectiva, a LSF tem por objetivo principal investigar como a linguagem é utilizada pelas pessoas nas diversas interações do dia a dia. O *frame* teórico da LSF parte do pressuposto que a língua é *sistêmica e funcional* e que sua instanciação em forma de texto está

⁴⁶ No original: language use is functional; its function is to make meanings; these meanings are influenced by the social and cultural context in which they are exchanged; and the process of using language is a semiotic process, a process of making meaning by choosing (EGGINS, 2004, p.3).

intimamente relacionada com o *contexto* social e cultural em que ela é produzida. Segundo Halliday ⁴⁷(2009),

a linguagem é a instanciação de um potencial indefinidamente grande de significado através de atos de significação que simultaneamente constroem experiência e promovem relações sociais. Os atos de sentido ou significado são as instâncias linguísticas do sistema linguístico de potencial de sentido. Os atos de significação são uma subclasse de atos semióticos que são semânticos. (HALLIDAY, 2009, p. 5).

O construto teórico *sistêmico* remete ao pressuposto da língua como uma virtualidade, ou seja, a língua oferece aos seus falantes/escritores, conforme Moyano (2010), um potencial de significados como uma rede de sistemas. Assim, toda e qualquer construção de significados parte das escolhas que os falantes/escritores fazem a partir de fatores, tais como as intenções dos interlocutores, o lugar de que se fala, a situação de interação e o contexto de cultura nos quais as interações estão inseridas. (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004).

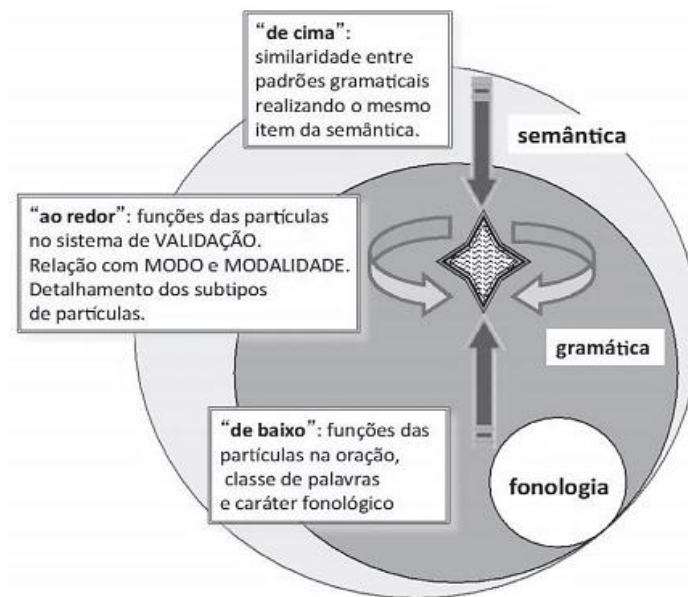
No tocante à natureza *funcional* da língua, a LSF tem como propósito explicar como as pessoas constroem e negociam significados nos vários contextos em que interagem, porque seu interesse é em como os falantes usam a língua para propósitos sociais, pois entende que as necessidades comunicativas determinam as manifestações linguísticas. Em outras palavras, não basta conhecer somente os sistemas que compõem uma língua, é igualmente necessário entender como fazer escolhas a partir desses sistemas a fim de instanciá-los em forma de texto na dimensão sintagmática.

A LSF caracteriza-se como tendo uma visão trinocular em relação ao texto. Conforme Halliday (2014), “Não podemos esperar compreender a gramática apenas ao olhar para ela de seu próprio nível; também olhamos para ela 'de cima' e 'de baixo', tendo uma perspectiva trinocular⁴⁸” (HALLIDAY, 1978, p. 130-131, HALLIDAY e MATTHIESSEN 2014, p. 48), como pode ser visto na Figura 01:

⁴⁷ No original: Language is the instantiation of an indefinitely large meaning potential through acts of meaning which simultaneously construe experience and enact social relationships. Acts of meaning are the linguistic instances of the linguistic system of meaning potential. Acts of meaning are a subclass of semiotic acts that are semantic. (HALLIDAY, 2009, p. 5).

⁴⁸ No original: We cannot expect to understand the grammar just by looking at it from its own level; we also look into it ‘from above’ and ‘from below’, taking a trinocular perspective (HALLIDAY, 1978: 130-131; 1996). (HALLIDAY 2014, p. 48).

Figura 01 - Visão trinocular da LSF



Fonte: Figueiredo (2015, p.291).

Ao olhar “de baixo” é observada a organização gramatical, ou seja, como a organização gramatical é realizada pelos elementos que constituem aquela estrutura. Ao olhar “de cima” são examinados os significados produzidos pelas funções gramaticais à medida que o texto se desenvolve. Ao olhar “ao redor” ou “no próprio nível da oração” são observadas as relações funcionais.

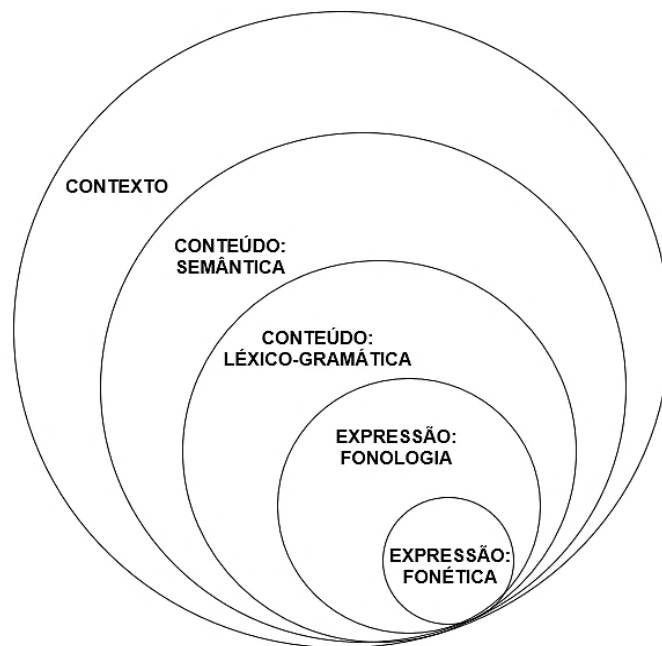
Conforme Halliday (2014), por ser uma 'gramática funcional' a prioridade é dada para a visualização "de cima" uma vez que a gramática é vista como um recurso para fazer sentido. Dar prioridade para a perspectiva de 'cima' significa que o princípio organizador adotado é o do sistema: a gramática é vista como uma rede de escolhas significativas interrelacionadas.

A LSF, ao olhar para a estrutura sintática da língua, coloca a função como sendo central (o que a língua faz, e como ela faz isso) diferente de abordagens mais estruturais, que colocam os elementos da língua e suas combinações como centrais. Ela parte do contexto social e olha duplamente para como a linguagem age sobre esse contexto e como é, ao mesmo tempo, construída por ele. Para Halliday (1985), cada elemento em uma língua se explica por referência à sua função no sistema linguístico total: “A língua é como é por causa das funções em que se desenvolveu na espécie humana” (HALLIDAY, 2004, p. 31)

Assim, para os systemicistas, a gramática é um meio de representar padrões da experiência humana, ela vai além de regras formais de correção, uma vez que ela possibilita aos

seres humanos construir uma imagem mental da realidade, a fim de dar sentido às suas experiências (HALLIDAY, 1985). Por considerarem a linguagem um sistema semiótico complexo, Halliday e Matthiessen (2004) recorrem ao princípio da estratificação, como mostra a Figura 02:

Figura 02 - Estratificação



Fonte: Halliday e Matthiessen (2004, p. 25).

A Figura 02 especifica o princípio da estratificação, ou seja, as diferentes “camadas” da linguagem e suas respectivas realizações. Segundo Halliday (1978), a estratificação da língua é a forma que se tem para explicá-la. Por ser um sistema semiótico complexo, a língua é realizada de diversas formas e também está condicionada a fatores extralinguísticos.

Desse modo, um texto que, segundo Halliday e Hassan (1989 p. 10), é “qualquer instância de linguagem viva que esteja a desempenhar algum papel num contexto de situação, podendo ser falado ou escrito, ou de fato, em qualquer outro meio de expressividade que gostamos de pensar⁴⁹”, representa escolhas. Assim, a gramática serve como ponto de partida para explorar a natureza da semântica, e uma abordagem sistêmico-funcional permite que se investigue de que modo a experiência é construída em termos semânticos e como essa

⁴⁹ No original: “any instance of living language that is playing some part in a context of situation, we shall call a text. it may be either spoken or written, or indeed, in any other medium of expression that we like to think of” (HALLIDAY e HASSAN, 1989, p. 10).

experiência se manifesta nos diferentes estratos da língua. Essas dimensões condicionam as escolhas lexicogramaticais empregadas para a construção do texto.

Um texto, segundo Halliday (1978) significa o que ele significa em função de uma seleção feita a partir do conjunto total de opções que constituem aquilo que poderia significar, podendo ser definido como um “potencial de sentido” (HALLIDAY, 1978. p. 109). Assim, o potencial de sentido pode ser caracterizado de duas formas, conforme Halliday (1978), que fundamenta sua teoria nos legados de Firth (1957) e de Malinowsky (1923, 1935): contexto de situação e contexto de cultura. Conforme Halliday (1978, p.109),

interpretado no contexto de cultura, o potencial de sentido é todo o sistema semântico da língua [...]. interpretado no contexto de situação, ele é o sistema semântico particular, ou o conjunto de subsistemas, que é associado a um tipo específico de situação ou contexto social⁵⁰.

Na dimensão do Contexto de Cultura está o gênero textual que, de acordo com Gouveia (2014), é o que contextualmente está para além da situação, isto é, o que está para além do registro de um dado texto e que denota o seu propósito social. O gênero textual resulta do propósito sócio-comunicativo do texto e das escolhas estruturais que potencia o propósito. O contexto de cultura é importante para que se compreenda a história subjacente a um evento de fala e relaciona-se aos valores e às normas de uma comunidade de fala. De acordo com Martin (1984), um gênero textual é uma atividade dividida em etapas, com um propósito definido, em que os falantes se relacionam como membros de uma cultura.

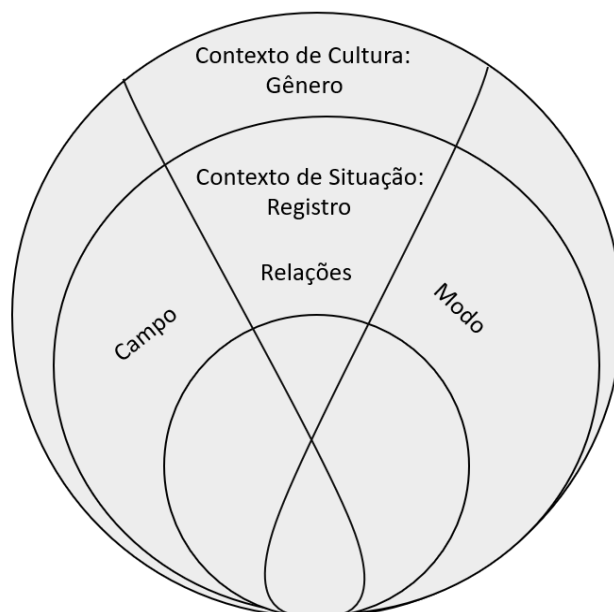
Visto que, segundo Martin (1992), essa concepção de gênero textual surgiu dentro de uma moldura linguística, os gêneros de textos tendem a caracterizar-se como grandes padrões retóricos como narrativas, história, argumentos e exposições. Estes são muitas vezes referidos como gêneros textuais elementares, ou famílias de gêneros textuais que se combinam para formar macrogêneros textuais mais complexos (MARTIN, 1992). Mais detalhamento sobre o gênero textual, na perspectiva da LSF, apresentado nas seções 2.5 e 2.7, visto constituir-se em um dos principais construtos teóricos que embasam esta pesquisa.

Na dimensão do contexto de situação, está o registro que é entendido como a conjugação de significados linguísticos potenciados pelos termos componentes de um contexto de situação (FIRTH, 1964). Nas palavras de Halliday (1978), o contexto de situação ‘é o ambiente imediato no qual um texto ganha vida’ (p.109). A situação é um construto teórico sociolinguístico, é por

⁵⁰ No original: “Interpreted in the context of culture, it is the entire semantic system of the language. [...] Interpreted in the context of situation, it is the particular semantic system, or set of systems, which is associated with a particular type of situation or social context”. (HALLIDAY, 1978 p. 109).

essa razão, segundo Halliday (1978), que se interpreta um tipo específico de situação ou contexto social como uma estrutura semiótica. Essa estrutura semiótica pode ser assim representada como um complexo de três dimensões: a atividade social em curso, o papel que as relações envolvidas desempenham, e o canal simbólico ou retórico. O autor se refere a essas três dimensões respectivamente como: campo, relações e modo, conforme, ilustrados na Figura 03:

Figura 03 - Variáveis do Contexto de Situação



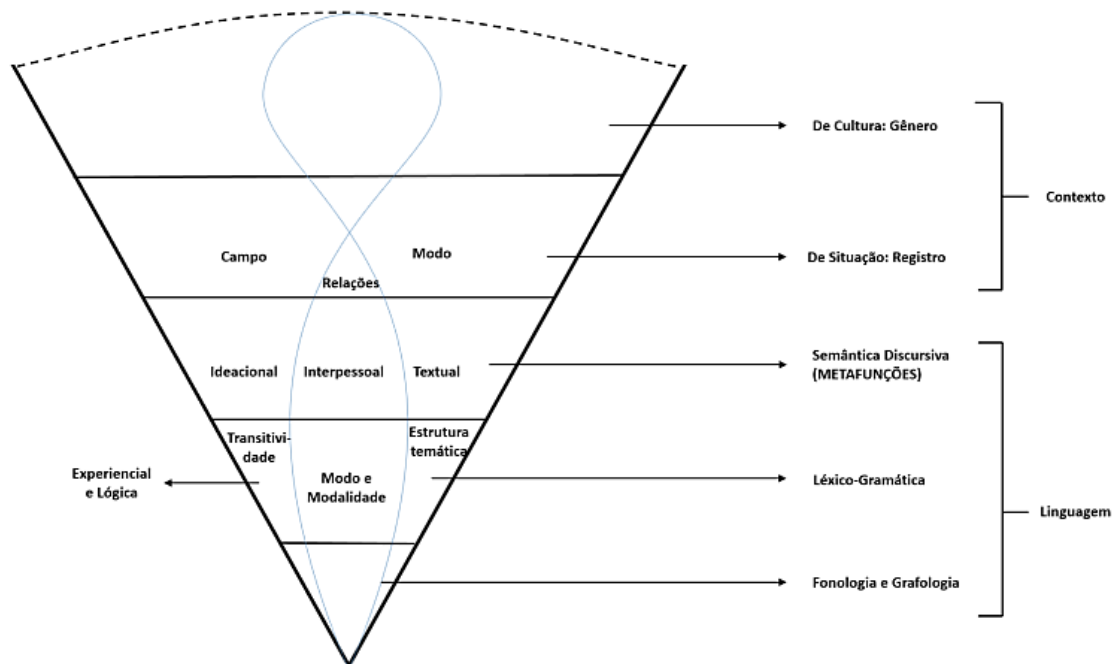
Fonte: Adaptado de Rose e Martin (2012, p. 23).

Conforme ilustrado na Figura 03, os componentes de um contexto de situação formam o contexto particular no qual um texto é produzido. Os componentes são: a) o *campo* da experiência em que esses participantes estão envolvidos ou sobre o que falam; b) as *relações* estabelecidas entre os participantes envolvidos na situação de comunicação; c) o *modo* (oral ou escrito, mono ou multimodal) de comunicação simbólica da experiência que está a ser construída/representada (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2014, p 33).

As variáveis do contexto de situação estão diretamente relacionadas às funções que a linguagem desempenha. Segundo Halliday e Hassan (1989), as funções da linguagem nada mais são do que a forma com que as pessoas usam a língua ou línguas, no caso de falarem mais de uma. As pessoas fazem diferentes coisas com a língua, e esperam atingir inúmeros objetivos e propósitos ao conversar, escrever, ouvir e ler. São consideradas três funções da linguagem: a)

ideacional; b) interpessoal e c) textual. A Figura 04 apresenta a estratificação, as funções da linguagem, os contextos e suas variáveis.

Figura 04 - Estratificação, Metafunções e Níveis de Análise



Fonte: Adaptado de Rose e Martin (2012, p. 23).

A Figura 04 traz, de forma interrelacionada, as noções de estratificação e instanciação até então abordadas nesta tese. Em formato diferenciado dos círculos concêntricos, usualmente referenciados, a imagem do cone utilizado na Figura 04, no intuito de facilitar a visualização, apresenta os estratos da língua, os contextos e as funções relacionadas a eles.

Cada uma das funções de linguagem está relacionada a uma das variáveis apresentadas pelo contexto de situação: campo, relação e modo, como estão ilustradas no Quadro 03.

Quadro 03 - Relação entre as variáveis do texto e as funções da linguagem

VARIÁVEL		METAFUNÇÃO	
CAMPO	A natureza da ação social.	Constrói e organiza experiências de mundo: <i>realidade</i> .	IDEACIONAL
RELAÇÕES	Os relacionamentos entre os participantes da interação.	Indica os papéis sociais e as relações estabelecidas entre os participantes da interação, construindo a <i>realidade social</i> .	INTERPESSOAL
MODO	O papel que a linguagem desempenha na interação.	Relaciona-se ao próprio texto, explicitando o papel desempenhado pela linguagem no contexto comunicativo e constrói a <i>realidade semiótica</i> .	TEXTUAL

Fonte: Adaptado Gouveia (2009a).

A partir do Quadro 03, vê-se que, na metafunção ideacional, a linguagem permite ao falante expressar as suas experiências, constituindo, portanto, conforme Halliday e Matthiessen (2004), as duas funções em que a metafunção ideacional se realiza: a experiencial e a lógica (cf. Figura 04). A primeira é responsável pela construção de um modelo de representação do mundo. A segunda é responsável pelas combinações de grupos lexicais e oracionais.

Segundo Halliday e Matthiessen (2014), o sistema gramatical pelo qual a função ideacional é alcançada é o da transitividade, que dá conta da construção da experiência. Conforme os autores,

o sistema de TRANSITIVIDADE fornece os recursos lexicogramaticais para a construção de um quantum de mudança no fluxo de eventos como uma figura-como uma configuração de elementos centrados em um processo. Os processos são interpretados em um conjunto gerenciável de TIPOS DE PROCESSO.⁵¹ (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2014, p.213 ênfase dos autores).

⁵¹ No original: The system of TRANSITIVITY provides the lexicogrammatical resources for construing a quantum of change in the flow of events as a figure - as a configuration of elements centered on a process. Processes are construed into a manageable set of PROCESS TYPES. (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2014, p.213 - grifo dos autores).

O sistema de transitividade, segundo Halliday e Matthiessen (2014), faz do mundo da experiência um conjunto gerenciável de tipos de processos. Cada tipo de processo fornece seu próprio modelo ou esquema para a construção de um determinado domínio de experiência.

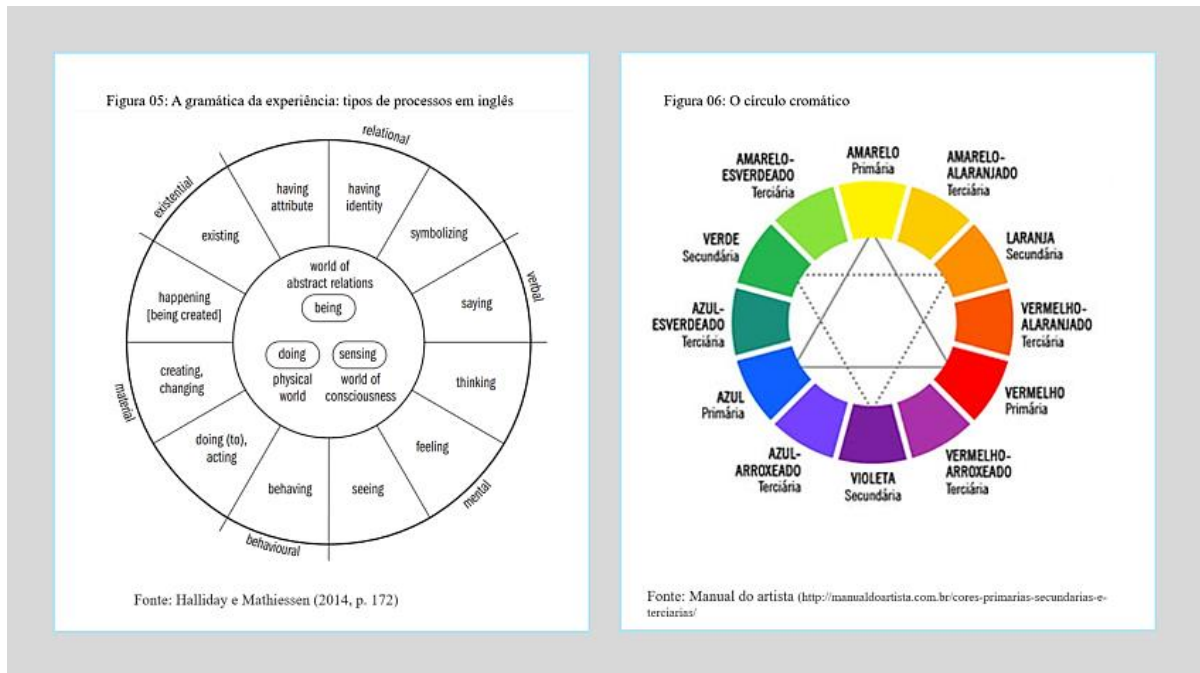
Os principais tipos de processo são Material, mental e relacional e compõem o sistema de transitividade da língua. Existem também, segundo os autores, outras categorias que não são tão claramente distinguidas, mas reconhecíveis na gramática e que ficam em uma posição como que intermediária, compartilhando algumas características de cada um dos processos principais e adquirindo um caráter próprio. Halliday e Matthiessen (2014) apontam que no limite entre "material" e "mental" estão os processos comportamentais: aqueles que representam as manifestações externas do funcionamento interno, a atuação fora dos processos de consciência (por exemplo, as pessoas estão rindo) e os estados fisiológicos (por exemplo, eles foram dormir). No limite de "mental" e "relacional" está a categoria de processos verbais: relacionamentos simbólicos construídos na consciência humana e promulgados na forma de linguagem, como dizer e significar. E no limite entre o 'relacional' e o 'material' estão os processos que representam a existência, o existencial, pelo qual fenômenos de todos os tipos são simplesmente reconhecidos como 'ser' - existir, ou acontecer. (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2014, p. 171).

Halliday explica que esse modelo de experiência, do modo como é interpretado pelo sistema gramatical da transitividade, é “marcado por regiões inseridas em um espaço contínuo; mas a continuidade não é entre os polos, mas circular, como um laço⁵²” (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2014, p. 172). No intuito de esclarecer acerca do sistema de transitividade, Halliday e Matthiessen (2014) fazem uso da analogia da cor (que pareceu por demais apropriado citar, pois vem em comunhão com a metáfora lexical da pintura utilizada como fio condutor desta pesquisa). De acordo com a analogia de Halliday e Matthiessen, a gramática constrói a experiência como um círculo de cores, com vermelho, azul e amarelo como cores primárias e roxo, verde e laranja, representando as cores secundárias como na Figura 05 cuja associação com o círculo das cores é trazida apenas para corroborar a analogia na Figura 06:

⁵² No original: the grammatical system of transitivity, is one of regions within a continuous space; but the continuity is not between two poles, it is round in a loop. (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2014, p. 172).

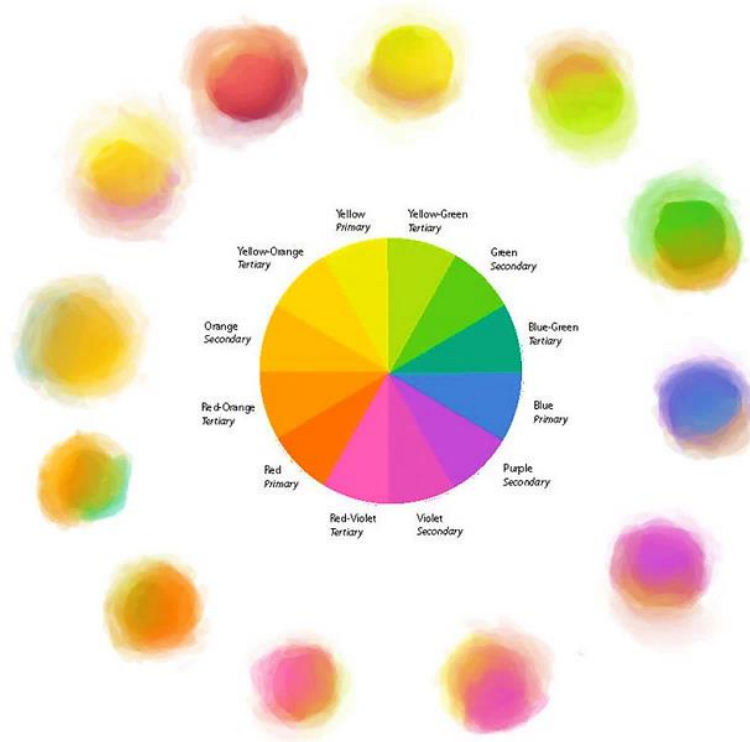
Figura 05 - A Gramática da Experiência

Figura 06 - O Círculo de Cores



A Figura 05 representa o tipo de processo como um espaço semiótico, com diferentes regiões representando tipos variados, assim como a Figura 06 mostra as cores primárias, as secundárias e as terciárias. Porém, na analogia idealizada por Halliday, a ideia não era que parecesse uma sequência em que o vermelho estaria em uma extremidade e o roxo em outra. Para Halliday e Mathiessen “as regiões são contínuas, fazendo um sombreamento umas nas outras, e essas áreas de fronteira que se misturam representam o fato de que os tipos de processo são categorias difusas” (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2014, p. 172). Pensando dessa forma, talvez a seguinte paleta de cores mostrada na Figura 07 pudesse representar melhor essa mistura difusa de cores:

Figura 07 - Círculo de cores em mistura (Color wheel shading chart)



Fonte: <https://www.deviantart.com/nishi06/art/color-wheel-shading-chart-210266230>. Acessado em 05 nov. 2018.

Assim, de modo resumido, a metafunção ideacional lida com a linguagem como representação: ela concentra-se no papel da linguagem ao representar e moldar a realidade. A linguagem é capaz de cumprir essa função ao subdividir a realidade em: a) processos que ocorrem, b) entidades que podem participar desses processos (os seres vivos; concreto e abstrato coisas) e c) qualidades que podemos usar para descrever essas entidades. Um recurso que dá conta dessa metafunção ideacional é a *Metáfora Gramatical* ideacional (cf. Seção 2.7).

Na metafunção interpessoal, o falante usa a linguagem para construir significados ao relacionar-se com as outras pessoas e respectivas atitudes relativas a elas, considerando-se as funções dos elementos constituintes da oração: Sujeito, Finito, Complemento, Predicador ou Adjunto. Segundo Halliday e Matthiessen (2014), as estruturas modais expressam o sentido interacional da oração enquanto uma troca verbal entre os participantes. É o papel social desempenhado pelos participantes de uma situação de fala: o de ouvinte, ou o de falante. Ao falar com o outro, o indivíduo está necessariamente dando ou recebendo informações, o que caracteriza a interação, ou a troca, que é uma das funções da linguagem (GOUVEIA, 2009a, p. 34). Nesse sistema, a oração é vista como uma troca de informações ou de bens e serviços.

Já na metafunção textual, segundo Halliday e Matthiessen (2014), as estruturas temáticas expressam a organização da mensagem, ou seja, como as orações se relacionam com o discurso que as circunda e com o contexto de situação no qual estão sendo produzidas. Assim, o Tema é o elemento que serve como ponto de partida da mensagem, conforme Halliday e Matthiessen (2014, p. 88), é o que localiza e orienta a oração dentro de seu contexto, aparecendo sempre no início da oração. Como exemplo, destacam-se os elementos coesivos de relações entre orações, contexto e propósito. Nesse sistema, a oração é vista como mensagem.

Ao relacionar linguagem, texto e contexto, Halliday (1989, p. 10) considera texto como “uma instância da linguagem que está exercendo algum papel em um contexto de situação”. Os sentidos do texto são expressos em palavras e em estruturas, formando uma unidade de sentido. Assim, conforme Cabral (2005), o texto é uma entidade semântica que, mais do que elementos linguísticos, constitui um processo e um produto. É um processo na medida em que representa um movimento em direção a escolhas contínuas de significado, e um produto porque pode ser retomado pelo interlocutor ou mesmo pelo locutor, estejam eles próximos ou distantes do texto. O texto, visto como possibilidade de troca de sentidos, permite a interação entre os participantes do evento.

Assim, na perspectiva da LSF, a língua é vista como um sistema dinâmico e como um processo *em andamento* de significação, orientado para a reflexão e para a ação em relação ao contexto cultural e situacional no qual ela é instanciada na forma de textos (HALLIDAY e MATTHIESEN, 2004). A análise de um texto (oral ou escrito) possibilita que se compreenda o contexto em que esse texto foi criado. Da mesma forma, a análise do contexto permite fazer inferências sobre as possibilidades do texto (HALLIDAY, 1978). E para dar conta desse sistema foi construído um modelo teórico.

O modelo de desenvolvimento da linguagem proposto por Halliday, já no início dos anos 80, dá à LSF a característica de um *frame* teórico com um efeito de profundidade, uma vez que envolve 1º) aprender a língua; 2º) aprender através da língua; 3º) aprender sobre a língua. Essa terceira borda refere-se à língua como o próprio objeto de estudo no processo de ensino. Aprender a respeito de: a) seus sistemas gramaticais, em termos de seus significados, sistemas de vocabulário, escrita e fonologia; b) seu status enquanto instituição, enquanto aspectos de uma comunidade e cultura; c) suas variedades em termos de variações de registro e dialeto.

O desconhecimento acerca do texto e de seus contextos culturais e situacionais, ou seja, da natureza das relações entre língua e sociedade, segundo Halliday, pode ser uma das causas do não-letramento acadêmico. Para Halliday, o professor, por exercer influência no seu entorno

social, tem um papel importante como criador, ou, pelo menos, como participante no processo de criação do ser social. E é exatamente nesse aspecto que a LSF se insere, ao propor uma abordagem que contemple o aprendizado sobre a língua, de forma explícita, e, conforme Christie (2004), foi em oposição a uma história de resistência ao ensino do conhecimento acerca da língua que a teoria SF começou a traçar um novo paradigma em relação ao ensino de língua⁵³.

Halliday (2012) conta que ao desenvolver sua teoria aplicada ao currículo escolar percebeu que “a língua não era apenas uma coisa que se estuda, mas que é parte de toda a experiência de aprendizagem do indivíduo” (HALLIDAY, 2012, p. 136), aumentando assim a noção acerca do papel da língua na aprendizagem.

Essas palavras evidenciam a importância dada ao aprendizado acerca da língua e à conscientização do conhecimento sobre a língua. Gunther Kress, ao comentar a resposta de Halliday durante a entrevista, pensa ser um equívoco a premissa de que todos têm acesso à gramática:

Então, nesse sentido, todo mundo tem acesso à gramática. Todo mundo sabe gramática, todo mundo usa a gramática o tempo todo, especialmente uma vez que todos são membros totalmente em funcionamento da cultura. E quando há agora um debate sobre o papel de gramática na educação, ou da língua na educação, o que eu acho que acaba sendo tomado como certo: todos os envolvidos na aprendizagem na educação têm acesso a essa gramática. O que não está talvez muito estabelecido é a questão de em que medida é produtivo formalizar o tipo de conhecimento que todo mundo tem - tornando-o visível, explícito, trazendo-o à consciência, ao invés de deixá-lo um pouco além da consciência, e se o conhecimento desse tipo pode ajudar, vamos dizer em primeiro lugar, o professor, que é encarregado da responsabilidade de promover as habilidades e conhecimentos dos alunos e em segundo lugar talvez se esse conhecimento ainda pode ser útil em ajudar estudantes a mudarem suas habilidades - seu domínio da linguagem (MARTIN 2013:136 -137).⁵⁴

O Paradigma trazido pelo aporte teórico da LSF sugere a formalização do conhecimento no processo de ensino, tornando-o visível, explícito, palpável. Retomando a afirmação de Halliday (2012) citada na epígrafe de abertura desta tese e sob o efeito da sugestão de que

⁵³ No original: It was against a background of resistance to the teaching of knowledge about language that SF theory began to forge a new path in language education theory. (CHRISTIE, 2004, p. 20).

⁵⁴ No original: “So in that sense everybody has access to grammar. Everybody knows grammar, everybody uses grammar all the time, particularly once one is a fully functioning member of the culture. And when there is now debate about the role of grammar in education, or in language in education, that I think this is taken for granted; everybody involved in learning in education has access to that grammar. to what extent it’s productive to formalise the kind of knowledge that everyone has - to make it overt, to make it explicit, to bring it into consciousness rather than leaving it somewhat beyond consciousness, and whether knowledge of that kind can help, let’s say first of all, the teacher, who’s charged with the responsibility of advancing the skills and knowledge of students, and secondly perhaps whether it can even be of use in helping students change their skills - their command and mastery of language” (MARTIN 2013, p.136-137).

“tornar-se letrado significa refletir conscientemente sobre sua linguagem⁵⁵” se faz necessária a escolha por uma abordagem prática que coloque em ação a proposta teórica.

Tendo em vista esse efeito trazido pela moldura, a busca pelo *passatur* (*pas-se-partout*) apropriado para a transição entre moldura e obra ou teoria e prática deve ser criteriosa. A próxima seção apresenta essa transição.

2.5 O *PASPATUR*: TRANSIÇÃO DA TEORIA PARA A PRÁTICA COM A PEDAGOGIA DE GÊNERO TEXTUAL PRATICADA PELA ESCOLA DE SYDNEY

É o nome dado a uma das peças mais importantes que são utilizadas no momento de emoldurar sua pintura ou outro tipo de obra. Existem duas funções práticas: a primeira é realizar a transição harmônica entre a obra e a moldura e o ambiente, já a segunda é garantir a segurança da imagem, já que o *passatur* geralmente possui uma espessura maior (em média 1,5 mm) que garante um espaço entre a obra e o vidro, evitando que a mesma possa aderir nesse vidro e se estrague.

Fonte: Amo pintar⁵⁶.

Assim como o *passatur* é responsável pela transição entre a moldura e a pintura tanto para fins estéticos como para fins de proteção, a transição entre a teoria e a prática também deve ser feita de forma harmoniosa e cuidadosa. A teoria de aprendizagem baseada na língua trazida pela LSF chamou a atenção para a necessidade de desenvolver uma proposta pedagógica para dar conta de implementar essa teoria na prática. Os pressupostos da LSF fizeram com que a teoria atraísse a atenção.

Em 1979, uma conferência organizada por Halliday, na Universidade de Sydney, reuniu um grupo de educadores interessados na linguagem e um grupo de linguistas interessados na educação. Foi graças a essa conferência que Martin, Rothery e Halliday passaram a trabalhar em conjunto. De acordo com Rose e Martin (2012), esse encontro levou à primeira fase da pesquisa sobre letramento da Escola de Sydney.

Filiados à LSF de Halliday e influenciados pela teoria sociológica de Bernstein (1990) e por uma série de estudos em grande escala sobre as práticas de letramento escolar, os pesquisadores da, assim conhecida, Escola de Sydney (MARTIN 2000, 2006; MARTIN e ROSE 2005), desenvolveram, desde 1980, vários projetos, em escolas australianas, com o intuito de compreender as causas dos baixos resultados apresentadas pelos estudantes na produção de textos e assim poder intervir auxiliando na solução do problema. O contexto social

⁵⁵ No original: Becoming literate means reflecting consciously on your language. (HALLIDAY, 2012, p.138).

⁵⁶ <https://www.amopintar.com>. Acessado em 14 mai. 2018.

australiano apresentava-se desafiador nos anos 80. Disparidade de classes fazia com que as crianças pobres, os aborígenes, não conseguissem ler e escrever na escola primária.

A primeira providência a se tomar para resolver a situação foi aplicar uma abordagem de língua no contexto social que os professores pudessem usar para planejar e realizar suas lições sobre escrita e avaliar o progresso de seus alunos. Sem uma abordagem como essa, as atividades pedagógicas dependiam apenas, conforme Rose e Martin (2012), de um conhecimento intuitivo do professor acerca da língua, e a escrita dos alunos dependia de seus - ainda mais limitados - recursos intuitivos. O propósito era, portanto, trazer a natureza linguística da escrita dos alunos para o nível da consciência, para tornar o ensino da língua explícito. Para isso, era necessário encontrar uma forma de construir o conhecimento de professores e alunos acerca da língua.

Assim, ao longo de suas pesquisas, com base na LSF a qual se filia, a Escola de Sydney foi desenvolvendo modelos pedagógicos assumindo, conforme Rose e Martin (2012), que os textos que os alunos escreviam eram feitos de significados, e, portanto, a escolha por uma abordagem de análise de seus significados seguia a perspectiva semântico-discursiva, ou seja, de que os significados se desdobram através e ao longo do texto. De tal forma, os pressupostos teóricos da LSF, ao apresentarem a estreita relação entre texto, contexto e os indivíduos que utilizam essas relações ao interagir, influenciaram os estudos de gênero textual dos pesquisadores da Escola de Sydney, e sua pesquisa passou a ser conhecida como a Pedagogia de Gênero textual (PG).

O ensino de gênero textual, de acordo com essa pedagogia, envolve ensinar explicitamente como os textos são gramaticalmente padronizados, porém a gramática é integrada à exploração de textos e contextos, em vez de ser ensinada como um componente isolado. Isso faz com que os alunos não apenas vejam como as escolhas de gramática e vocabulário criam significados, mas, conforme Hyland (2007), entendam como a própria linguagem funciona, adquirindo uma maneira de falar sobre a linguagem e seu papel nos textos.

A abordagem ao gênero do texto da forma em que é praticada na PG se torna muito benéfica, conforme Hyland (2007), especialmente para o ensino da escrita uma vez que ela alia propriedades formais e funcionais e evidencia as fortes associações entre elas. Isto facilita, de acordo com Bhatia (1993), o reconhecimento dos alunos de como e porque recursos linguísticos são empregados para conseguir determinados efeitos retóricos. Ao analisar esses recursos linguísticos constitutivos de um gênero textual, como ocorre na PG, os alunos conseguem identificar um padrão comum a cada gênero textual e utilizar esse conhecimento na sua escrita.

Em síntese, pode-se dizer, segundo Rose (2011), que a perspectiva linguística funcional sobre a análise de gênero textual coloca a abordagem ao texto praticada pela Escola de Sydney em uma posição de destaque. No que concerne aos modelos linguísticos, a perspectiva da PG é social e não cognitiva, sua análise de contextos sociais é semiótico-social em vez de etnográfico, e é projetada ao longo de múltiplas dimensões como uma teoria estratificada, metafuncional, multimodal do texto no contexto social. Seus objetivos sociais são intervencionistas, focados na redistribuição dos recursos semióticos através da educação.

Conforme Hyland (2007), a base teórica da LSF de Halliday e da teoria sociocultural de aprendizagem de Vygotsky (1978) que embasam a PG fazem dela a abordagem mais claramente articulada para o ensino do gênero textual, tanto da perspectiva teórica quanto pedagógica. Isto é porque, conforme Eggins (2004), a abordagem de Gênero textual empregada pela Escola de Sydney tem como objetivo construir não apenas uma teoria, mas também instrumentos de análise a fim de investigar a linguagem como um processo social, que permitem desenvolver descrições sistemáticas, específicas e, ao mesmo tempo, abrangentes dos padrões linguísticos.

Em virtude da concepção de gênero textual praticada pela PG que surge dentro da moldura linguística da LSF, os gêneros textuais tendem a ser caracterizados em consonância com a teoria, como padrões retóricos amplos, sendo chamados de gêneros textuais elementares que se combinam para formar gêneros textuais macro e cotidianos mais complexos (MARTIN, 1992). Assim, um gênero textual elementar, como um procedimento pode ser encontrado em gêneros textuais macro, como relatórios de laboratório, manuais de instruções e receitas, enquanto um gênero textual macro como um editorial de jornal pode ser composto de vários gêneros textuais elementares, como uma exposição, uma discussão, e um Refutação. Diferentes *frames* teóricos concebem esses gêneros textuais de formas variadas.

Seguindo na analogia da pintura, o gênero textual, enquanto padrão retórico que é, funciona como a tela sobre a qual a obra é pintada. Existem diversos tipos e tamanhos de tela com características próprias, feitas de materiais variados atendendo a propósitos distintos. Do mesmo modo, os gêneros textuais são muitos e, para fins de recorte e, em função de uma demanda específica advinda de uma realidade de trabalho, optou-se nesta pesquisa por um gênero textual - ou uma *tela* - em especial que será abordado na próxima seção.

2.6 A TELA: O GÊNERO TEXTUAL EMOLDURADO PELA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

COMO ESCOLHER UMA TELA

Escolher bem a superfície de trabalho pode significar a diferença entre baixa ou alta qualidade de uma obra de arte. Como acontece com todos os materiais para pintar a óleo, a qualidade das telas afeta diretamente a qualidade final da obra de arte.

Devemos pelo menos saber que pontos são os mais importantes e necessários levar em consideração na hora de adquirir as nossas telas:

- Tecido natural de peso médio de algodão cru, para oferecer maior durabilidade
- Barras de madeira preparadas em forno seco para garantir a estabilidade do bastidor
 - Superfícies revestidas com primário triplo acrílico livre de ácido.
 - Tecido a recobrir os laterais do bastidor sem presença de agrafos.

Fonte: Abart⁵⁷.

Para escolher a tela é preciso saber como trabalhar com ela, levando em conta suas características e seu propósito. Isso ocorre do mesmo modo com o gênero textual. É preciso conhecer bem um gênero textual para poder trabalhar adequadamente com ele tanto em relação à sua leitura quanto à sua escrita.

Como definição, os gêneros textuais são caracterizados na Escola de Sydney “como processos sociais, organizados em etapas e orientados para um objetivo” (ROSE, 2012, p.1). São considerados sociais pois são sempre eventos interativos; são organizados por etapas porque geralmente levam mais de uma etapa até atingir o objetivo e são orientados para um objetivo uma vez que o texto se desenrola em direção aos propósitos dos seus participantes. As etapas obrigatórias caracterizam os gêneros textuais discursivos pelo fato de estarem presentes em todos os textos que pertençam àquele gênero textual (HASAN, 1989).

Em termos linguísticos funcionais, isso significa, conforme Rose (2012) que “os gêneros são definidos como uma configuração recorrente de significados, que promulgam as práticas sociais de uma cultura⁵⁸.” (ROSE, 2012, p. 209). Nas palavras de Halliday (1994),

assim como cada texto tem seu ambiente, o "contexto da situação" segundo Malinowski, do mesmo modo o sistema global da língua tem o seu ambiente, o "contexto de cultura" de Malinowski. O contexto de cultura determina a natureza do código. Como uma língua se manifesta através de seus textos, uma cultura é manifestada por meio de suas situações; assim, ao aprender a partir de um texto-em-situação uma criança constrói o código, e ao usar o código para interpretar o texto ele/ela constrói a cultura. Assim, para o indivíduo, o código engendra a cultura⁵⁹. (HALLIDAY, 1994, p. F57).

⁵⁷ <http://www.abart.com.br/avaliacaodeobradearte.html>. Acessado em 05 nov. 2018.

⁵⁸ No original: genres are defined as a recurrent configuration of meanings, that enact the social practices of a culture. (ROSE, 2012, p. 209).

⁵⁹ No original: “Just as each text has its environment, the ‘context of situation’ in Malinowski’s terms, so the overall language system has its environment, Malinowski’s ‘context of culture’. The context of culture determines

Tal interpretação semiótico-social, segundo Rose (2012) “necessita ir além dos gêneros textuais individuais, para considerar como eles se relacionam uns com os outros” (ROSE, 2012, p. 209). Essa visão de se trabalhar os gêneros textuais em relação uns com os outros traz à tona o princípio de que assim como o sentido não reside dentro da palavra, mas no contraste semântico, a organização do gênero textual não reside dentro dele mesmo apenas, mas no contraste com os demais, ou através de seu valor negativo, em termos Saussurianos.

Desse modo, a Pedagogia de Gênero textual de Sydney tem como pressuposto pedagógico a necessidade de trabalhar em profundidade textos que sirvam de modelo para a produção dos alunos (GOUVEIA, 2014). Os textos não são apenas utilizados em sala de aula como pretextos para a expressão e aquisição de conteúdo, ou seja, como exemplos de um dado campo, eles são, igualmente, e principalmente, utilizados como objetos autônomos, complexos, que requerem ensino explícito de como funcionam enquanto textos.

Em consonância com os fundamentos teóricos da LSF, o gênero textual é ensinado em sua totalidade. A Escola de Sydney desenvolveu um currículo para ensinar aos alunos a estrutura e os padrões linguísticos que ocorrem nos principais gêneros textuais escolares (cf. Figura 08)⁶⁰. A gama de gêneros textuais descritos na pesquisa da escola de Sydney é grande e diversificada, mas ainda é apenas uma fração do repertório de gêneros textuais disponíveis para os membros de uma cultura.

the nature of the code. As a language is manifested through its texts, a culture is manifested through its situations; so, by attending to text-in-situation a child construes the code, and by using the code to interpret text he construes the culture. Thus, for the individual, the code engenders the culture”. (HALLIDAY, 1994, p. F57).

⁶⁰ Embora se saiba que os gêneros de texto variam culturalmente, optou-se por apresentar aqui os gêneros textuais tais como foram trabalhados na proposta da Escola de Sydney por se estar tomando por base essa experiência de implementação da PG.

Figura 08 - Famílias de Gêneros Acadêmicos da Escola de Sydney

	GENRE	PURPOSE	STAGES	PHASES
STORIES	RECOUNT	recounting events	orientation events	setting description
	NARRATIVE	resolving a complication	orientation complication resolution	events problem solution
	EXEMPLUM	judging character or behaviour	orientation complication evaluation	reaction result comment
	ANECDOTE	sharing an emotional reaction	orientation complication evaluation	reflection episode (includes other phases)
CHRONICLES	AUTOBIOGRAPHICAL RECOUNT	recounting life events	orientation life events	Birth, family, early life events
	BIOGRAPHICAL RECOUNT	recounting life stages	Orientation Life stages	Birth, family, early life, fame stages
	HISTORICAL RECOUNT	recounting historical events	Background Historical stages	Topic, background stage 1, 2... (para structure)
	HISTORICAL ACCOUNT	explaining historical events (cause & effects)	Background Historical stages	Topic, background stage 1, 2... (para structure)
EXPLANATIONS	SEQUENTIAL EXPLANATION	explaining a sequence	Phenomenon Explanation	Step 1, 2...
	CONDITIONAL EXPLANATION	alternative causes & effects (if <i>a</i> , then <i>b</i>)	(Phenomenon) Explanation	Condition 1, 2...
	FACTORIAL EXPLANATION	multiple causes for one effect	Phenomenon: outcome Explanation	Outcome (preview factors) Factor 1, 2... (para structure)
	CONSEQUENTIAL EXPLANATION	multiple effects from one cause	Phenomenon: cause Explanation	Cause (preview) Consequence 1, 2... (para structure)
REPORTS	DESCRIPTIVE REPORT	classifying & describing a thing	Classification Description	Phases depend on topic (e.g. appearance, behaviour...)
	CLASSIFYING REPORT	classifying & describing types of things	Classification Description	Type 1, 2...
	COMPOSITIONAL REPORT	describing parts of wholes	Classification Description	Part 1, 2...
PROCEDURES	PROCEDURE	how to do an activity	Purpose, Equipment, Method	(hypothesis, ingredients...) Steps
	PROTOCOL	what to do & not do	Purpose Rules/List	Rules, warnings...
	EXPERIMENT/OBSERVATION REPORT	recounting & evaluating experiment or observation	Alm, Equipment, Method, Results, Discussion	(hypothesis, preview) Steps (review) evaluate results
	CASE STUDY	recounting & evaluating instances	Issue, background, description, evaluation recommendations	Phases depend on topic & length
	STRATEGIC PLAN	planning strategies	Purpose, background, strategies, evaluation	Phases depend on topic & length
ARGUMENTS	EXPOSITION	arguing for a point of view	Thesis Arguments Restatement	Position statement, preview arguments, para structure review, restate position
	DISCUSSION	discussing two or more points of view	Issue Sides Resolution	Issue statement, preview sides, para structure review, resolve issue
RESPONSES	REVIEW	evaluating a literary, visual or musical text	Context Description of text Judgement	Text, author (audience) Steps/components of text Evaluation of text
	INTERPRETATION	interpreting themes or aesthetics of a text	Evaluation Synopsis Reevaluation	Text, preview of themes by themes or by texts evaluate, synthesize themes
	COMPARATIVE INTERPRETATION	interpreting themes in multiple texts	Evaluation Synopsis Reevaluation	Texts, preview of themes by themes or by texts evaluate, synthesize

Fonte: Rose (2017b, p.4).

Os padrões apresentados na Figura 08 são baseados na análise de obras escritas, realizada por teóricos como Martin (1989), Christie (1991) e Rothery (1996). A Figura 08 foi mantida em Inglês para poder mostrar com fidelidade as famílias de gêneros textuais e como são divididas. De acordo com esses estudiosos, suas pesquisas têm demonstrado que os diferentes gêneros textuais se diferenciam por padrões lexicogramaticais e semântico-discursivos. Esses padrões estruturam os textos em etapas⁶¹, e por sua vez, cada etapa suporta o propósito social do gênero textual. O Quadro 04 representa como se organizam os gêneros textuais, desta vez em versão em português.

⁶¹ O termo original em Inglês “stages” pode ser traduzido como etapas ou como estágios. Para fins de convenção se utiliza aqui o termo etapas conforme vem sendo utilizado por autores sistemicistas brasileiros como Fuzer; Gerhardt; Weber (2016), Silva (2007) ou autores estrangeiros, como Gouveia (2009a).

Quadro 04 - Gêneros, Etapas e Fases

FAMÍLIA	GÊNERO TEXTUAL	PROPÓSITO	ETAPA
ESTÓRIAS	Relato	Relatando eventos	Orientação Registro de eventos
	Narrativa	Resolvendo uma complicação em uma estória	Orientação Complicação Resolução
	Exemplum	Julgando o caráter ou comportamento na estória	Orientação Incidente Interpretação
	Episódio	Compartilhando uma reação emocional	Orientação Evento importante Reação
HISTÓRIAS	Relato autobiográfico	Relatando eventos da própria vida	Orientação Eventos
	Relato biográfico	Relatando estágios da vida de outras pessoas	Orientação Eventos
	Relato histórico	Relatando eventos históricos	Pano de fundo Eventos
	Relato explicativo	Explicando eventos históricos	Pano de fundo Explicação do evento
EXPLICAÇÕES	Explicação sequencial	Explicando uma sequência	Fenômenos Explicação
	Explicação condicional	Explicando causa e efeito	Fenômenos Explicação
	Explicação fatorial	Explicando múltiplas causas	Fenômeno: resultado Explicação de fatores
	Explicação consequencial	Explicando múltiplos efeitos	Fenômeno: causa Explicação: consequência
PROCEDIMENTOS	Procedimento	Como fazer experimentos e observações	Propósito Equipamento Resultados
	Protocolo	O que fazer e o que não fazer	Propósito Regras Lista
	Relato de procedimento	Relatando observações	Propósito Método Resultados
	Estudo de caso	Recontar e avaliar casos	Assunto Cenário Descrição Avaliação Recomendação
RELATÓRIO	Relatório descritivo	Classificando e descrevendo um tipo de fenômeno	Classificação Descrição de um fenômeno
	Relatório classificatório	Classificando e descrevendo tipos de coisas	Classificação Descrição de tipos de fenômenos
	Relatório composicional	Descrever partes do todo	Classificação Descrição das partes do fenômeno
ARGUMENTOS	Exposição	Argumentando para um ponto de vista	Tese Argumento Reiteração
	Discussão	Discutindo dois ou mais pontos de vista	Problema Lados Resolução
REAÇÃO A TEXTOS	Resenha	Avaliando um objeto cultural	Contextualização Descrição do objeto cultural Avaliação
	Interpretação	Interpretando a mensagem de um texto	Avaliação Sinopse do texto Reafirmação
	Interpretação Comparativa	Interpretando temas em múltiplos textos	Avaliação Sinopse Reavaliação

Fonte: adaptado Rose (2017b).

Em função da variedade de gêneros textuais, para fins de recorte, fez-se necessário definir um gênero textual a ser trabalhado ao longo da pesquisa. Assim, a *tela* sobre a qual será *pintado* o ensino da escrita acadêmica, ou melhor, o gênero textual escolhido como objeto de estudo para o ensino da *Metáfora Gramatical* com vistas à escrita acadêmica será o *Estudo de Caso*. Essa escolha se deu em função de esse ser um texto bastante produzido pelos alunos de Letras, uma vez que é obrigatório, nos estágios finais da graduação para relatarem as observações de campo realizadas e o próprio estágio em docência e pela dificuldade enfrentada pela grande maioria dos alunos na produção de tal texto. Essa dificuldade vivenciada na prática docente sinalizou um problema e no intuito de colaborar reflexivamente com essa demanda de trabalho, como é o propósito de uma pesquisa-ação, foi feita a escolha por esse gênero textual em particular.

Conforme mencionado na Introdução (Cap 1), embora, na realidade acadêmica brasileira, o nome dado à essa produção escrita seja Relatório de Estágio de Observação, ele será referido aqui como Estudo de Caso pois comunga dos mesmos propósitos sociais, etapas e fases. De acordo com a classificação e organização dos gêneros textuais nos moldes da Escola de Sydney o gênero textual relatório atenderia a outros propósitos sociais e teria etapas diferentes, conforme mostrado na Figura 08.

Existem alguns trabalhos no Brasil acerca do gênero textual Relatório de Estágio, dentre eles, Signorini (2006); Celani (2008); Villas Boas (2010); Silva e Melo (2008) e Silva (2013). Conforme Silva e Melo (2008),

os relatórios de estágio carregam marcas de inúmeras ações, orientadas por saberes diversos, todas desencadeadas por atores integrantes de diferentes instâncias, como a universitária e a escolar básica; ações dispersas no tempo, repletas de imposições, atribuições, determinações ou, até mesmo, prescrições. (SILVA e MELO, 2008, p. 147).

Segundo Silva (2013) “existe uma diversidade composicional do relatório de estágio supervisionado e pesquisas científicas sobre a disciplina destacam a falta de consenso no tocante ao funcionamento mais produtivo do estágio supervisionado nas diferentes licenciaturas” (SILVA, 2013 p. 185). Ainda conforme Silva (2013), pesquisas desenvolvidas por Fiad e Silva (2009) e Silva e Mendes (2012), apontam que, de um modo geral, não há nas disciplinas de estágio um momento formal em que a escrita do relatório de estágio é abordada e instruída de forma sistematizada, mesmo nas licenciaturas em Letras, campo de investigação das pesquisas citadas. O que normalmente ocorre é uma orientação geral apresentada na maioria

das vezes através de um roteiro. Com efeito, é importante destacar que as pesquisas mencionadas enfocam a escrita do relatório de estágio em português.

A presente pesquisa, que tem por tema a escrita acadêmica em Inglês/LE, toma como objeto de estudo o relatório de estágio de observação escrito em língua inglesa pois vê nessa produção escrita uma excelente oportunidade para que o relatório já sirva de prática de escrita acadêmica. Conforme Signorini (2006) “os relatórios precisam realmente funcionar como gêneros textuais catalisadores, que favorecem o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes” (SIGNORINI, 2006, p. 8)

Desse modo, pensando na tarefa de conclusão da disciplina de estágio de observação em língua inglesa como potencializadora da escrita acadêmica em Inglês/LE é apresentado neste estudo uma proposta de trabalho com esse gênero textual. Diferente do mapeamento proposto pelas pesquisas citadas anteriormente, em especial a de Silva (2013) para a escrita dos relatórios em português, esta pesquisa apresenta um mapeamento conforme o sugerido pela linha sistemicista de abordagem ao texto trazida pela Pedagogia de Gênero textual da Escola de Sydney.

A fim de estar em sintonia com o referencial teórico estudado, o gênero textual relatório de estágio de observação, conforme explicado na Introdução, é chamado nesta tese de Estudo de Caso e seu mapeamento, conforme demonstrado no Quadro 04, apresenta as seguintes etapas: Assunto⁶²Cenário^Descrição^Avaliação^Recomendações. O texto que foi usado para o trabalho com esse gênero textual durante a implementação do *Ciclo*, ou seja, o Estudo de Caso A (APÊNDICE 02) apresenta tais etapas.

Em uma determinada estratégia do *Programa R2L* (cf. seção 2.8) ocorre a desconstrução do gênero textual. Nesse momento, são levantadas as fases de cada gênero textual e, na estratégia seguinte, *Leitura Detalhada*, são trabalhadas estratégias para desenvolver o conhecimento específico acerca da língua nos níveis lexicogramatical e semântico-discursivo. Assim, nessa estratégia passam a ser destacados os constituintes ou os recursos linguísticos do Estudo de Caso que o caracterizam como pertencente a esse gênero textual. São analisados os *tipos de tinta* necessários para se produzir a pintura da escrita acadêmica.

⁶² O sinal ^ significa “seguido por” indicando a transição de uma etapa para a seguinte.

2.7 O TIPO DE TINTA: A *METÁFORA GRAMATICAL* IDEACIONAL E SEUS EFEITOS NA ESCRITA ACADÊMICA

Guache: Solúvel em água, de secagem bem rápida e de aparência grossa e opaca.
 Acrílica: Uma das tintas preferidas entre os artistas iniciantes, a tinta acrílica é solúvel em água, tem rápida secagem e permite a obtenção de diversos efeitos: caso seja diluída pode lembrar aquarela e se usada concentrada parece pinturas a óleo.
 Aquarela: Uma das tintas mais simples de se utilizar e tem um efeito inconfundível e peculiar. Feitas de pigmentos de cor suspensos em uma base hidrossolúvel,
 À óleo: Tinta utilizada para os quadros de pintores famosos, como Picasso e Van Gogh. Ideal para pinturas em tela, é preciso um pouco mais de prática para a utilização.
 Fonte: Colégio web⁶³.

Assim como as tintas possuem propriedades e tipos que permitem que se consiga o efeito almejado, também a língua é repleta de recursos que corroboram para que se consiga um ou outro objetivo. A língua é vista pela LSF como um sistema semiótico complexo com vários níveis ou estratos (cf. Figura 01, seção 2.4). As camadas de fraseados (lexicogramatical) e significado (semântico) existem em uma relação estratificada de realização (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004). Sob esse aspecto, Halliday (1985) afirma que “para qualquer seleção de significado haverá uma sequência natural de passos conduzindo a sua realização” (HALLIDAY, 1985, p. 321). O autor considera que existem dois modos de realização dos significados na língua: o *modo congruente*, também chamado de não-metafórico ou não marcado; e o *modo incongruente*, metafórico ou marcado.

De acordo com Halliday (2009), a gramática é um poderoso recurso da língua que se amplia quando a sequência entre algumas categorias se rompe no nível da realização e “uma corrente diferente de realização pode ser construída” (p. 117). Em geral, considera-se que as pessoas, lugares e coisas sejam realizadas por meio de substantivo; as ações são realizadas por processos materiais ou comportamentais; circunstâncias são realizadas por sintagma preposicional e grupo adverbial e assim por diante. Esta é a relação típica, congruente entre categorias gramaticais e semânticas que geralmente acontece na linguagem falada espontânea.

Conforme Liardét (2015), as realizações metafóricas descritas por Halliday representam um afastamento de uma linguagem gramaticalmente intrincada, dinâmica, em direção a uma forma de expressão lexicalmente densa, estática, exigida quando linguagem precisa “sentar quieta” no modo de escrita (HALLIDAY, 1993). Esse movimento em direção a fenômenos estáveis reorganiza a linguagem sistematicamente, promovendo o fluxo de informações mais

⁶³ <https://www.colegioweb.com.br/artes/5-tipos-de-tinta-para-usar-nas-aulas-de-arte.html>. Acessado em 18 dez. 2018.

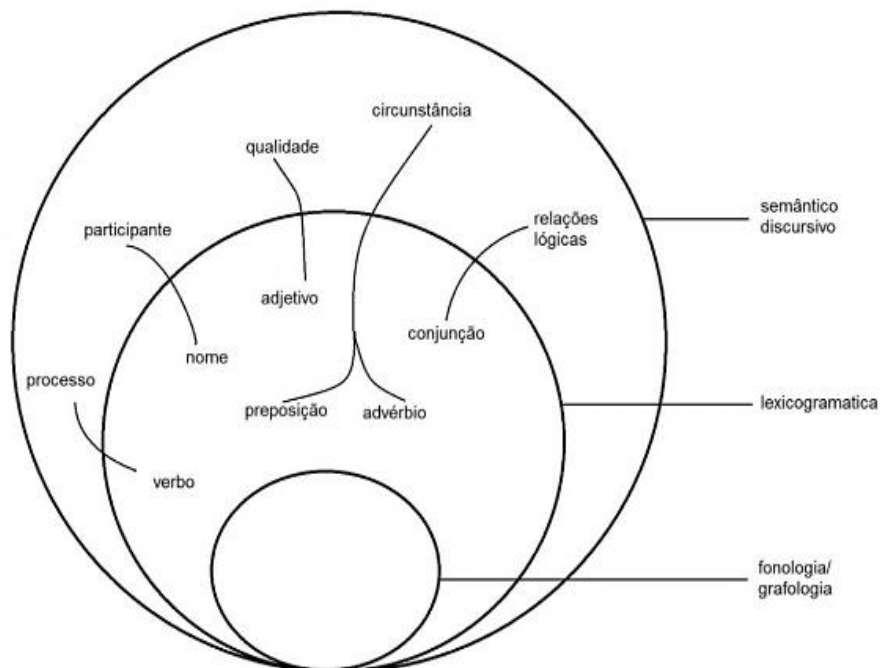
coesivo, através da criação de "um novo tipo de conhecimento: conhecimento científico; e uma nova forma de aprendizagem" (HALLIDAY, 1993, p. 118)⁶⁴. Porém, Halliday (1994) ressalta que essa variação na expressão não deve ser considerada totalmente sinônima, “a seleção da metáfora é em si mesma uma escolha de significado, e a metáfora particular selecionada adiciona mais características semânticas” (HALLIDAY 1994, p. 342).

Modo congruente é aquele que parece ser o mais comum, o mais normal por relatar uma ação, o de uso mais frequente e estável, em que cada elemento exerce sua função original: verbos assumem o papel de processos, substantivos remetem aos participantes, advérbios às circunstâncias, deixando transparecer uma “harmonia entre os estratos do texto” (SARDINHA, 2007, p. 47). O modo não-congruente, ou o metafórico, traz uma certa tensão entre os elementos do texto, em função das mudanças em suas funções originais.

A fim de ilustrar estes dois modos, o congruente ou não-metafórico e o não-congruente ou metafórico, utiliza-se o seguinte fraseado: “The teacher was happy because the students had arrived.” (A professora estava feliz porque os alunos tinham chegado). Nessa oração, percebe-se uma realização congruente, não metafórica, sem *encapsulamentos*, em que aparecem dois participantes e dois processos. A Figura 09 mostra uma correspondência entre os níveis da léxico-gramática e o nível da semântica do discurso, isto é, uma realização direta entre os estratos que formam o sistema linguístico.

⁶⁴ No original: The metaphorical realizations he describes represent a move away from grammatically intricate, dynamic language toward the lexically dense, static expression required when language needs to “sit still” in the written mode (HALLIDAY, 1993). This move toward stable phenomena reorganizes language systematically, promoting more cohesive information flow through the creation of “a new kind of knowledge: scientific knowledge; and a new way of learning”. (HALLIDAY, 1993. p. 118).

Figura 09 - Realização da linguagem congruente



Fonte: Rose e Martin 2012 (adaptação de ROTTAVA e SANTOS 2018).

A relação direta entre esses componentes e suas categorias semânticas (processos e verbos, participantes e substantivos, qualidades e adjetivos, relações lógicas e conjunções) é vista como uma relação natural entre os estratos. Segundo Martin e Rose (2005, p. 152), quando isso ocorre, “a linguagem soa autêntica, convincente - [é] um relato de primeira mão sobre o que está ocorrendo”⁶⁵. Essa relação natural é identificada na forma de expressão congruente.

Assim em uma construção metafórica, com encapsulamento, a frase anterior seria:

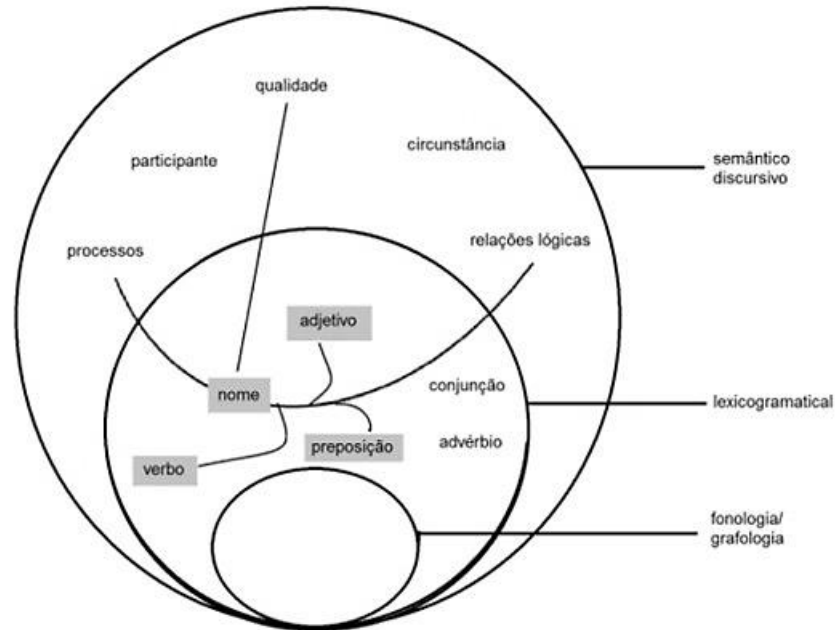
Fraseado congruente	The teacher was happy because the students had arrived (A professora estava feliz porque os alunos tinham chegado)
Fraseado metafórico	The students' arrival made the teacher happy. (A chegada dos alunos deixou a professora feliz)

Em “*The students' arrival made the teacher happy*” (A chegada dos alunos deixou a professora feliz), o participante e o processo da oração foram condensados dentro do grupo nominal “*The students' arrival,*” (a chegada dos alunos) havendo um *empacotamento*; a

⁶⁵ “The language sounds, authentic, convincing - a first hand account of what went on”. (MARTIN e ROSE, 2005, p. 52).

expressão *the students'* exerce a função de qualificador do núcleo *arrival*. Construções semelhantes a esta trazem conseqüências para a compreensão do fraseado como por exemplo uma carga semântica mais densa, como mostra a Figura 10:

Figura 10 - Realização da linguagem metafórica



Fonte: Rose e Martin 2012. (adaptação de ROTTAVA e SANTOS 2018).

O exemplo “A chegada dos alunos deixou a professora feliz”, recuperado para facilitar a leitura, ilustra uma mudança metafórica de um processo para um sintagma nominal.

Assim, de acordo com Halliday (1994), todos os significados podem ter mais de uma forma de realização, e às vezes, na linguagem escrita e especialmente na linguagem acadêmica, as realizações das funções semânticas da oração não são típicas, mas marcadas. Essa percepção constitui uma *Metáfora Gramatical*. Por conseguinte, *Metáfora Gramatical* é "o processo pelo qual significados são codificados multiplamente no nível da gramática"⁶⁶ (MARTIN, 1992, p. 230). Segundo Halliday (1993), a qualidade distintiva da linguagem científica encontra-se na léxico-gramática (no 'fraseamento') como um todo, e qualquer resposta que gera no leitor é uma resposta aos padrões gerais do discurso⁶⁷.

⁶⁶ No original: “the process whereby meanings are multiply coded at the level of grammar” (MARTIN, 1992, p. 230).

⁶⁷ No original: The distinctive quality of scientific language lies in the lexicogrammar (the ‘wording’) as a whole, and any response it engenders in the reader is a response to the total patterns of the discourse (HALLIDAY e MARTIN, 1993).

Ao descrever como um aprendiz passa das interações concretas, congruentes da língua do uso coloquial, como utiliza a língua, Halliday (1993) identifica uma mudança em direção a uma expressão incongruente, abstrata, ou seja, o uso da *Metáfora Gramatical*. Assim, as *Metáforas Gramaticais* são definidas por Halliday (1994, p. 342) como construções que ocorrem no estrato lexicogramatical da língua e possibilitam a variação da expressão de um mesmo significado.

Conforme Devrim (2015), na teoria da LSF, dois modelos teorizam a *Metáfora Gramatical*: o modelo estratal (HALLIDAY, 1985, HALLIDAY, 1988; HALLIDAY, 1998; MARTIN, 1992; HALLIDAY, 1993) e o modelo semântico (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 1999). A definição e tipos de *Metáfora Gramatical* variam de acordo com cada modelo. Também é importante notar que embora os modelos estratal e semântico diferem na sua teorização e definição acerca da *Metáfora Gramatical*, eles se aproximam muito. Na verdade, o modelo semântico é um desenvolvimento do modelo estratal. Em outras palavras, *Metáfora Gramatical* examinada no modelo semântico pode ser vista como o resultado de transferência e/ou transcategorização da *Metáfora Gramatical* discutido no modelo estratal.

Devrim (2013) sugeriu um modelo integrado com o objetivo de desenvolver uma abordagem ao ensino de *Metáfora Gramatical*. O estudo difere das pesquisas anteriores que exploram o recurso metafórico de duas maneiras. Em primeiro lugar, ele re teoriza a *Metáfora Gramatical* baseada nos dois modelos existentes.

Esses diferentes modelos de teorização têm suas respectivas implicações pedagógicas no momento de ensinar a aplicar a *Metáfora Gramatical*. Pesquisas voltadas para o ensino da *Metáfora Gramatical* precisam ter uma definição clara acerca de sua orientação teórica em relação a esse recurso linguístico.

Como o ensino da *Metáfora Gramatical* no contexto universitário não era, até o momento dessa pesquisa, muito recorrente, optou-se pelo modelo teórico estratal, que, por ser a primeira vez que os alunos tinham acesso a esse recurso, pareceu mais aplicável para o ensino. Isto porque, segundo Devrim (2015), o modelo estratal categoriza a metáfora de forma mais concisa. Já o modelo semântico, cria dificuldades no desenvolvimento de uma abordagem para o ensino de *Metáfora Gramatical* devido a sua complexidade. Essa complexidade se traduz em treze tipos principais de *Metáforas Gramaticais* (relacionadas com o sistema de transitividade).

Assim, em consonância com o modelo estratal, Halliday (1985) considera dois tipos de *Metáforas Gramaticais*: interpessoal e ideacional. A *Metáfora Gramatical* interpessoal indica modos alternativos para expressar significados modais ou de comandos. A *Metáfora Gramatical* ideacional indica modos alternativos para expressar significados experienciais,

consistindo, entre outros aspectos, na transformação de ideias mais concretas em mais abstratas através do uso de nominalizações em lugar de processos materiais ou comportamentais (HALLIDAY, 1994; HEYVAERT, 2003).

A nominalização constitui um recurso basilar para a composição de textos produzidos em contextos acadêmicos e científicos. Na escrita acadêmica, a *Metáfora Gramatical* ideacional é, conforme Halliday (1993), o recurso linguístico que fornece o caráter mais científico da escrita, responsável pelo encapsulamento ou empacotamento do texto, o que o torna mais denso lexicalmente. Deste modo, em função da associação entre *Metáfora Gramatical* ideacional e escrita acadêmica, foi desenvolvido, na presente pesquisa, o estudo acerca da *Metáfora Gramatical* do tipo ideacional apenas.

Conforme Halliday e Webster (2009, p. 4), "com a *Metáfora Gramatical*, o cientista pode fazer o mundo ficar imóvel, ou transformá-lo em um composto único de coisas, ou até mesmo criar novas realidades virtuais.⁶⁸" Ao contestar por que a ciência exige a nominalização, Halliday (2009) responde que:

o núcleo de um texto científico é o desenvolvimento de uma corrente do raciocínio (baseada finalmente em experiências) em que cada etapa conduz à seguinte. Mas, a fim de prosseguir para a próxima etapa é necessário repetir o que foi dito antes e agora está sendo usado como um trampolim para o próximo movimento." (HALLIDAY e WEBSTER 2009, p. 4)⁶⁹.

Desse modo, segundo Halliday e Webster (2009), a gramática 'empacota' o que já foi dito em orações anteriores, retoma o passo anterior no experimento, por exemplo, através do processo de nominalização. A Figura 10 mostra que a relação entre os níveis da léxico-gramática e da semântica do discurso torna-se mais complexa. Isto acontece porque há uma tensão entre os estratos do sistema linguístico, constituindo assim a *Metáfora Gramatical*, vista como uma característica da linguagem adulta.

O mecanismo da *Metáfora Gramatical* ideacional, conforme salienta Halliday (2004), não é aprendido em conversas espontâneas com as quais a criança está em contato diariamente, nem mesmo na língua materna. O autor destaca que, embora no ensino fundamental o aluno já tenha contato com uma linguagem mais metaforizada, é apenas no ensino médio que o aprendiz passaria, de fato, a lidar com a *Metáfora Gramatical* ideacional, tanto na compreensão como

⁶⁸ No original: With grammatical metaphor, the scientist can make the world stand still, or turn it into one consisting only of things, or even create new, virtual realities. (HALLIDAY e WEBSTER 2009, p. 4).

⁶⁹ No original: "The core of a scientific text was the development of a chain of reasoning (ultimately based on experiments) in which each step led on to the next. But in order to lead on to the next step you have to be able to repeat what has gone before and is now being used as a springboard for the next move." (HALLIDAY e WEBSTER 2009, p. 4).

na produção textual. Porém, nem sempre isso se dá assim, o que resulta em uma escrita acadêmica deficitária feita por graduandos e na necessidade de se ensinar formalmente o emprego da *Metáfora Gramatical* como empoderamento, visto que:

a Metáfora Gramatical do tipo ideacional é principalmente uma estratégia que nos permite transformar nossa experiência de mundo: o modelo de experiência interpretado de modo congruente é reconstruído no modelo metafórico, criando um modelo distante de nossa experiência cotidiana, - mas o que fez a ciência moderna possível. (HALLIDAY, 2004, p. 646).

Assim, a *Metáfora Gramatical* ideacional, apresentada nessa seção, indica modos alternativos para a expressão de significados experienciais. As realizações metafóricas representam um movimento que distinguem aquela linguagem gramaticalmente intrincada, com muitas ações, típica de um discurso oral desprovido de monitoramento, em direção a uma forma de expressão lexicalmente densa, estática requerida no modo de escrita que se espera em gêneros textuais que circulam na academia (HALLIDAY, 1993). Este movimento em direção a fenômenos estáveis reorganiza a linguagem sistematicamente, promovendo um fluxo de informações mais coesivo, através da criação de "um novo tipo de conhecimento: conhecimento científico; e uma nova forma de aprendizagem"⁷⁰ (HALLIDAY, 1993, p. 118).

Dado o efeito que a *Metáfora Gramatical* confere à escrita, contribuindo para transmutar, quando necessário, de uma escrita menos científica para uma escrita mais científica, o processo de ensino desse recurso linguístico assume grande importância. O conhecimento e a conscientização acerca do uso da *Metáfora Gramatical* a partir da pedagogia de gênero textual não apenas habilita os participantes da presente pesquisa para que melhorem sua própria escrita de forma autônoma, mas também os instrumentaliza com o conhecimento acerca da linguagem ao proporcionar o desenvolvimento de uma *Metalinguagem Pedagógica* que poderão utilizar em sua prática docente ao ensinar a escrita na língua alvo.

Na LSF a noção de um 'processo' pertence a metafunção ideacional (cf. seção 2.4), um 'processo' é um aspecto pelo qual se pode representar e moldar a realidade que vivemos como seres humanos.

Metáfora Gramatical Ideacional é um recurso poderoso na gramática de uma língua, pelo qual a expressão de significados ideacional, tais como processos, qualidades e entidades, é estendida de maneiras importantes, além de suas codificações padrão como orações, adjetivos e substantivos respectivamente, formas diferentes podem ser emprestadas para expressar

⁷⁰ No original: "a new kind of knowledge: scientific knowledge; and a new way of learning". (Halliday 1993, p. 118).

significados diferentes. Uma contribuição importante da LSF, relativa à metáfora ideacional, diz respeito ao estudo de que formas específicas podem ser usadas para expressar significados específicos. Neste contexto, Halliday (1998) propôs um modelo mostrando que certas formas (especialmente sintagmas) são mais suscetíveis de serem utilizadas como formas metafóricas do que quaisquer outros tipos de expressões.

As *Metáforas Gramaticais* Ideacionais são de dois tipos: experienciais e lógicas. A metáfora experiencial é a construção metafórica de sentido em que (a) um processo é realizado através de um nome, e (b) uma qualidade é realizada através de um nome. Conforme exemplos A e B:

Exemplo A - Metáfora experiencial: processo → nome

Fraseado congruente	She read in an amazing way. (Ela leu de um modo incrível.)
Fraseado metafórico	Her reading was amazing. (Sua leitura foi incrível.)

Exemplo B - Metáfora experiencial: qualidade → nome

Fraseado congruente	She is inconvenient. (Ela é inconveniente.)
Fraseado metafórico	Her inconvenience is perceived. (Sua inconveniência é percebida.)

A metáfora lógica é a forma metafórica em que a realização de relações de consequência e de relações temporais são feitas dentro da oração (HALLIDAY e MARTIN, 1993), conforme indicada no Exemplo C:

Exemplo C - Metáfora lógica

Fraseado congruente	The passing of a new law caused anxiety among workers. (A aprovação de uma nova lei causou ansiedade entre os trabalhadores)
Fraseado metafórico	Anxiety among workers is due to the passing of a new law. (Ansiedade entre os trabalhadores devido à aprovação de uma nova lei)

Assim, estas são as formas de realizações metafóricas. Embora reconhecendo a riqueza e amplitude do construto teórico existente, por razões de escopo, a pesquisa enfoca somente a análise de um tipo distinto de *Metáfora Gramatical* experiencial que constitui a nominalização: a realização de processos por nomes.

Os exemplos apresentados mostram de forma didática a construção com a *Metáfora Gramatical*, mas segundo Ravelli (1988), “a detecção de *Metáforas Gramaticais* nem sempre é óbvia” (RAVELLI, 1988, p. 141). Para fins de análise, para verificar se se tratam de fato de *Metáforas Gramaticais* ideacionais a autora propõe dois testes. Conforme Ravelli (1988),

(...) existem no mínimo dois dispositivos que podem ser úteis em determinar se uma realização é congruente ou não. O primeiro deles é a derivação. Sufixos derivacionais são frequentemente um sinal que o uso pode ser metafórico.

Exemplos incluem *-mento* em *agendamento* e assim por diante. Deveria ser destacado que muitos exemplos metafóricos são encontrados sem nenhum sufixo derivacional, e que ademais, nem todo o sufixo derivacional indica uma forma metafórica. O segundo dispositivo útil é a agnação. Qualquer forma metafórica terá uma forma ágnata correspondente a sua realização congruente. Por exemplo, a realização metafórica de um processo terá uma forma verbal ágnata, como ilustrado no exemplo:

- Sentido de processo: explodir;
- Realização metafórica: a explosão;
- Agnato verbal (realização congruente): explodir.

A agnação pode ser mais difícil se uma metáfora lexical estiver envolvida, no entanto ela continua sendo um critério valioso e essencial para reconhecer *Metáfora Gramatical*.” (RAVELLI, 1988, p. 142).

Ao utilizar o teste de agnação, uma *Metáfora Gramatical* pode ser “desempactada” ou desencapsulada para sua versão congruente. Voltando ao exemplo (a) recuperado para facilitar a leitura:

(a) Her *reading* was amazing.

(Sua *leitura* foi incrível)

poderia ser desempacotada para:

(a') She *read* in an amazing way.

(Ela *leu* de modo incrível)

Ou ainda:

(b) She *perceived* the problem in an accurate way.

(Ela percebeu o problema de forma acurada)

(b') Her *perception* of the problem was accurate.

(Sua percepção do problema foi acurada)

Os sufixos que podem funcionar como transformadores de processos em substantivos, realizando a nominalização aparecem no Quadro 05:

Quadro 05 - Sufixos formadores de substantivo

SUFIJO	EXEMPLO DE NOME (SUBSTANTIVO)
-age	baggage, village, postage
-al	arrival, burial, deferral
-ance/-ence	reliance, defence, insistence
-dom	boredom, freedom, kingdom
-hood	brotherhood, childhood, neighbourhood
-ism	capitalism, Marxism, socialism
-ity/-ty	brutality, equality, cruelty
-ment	amazement, disappointment, parliament
-ness	happiness, kindness, usefulness
-ry	entry, ministry, robbery
-ship	friendship, membership, workmanship
-sion/-tion/-xion	expression, population, complexion
-ing	searching, shipping, reading, writing

Fonte: Cambridge Dictionary⁷¹.

⁷¹<https://dictionary.cambridge.org/grammar/british-grammar/word-formation/suffixes>. Acessado em 01 dez. 2018.

Assim, os tipos de tinta utilizados para a pintura da obra, foram apresentados nesta seção. Os recursos linguísticos que dão ao texto acadêmico maior densidade lexical e o constituem como tal são as *Metáforas Gramaticais* descritas nesta seção. A seção seguinte aponta o pincel escolhido para a aplicação de tais tintas.

2.8 O PINCEL: O *CICLO* DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO PROGRAMA *READING TO LEARN (R2L)*

O resultado final do seu trabalho depende inteiramente do seu pincel. Existem basicamente cinco tipos de pincéis, embora dentro destes cinco tipos existam também variantes. Cada uma destas formas, são utilizadas para a realização de pinceladas específicas. Pincéis Planos (flats), Pincéis Quadrados (bright), Tipo Língua de gato (filberts), Pincéis Redondos (rounds) e Pincéis tipo Leque (Fan). Alguns artistas só utilizam uma forma de pincel ou dois, com as variantes em tamanho para produzir os efeitos desejados. Fonte: Amo Pintar⁷².

Assim como cada tipo de pincel é responsável por pinceladas específicas, que produzem efeitos únicos, também os diferentes modelos e abordagens pedagógicas de ensino são responsáveis por efeitos variados. A Pedagogia de Gênero textual desenvolvida pela Escola de Sydney (cf. seção 2.5), fundamentada na proposta funcional de Halliday (1994), desenvolveu um modelo pedagógico caracterizado por sua defesa ideologicamente motivada em capacitar os grupos desfavorecidos na Austrália, e sua adoção de um modo explícito de transmissão de conhecimento. O desafio, na proposta da Escola de Sydney, foi enfrentar um dos problemas centrais para a educação na época (e por que não dizer de todas as épocas): a participação desigual nas atividades de aprendizagem da escola provocada por vários fatores e, dentre eles, a origem familiar e classe social.

A desigualdade de participação dos alunos, durante as aulas, produzia, segundo os pesquisadores, resultados desiguais na educação, levando à insuficiência relativa de grupos de estudantes de origens indígenas e migrantes. Rose e Martin (2012) argumentam que a desigualdade educacional persiste porque a abordagem construtivista dominante não ensinava explicitamente as habilidades necessárias para o letramento. Para remediar a situação, eles propõem uma pedagogia alternativa, que tenta encontrar um equilíbrio entre a abordagem tradicional e a abordagem construtivista, com sua ênfase no ensino e na aprendizagem.

⁷² <https://www.amopintar.com/tudo-sobre-pinceis-para-oleo/>. Acessado em 05 dez. 2018.

Essa pedagogia alternativa passou a se denominar *Ciclo de Ensino e Aprendizagem* em que a preparação e a elaboração de perguntas, adequadas por parte do professor, são necessárias para ajudar os alunos marginalizados a superarem dificuldades, preparando-os para terem êxito nas tarefas de aprendizagem. A etapa de preparação do professor segue o princípio de "orientação por meio de interação no contexto da experiência compartilhada" (ROSE e MARTIN, 2012 p. 62), que torna possível para os alunos concluírem tarefas muito além do seu nível atual. Conforme os próprios autores alertam, na Pedagogia de gênero textual "a orientação se dá por meio de um **diálogo** que se desdobra, no qual professores preparam os alunos para tarefas e fazem o acompanhamento através de elaborações"⁷³ (ROSE e MARTIN, 2012. p. 62 - grifo dos autores). A fase de *elaboração*, em que ocorre a interação, é abordada com mais detalhes no capítulo que relata a implementação do *Programa R2L*.

A proposta da Escola de Sydney passou por três fases de desenvolvimento. Cada fase caracteriza-se por estar intimamente associada ao desenvolvimento do conhecimento sobre a língua com base na linguística de Halliday. Rose e Martin, ao longo de vários anos de implementação, conseguiram tornar a *Metalinguagem Pedagógica* acessível aos professores, para que estes pudessem aplicá-la em sala de aula. A seguir, são brevemente apresentados os principais fundamentos das duas primeiras fases e um maior aprofundamento na última fase do Projeto, por servir como aporte metodológico (*píncel*) para a presente pesquisa.

A primeira fase do *Ciclo de Ensino e Aprendizagem*, proposto pela Escola de Sydney, iniciou-se na década de 1980, com *Writing Project* (Projeto de escrita), para ajudar os alunos a lidar com as demandas da escrita a partir da investigação dos tipos de escrita na escola básica. Destacam-se, nessa fase, o levantamento feito pelos pesquisadores acerca da variedade de gêneros textuais que se espera que os alunos da escola básica utilizem e o desenvolvimento da pedagogia para ajudá-los a obter o controle sobre esses gêneros textuais. A ênfase está em trazer o conhecimento sobre a linguagem para o nível da consciência, tornando-o explícito para os professores; essa metodologia difere de programas de alfabetização progressiva anteriores, que preconizavam um modo de transmissão implícita. O conhecimento sobre a língua centra-se em gêneros textuais, conforme já definidos anteriormente (cf. seção 2.6), como "processos sociais, em fases, orientados por um objetivo" (ROSE e MARTIN, 2012, p. 54). Segundo os próprios autores explicam,

⁷³ No original: (...) guidance takes place through unfolding **dialogue**, in which teachers prepare learners for tasks and follow up with elaborations. (ROSE e MARTIN, 2012. p. 62 - grifo dos autores)

é social pois estamos inevitavelmente tentando nos comunicar com os leitores (mesmo que eles não leiam ou respondam imediatamente ao nosso trabalho), é orientado por um objetivo porque nós sempre temos um propósito para escrever e nos sentimos frustrados se não o alcançamos, e em fases porque geralmente nos é necessário mais do que uma etapa para alcançar nossos objetivos” (ROSE e MARTIN, 2012, p. 54)⁷⁴.

O domínio dos principais gêneros textuais escolares é considerado indispensável para o sucesso educativo. Para atingir tal domínio, Rose e Martin apresentam o *Ciclo* de Ensino/Aprendizagem abrangendo as fases de *Desconstrução*, *Construção Conjunta* e *Independente*. Ela é projetada como parte constituinte do currículo para ensinar a escrever, dando prioridade às interações professor-aluno e surge como um novo paradigma frente ao modelo educacional vigente, trazendo mudanças de perspectivas essenciais, conforme mostra a tabela 01 apresentada por Rose e Martin (2012, p. 31):

Tabela 01 - Eixo Paradigmático do Ensino

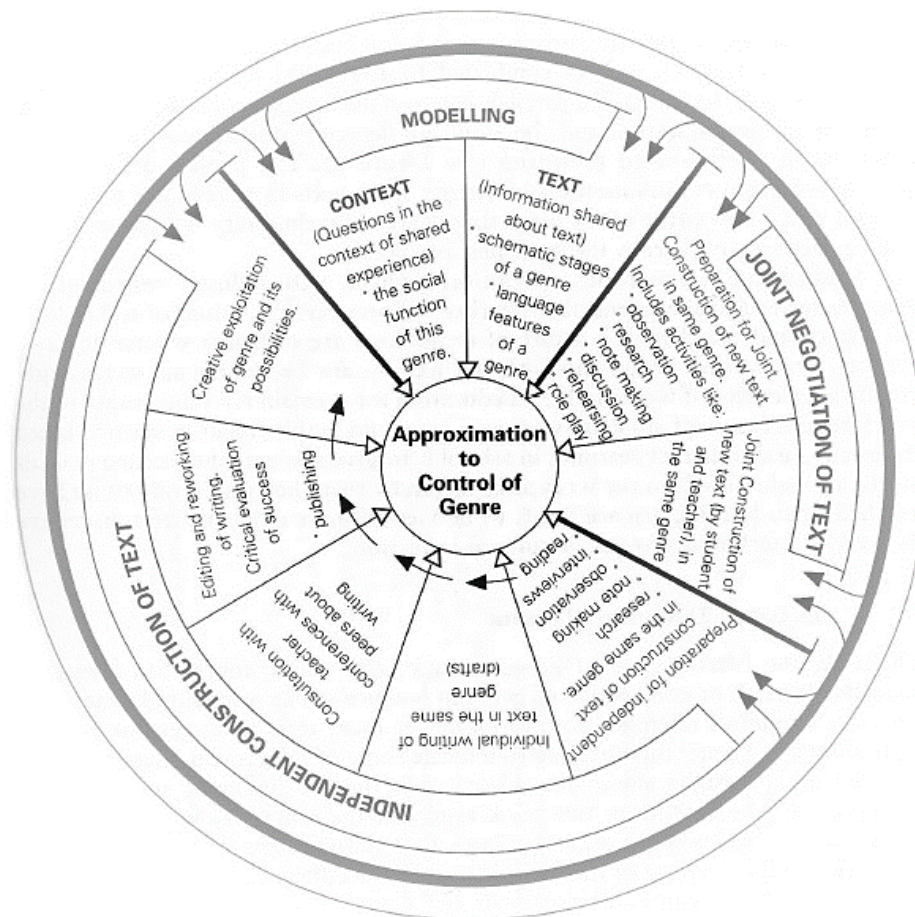
CICLO DE ENSINO E APRENDIZAGEM		MODELO EDUCACIONAL VIGENTE	
Orientado pelo processo	VS	Orientado pelo produto	
Ensino de alunos	VS	Ensino de programas	
Professor como facilitador	VS	Professor como gerenciador	
Desenvolvimento de uma série de estratégias	VS	Treino de habilidades	
Valorização da aproximação	VS	Valorização da perfeição	
Promove Independência na aprendizagem	VS	Dependência do professor	

Fonte: Adaptado de Rose e Martin (2012 p. 31).

Na versão inicial do projeto, os principais estágios do *Ciclo* eram os seguintes: *Modelagem*, *Negociação Conjunta do Texto* e *Construção Independente do Texto*, como se pode ver na Figura 11.

⁷⁴ No original: **Social** because we are inevitably trying to communicate with readers (even if they do not immediately read or respond to our work), **goal-oriented** because we always have a purpose for writing and feel frustrated if we do not accomplish it and **staged** because it usually takes us more than one step to achieve our goals (ROSE e MARTIN 2012, p.54).

Figura 11 - Projeto 1 da Primeira Fase do *Ciclo* Ensino e Aprendizagem



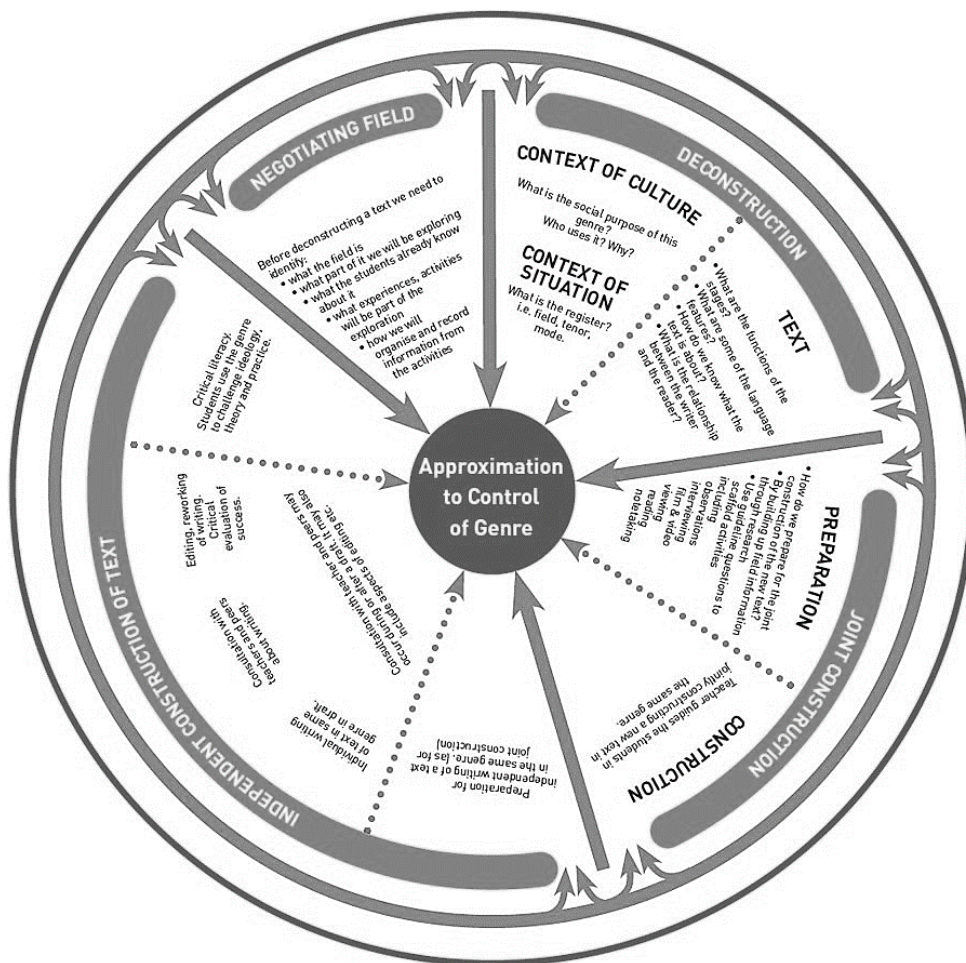
Fonte: Rose e Martin (2012 p. 64).

De acordo com a Figura 11, a etapa da *Modelagem* consistia em situar o gênero textual em seu contexto cultural e discutir seus estágios e características linguísticas. A *Negociação Conjunta do Texto* envolvia primeiramente construir o campo para um novo texto sobre um tópico diferente, mas relacionado ao mesmo gênero textual e então conjuntamente construir o texto, com os alunos fazendo sugestões e o professor adaptando-as para a escrita no quadro e um projetor a frente da sala. A *Construção Independente do Texto* envolvia uma sequência de sub-estágios: construção de outro campo, escrita do texto, submissão do texto para consulta com outro professor, edição e publicação, e como uma etapa final fazer tempo para a exploração criativa do gênero textual uma vez que foi dominado (ROSE e MARTIN 2012. p. 64).

Com o passar do tempo, a experiência dos professores mostrou que um ponto frágil do *Ciclo* era que alguns alunos precisavam de mais *Ciclos* de *modelagem* e *construção conjunta* do que outros antes de escreverem por si mesmos. De acordo com Rose e Martin, os pesquisadores e professores envolvidos nessa fase perceberam que a implementação do *Ciclo*

era mais bem-sucedida quando os linguistas estavam junto com os professores em sala de aula orientando-os sobre como proceder em cada etapa, demonstrando as fases do *Ciclo* na prática. Assim, a partir do retorno dado pelos professores e dos pesquisadores, este estágio inicial do *Ciclo* foi revisado e um segundo projeto de *Ciclo* foi desenvolvido ainda dentro da primeira fase da pesquisa, conforme mostra a Figura 12.

Figura 12 - Projeto Posterior à Primeira Fase do *Ciclo* Ensino e Aprendizagem

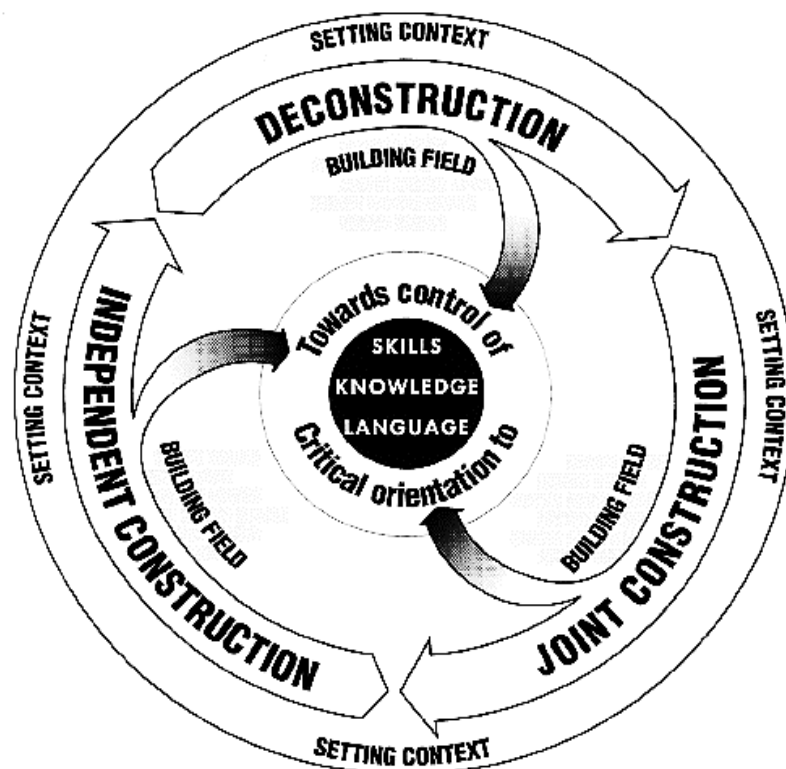


Fonte: Rose e Martin (2012 p. 65).

A segunda fase da Pesquisa da Escola de Sydney, denominada, *Write it Right Project*, focaliza nos gêneros textuais que se espera que as crianças leiam e escrevam na escola básica. O conhecimento usado nos textos é escolarizado. Diversos tipos de sentidos (*meanings*) que constituem conhecimento na ciência e na história. Os principais sentidos considerados são coisas, sequências de atividades e opiniões.

Nesta fase, conforme mostra a Figura 13 a seguir, a *configuração do contexto* (*setting context*) e a *construção do campo* (*building field*) estão agora posicionados mais apropriadamente como pontos centrais de cada estratégia do *Ciclo*. Conforme Rose e Martin (2012), no centro do modelo, a meta foi redefinida para *Em direção ao controle de* (*Towards control of*) e *Orientação Crítica para* (*critical orientation to*) refletindo a relação entre gênero textual e linguagem.

Figura 13 - Segunda fase do *Ciclo* Ensino e Aprendizagem: Projeto *Write it Right*



Fonte: Rose e Martin (2012).

Finalmente, na terceira geração da pesquisa o *Ciclo* desenvolvido foi chamado de *Reading to Learn - R2L* (Ler para Aprender). Esta fase amplia o princípio da Pedagogia de Gênero textual sobre o letramento, para integrar o ensino da leitura e escrita ao longo de todo o currículo em todos os níveis da escola. O principal objetivo do programa *Reading to Learn* é o desenvolvimento das habilidades para leitura e escrita por meio da realização de atividades desenhadas com base em um conjunto de estratégias com foco nos gêneros textuais curriculares. O cerne nessa fase é o entendimento de que para os estudantes adquirirem as habilidades de

leitura, os professores precisam oferecer-lhes orientação explícita em cada nível do *Ciclo* de aprendizagem.

O *Ciclo* desenvolve três níveis de estratégias para o ensino de textos, parágrafos e frases, respectivamente (Quadro 06, nesta seção). As estratégias mais conhecidas são aquelas voltadas para o ensino da leitura detalhada no nível do parágrafo. São desenvolvidas estratégias para a leitura de histórias, textos factuais e argumentos. O programa enfatiza construir a compreensão de um texto antes de começar a ler o texto e planeja cuidadosamente a interação professor-aluno para prover o máximo de suporte.

Quadro 06 - Níveis de suporte à leitura e à escrita

NÍVEL 1	PREPARAÇÃO PARA A LEITURA	CONSTRUÇÃO CONJUNTA	CONSTRUÇÃO INDIVIDUAL
NÍVEL 2	LEITURA DETALHADA	REESCRITA CONJUNTA	REESCRITA INDIVIDUAL
NÍVEL 3	FORMAÇÃO DE FRASES	ORTOGRAFIA	ESCRITA DE FRASES

Fonte: Rose e Martin (2012).

A Pedagogia de gênero textual, em sua terceira geração, com o *Programa Reading to Learn*, constitui-se em um ferramental que os professores podem usar em qualquer momento de seus programas curriculares, sempre que as tarefas de aprendizagem envolverem a leitura ou a escrita. Existem nove conjuntos de estratégias no programa, as quais fornecem três níveis de suporte para a leitura e a escrita (texto, parágrafo e frase).

Esses nove conjuntos de estratégias são apresentados como um conjunto de opções para integrar a leitura e a escrita com o currículo, conforme a Figura 14:

Figura 14 - *Ciclo de Ensino e Aprendizagem Reading to Learn (R2L)*



Fonte: Adaptado Rose e Martin (2012 p. 147).

Como nesta terceira geração do *Ciclo de Ensino e Aprendizagem* está incluído o ensino da leitura, a primeira estratégia do nível 1, é chamada *Preparação para a Leitura*. É uma estratégia pensada para dar suporte aos alunos a fim de que leiam textos no currículo juntamente com a desconstrução de um texto modelo (o termo desconstrução aparecia como uma fase na 2ª geração do *Ciclo*). Este é o momento em que o professor apresenta textos do gênero textual a ser trabalhado, detalhando-o ao máximo a fim de que os alunos se familiarizem e aprendam como se organiza aquele gênero textual. O foco da língua neste nível é na estrutura dos textos inteiros.

A *Preparação para a leitura* começa com a interpretação, trazendo o conhecimento prévio que os alunos têm acerca do assunto e situando-os em relação ao texto que irão ler para que os alunos compreendam o contexto em que o gênero textual circula na sociedade. É feito um resumo do texto pelo professor. Isso permite que os estudantes possam ler textos de variados graus de dificuldade, mesmo os que não lhes são familiares, e estabeleçam uma aproximação com textos desafiadores, à medida que o texto é lido e explicado pelo professor.

A etapa seguinte, dentro do nível 1, que visa o ensino sobre o texto como um todo, é a da *Construção Conjunta*. A partir do texto selecionado e trabalhado, após os níveis 2 e 3, a turma constrói um novo texto junto com o professor (na lousa ou em qualquer dispositivo), utilizando a mesma estrutura do modelo, para que, na próxima etapa - a da Construção Individual - os estudantes possam, de forma autônoma e consciente, então escrever seus próprios textos, seguindo a mesma estrutura do modelo.

As estratégias do Nível 2 do *Ciclo (Leitura Detalhada, Reescrita Conjunta e Reescrita Individual)* fornecem um grau maior de suporte para os alunos lerem a língua que aparece nos textos do currículo com uma compreensão detalhada e usar a língua que aprenderam, a partir da leitura, em suas escritas. O foco nesta etapa são os padrões de significados dentro e entre as frases. Passagens curtas são selecionadas de textos do currículo escolar para a *Leitura Detalhada* (estratégia do nível 2).

A *Leitura Detalhada* integra oralidade, escrita, imagens, cor, som, vídeo, gestos, enfim, todas as modalidades que possam relacionar-se ao texto. O professor orienta os estudantes a prestarem atenção às etapas e às fases do gênero textual que está sendo estudado, bem como aos trechos com estruturas linguísticas mais complexas. Durante esse estágio do *Ciclo*, estratégias são usadas para desenvolver o conhecimento detalhado acerca da língua nos níveis léxico-gramatical e semântico-discursivo. A *leitura detalhada* permite, “por um lado, a compreensão e aquisição de estratégias de construção textual, e, por outro, o domínio e a compreensão das funcionalidades de uso das unidades e estruturas gramaticais.” (GOUVEIA, 2014, p. 223)

O professor primeiro prepara seus alunos, parafraseando uma frase, dizendo-lhes onde procurar e explicando os significados de uma palavra relevante. Então os alunos recebem a tarefa de identificar a palavra ou frase, seguida pela afirmação do professor. *Elaboração* é a etapa em que ocorre a definição de formulações técnicas ou de letramento, explicando novos conceitos ou metáforas, ou discutindo a experiência relevante dos alunos.

O ponto central desta fase é o *Ciclo* de interação guiada ou de andamento⁷⁵ (Figura 15, nesta seção) que consiste em cinco momentos de aprendizagem: Preparação, Foco, Identificação, Afirmação e Elaboração (ROSE 2012, p.140). Durante esta etapa, à medida que o professor vai fazendo a leitura oralmente, e pontuando alguns trechos importantes, os alunos vão destacando partes do texto em seu próprio material que servirá para a montagem

⁷⁵ Sendo que para os autores o conceito de andamento distingue-se um pouco do proposto por Vygotsky, pois o professor interage muito mais com os alunos nas estratégias de desconstrução ao invés de ficar apenas como apoio para o caso de necessitarem de ajuda.

conjunta do esqueleto do texto posteriormente. Ao final da leitura, o professor pergunta aos alunos que partes do texto destacaram e toma nota ele mesmo no quadro ou pede que os alunos venham até o quadro registrar essas anotações. A partir desse ponto, já se pode “penetrar” na camada mais profunda do *Ciclo*, o nível 3, no ensino de escrita de palavras e frases. A Figura 15 mostra os cinco momentos de aprendizagem descritas:

Figura 15 - Fases da Interação Guiada



Fonte: Adaptado Rose e Martin (2012).

As atividades de desconstrução do gênero textual, que ocorrem no estágio da leitura detalhada, auxiliam na preparação dos alunos para a etapa seguinte, de construção individual. O professor também deve levar em consideração e explorar o papel desse gênero textual, tanto para a aprendizagem escolar, quanto para a vida na comunidade, assim, os alunos terão subsídios para poder lê-lo e compreendê-lo de forma efetiva (HYLAND, 2007). Do ponto de vista da aprendizagem, após aprender como usar o Quadro de Análise de Gêneros textuais (cf. Seção 2.6), os aprendizes podem, então, com o suporte do professor, realizar suas próprias análises das características contextuais e linguísticas dos textos modelos.

Na estratégia da *Construção conjunta (estratégia do Nível 1)*, professores e alunos trocam experiências e produzem um texto conjuntamente. Os alunos aprendem, também, estratégias de pesquisa, tais como localizar informações importantes, fazer anotações ou resumir. Novamente, o papel do professor é fundamental, pois ele guiará discussões para que os alunos construam sentidos com base na noção de gênero textual. É nessa fase que o aluno aprende a identificar e a ganhar alguma prática usando algumas das características lexicogramaticais dos textos no gênero textual alvo, conhecendo suas fases e estágios.

A seguir, o professor direciona a turma para a *Reescrita*⁷⁶ *Conjunta* dessa passagem (estratégia do nível 2), adotando o mesmo padrão de linguagem do texto utilizado como modelo, seja um texto literário mais sofisticado, seja um texto referencial. Essa reescrita resgata todas as observações feitas no primeiro estágio do nível 1, em que o texto era preparado, e do nível 2, na leitura detalhada e na explicitação de estruturas constituintes daquele gênero textual trabalhado. É nessa fase que o aluno aprende a identificar e a ganhar alguma prática usando algumas das características lexicogramaticais dos textos no gênero textual alvo.

O Nível 3 do *Ciclo* é constituído de estratégias intensivas que são usadas para ensinar as habilidades fundamentais mais internas para leitura e escrita no contexto de textos do currículo. Um ou mais fraseados são selecionados das passagens da *Leitura Detalhada* e são implementadas as estratégias de *Escrita de Frase e Estrutura de Frase*, nas quais os alunos cortam e manipulam palavras e grupos de palavras. As palavras são então selecionadas para praticar *Ortografia*, incluindo padrão de letras, correspondências entre grafemas e fonemas, e formação das letras.

Estas estratégias além de serem efetivas em qualquer ano escolar, também são eficazes ao fornecer suporte para alunos que estão aprendendo Inglês como uma língua adicional, como é o caso desta pesquisa, e demais línguas. Em consonância com a perspectiva funcional as estratégias variam de acordo com os gêneros textuais (cf. seção 2.6) e com as necessidades de cada aluno e turma.

Conforme Rose (2017a) destaca, essas nove estratégias do *Ciclo Reading to Learn*, distribuídas nos três níveis de ensino para os alunos desenvolverem as habilidades de escrita e leitura podem ser usadas em sequência ou de forma flexível em vários pontos. Assim, pensando nessa intercomunicação entre os estágios e níveis do *Ciclo*, até chegar na produção escrita individual final, uma imagem a partir de uma releitura do *Ciclo* que se poderia fazer seria a seguinte:

⁷⁶ O termo reescrita não diz respeito a uma segunda produção escrita que os alunos fazem após terem recebido a primeira versão corrigida pelo professor.

Figura 16 - *Ciclo* Ensino e Aprendizagem intercamadas



Fonte: Adaptado de Rose e Martin (2012).

A ideia que subjaz a todos esses programas de letramento é que ensinar significa fornecer aos estudantes conhecimento explícito sobre os gêneros textuais curriculares que precisam aprender ao longo da educação escolar. Dada a importância atribuída ao gênero textual, na seção seguinte, é focado como o gênero textual é trabalhado nessa terceira fase do *Ciclo* de Ensino e Aprendizagem desenvolvido pela Escola de Sydney. É esta fase do *Ciclo* que será implementada na presente pesquisa como forma de observar e analisar como se dá o processo de ensino da escrita acadêmica do gênero textual Estudo de Caso.

2.9 O EFEITO OBTIDO PELO PINCEL: A METALINGUAGEM PEDAGÓGICA

Para criar efeitos e texturas diferentes, escolha o pincel adequado. A pincelada é o efeito que um pincel deixa sobre a tela ou qualquer outra superfície de aplicação. Os pincéis de qualidade podem fazer uma diferença extraordinária, garantindo que o pintor seja capaz de tirar o maior partido das propriedades de trabalho da tinta. Os pincéis Chatos (ponta quadrada com cerdas médias ou longas), por exemplo, são bons para grandes pinceladas, veleduras, preenchimento de grandes áreas, efeito de impasto e sua borda pode ser usada para criar linhas finas, bordas retas e listras.

Fonte: Armazém de artes⁷⁷.

Impasto é um termo da pintura que se refere ao uso de tinta texturizada grossa, não diluída, que confere um efeito quase tridimensional na tela. Quando um artista usa a técnica de impasto ele costuma deixar visível pinceladas sobre a pintura terminada. Quando a pintura é visualizada lateralmente é possível observar bolhas saindo da tela.

Devido a elevada superfície na tela, a luz é refletida e sombras são criadas com base na luz natural do espaço. Expressionistas usaram a técnica do impasto para seus traços expressivos e para chamar a atenção para um determinado aspecto da obra. Van Gogh é tido como pioneiro na utilização da técnica de impasto. Van Gogh usava impasto não apenas para acrescentar a dimensão de suas pinturas, mas adicionar emoção e movimento. Este movimento é visto nas nuvens rodopiantes da tela *Campo de trigo com ciprestes* e *Noite estrelada*. As mesmas cores e imagens poderiam ter sido criadas com uma técnica de pintura tradicional, mas o movimento e emoção da pintura não estariam presentes⁷⁸.

Seguindo a analogia da pintura, essa seção mostra que técnica e moldura se complementam conferindo um todo harmoniosa à obra. O efeito tridimensional que o impasto dá à obra evoca movimento. O efeito que o *Programa R2L* causa vai além de desenvolver a escrita acadêmica nos alunos, mas projeta o domínio de uma *Metalinguagem Pedagógica* nos professores.

A moldura que envolve a tela com um efeito de profundidade não apenas sustenta como evoca tal efeito. A LSF de Halliday, com sua borda tripla (cf. seção 2.4), visa, dentre outros aspectos, 1º) aprender a língua; 2º) aprender através da língua; 3º) aprender sobre a língua.

Para Halliday, ensinar a ler e escrever significa ensinar a língua. Na verdade, todo o ensino envolve a língua, independente se a ensinamos conscientemente ou não (ROSE e MARTIN, 2012). Em defesa de uma “teoria de aprendizagem baseada na língua”, Halliday comenta que “quando as crianças aprendem língua, elas não estão simplesmente se engajando em um tipo de aprendizagem entre várias; ao invés disto, elas estão aprendendo a fundação da própria aprendizagem”. (1993, p. 97).

Ensinar qualquer conteúdo ou habilidade, segundo Rose e Martin (2012), envolve fazê-lo por intermédio da língua, mas ensinar a escrita envolve ensinar explicitamente sobre língua. Conforme os autores, para ensinar letramento e língua efetivamente, é necessário um

⁷⁷ <http://www.armazemdeartes.com.br/site/revistas/detalhe/tudo-o-que-voc-precisa-saber-sobre-pinceis/15>. Acessado em 12 nov. 2018.

⁷⁸ <http://blog.vangoghgallery.com/index.php/en/2012/12/17/van-goghs-painting-technique-impasto/>. Acessado em 12 nov. 2018.

entendimento de como a língua funciona, bem como de uma *metalinguagem* para falar com os alunos. Assim, o modelo desenvolvido por Martin e Rose, que vem a ser, na analogia aqui empregada, o pincel chamado *Programa R2L*, procura conferir um efeito ao objeto, amparado pelo *frame* teórico de Halliday, como pode ser visto nesta entrevista dada por Halliday em 1989:

Agora, o que que a escola exige é que você traga a linguagem de volta à consciência. Não há nenhuma maneira de evitar isso, em parte porque você tem de fazer isso para aprender a ler e escrever. Tornar-se letrado significa refletir conscientemente sobre sua linguagem e algumas pessoas acham isto muito ameaçador. Nós sabemos disso. Nós ensinamos linguística. Nossos alunos muitas vezes não acham isso ameaçador, ter de refletir sobre algo que está enterrado abaixo do nível de consciência? E vemos isso por exemplo da forma em que a mudança entre língua falada e escrita em salas de aula de escola primária - tendo de focar na mecânica de realmente escrever a linguagem escrita, e sobre as novas formas de fazer sentido que isso envolve - como esta mudança tem o efeito de desacelerar o processo, de amarrar a língua, se você preferir. As crianças ficam de língua amarrada, mas não porque eles se sentem ameaçadas [...], mas sim porque tem uma coisa que a maioria dos professores não fazem de maneira efetiva é deixar as crianças conscientes do porque estão fazendo aquilo. Isto é particularmente verdade para a língua escrita⁷⁹. (MARTIN, 2013, p. 138-139).

Assim, com o projeto R2L, a preocupação também é instrumentalizar os professores com um Conhecimento Acerca da Língua (CAL)⁸⁰ para que eles possam utilizar em suas práticas ao ensinar explicitamente. Conforme Rose e Martin (2012, p. 310), o Conhecimento Acerca da Língua se torna explícito por meio de uma *Metalinguagem Pedagógica* que seja sistemática e consistente e que seja introduzida no processo de ler e escrever textos conjuntamente.

Pensando na formação de professores, essa abordagem apresenta vantagens ainda mais expressivas. Rose (2018b), em um artigo a ser publicado, chamado *Construindo uma Metalinguagem Pedagógica*, propõe, como desdobramento, o desenvolvimento de um programa profissional de aprendizagem para a construção de metalinguagem. Conforme o

⁷⁹ No original: Now, what the school requires is for you to bring language back to consciousness. There's no way to avoid this, partly because you have to do this in learning to read and write. Becoming literate means reflecting consciously on your language, and some people find this very threatening. We know this. We teach linguistics. Don't our own students often find this threatening, having to reflect on something which is buried below the level of awareness? And we see it for example in the way in which switching between spoken and written language in early classrooms, infant classrooms, the early years of primary school - having to focus on the mechanics of actually writing the written language, and on the new ways of making meaning that this involves - how this switching has the effect of slowing the process down, of tying the tongue if you like. Kids become tongue-tied, but not because they feel threatened - [...] what's tied in with this is that in doing so one thing that teachers sometimes don't do so successfully is make them aware of why they're doing it. This is particularly true for written language. (MARTIN, 2013, p. 138-139).

⁸⁰ O termo original em Inglês é Knowledge About Language (KAL), e em uma tentativa de aproximação fonética da sigla foi traduzido aqui por Conhecimento Acerca da Língua (CAL).

autor, além de ser útil para a ação docente, a *Metalinguagem Pedagógica* também deve ser projetada para que os professores a aprendam e a utilizem.

O termo *Metalinguagem Pedagógica* refere-se, segundo Rose (2018b), a um conhecimento que inclui os termos técnicos que são usados para se discutir a língua na formação de professores e na sala de aula adquirido a partir da implementação do *Programa R2L*. Conforme Rose (2018a), o *Ciclo* é mais do que uma pedagogia de sala de aula, ele é, também, um programa profissional de aprendizagem que dá aos professores o conhecimento sobre pedagogia e linguagem para interagir com confiança com seus alunos.

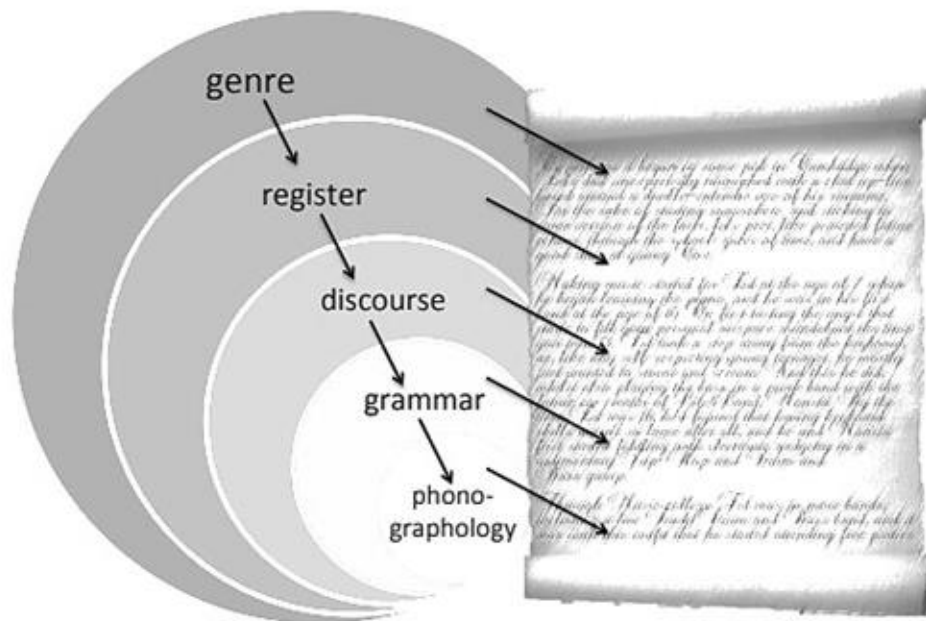
A pedagogia de sala de aula e o programa de aprendizagem profissional constituem um todo integral, um encaixado no outro. O *Programa R2L* foi fruto de um programa, desenvolvido ao longo de anos por vários pesquisadores (CHRISTIE e MARTIN 2007; COPE, 1993; MARTIN e ROSE, 2008, 2012; ROTHERY, 1996) e contou com vários professores que aceitaram participar da pesquisa implementando o *Ciclo* em suas salas de aula. Como conclusão, os autores chegaram a alguns princípios fundamentais: “Para ser eficaz e apreciado pelos professores, o conhecimento apresentado deve ser relevante e consumível para todos e imediatamente aplicável em diversas salas de aula, produzir ganhos significativos para os alunos” (ROSE, 2018a, p. 01).

Estes princípios fundamentais foram responsáveis por formar um design pedagógico efetivo e eficiente. Conforme Rose (2018a), “em consonância com os princípios da pesquisa-ação o design foi negociado com professores ao longo de quinze anos de apresentação, aplicação, avaliação e re-desenho⁸¹” (ROSE, 2018a, p. 01).

A fim de fazer a intersecção entre o enfoque da LSF com o *Programa R2L* e a *Metalinguagem Pedagógica* é preciso pensar em uma outra relação. Segundo Rose (2018b), aquele modelo indicativo da estratificação da língua (cf. Figura 02, seção 2.4) deve ser analisado da seguinte forma: cada estrato precisa ser interpretado tanto em termos de sistemas de recursos potenciais para o sentido e suas instanciações enquanto textos verdadeiros. Estas duas perspectivas da realização inter-estratal e a instanciação intra-estratal dos sistemas enquanto texto são indicadas na Figura 17:

⁸¹ No original: In line with action research principles, the design has been negotiated with teachers through continual cycles of design, presentation, application, evaluation and re-design, over 15 years. (ROSE, 2018a, p. 01).

Figura 17 - Realização inter-estratal e instanciação intra-estratal



Fonte: Rose (2018b, p. 02).

Rose (2018b) explica que os padrões de sentido de cada estrato são co-instanciados em um texto com cada estrato contribuindo com uma camada para o sentido geral do texto. A contribuição do gênero textual inclui a organização global dos textos direcionados para os diversos propósitos sociais, instanciados como sequências de etapas de texto.

A organização geral traz junto os padrões de registro que constituem os gêneros textuais, os padrões das relações através das quais o conhecimento é negociado e avaliado e os padrões do modo que estruturam a sequência do currículo escolar. Em resumo, de acordo com Rose (2018b), os sistemas discursivos contribuem com padrões semânticos que realizam diretamente padrões de registro nos textos. A gramática, por exemplo, contribui com padrões de palavras nas frases que instanciam sistemas gramaticais como o da transitividade. Todavia, as estruturas gramaticais também realizam padrões semântico-discursivos. As estruturas gramaticais instanciam funções gramaticais e simultaneamente realizam funções discursivas. Portanto, qualquer oração apresenta dois níveis de sentido simultaneamente: sentido gramatical, como o processo, participante e circunstância (transitividade), e sentido semântico-discursivo tal como eventos, pessoas e coisas (ideação), suas identidades (identificação) e avaliações (avaliatividade) (ROSE, 2018b, p. 03).

Além da reinstanciação, outro princípio que surge com o *Programa R2L* é o da recontextualização. Este princípio faz com que o design da *Metalinguagem Pedagógica* seja deliberadamente recontextualizado do contexto de linguística e pesquisa educacional para os

contextos de ensino e formação de professor, utilizando para isto princípios da LSF de língua e aprendizagem em contextos sociais e da Sociologia da educação de Bernstein.

A descrição da *metalinguagem* é organizada como um meta-procedimento para o treinamento de professores no uso da metalinguagem. Segundo Rose, nas palavras de Bernstein, esses são os princípios recontextualizadores, por meio dos quais o conhecimento, acerca da linguagem, é reinstanciado das classificações linguísticas para procedimentos pedagógicos:

Essa recontextualização no nível do gênero textual é pretendida para maximizar a aplicabilidade da teoria, não apenas para os professores desenharem suas práticas docentes, mas também para formadores de professores desenharem programas de treinamento e pesquisadores desenharem teorias pedagógicas”.⁸² (ROSE, 2018b, p. 7).

Em termos de atividade pedagógica, os princípios da ‘recontextualização’ mediam a distribuição dos recursos na sociedade e avaliação de alunos nas escolas. O campo da recontextualização determina qual conhecimento e valores devem ser retirados do campo acadêmico e recontextualizados para a sala de aula. Os princípios de recontextualização determinam como serão reordenados e reorientados os conhecimentos.

Uma *Metalinguagem Pedagógica*, conforme Rose (2018a), ‘reordena e reorienta’ o conhecimento sobre linguagem, produzido na Academia, para aplicações educacionais. Os textos acadêmicos podem incluir cursos e livros didáticos em linguística e educação. Seus padrões de significado são re-instanciados na sala de aula no formato de aulas de leitura e escrita de textos de modo que os novos contextos envolvam grandes mudanças no gênero textual, em suas variáveis contextuais *campo, relações e modo* (cf. seção 2.4).

Em termos de metalinguagem, professores e alunos devem ser capazes de reconhecer e nomear os gêneros textuais do conhecimento que estiverem lendo e/ou escrevendo e os gêneros textuais do currículo com os quais estiverem envolvidos. Segundo Rose (2018a), o controle de gêneros textuais de conhecimento é fundamental para reconhecer os tipos e organização de conhecimentos e valores apresentados em leitura e para organizar conhecimento e valores adequadamente por escrito. Controle de gêneros textuais de currículo é necessário para que os professores possam planejar e entregar lições eficazes e para que os alunos possam praticá-las com êxito.

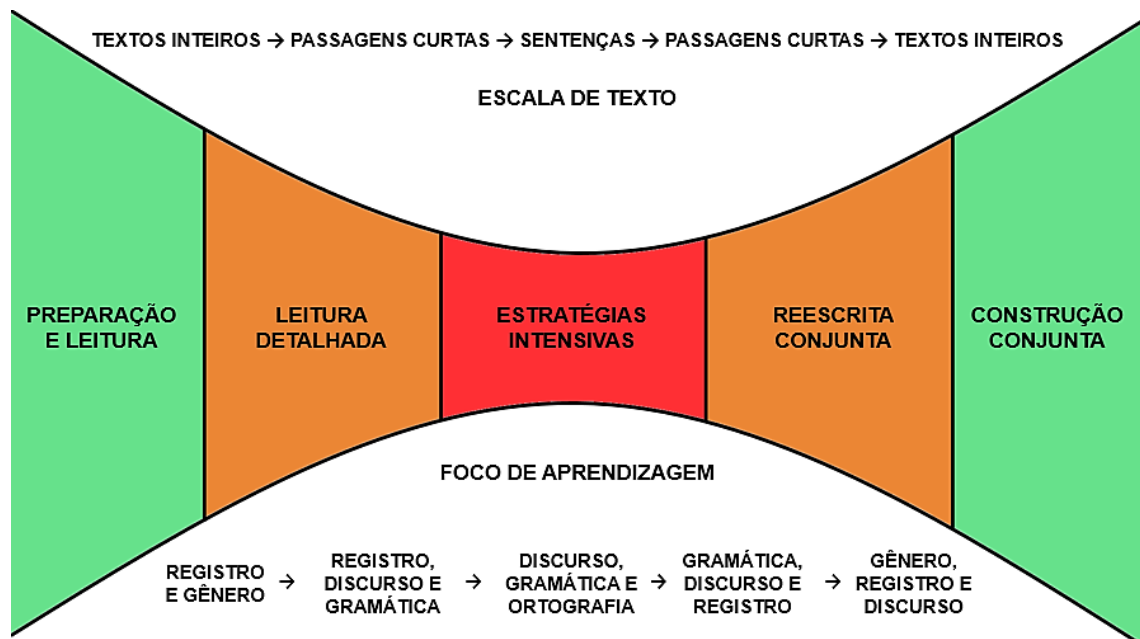
⁸² Tradução nossa: This recontextualisation at the level of genre is intended to maximise the theory’s applicability, not only for teachers designing classroom practices, but for teacher educators designing training programs, and for researchers designing pedagogic theories. (ROSE, 2018. Building a Pedagogic Metalanguage II, p. 7).

O ponto de partida para a construção de uma *Metalinguagem Pedagógica* para trabalhar com gêneros textuais do conhecimento no programa R2L é com as tarefas de leitura e escrita desses gêneros textuais. Estas tarefas incluem o envolvimento com textos do currículo, uma compreensão detalhada de seus campos, o reconhecimento das escolhas feitas pelos autores e a apropriação destes recursos para a escrita.

O *Programa R2L* inclui um conjunto de gêneros textuais do currículo projetado para ensinar essas tarefas, conforme apresentado na seção anterior. De forma resumida, para ilustrar de que modo a *Metalinguagem Pedagógica* é trabalhada em cada tarefa, recupera-se aqui as principais estratégias do *Programa R2L*, que por sua vez pode também ser considerado como um macrogênero textual, uma vez que tem sua própria organização e estruturação: *Preparação para a leitura*: é destinada para envolver os alunos em textos do currículo; *Leitura detalhada e Reescrita Conjunta* são projetados para compreensão detalhada, reconhecimento e apropriação de recursos linguísticos.

O planejamento e ensino desses gêneros textuais envolve uma análise a nível de gênero textual, registo, discurso e gramática. Contudo, estas análises não são independentes das atividades pedagógicas em que eles são entregues. Elas não são meramente análises linguísticas das características dos textos, mas uma conversa que os professores têm sobre os gêneros textuais com seus alunos, como pode ser visto na Figura 18:

Figura 18 - Macrogênero textual curricular R2L



Fonte: Adaptado de Rose 2018⁸³

Além de ser útil para que os professores utilizem a *Metalinguagem Pedagógica* para ensinar, ela também deve ser desenhada para que os professores a aprendam. Segundo Rose (2018b), seu design não pode ser dissociado dos gêneros textuais curriculares da sala de aula em que é aplicado:

A metodologia de letramento R2L é um programa de gêneros curriculares de sala de aula; mas o programa de aprendizagem profissional R2L também é uma sequência de gêneros curriculares - um macrogênero textual curricular projetado para treinar professores em relação à *Metalinguagem Pedagógica*. E a metalinguagem é desenhada não apenas para ser ensinada em sala de aula, mas para ser aprendida por professores em sua formação⁸⁴. (ROSE, 2018b, p. 7).

Considera-se *Metalinguagem Pedagógica*, para fins da pesquisa, a linguagem técnica da área adequada para se poder explicar e levar um aluno a entender o que um determinado gênero textual espera ou pede dele para que ele saiba que recursos linguísticos terá de usar para dar conta de produzir um texto nos moldes do que lhe é pedido. Termos como gênero textual,

⁸³ A Figura foi refeita a partir de uma foto tirada durante um curso ministrado pelo Professor Rose em Boston durante o Pré-congresso, chamado Reading to Learn: Democratising the Classroom. Esse curso antecedia o Congresso Internacional de Sistêmico Funcional: ISFC (International Systemic Functional Congress). Esta imagem ainda não foi publicada. A foto original se encontra em Anexo 01. Obtive permissão do autor para incluir a foto nesta tese.

⁸⁴ No original: The R2L literacy methodology is a program of classroom curriculum genres; but the R2L professional learning program is also a sequence of curriculum genres - a curriculum macrogenre designed to train teachers in pedagogic metalanguage. And the metalanguage is designed not only to be teachable in the classroom, but learnable by teachers in their training. (ROSE, 2018b, p. 7).

etapas do gênero textual, (descrição, avaliação, recomendações), *Metáfora Gramatical*, nominalizações, encapsulamento, congruente, não-congruente, entre outros, poderiam, e deveriam, ser usados em uma aula de ensino de escrita na estratégia de desconstrução e reescrita do gênero textual estudado.

No que tange a esta pesquisa, assim como no impasto, as pinceladas intencionalmente podem ser responsáveis pelo efeito tridimensional na tela, do mesmo modo, o *Programa R2L* foi responsável por um efeito específico que foi além do ensino específico de um recurso linguístico determinado. O efeito tridimensional conferido pelo *Ciclo* foi o domínio de uma *Metalinguagem Pedagógica* por parte dos participantes da pesquisa. Efeito importante, sobretudo, por se tratarem de futuros professores que precisam de uma *Metalinguagem Pedagógica* para poderem ensinar seus alunos. Portanto, na seção seguinte é apresentada a técnica de pintura utilizada, ou seja, a metodologia utilizada para a coleta de dados.

3 A TÉCNICA UTILIZADA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pintura a óleo é uma técnica tão fascinante quanto versátil.... É uma técnica artística que consiste no uso de tintas à base de óleo. A tinta óleo pode ser aplicada crua ou diluída em alguns solventes ou óleo de linhaça de acordo com a espessura que o artista deseja criar. Para este tipo de pintura, é fundamental que o artista tenha o cuidado de estar sempre enquadrando melhor um detalhe, ou mudando-o de lugar, se necessário. Enfim, o artista deve conseguir estabelecer uma ligação entre a criatividade e a técnica.

Fonte: Cursos arte e artesanato⁸⁵.

Assim como na pintura a óleo o artista deve estabelecer uma ligação entre a criatividade e a técnica, a presente pesquisa buscou um aporte metodológico que unisse a teoria à prática. Este capítulo apresenta a metodologia utilizada e está dividido nas seguintes seções: 3.1 Natureza da pesquisa; 3.2 Contexto da pesquisa; 3.3 Participantes da pesquisa; 3.4 Período de implementação do *Ciclo* e geração de dados; 3.5 Critérios de análise.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

A presente pesquisa usou como aporte metodológico uma abordagem que estabelece ligação entre a pesquisa e a prática: a pesquisa-ação. Seguindo na analogia com a pintura, o próprio pincel utilizado, ou seja, o *Ciclo* do *Programa R2L* é na verdade, ao mesmo tempo, pincel e técnica de pintura uma vez que ele mesmo se constitui em uma metodologia, a pesquisa-ação. O *Programa R2L* que foi a busca por uma compreensão acerca do ambiente educativo Australiano da época e tentativa de melhorar a eficácia do seu ensino, agora é utilizado, na presente pesquisa, na busca pela apropriação da *Metalinguagem Pedagógica* na formação de professores.

A articulação entre teoria e prática é o que constitui, nas palavras de Dörnyei (2007) a pesquisa-ação:

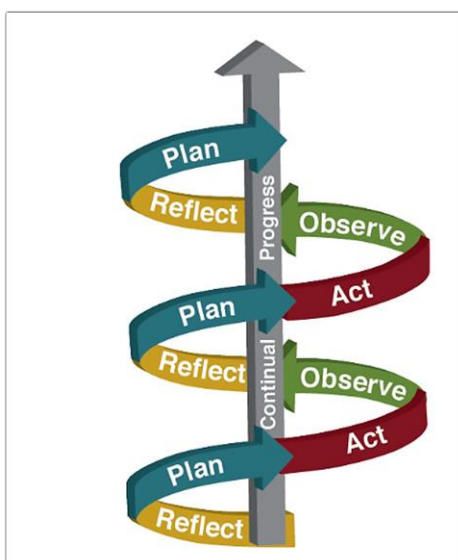
A pesquisa-ação é um termo genérico para uma família de métodos relacionados que compartilham alguns princípios comuns importantes. O princípio mais importante diz respeito à estreita relação entre pesquisa e ensino, bem como entre pesquisador e professor. A pesquisa-ação é conduzida por ou em cooperação com os professores com o objetivo de obter uma melhor compreensão do seu ambiente educativo e melhorar a eficácia do seu ensino. (DÖRNYEI, 2007, p. 191).

Graças a esta relação entre pesquisa e ensino, a pesquisa-ação é uma investigação deliberada e orientada para buscar soluções, caracterizada por *Ciclos* espirais pelos quais é

⁸⁵<https://www.cpt.com.br/cursos-arte-artesanato/artigos/tecnicas-de-pintura-a-oleo-sobre-tela>. Acessado em 4 out. 2018.

possível visualizar a identificação do problema, a reflexão acerca do problema, o planejamento acerca de como solucioná-lo, a ação, a observação e novamente a reflexão, como se pode ver na Figura 19:

Figura 19 - Espiral da Pesquisa-Ação



Fonte: McMillan e Wergin (2010, p 122).

A Figura 19 representa, com o espiral, o principal efeito da pesquisa-ação que é exatamente este crescimento, este movimento ascendente em que, a partir da reflexão ocorre o planejamento, e a partir do planejamento decorre a ação. Desta ação, é feita uma observação reflexiva acerca do que mudou a partir da primeira ação e novamente um outro planejamento é feito tomando por base os resultados obtidos com a ação anterior e assim sucessivamente, em um movimento contínuo.

Este movimento contínuo espiralado é também salientado por Fonseca (2002) ao definir a pesquisa-ação. Segundo o autor, pesquisa-ação é:

O processo de pesquisa que recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa (p. 34). O objeto da pesquisa-ação é uma situação social situada em conjunto e não um conjunto de variáveis isoladas que se poderiam analisar independentemente do resto. O investigador abandona o papel de observador em proveito de uma atitude participativa e de uma relação sujeito a sujeito com os outros parceiros. O pesquisador quando participa na ação traz consigo uma série de conhecimentos que serão o substrato para a realização da sua análise reflexiva sobre a realidade e os elementos que a integram. A reflexão sobre a prática implica em modificações no conhecimento do pesquisador (p. 35). (FONSECA 2002, p. 40).

Com base nas definições dos autores, percebe-se que Dörnyei (2007) e Gerhardt e Silveira (2009) destacam o trabalho cooperativo e participativo dos professores no desenvolvimento da pesquisa-ação. Para ambos, a reflexão sobre a prática contribui para a compreensão do ambiente escolar e resulta em ações educativas ou que contribuem para o Ensino e Aprendizagem.

Muitas vezes, em função de fatores como falta de tempo devido à sobrecarga de trabalho, alguns professores não realizam pesquisa-ação com muita frequência. Porém, mesmo não fazendo oficialmente, ou formalmente, a pesquisa-ação, os professores de LE, comprometidos com o processo de ensino, acabam, na maior parte do tempo, fazendo pesquisa-ação ao natural, no seu dia a dia. Dörnyei (2007), diz que:

(...) em sua maioria os professores de Inglês/LE são pesquisadores naturais, acostumados a trabalhar a partir das necessidades dos alunos, avaliando os efeitos de determinadas abordagens, focando em ações que funcionam ou não funcionam e ajustando o ensino de acordo. Poucos professores abordam o ensino de forma mecânica e praticamente todos refletem sobre suas ações em sala de aula (p. 194)⁸⁶.

Pensar o professor de Inglês/LE como sendo um pesquisador natural, vai ao encontro da definição do artista que utiliza a técnica da pintura a óleo, mencionada na epígrafe deste capítulo. O artista, ao utilizar a técnica de pintura a óleo, deve ter o cuidado de estar sempre enquadrando melhor um detalhe, ou mudando-o de lugar, se necessário. É uma técnica flexível que permite inventividade quando se compreende a cor, o funcionamento das camadas, e as propriedades inerentes dos pigmentos e, portanto, a pesquisa-ação vai sendo aperfeiçoada a cada nova ação, à medida que se compreende o funcionamento do processo de escrita.

Esta observação criteriosa a respeito das necessidades dos alunos, este enquadramento do cenário, deu origem a essa pesquisa, que é qualitativa quanto à abordagem e de pesquisa-ação quanto aos procedimentos. É de abordagem qualitativa uma vez que, conforme Gerhardt e Silveira (2009), não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização.

A constatação proveniente da prática de trabalho e as trocas de informações entre os profissionais envolvidos na formação de professores com Inglês/LE, apontaram o problema da

⁸⁶ No original: Most ESOL [i.e. EFL/ESL] teachers are natural researchers. We're used to working out the needs of our students, evaluating the effects of particular approaches, spotting things that work or don't work and adjusting our teaching accordingly. Very few teachers approach their work mechanically and nearly all of us reflect on what we do in the classroom. (DÖRNYEI, 2007, p.194).

escrita acadêmica em Inglês/LE como sendo uma habilidade de baixo desempenho e difícil de ser realizada pelos alunos-futuros-professores.

Diante da inquietação advinda de minha prática, buscou-se desenvolver uma pesquisa que pudesse reverberar diretamente na sala de aula, não apenas na minha (resolvendo a deficiência da escrita acadêmica de meus alunos), mas nas salas de aula daqueles participantes concluintes do curso de Letras. Sonhando com um futuro melhor, havia o desejo de que talvez, com essa pesquisa-ação, se colaborasse para a diminuição de um efeito cascata, ou seja, que os futuros alunos de meus alunos, ao chegarem na universidade, pudessem estar dominando mais a escrita acadêmica, seja em L1 ou LE.

Assim, a metodologia pesquisa-ação pareceu o mais apropriado para o contexto de sala de aula, pois, conforme Barbier (2002), a pesquisa-ação é criada em uma situação de dinâmica social bastante diferente das utilizadas em pesquisas tradicionais, conforme destaca, ao referir-se ao processo de radicalização epistemológica da pesquisa-ação, o que, segundo o autor, “[...] deve permitir aos participantes expressarem a percepção que têm da realidade do objeto de sua luta ou de sua emancipação” (BARBIER, 2002, p. 57).

As características da pesquisa-ação fazem com que essa abordagem metodológica se diferencie das metodologias tradicionais e sobretudo das quantitativas. Tal metodologia tem por propósito a tomada de decisões e ações voltadas para a melhoria da prática observada; as questões de pesquisa derivam da prática; o foco está no significado prático e não estatístico; a amostra é feita por alunos com os quais o pesquisador trabalha. (MC MILLAN e WERGIN, 2010).

Optou-se por realizar, a partir da pesquisa-ação, uma análise dos resultados produzidos pelos participantes e gerar alguns gráficos. Essa iniciativa teve por intuito oferecer mais de uma forma de se poder olhar para o objeto de estudo.

Devido a sua natureza, o desenvolvimento desta pesquisa passou por instâncias institucionais para poder ser implementada. Em relação à documentação para oficializar o estudo, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 01) foi entregue aos participantes, para ser assinado e arquivado junto ao pesquisador responsável. No documento (APÊNDICE 01), constaram as informações mais relevantes da pesquisa como:

a) da garantia de o participante receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;

b) da liberdade de retirar seu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo;

c) da garantia de não ser identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;

d) do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a sua vontade em continuar participando;

e) da disponibilidade de tratamento médico e indenização, conforme estabelece a legislação, caso existam danos a sua saúde, diretamente causados por esta pesquisa;

f) de que se existirem gastos para sua participação nessa pesquisa, esses serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa.

Por fim, também foi informado que a identidade dos participantes será preservada, sendo apenas identificados na análise dos dados com letras, seguidas por números (A1, B1 e assim sucessivamente), caso seja necessário. Ao final da realização da pesquisa e antes da apresentação final da tese, os participantes terão livre acesso ao material. Esta metodologia foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da universidade e foi aprovada, sob o parecer número 2.981.051 (ANEXO 02).

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Com a finalidade de situar o contexto de pesquisa são informados os dados acerca do campo de pesquisa e dos participantes. O contexto é uma Universidade Comunitária⁸⁷ situada no Rio Grande do Sul, que oferece curso de Licenciatura em Português/Inglês em 4 anos e meio, com uma carga horária total de 3.615 horas, incluindo as práticas de Estágio⁸⁸. O curso de Letras nessa instituição completou recentemente 50 anos de atividades.

A semestralização estabelecida na grade curricular do curso, em vigor durante a realização desta pesquisa, com a distribuição das disciplinas de língua inglesa, destacando as disciplinas cursadas pelos participantes de pesquisa, é mostrada no Quadro 07 a seguir.

⁸⁷ Universidades comunitárias, assim como as universidades particulares, têm como sua principal fonte de recursos financeiros as mensalidades. São administradas por pessoa física ou jurídica de direito privado. A aplicação de seus recursos deverá ser totalmente revertida em investimento com educação, pois, não têm finalidade lucrativa. <https://www.abruc.org.br/view/assets/uploads/artigos/abruc/o-que-%C3%89-uma-universidade-comunit%C3%A1ria-um-estudo-sobre-o-grau-de-conhecimento-dos-estudantes-de-uma.pdf> acessado em 07 jan. 2019.

⁸⁸ A grade curricular do Curso de Letras dessa universidade foi reconfigurada para o primeiro semestre de 2019, sofrendo modificações na semestralização.

Quadro 07 - Semestralização das disciplinas de língua inglesa

1º SEMESTRE
Língua Inglesa I
2º SEMESTRE
Língua Inglesa II
3º SEMESTRE
Língua Inglesa III
4º SEMESTRE
Língua Inglesa IV
5º SEMESTRE
Língua Inglesa V
6º SEMESTRE
Língua Inglesa VI
7º SEMESTRE
Estágio de Observação em Língua Inglesa
Língua Inglesa VII
Metodologia do Ensino de Língua Inglesa
8º SEMESTRE
Cultura e Literatura em Língua Inglesa
Estágio em Língua Inglesa no Ensino Fundamental
Língua Inglesa VIII
Prática de Ensino de Língua Inglesa I
9º SEMESTRE
Estágio em Língua Inglesa no Ensino Médio
Expressão Oral e Compreensão em Língua Inglesa
Leitura e Produção de Textos em Língua Inglesa
Prática de Ensino de Língua Inglesa II

Fonte: <https://www.unisc.br/pt/cursos/todos-os-cursos/graduacao/licenciatura/letras-portugues-ingles/disciplinas>.
Acessado em 10 jun. 2018.

Na semestralização mostrada no Quadro 07, os alunos começam a fazer os Estudos de Caso a partir do 7º semestre quando cursam as disciplinas de Estágio de Observação (no 7º), e Estágios de Docência no Ensino Fundamental (8º) e Médio (9º). Por essa razão se optou por oferecer as oficinas para os alunos concluintes e se considerou que seriam concluintes os alunos do 7º, 8º e 9º semestre, respectivamente. A opção por abranger os alunos desde o 7º semestre se deu em função do entendimento de que esses participante já poderiam se beneficiar com a aprendizagem a partir da implementação do *Ciclo* na realização de seus Estudos de Caso que ocorrem nos três últimos semestres do curso.

A implementação do *Ciclo* de Ensino e Aprendizagem do Programa R2L, a partir dos pressupostos teóricos da LSF, ocorreu em oficinas instrumentais, oferecidas gratuitamente no contraturno aos alunos concluintes, em um dos laboratórios de informática, autorizadas pelo chefe do Departamento de Letras da instituição, intituladas Desenvolvendo a Escrita Acadêmica em ILE: Relatório de Observação/Estudo de Caso (ANEXO 3). Os alunos concluintes foram convidados a participar das oficinas instrumentais por meio de convite feito nas turmas em que se encontravam.

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Como na pesquisa-ação os participantes devem ser os próprios alunos, nessa pesquisa, os participantes são, portanto, acadêmicos concluintes do curso de Letras Português/Inglês (cursando um dos três últimos semestres do curso) de uma universidade comunitária do Rio Grande do Sul. O recorte se deu em função de que é a partir do sétimo semestre que os alunos fazem o estágio de observação e produzem o Estudo de Caso.

A amostra obteve dados de treze alunos. O número de participantes se deve ao fato de que por estes últimos semestres da graduação terem o custo mais elevado, conseqüentemente, um número cada vez menor de graduandos tem acesso ao ensino superior privado, a menos que possam contar com bolsas ou programas federais de apoio. As turmas (Inglês VII, Prática de Ensino de Língua Inglesa I e Estágio de observação) tinham ao todo dezoito (18) alunos matriculados.

Levando-se em conta desistências ou ausências ao longo do caminho, ao final das oficinas, treze alunos participaram de todos os passos da pesquisa. Uma aluna optou por participar das oficinas, mas apenas como ouvinte sem realizar as tarefas, conforme previsto no Termo de Consentimento. Em sua justificativa, a aluna alegou que estava muito cansada por estar escrevendo a monografia, que é o trabalho de conclusão do curso, solicitado pela instituição, e que isso estava demandando muito tempo e esforço. Outros quatro alunos faltaram a algumas oficinas por questões de trabalho, saúde ou perda familiar.

Os alunos que ingressam no curso de Letras apresentam níveis muito variados de Inglês. Alguns nunca tiveram Inglês, nem mesmo durante o Ensino Médio, como é o caso dos alunos mais velhos e que vêm de regiões do interior do município, e outros que já são professores em escolas de Idiomas e até em escolas particulares da região. Desta forma, a composição das turmas é bastante heterogênea. A seguir, no Quadro 08, serão apresentadas algumas

informações sobre os participantes. A fim de garantir o anonimato, apenas as iniciais foram usadas como identificação dos participantes.

Quadro 08 - Participantes da Pesquisa

PARTICIPANTE	SEXO	SEMESTRE CURSADO
A	masculino	7º
AL	feminino	7º
AS	feminino	7º
CE	feminino	7º
DF	feminino	7º
DG	feminino	9º
IE	masculino	7º
J	masculino	9º
K	feminino	9º
L	feminino	7º
MB	feminino	7º
MF	feminino	7º
N	feminino	9º

Fonte: A Pesquisadora.

3.4 PERÍODO DE IMPLEMENTAÇÃO DO *CICLO* E DE GERAÇÃO DE DADOS

Foram quatro oficinas presenciais com duração de três horas cada uma, no período de novembro de 2018. As oficinas tiveram um componente virtual, no formato de um ambiente virtual, que serviu apenas para a postagem do material. O desenvolvimento dessa pesquisa-ação seguiu os seguintes procedimentos, conforme a Tabela 02 a seguir:

Tabela 02 - Passos da Coleta de Dados

PASSO	O QUE?	QUANDO?	QUEM?
1	Criação de um ambiente virtual em que serão postados os vídeos, as produções escritas dos Estudos de Caso e os Registros com as impressões linguísticas dos sujeitos acerca dos dois textos lidos.	Anterior à oficina 1	Pesquisadora
2	Entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 01).	Oficina 1	Pesquisadora
3	Assistência de um vídeo com uma situação de sala de aula (vídeo 1 ⁸⁹) no ambiente virtual;	Oficina 1	Sujeitos
4	Produção escrita de um Estudo de Caso (E.C.1) a partir da aula observada.	Oficina 1	Sujeitos
5	Postagem da produção escrita	Oficina 1	Sujeitos
6	Levantamento, identificação e análise da ocorrência de metáforas gramaticais nos textos dos alunos, especificamente nas etapas de Avaliação e Recomendações do Estudo de Caso, a partir do software AntConc ⁹⁰	Durante a análise de dados	Pesquisadora
7	Leitura de um Estudo de Caso que servirá como modelo do gênero textual a ser estudado, chamado Material A; Leitura de um outro Relatório/Estudo de Caso, chamado Material B;	Oficina 2	Sujeitos
8	Registro no ambiente virtual de uma impressão linguística (I.L.1) dos sujeitos em relação aos textos lidos (Material A e B);	Oficina 2	Sujeitos
9	Análise da linguagem utilizada pelos sujeitos no registro da impressão linguística acerca dos textos lidos	Durante a análise de dados	Pesquisadora
10	Implementação das primeiras estratégias do Ciclo de ensino-aprendizagem R2Learn a partir do Material A;	Oficina 2	Pesquisadora
11	Implementação das demais estratégias do Ciclo de ensino-aprendizagem R2L;	Oficina 3	Pesquisadora
12	Assistência de um vídeo com uma situação de sala de aula (vídeo 2 ⁹¹) no ambiente virtual	Oficina 4	Sujeitos
13	Produção escrita de um Estudo de Caso (E.C.2) a partir da aula observada.	Oficina 4	Sujeitos
14	Registro no ambiente virtual de uma impressão linguística (I.L.2) dos sujeitos em relação aos textos lidos (Material A e B); Postagem da produção escrita	Oficina 4	Sujeitos
15	Levantamento, identificação e análise da ocorrência de metáforas gramaticais nos textos dos alunos, especificamente nas etapas de Avaliação e Recomendações do Estudo de Caso, a partir do software AntConc.	Durante a análise de dados	Pesquisadora
16	Leitura dos Estudos de Caso A e B novamente	Oficina 4	Sujeitos
17	Registro no ambiente virtual de uma impressão linguística dos sujeitos em relação aos textos A e B lidos (R.I.L.2);	Oficina 4	Sujeitos
18	Análise e comparação da linguagem utilizada pelos sujeitos no registro da impressão linguística acerca dos textos lidos (R.I.L.1 e R.I.L.2).	Durante a análise de dados	Pesquisadora

Fonte: A Pesquisadora.

⁸⁹ Link: <https://www.youtube.com/watch?v=8W2v-WWQrKA>. Acessado em 15 de out. 2018.

⁹⁰ O programa AntConc, desenvolvido por Lawrence Anthony, está disponível para download em <http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/software.html> em versões para Windows, Mac e Linux. A interface do programa é bastante simples e, em uma mesma janela, é possível navegar por diferentes opções de análise, conforme Anexo 03.

⁹¹ Link: https://www.youtube.com/watch?time_continue=4&v=AbRxBPY1vsc. Acessado em 14 de out. 2018.

A Tabela 02 está organizada em quatro colunas; a primeira coluna nomeia a ordem na qual as tarefas, que geraram os dados, foram implementadas, a segunda coluna descreve a ação realizada, a terceira coluna indica em que momento ocorreu a ação e a quarta coluna informa quem realizou a ação descrita em cada passo.

As oficinas de geração de dados ocorreram todas no laboratório 25 do prédio 17, onde está localizado o Laboratório de Informática da instituição. Os laboratórios são equipados com computadores individuais, fones de ouvido para cada máquina, acesso à internet e um projetor multimídia. Os registros fotográficos das oficinas encontram-se em anexo (ANEXO 04). As oficinas foram realizadas respectivamente nos dias 5, 7, 12, e 14 de novembro, das 14:00 às 17:00. A implementação do *Ciclo*, durante as oficinas, é explicitada no capítulo 04.

A coleta se deu em dois momentos. Primeiramente, os alunos produziram um Estudo de Caso a partir de uma aula observada. Estes textos foram escritos em Inglês e, na análise, se buscou verificar a ocorrência de *Metáforas Gramaticais* na escrita desses participantes. Em um segundo momento da coleta, os participantes leram dois Estudos de Caso (Estudo de Caso A e Estudo de Caso B) e fizeram uma espécie de análise comparando os textos. Esta análise foi escrita em português, pois o propósito foi a verificação de consciência metalinguística pedagógica nesses participantes-futuros-professores.

3.5 CRITÉRIOS DE ANÁLISE

A pesquisa avaliou o impacto da implementação do *Programa R2L* no emprego de *Metáforas Gramaticais* ideacionais na escrita de textos acadêmicos em Inglês/LE e, ao mesmo tempo, avaliou se, a partir da implementação do *Ciclo*, os participantes se apropriaram de uma *Metalinguagem Pedagógica*. Dessa forma, os textos produzidos pelos treze alunos nas etapas da coleta foram analisados e as ocorrências foram validadas ou descartadas por meio de ferramentas do programa.

Para a análise dos textos produzidos pelos participantes foi utilizado o programa *AntConc*. O programa é uma ferramenta gratuita de análise de *corpus* para concordância e análise de textos. A tela principal do programa pode ser visualizada na Figura 20:

Figura 20 - Janela principal do programa *AntConc*

• Ao abrir o AntConc, esta é a janela principal.

Mostra o termo pesquisado e as linhas de concordância.

Mostra os resultados em código de barras, permitindo identificar onde esses se encontram no texto.

Mostra o texto o texto que forma o *corpus* individualmente.

Faz buscas de *clusters*: o termo sendo pesquisado combinado com 2 ou mais palavras que ocorrem em determinada frequência. Elabora um N-Grama, combinações de duas ou mais palavras que ocorrem em determinada frequência com todas as palavras do *corpus*.

Mostra os colocados de um termo pesquisado e permite investigar padrões não sequenciais.

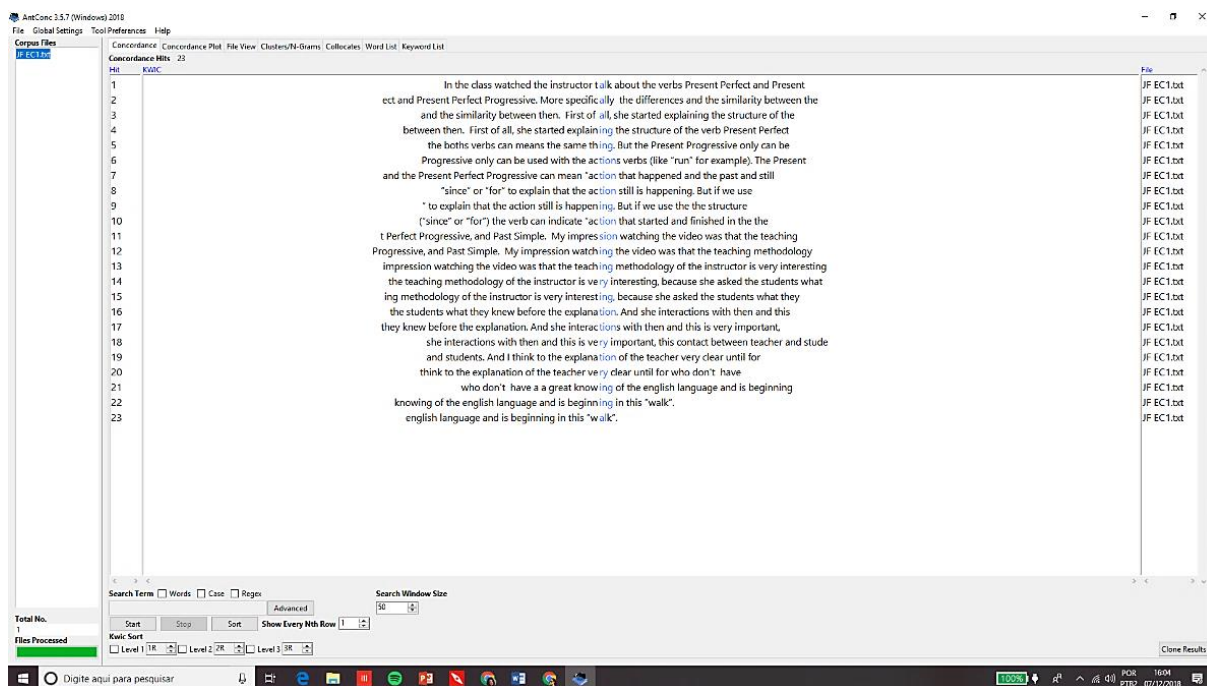
Gera uma lista com todas as palavras do *corpus* apresentadas em ordem de frequência. Informa o número de *types* e de *tokens*.

Compara o *corpus* de estudo com um *corpus* de referência e gera uma lista de palavras-chave.

Fonte: http://comet.fflch.usp.br/sites/comet.fflch.usp.br/files/u30/AntConc_Instala%C3%A7%C3%A3o%20e%20uso2014.pdf. Acessado em 10 jun. 2018.

A interface do programa é bastante simples e, em uma mesma janela, é possível navegar por diferentes opções de análise. O programa *AntConc*, desenvolvido por Lawrence Anthony, está disponível para *download* em <http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/software.html> em versões para Windows, Mac e Linux.

Primeiramente, a identificação das nominalizações foi realizada por meio da ferramenta *Concordance* do programa *AntConc*, que foi alimentado com os sufixos formadores de substantivo (cf. Quadro 05, seção 2.7) como ilustrado na Figura 21.

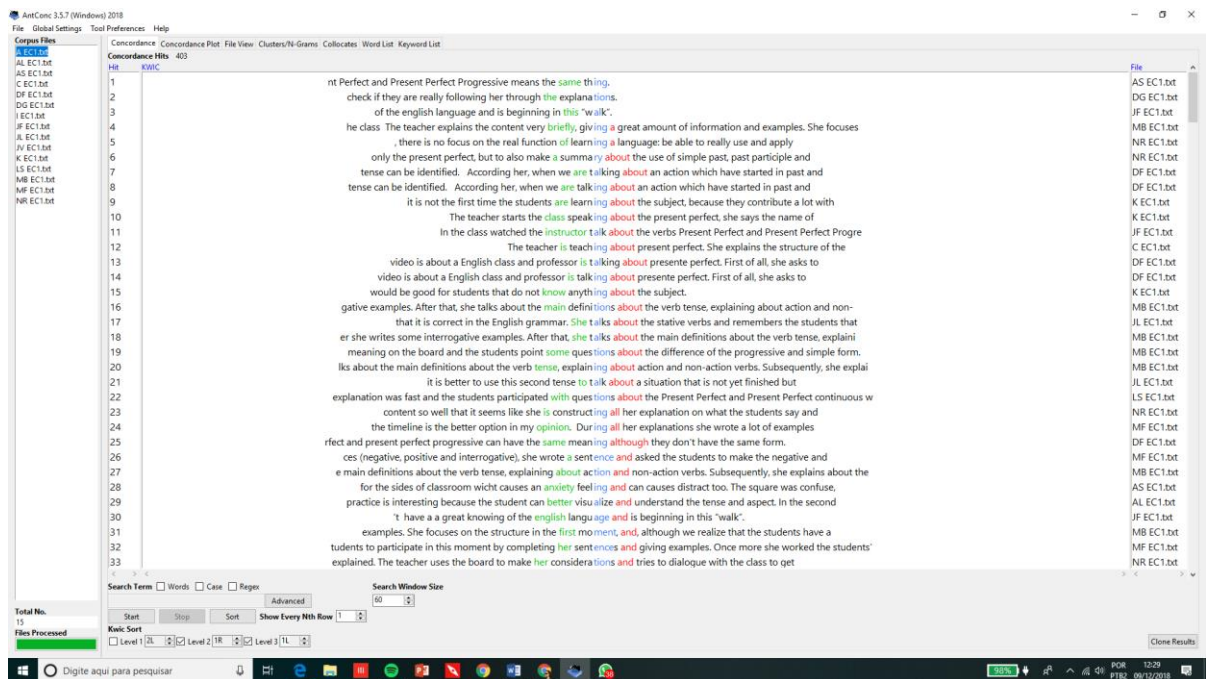
Figura 21 - Ferramenta *Concordance* do software *AntConc*

Fonte: A Pesquisadora.

Em um segundo momento, foi feita uma análise manual a partir de cada sufixo identificado na primeira ferramenta para a validação e descarte de variações que não funcionavam metaforicamente. Nessa ocasião, as ocorrências foram analisadas, uma a uma, para ver se se tratavam de fato de realizações metafóricas. Por exemplo, a palavra “Reading” apresenta *-ing* mas o sufixo pode estar funcionando como um verbo no gerúndio, sendo então uma realização congruente, um processo e não a nominalização, ou seja o ato de ler, a leitura. Para esta análise foi utilizada a ferramenta *KWIC* (Palavras Chaves em Contexto)⁹² conforme mostra a Figura 22:

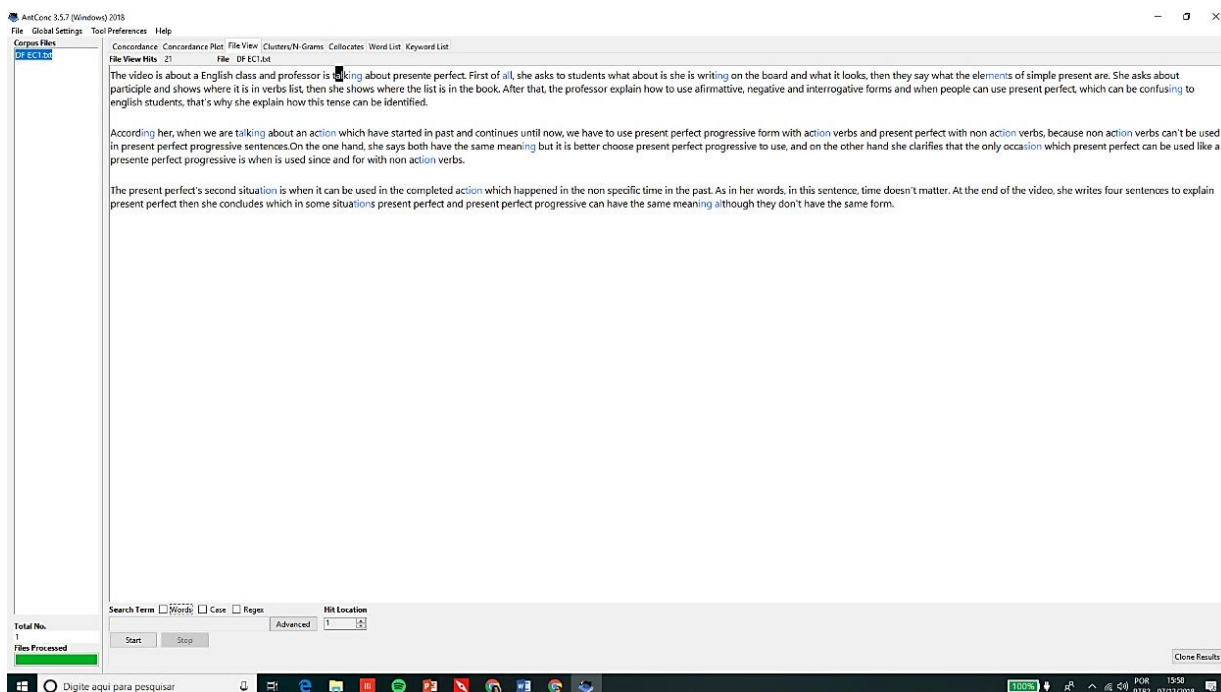
⁹² Em inglês a Sigla se refere a Key Word in Context (KWIC). Acessado em 05 dez. 2018.

Figura 22 - KWIC (Palavras Chaves em Contexto)



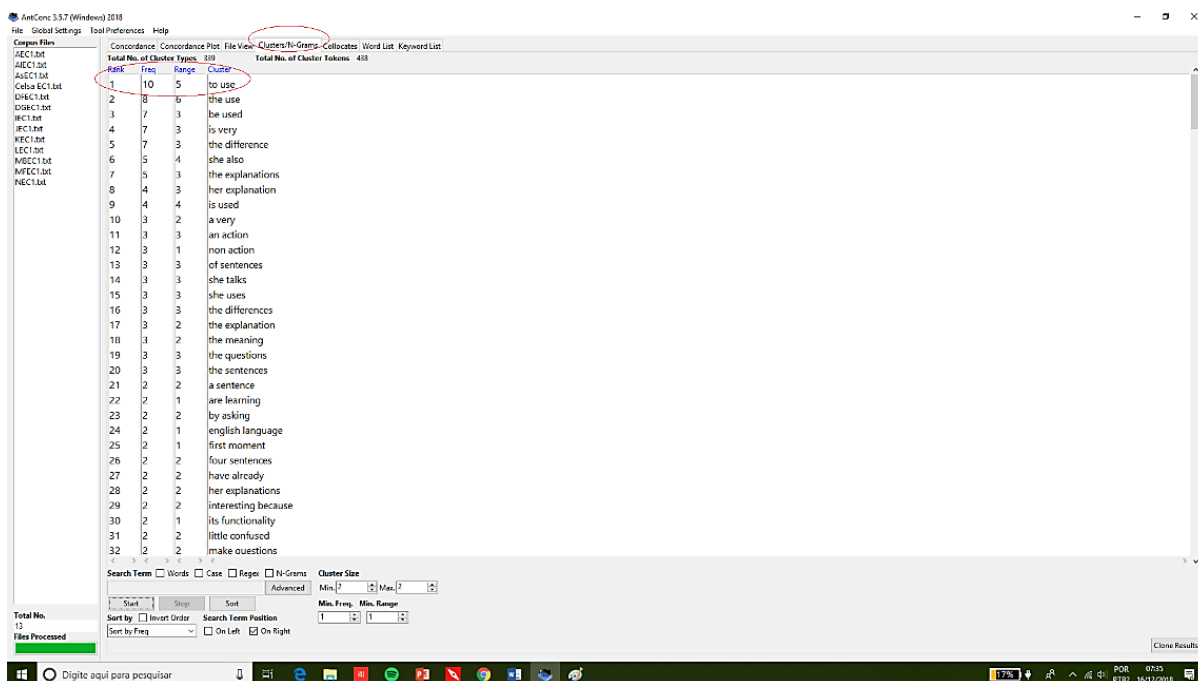
Fonte: A Pesquisadora.

Em azul aparece a desinência, em verde a palavra que antecedia e em vermelho a que sucedia no contexto. No entanto, para ter maior clareza, em alguns momentos era necessário voltar no texto para ter um contexto maior. Para isto recorria-se à ferramenta *File View*, como ilustrada na Figura 23.

Figura 23 - Ferramenta *File View*

Fonte: A Pesquisadora.

A ferramenta *Clusters/N-Grams* gera uma lista com o resultado da pesquisa, conforme a ordem escolhida e agrupa os resultados gerados na *Concordance* ou *Concordance Plot* com as palavras mais próximas à esquerda ou à direita do termo de pesquisa. Pode-se selecionar o comprimento mínimo e máximo (número de palavras) em cada conjunto e a frequência mínima de conjuntos exibidos, o que possibilita localizar expressões comuns em todo o *corpus*, conforme mostra a Figura 24.

Figura 24 - Ferramenta *Clusters/N-Grams*

Fonte: A Pesquisadora.

Assim, foi feito um levantamento quantitativo, gerando gráficos, e qualitativo acerca das ocorrências metafóricas antes e depois da implementação do *Ciclo*. Os resultados são apresentados e discutidos no capítulo da Análise (cf. Cap. 5).

Do mesmo modo, foram analisadas as impressões linguísticas 1 (IL1) e impressões linguísticas 2 (IL2) produzidas pelos alunos, escritas em português. Nestes textos, eles avaliaram os modelos de relatórios entregues como material de leitura. Na análise, buscou-se verificar a presença de *Metalinguagem Pedagógica*, antes e depois da aplicação do *Ciclo*, empregada pelos alunos - futuros professores - ao avaliarem aqueles textos lidos. Para este estudo, foram utilizadas as mesmas ferramentas descritas acima: *Concordance* e *Kwick*. Ao todo foram investigados quatro textos de cada aluno.

A partir do programa *AntConc* e mediante uma análise qualitativa, foi verificado se as estruturas empregadas eram de fato recursos lexicogramaticais aprendidas como a *Metáfora Gramatical* (cf. cap 2. seção 2.7) - e também para verificar se, após a implementação do *Ciclo* (cf. Cap. 4, seção 2.8), ao registrar a impressão linguística acerca dos textos lidos, os alunos apresentavam um domínio da *Metalinguagem Pedagógica*.

Definida a técnica de pintura (a óleo) ou a metodologia de pesquisa, na sequência serão apresentados os atos em que a pintura foi acontecendo, a aplicação da técnica pelo artista. É apresentada no capítulo 4 a implementação do *Programa R2L*.

4 O ATO DE PINTAR: IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA

Pintar é, além de relaxante, uma incrível descoberta. Cada pincelada é uma nova possibilidade, cada mistura, uma nova aventura e cada erro, um novo caminho. Mas pintar é também uma forma de expressão, de chamada de atenção e de reflexo da nossa sociedade. A arte nos ajuda a ver o que temos à frente, mas que não é facilmente percebido. O artista destaca o que não pode ser visto ou sentido facilmente. Ele procura e tenta descobrir, a cada pincelada, uma nova forma de se expressar. É esta constante descoberta o mais interessante que tem a pintura...

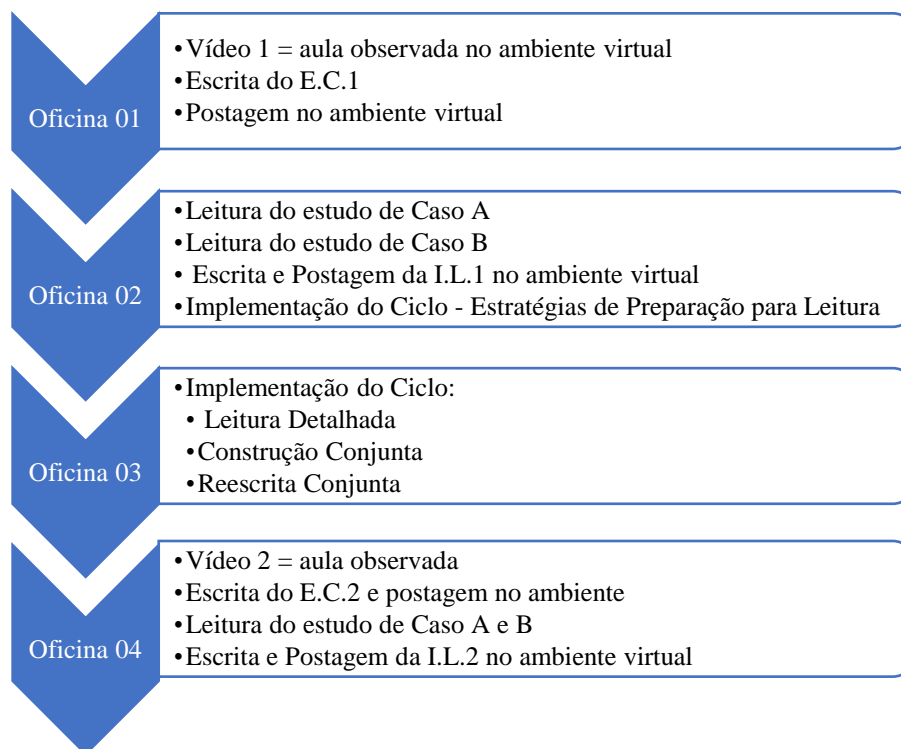
Fonte: Amo pintar⁹³.

Cada pincelada é uma nova possibilidade para o pintor, cada mistura é uma nova aventura na busca por uma forma de expressão da realidade. Da mesma maneira, a implementação do *Ciclo* do Programa R2L, para esta pesquisa, revelou possibilidades e redescobertas em relação ao ato de ensinar. Neste capítulo, são apresentados os passos de implementação do *Ciclo*, a ação situada na própria pesquisa-ação. Esses passos se concretizaram em formato de Oficinas.

É, portanto, orientado por esses passos, que este capítulo está organizado em quatro seções, correspondendo a cada uma das Oficinas. Cada oficina teve duração média de três horas/aula, implementadas no mês de novembro, oferecidas no contraturno e realizadas no Laboratório de Informática da universidade. O organograma com a distribuição das oficinas pode ser visto na Figura 25 a seguir:

⁹³ <https://www.amopintar.com/porque-pintar/>. Acessado em 21 dez. 2018.

Figura 25 - Distribuição das Oficinas

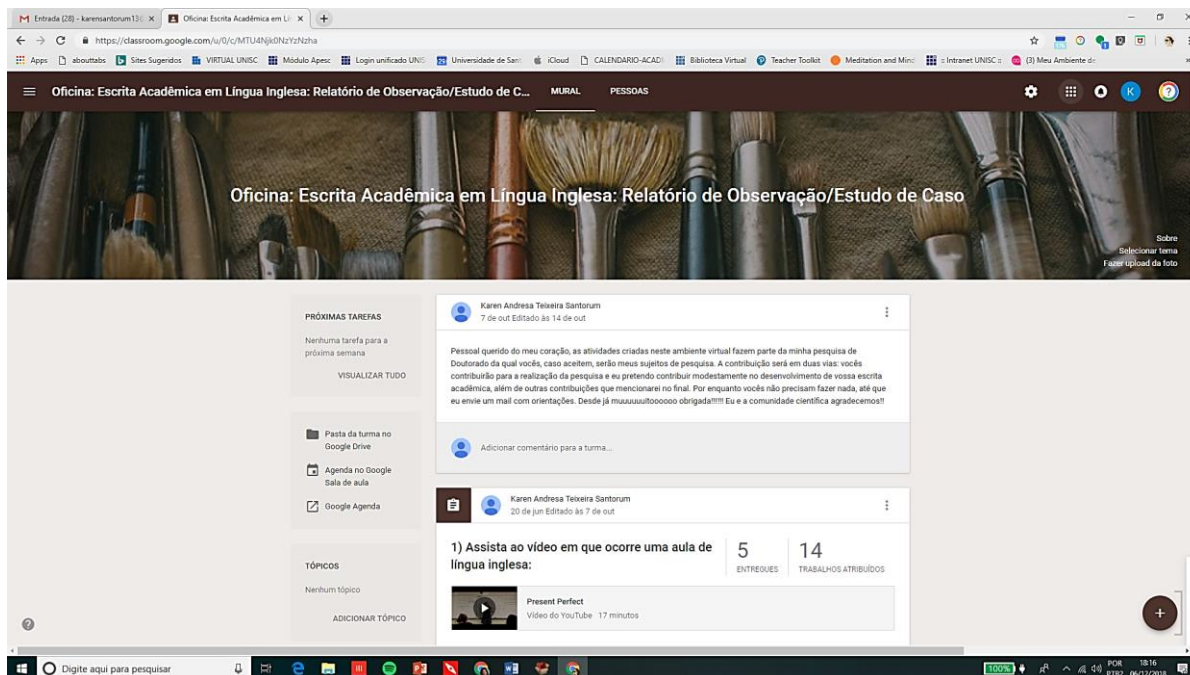


Fonte: A Pesquisadora.

Em cada uma das quatro oficinas, os alunos realizaram tarefas, conforme Figura 25, a partir de uma sala de aula no Google *Classrooms*, um aplicativo disponibilizado pela *Google*, conforme mostra a Figura 26, com a tela inicial da sala de aula virtual⁹⁴:

⁹⁴ O acesso à sala de aula foi feito mediante convite por e-mail para cada aluno por parte do professor que criou a sala de aula virtual.

Figura 26 - Sala de Aula Virtual



Fonte: Gerada pela autora a partir do Google Institucional⁹⁵.

Esse ambiente virtual foi criado apenas para que todos os dados gerados e materiais utilizados pudessem ficar concentrados em um único espaço. Nele foram adicionadas as tarefas e os *links* para envio do material. As tarefas e os materiais produzidos pelos alunos, corpora desta pesquisa, são detalhados na sequência, na apresentação de cada oficina.

4.1 OFICINA 01

Na Oficina 1 foram realizadas três tarefas: assistir a um vídeo que mostrava uma aula de Inglês/LE, que continha características da situação vivenciada pelos alunos na disciplina de Estágio de Observação; escrever, individualmente, em Inglês/LE o Estudo de Caso (E.C.1) a partir do vídeo assistido; e postar no ambiente virtual. A orientação dada para a tarefa foi a de que escrevessem em Inglês um relatório de observação a partir da aula assistida no vídeo 1.

⁹⁵ <https://classroom.google.com/u/0/c/MTU4Njk0NzYzNzha>. Acessado em 06 dez. de 2018.

4.2 OFICINA 02

Na Oficina 02, os participantes realizaram quatro tarefas. A primeira foi a leitura do Estudo de Caso A; a segunda foi a leitura do Estudo de Caso B. Os dois textos foram escritos pela pesquisadora, para fins didáticos e metodológicos. A justificativa para essa ação se deu a partir de uma análise dos relatórios de Estágio de Observação, produzidos pelos alunos dessa universidade, nos últimos seis semestres, anteriores à realização da pesquisa – desde que iniciei a ministrar a disciplina Estágio de Observação. Nessa análise, que tinha por objetivo coletar textos produzidos pelos próprios alunos assegurando sua autenticidade, percebeu-se que esses relatórios não traziam um padrão em relação às etapas e fases. Os textos produzidos pelos alunos não apresentavam um padrão naquilo que seria um contexto brasileiro, ou um contexto local, conforme ementa da disciplina da universidade em que se deu a pesquisa, muito menos conforme o contexto australiano. Inclusive a razão para algumas notas baixas e a necessidade de re-elaboração do relatório de estágio de observação por alguns alunos se devia ao fato de a grande maioria dos alunos, nesse contexto de pesquisa, ficarem apenas na descrição e não colocarem a avaliação ou recomendação.

Constatou-se, então, a necessidade de um mapeamento do gênero, para que ficasse entendido quais etapas e fases um relatório de estágio de observação (nos moldes do que era avaliado nessa instituição em que a pesquisa aconteceu) precisava apresentar. O Estudo de Caso A (APÊNDICE 02) foi escrito, levando em consideração as etapas e as fases constituintes do gênero textual, conforme o mapeamento indicado no contexto Australiano – para que se mantivesse fiel à teoria e pelo entendimento de que era esse o propósito de solicitar o relatório de estágio de observação nessa universidade. O texto foi estruturado com as etapas constituintes do gênero textual Estudo de Caso.

Ademais, esse texto foi escrito intencionalmente com vários recursos linguísticos responsáveis por uma maior densidade lexical, conferindo-lhe, de fato, a característica constituinte de gênero textual acadêmico, como a *Metáfora Gramatical* ideacional, foco dessa pesquisa, especialmente na etapa de *avaliação* e de *recomendações*. Exemplos dessas características serão oferecidos à medida que é explicada a implementação do *Ciclo*.

O Estudo de Caso B (APÊNDICE 03) apresentava uma linguagem mais congruente (cf. seção 2.7), muito semelhante à oral, comum nos relatórios de estágio dessa universidade no Curso de Letras. O texto não trazia as etapas e as fases com seus propósitos específicos, apresentava um único bloco no qual era descrita a aula observada.

A terceira tarefa nessa oficina foi a escrita individual de uma Impressão Linguística (I.L.1) dos dois textos, em que os participantes colocaram suas observações sobre a estrutura, comparando-os.

Por fim, a quarta tarefa realizada na oficina foi a implementação, propriamente dita, do *Programa R2L* (cf. Cap 2, seção 2.8). Nesse momento, foi distribuído, em versão impressa, um texto para os alunos, o mesmo texto que eles leram para fazer a I.L.1., o Estudo de Caso A, e uma caneta marca-texto. Em seguida, foi realizada a primeira estratégia do *Ciclo: a Preparação para a leitura*. A Figura 27 destaca essa estratégia:

Figura 27 - Preparação para a Leitura



Fonte: adaptado Rose e Martin (2012 p. 147).

De acordo com o construto teórico acerca do *Ciclo*, sempre se inicia sua implementação com essa estratégia, pois a *Preparação para a leitura* garante que até mesmo os alunos com menos conhecimento lexical ou do gênero textual consigam acompanhar a leitura. Ao receberem o texto e reconhecerem que era o texto da atividade anterior, alguns alunos reagiram através de comentários, indicando que o texto tinha sido considerado de difícil leitura em função do léxico utilizado e da forma de escrita. As demais estratégias do *Ciclo* não precisam seguir uma ordem fixa, dependendo da demanda e da percepção do professor em relação à necessidade de repetir, voltar, intensificar ou adiantar alguma estratégia.

Na *Preparação para a Leitura*, o texto (Estudo de Caso A) foi apresentado aos alunos como sendo representante de um gênero textual específico, o gênero textual Estudo de Caso,

que tem como propósito social típico do gênero textual, relatar algo observado, como uma aula, por exemplo, e posicionar-se em relação ao que foi presenciado.

Faz parte da estratégia de *Preparação para a Leitura* verificar o conhecimento prévio dos alunos em relação ao assunto e fazer um breve resumo do texto. Como o foco dessa estratégia é a estrutura do texto como um todo, o enfoque direcionou-se para a organização do gênero textual em relação às etapas que constituem um Estudo de Caso. O Estudo de Caso na íntegra está no APÊNDICE 04, contendo marcações e comentários que foram sendo feitos durante a implementação. Contudo, para ilustrar a aplicação dessa estratégia, é apresentado a seguir um pequeno trecho que mostra a realização de cada etapa do gênero textual. As etapas estão destacadas em cinza e são: *issue^background^description^evaluation^recommendation* (*assunto^cenário^descrição^avaliação^recomendação*), e o que está em amarelo são as fases do gênero textual com suas especificidades lexicogramaticais. O Quadro 09 resume o gênero textual Estudo de Caso com suas etapas e fases.

Quadro 09 - Excertos do texto Estudo de Caso A

LINHAS	ETAPA DO GÊNERO TEXTUAL	TEXTO
01	ISSUE	The class had as its issue to teach a grammatical point of English language, the past simple.
05	BACKGROUND	It is a group made up of 15 young adult students. It is upper intermediate level. It is a class of English as a foreign language in a language school. [...]
10	DESCRIPTION	Initially the teacher greets the group. She explains them she is going to show a Picture on the screen [.....]
15	EVALUATION:	The lesson was conducted through a classic deductive approach called PPP Presentation, Practice and Production, based on behaviorist theory in which learning a language is just like learning any other skill. It was appropriate for the number of students, their age, style and purpose. The high degree of teacher control, characterizing the first and second phases of this approach lessens as the class proceeds, allowing the learner to gradually move away from the teacher's support towards more automatic production and understanding. (Ur, 1996, p. 19)
20	RECOMMENDATION:	Accuracy is seen as a precursor to fluency. Grammar teaching in this approach is explicitly introduced in the Presentation phase. [...]
25		Besides being a criticized approach PPP, as any other method, might present positive aspects. The teacher's expertise in mixing methods and approaches makes the class successful. Blended approaches depend on the students' needs, learning styles, age, interests among other aspects and should be used. Starting with a communicative activity makes the students more relaxed and is responsible for reducing their affective filter in relation to the target language. It is always the correct way of starting a class. [...]

Fonte: A Pesquisadora.

Assim, se encerra a Oficina 02, tendo sido implementada a primeira estratégia do *Ciclo*, a *Preparação para a Leitura*.

4.3 OFICINA 03

A Oficina 03 foi dedicada à implementação das demais estratégias do *Ciclo*, sendo desenvolvida em três atividades distintas. A primeira dessas atividades foi a prática com a estratégia *Leitura Detalhada*, que integrou oralidade, escrita, imagens, cor, som, vídeo, gestos, enfim, todas as modalidades que possam relacionar-se ao texto. A Figura 28 destaca essa estratégia:

Figura 28 - Leitura Detalhada



Fonte: Adaptado Rose e Martin (2012 p. 147).

Nessa estratégia, os participantes da oficina foram orientados a prestar atenção às etapas e às fases do gênero textual, bem como aos trechos com estruturas linguísticas mais complexas, como as que continham construções metafóricas. Durante a *Leitura Detalhada*, estratégias são usadas para desenvolver o conhecimento acerca da língua nos níveis lexicogramatical e semântico-discursivo. Os participantes foram informados que cada parágrafo apresenta uma estrutura bem definida, em que o autor indica nas primeiras orações do que trata no referido parágrafo.

Os fraseados, com as informações principais de cada parágrafo, foram destacados com a caneta marca-texto pelos participantes da Oficina, em seus próprios textos, à medida que acontecia a leitura em voz alta. Era feita orientação para que sublinhassem as informações principais dos parágrafos para, posteriormente, serem usadas em outra estratégia, conforme demonstrado no Quadro 07. Caso os alunos não conseguissem identificar quais informações deveriam ser marcadas, essa orientação lhes era dada verbalmente pedindo que sublinhassem a primeira frase - por exemplo - do parágrafo.

Ainda na estratégia de *Leitura Detalhada*, foi discutida a função de cada fraseado no texto. Foram explicitadas as estruturas lexicogramaticais utilizadas e verificado o sentido de cada parágrafo sucessivamente, como pode ser visto na Figura 29:

Figura 29 - Implementação do *Ciclo*: estratégia de Leitura Detalhada

The use of a communicative activity to set the theme for the lesson, as a warming up activity, was innovative for the approach and a good idea.

For the production phase the setting up of a fluency-based activity in a clear context allowing further, unconstrained practice of the target language was carried out. There is a sense of fun and freedom here that may contribute to facilitating the effective practice of the target language as well as other languages. Focus on the communicative purpose of the activity. The imaginative context and freedom to move raise the energy levels considerably.

KS karen santorum nominalização

KS Karen Santorum Densidade lexical

KS Karen Santorum A forma como aparece a opinião pessoal, a avaliação, é embasada, não é um "achismo"

Fonte: A Pesquisadora.

As marcações e os comentários contidos na Figura 29 ilustram os procedimentos ocorridos durante a implementação da estratégia. Oportunizou-se, neste momento, a reflexão e o acesso pelos participantes do que constitui e qual é a função do uso da nominalização e o efeito que tal recurso linguístico confere ao texto.

Dessa forma, durante essa estratégia de *Leitura Detalhada*, aconteceu a interação guiada (cf. Cap. 2, seção 2.8), em que foi feita a preparação, responsável por resumir o parágrafo; o foco, responsável por indicar o que devia ser destacado no texto; a elaboração, responsável por fazer refletir sobre o propósito daquela etapa do gênero textual; a afirmação, usada a fim de dar um retorno para as respostas dadas pelos alunos (avaliação). A cada parágrafo, eram cumpridas estas fases típicas da *Leitura Detalhada*: *preparação*, *elaboração*, *foco* e *avaliação*.

A segunda atividade da Oficina 03 foi a implementação da estratégia *Construção Conjunta*, em que professores e alunos trocam experiências e produzem um texto conjuntamente. A Figura 30 coloca em evidência a estratégia implementada:

Figura 30 - A Construção Conjunta



Fonte: Adaptado Rose e Martin (2012 p. 147).

Com essa estratégia, os participantes aprendem também, estratégias de pesquisa, tais como localizar informações importantes, fazer anotações ou resumir. Os fraseados destacados durante a estratégia da *Leitura Detalhada* servem agora como anotações feitas do que era mais importante em cada parágrafo. Durante a *Construção Conjunta*, de acordo com o *Ciclo*, os alunos iriam até o quadro e escreveriam as frases destacadas em cada parágrafo, porém, durante esta implementação do *Ciclo*, optou-se por modificar um pouco o registro para poder ilustrar todas as estratégias aplicadas e anexá-las a esta tese. Assim, os participantes ditavam os fraseados destacados e estes eram digitados no computador central da sala, que os projetava na lousa de forma que todos pudessem acompanhar. A estratégia de tomada de notas pode ser vista na Figura 31:

Figura 31 - Tomada de Notas na Construção Conjunta

- The approach used was deductive called PPP Presentation, Practice and Production
- The appropriateness of the approach was ok for the group in terms of age, style and purpose
- Accuracy was observed
- Grammar teaching was explicit
- negative critics to the approach
- innovation using a communicative activity in the approach
- the use of examples of the target language
- lacking text exploration
- Repetition is requested
- Phonology control
- Limited choices in the controlled practice
- freer practice with more varied or personalized use of language
- peer check
- production phase with a fluency-based activity in a clear context allowing further, unconstrained practice of the target language
- fun and freedom here that may contribute to facilitating the effective practice of the target language
- communicative purpose
- The imaginative context and freedom to move raise the energy levels considerably.
- might present positive aspects
- Blended approaches should be used
- communicative activity makes the students more relaxed and is responsible for reducing their affective filter
- Controlled practice for systematizing purposes is necessary
- communicative purpose came with the peer check activities
- Freer practice is important for the consolidation process.
- Production is the moment in which the students' autonomy appears

Fonte: A Pesquisadora.

Finalizada a implementação da *Construção Conjunta*, passou-se para o terceiro momento da Oficina 03. Nesse terceiro momento foi implementada a estratégia de *Reescrita Conjunta*.

A partir das informações dispostas na lousa durante a tomada de notas, foi implementada a estratégia do *Ciclo* denominada *Reescrita Conjunta*, com o propósito de reescrever o texto (Estudo de Caso A) em conjunto - professor e alunos - com base nos fraseados destacados e anotados, adotando o mesmo padrão de linguagem do texto utilizado como modelo. A Figura 32 coloca em evidência a estratégia implementada:

Figura 32 - A Reescrita Conjunta



Fonte: Adaptado Rose e Martin (2012 p. 147).

É nessa estratégia que o aluno aprende a identificar e a ganhar prática usando algumas das características lexicogramaticais dos textos no gênero textual alvo, conhecendo suas fases e etapas. A *Reescrita Conjunta* foi digitada ao invés de escrita no quadro para fins de registro:

JOINT REWRITING

- 01 The use of a deductive approach called PPP Presentation, Practice and Production, based on behaviorist theory was appropriate for the number of students, their age, style and purpose. The amount of teacher control decreased throughout the class. Accuracy was considered through explicit grammar
- 05 teaching. Being too linear and behaviorist in nature are the approach's negative points.
- Innovation was seen through the use of a communicative activity in setting the lesson theme.
- 10 The reading aimed looking for specific information instead of interpreting and understanding. Genre characteristics were not mentioned.
- The explanation [...]

As estratégias do Nível 3 do *Ciclo* (construção de orações e ortografia), que são usadas para ensinar as habilidades fundamentais mais internas para leitura e escrita no contexto de

textos do currículo, não foram implementadas, pois os participantes da pesquisa eram concluintes do Curso de Letras e não necessitavam que estas estratégias fossem implementadas. Finalizada a *Reescrita Conjunta*, encerrou-se a Oficina 03.

4.4 OFICINA 04

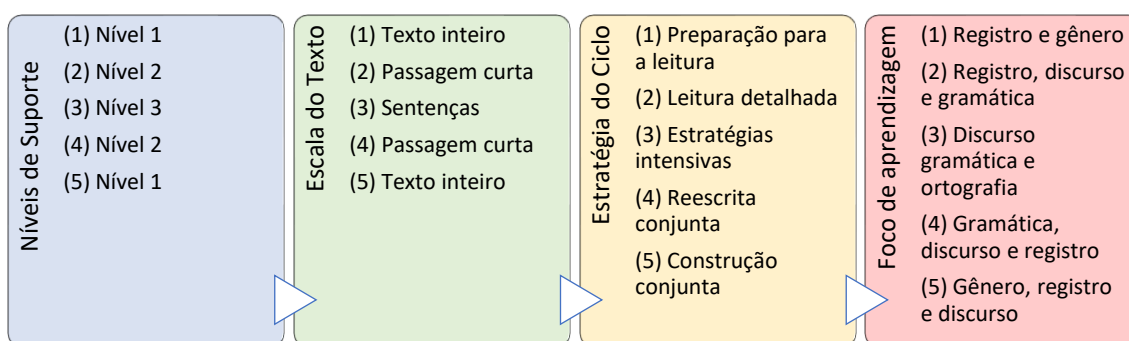
Na Oficina 04, os alunos assistiram a um novo vídeo, em que era dada outra aula, e escreveram um Estudo de Caso (E.C.2), a partir da aula observada. Essa tarefa fez parte da estratégia de *Construção Individual*, em que os alunos, após passarem pelas estratégias descritas anteriormente - *preparação para a Leitura, Leitura Detalhada, Construção Conjunta* -, escrevem um texto do mesmo gênero textual estudado. Em seguida, os alunos realizaram, após a implementação do *Ciclo*, uma nova Impressão Linguística dos dois textos lidos.

Durante a implementação do *Ciclo*, as descobertas e as revelações foram muito enriquecedoras para a reflexão do próprio processo de ensino. Os estudantes, por meio de comentários espontâneos durante a *Leitura Detalhada*, revelavam que não tinham a menor ideia de que um Estudo de caso, ou um relatório de estágio de observação, deveria ter aqueles itens. A partir desses comentários, ficou claro que não apenas em âmbito escolar, mas também acadêmico, os gêneros textuais precisam ser desconstruídos para serem aprendidos, e o *Ciclo* se mostrou como uma metodologia excelente para o trabalho, um ótimo pincel. Essa conscientização acerca do gênero textual constitui-se uma importante contribuição da pesquisa.

A implementação do *Ciclo*, especialmente a estratégia de *Leitura Detalhada*, apresenta-se como uma ferramenta ideal para o trabalho com escrita e leitura. Recorrendo novamente às palavras de Gouveia (2014), “a leitura detalhada permite, por um lado, a compreensão e aquisição de estratégias de construção textual, e, por outro, o domínio e a compreensão das funcionalidades de uso das unidades e estruturas gramaticais”. (GOUVEIA, 2014, p. 223).

Uma correlação entre a) os níveis de suporte à leitura e à escrita fornecidos pelo *Ciclo*; b) a escala do texto; c) as estratégias do *Ciclo* e d) o foco de aprendizagem é resumida na Figura 33, apresentada aqui para a integração da sequência de ensino com o *Programa R2L*:

Figura 33 - Macrogênero textual curricular R2L



Fonte: A Pesquisadora.

A Figura 33, inspirada em Rose (2018 comunicação oral), apresenta a escala textual e sua correlação com cada uma das estratégias, seus níveis correspondentes de suporte ao texto e com o respectivo foco de aprendizagem, conforme numeração. No Nível 1 de Suporte ao Texto, por meio da estratégia de *Preparação para a Leitura*, é explorado o Texto como um todo, uma vez que o foco é o Registro e o Gênero textual. Na *Leitura Detalhada*, de Nível 2 de Suporte, trabalha-se com Passagens Curtas do texto e o foco é o Registro, o Discurso e a Gramática. Nas estratégias intensivas, de Nível 3 (*Escrita da Frase, Estrutura da Frase e Ortografia*), a ênfase se dá no nível das Sentenças e o foco é o Discurso, a Gramática e a Ortografia. Na *Reescrita Conjunta*, trabalha-se novamente com passagens curtas do texto e o foco é a gramática, o discurso e o registro. Na *Construção Conjunta* (e *Construção Individual*), trabalha-se com o texto na íntegra e o foco de aprendizagem é o gênero textual, o registro e o discurso.

O *Ciclo* mostra-se como uma ferramenta (pincel) com a qual é possível desenvolver vários aspectos da aprendizagem, de uma forma integrada, com a língua em funcionamento. A própria gramática - que é focada em várias estratégias - não tem porque, a partir dessa proposta, ser trabalhada isoladamente nas grades curriculares. Durante a leitura do Material A, foram estudados os recursos de gramática, como a voz passiva e a própria *Metáfora Gramatical* ideacional, que foi totalmente novidade para os alunos - independente da língua.

5 AVALIAÇÃO DA OBRA: ANÁLISE DE DADOS

A avaliação de obras de arte é um processo que envolve inúmeras variáveis não podendo ser descrito com fórmulas ou padrões pré-estabelecidos. Cada obra de arte é única, por isso analisamos algumas características que podem apreciar ou depreciar seu real valor. São as principais:

Artista - O fator determinante do valor de uma obra é a autoria da mesma, sendo que artistas da mesma época, escola e técnica podem atingir cotações distintas;

Assinatura - É muito importante que a assinatura esteja presente. A falta desta pode tornar uma obra autêntica em "atribuída a", depreciando seu valor;

Técnica - Outro fator determinante é a técnica utilizada pelo artista. Uma obra do mesmo artista pode valer 10 vezes menos dependendo da técnica utilizada. As obras mais valorizadas são o óleo sobre tela ou madeira e acrílico sobre tela ou madeira. Outras técnicas como guache, têmpera, aquarela, pastel sobre cartão ou papel são menos valorizadas que os óleos. Há ainda os desenhos e as gravuras, técnicas que diminuem o valor;

Tamanho - O tamanho de uma obra também influencia em seu valor; geralmente, quanto maior, mais cara (lembrando que existem exceções).

Fonte: Escritório da Arte⁹⁶.

Assim como a avaliação de obras de arte é um processo que envolve inúmeras variáveis, também a análise dos dados coletados com a pesquisa demanda um olhar cuidadoso. Nessa análise de dados buscou-se olhar para os dois elementos principais constituintes da obra: a *Metáfora Gramatical*, com vistas ao ensino da escrita acadêmica em Inglês/LE, e a apropriação de uma *Metalinguagem Pedagógica* após a implementação do *Ciclo*.

Para tanto, este capítulo está organizado em três seções: na seção 5.1, é apresentada a análise dos dados que busca verificar a eficácia do *Programa R2L* ao ensinar um determinado recurso linguístico, a *Metáfora Gramatical*, resultando na apropriação de uma *Metalinguagem Pedagógica*; na seção 5.2, são trazidos os dados para observar a apropriação de uma *Metalinguagem Pedagógica* na escrita dos participantes antes e depois da implementação do *Programa R2L*. Finalmente, na terceira seção, 5.3, é proposto um *auto-retrato*, em que é feita uma correlação entre as perguntas de pesquisa - inspiradoras da obra - e os resultados obtidos pela análise dos dados.

⁹⁶ <https://www.escritoriodearte.com/avaliacao-de-obras-de-arte> Acessado em 21 jan. 2019.

5.1 ANÁLISE DO TIPO DE TINTA UTILIZADA: OCORRÊNCIA DO RECURSO LINGUÍSTICO *METÁFORA GRAMATICAL* IDEACIONAL NA ESCRITA EM INGLÊS/LE ANTES E DEPOIS DA IMPLEMENTAÇÃO DO *CICLO*

A grande vantagem da pintura a óleo como meio de expressão artística é a sua secagem lenta, pois permite ao pintor alterar e corrigir o seu trabalho, bem como misturar as diversas cores, obtendo inúmeras tonalidades diferentes.
Fonte: Amo pintar⁹⁷.

A tinta escolhida para a composição do quadro foi definitivamente do tipo a óleo por todas as características que lhe são atribuídas, como o fato de ser uma tinta que requer maior experiência. O “tipo de tinta” usado nesta obra foi a *Metáfora Gramatical* Ideacional (cf. Cap. 2, seção 2.7), principal recurso responsável por garantir o status de escrita acadêmica a um texto. A seguir, são apresentadas as ocorrências do recurso linguístico sobre a tela antes e depois da implementação do *Ciclo*.

Para fins analíticos, recupera-se sinteticamente a tarefa solicitada aos participantes - geradora do *corpus* - para compreender o recurso linguístico da *Metáfora Gramatical* Ideacional (cf. Cap. 4, seção 4.1 e 4.2). Os alunos assistiram a um vídeo, no ambiente virtual, de uma aula de língua inglesa e, em seguida, escreveram, em Inglês, um Estudo de Caso. O propósito da tarefa foi experienciar parte da prática que ocorre na disciplina de Estágio de Observação: assistir a uma aula e produzir um Estudo de Caso. Esse passo da coleta de dados ocorreu em dois momentos - antes e depois da implementação do *Ciclo* -; portanto, a tarefa que antecedeu a implementação do *Ciclo* é denominada E.C.1, e a que ocorreu após a implementação do *Ciclo* é denominada E.C.2.

O tratamento aplicado aos dados nesta pesquisa, conforme se estabeleceu no capítulo 3, sobre a metodologia usada, é de natureza qualitativa e a análise dos fraseados de cada uma das produções acontece individualmente e por meio da visão trinocular trazida pela LSF (cf. Cap. 2, na seção 2.4). A perspectiva trinocular da LSF olha os dados: (i) de baixo, observando como a oração se realiza por meio dos elementos constituintes da estrutura; (ii) ao redor (nas relações funcionais), descrevendo as opções sistêmicas e a relação com os elementos do entorno; e (iii) de cima (do significado para a organização gramatical), desde o contexto de situação, passando pela semântica, examinando os significados produzidos pelas funções gramaticais no desenvolvimento do texto.

⁹⁷ <https://www.amopintar.com/category/artigos-dicas/materiais-de-pintura>. Acessado em 18 dez. 2018.

Com vistas à visualização dos dados sob análise, a apresentação é em formato de gráficos das ocorrências de *Metáfora Gramatical* ideacional, do tipo experiencial, marcadas por nominalizações, antes e depois da implementação do *Programa R2L* na escrita em Inglês/LE dos participantes. As nominalizações são um tipo de *Metáfora Gramatical* ideacional (cf. seção 2.7) e é, portanto, sobre a ocorrência desse recurso linguístico que recai a análise.

Para a verificação nos textos dos participantes em relação às ocorrências de nominalizações, utilizou-se a ferramenta *Concordance* (cf. Cap. 3, seção 3.4). Para tanto, procedeu-se à busca pelas nominalizações conforme segue:

- a) os dados foram salvos em formato *txt* e carregados no programa *AntConc*;
- b) a ferramenta *Concordance* foi acionada; e
- c) a ferramenta foi alimentada com os sufixos capazes de transformar processos (verbos) em nomes ou grupos nominais (substantivos) (cf. seção 2.7).

A Tabela 03, a seguir, fornece os números totais do *corpus* coletado:

Tabela 03 - Tarefa, total de palavras, tipos de palavras

Tarefa	Temática	Propósito comunicativo	No. textos	Total de palavras	Tipos de Palavras
E.C.1	Observação de Aula de Inglês/LE	Observar uma aula de Inglês a partir de um vídeo (Vídeo 1) e escrever um Estudo de Caso com base na aula observada.	13	3808	691
E.C.2	Observação de Aula de Inglês/LE	Observar uma aula de Inglês a partir de um vídeo (Vídeo 2) e escrever um Estudo de Caso com base na aula observada.	13	4208	889
TOTAL			26	8016	1580

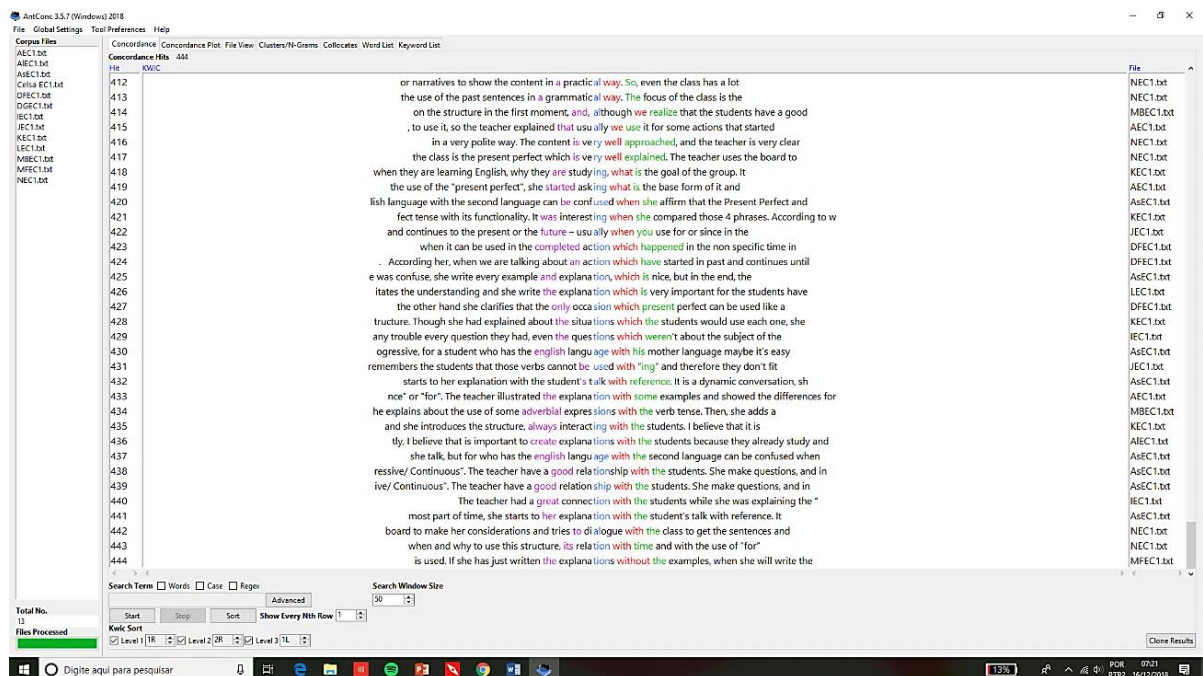
A Tabela 03 fornece o total de palavras por E.C. e a quantidade de tipos de palavras em cada E.C. Todos os textos encontram-se no ambiente virtual criado para as Oficinas e em Anexo (ANEXO 05 - Textos do E.C.1 e ANEXO 06 - Textos do E.C.2). A variação e o aumento no número de palavras pode ter ocorrido em função de uma expansão lexical advinda da implementação do *Ciclo*.

Feito esse levantamento holístico do tamanho do *corpus*, a seguir apresentam-se os dados levantados, procedendo-se ao seu tratamento analítico. Primeiramente em relação ao E.C.1; na sequência, em relação ao E.C.2; e, finalmente, comparando ambos os E.C..

5.1.1 Análise do Estudo de Caso 1 (E.C.1)

O programa *AntConc* foi alimentado com as 3808 palavras dos 13 textos do E.C.1 componentes do *corpus* para o levantamento das nominalizações. Para tanto, no campo da busca avançada, foram inseridos todos os sufixos formadores de substantivo na língua inglesa (cf. Cap. 2, seção 2.7 Quadro 05). Desse levantamento, tem-se uma primeira ideia das ocorrências de nominalizações, conforme pode-se perceber na Figura 34 em que é visualizada uma das telas com a ferramenta de procura.

Figura 34 - Ferramenta *Concordance* e KWIC E.C.1



Fonte: A Pesquisadora.

A Figura 34 apresenta o resultado da seleção realizada pela ferramenta nos textos E.C.1. Essa busca revelou um total de 444 ocorrências dos sufixos com os quais a ferramenta foi alimentada.

A seguir, com a ferramenta *KWIC* (cf. Cap. 3, seção 3.4), que é responsável por alinhar as palavras em contexto e, assim, permitir a análise com a visão *ao redor*, foi feita uma verificação de cada ocorrência para validar se aquele sufixo encontrado na busca representava de fato uma nominalização. Em azul, aparecem os sufixos formadores de substantivos, e os termos que perfazem o contexto aparecem destacados em lilás, vermelho e verde,

respectivamente. Por meio desse contexto, é possível fazer a validação ou não da ocorrência de nominalização.

Para maior acurácia na validação, utilizou-se a ferramenta *File View* (cf. Cap. 3, seção 3.4), que apresenta integralmente na tela o texto de cada participante, permitindo uma visualização e análise dentro de um contexto ainda maior. Diante desse contexto maior, é possível olhar de cima, de baixo e ao redor e decidir se a ocorrência apresentada pela ferramenta corresponde a uma nominalização. Ressalta-se que, além dos Quadros e dos Gráficos ilustrativos dos dados, os exemplos serão colocados em itálico, seguidos de sua tradução ao longo das reflexões acerca do emprego da nominalização.

Assim, das 444 ocorrências encontradas pelo programa nos Estudos de Caso produzidos pelos participantes antes da implementação do *Ciclo*, apenas 12 nominalizações foram validadas por meio das ferramentas descritas acima, perfazendo um total de 50 ocorrências, conforme demonstrado no Quadro 10

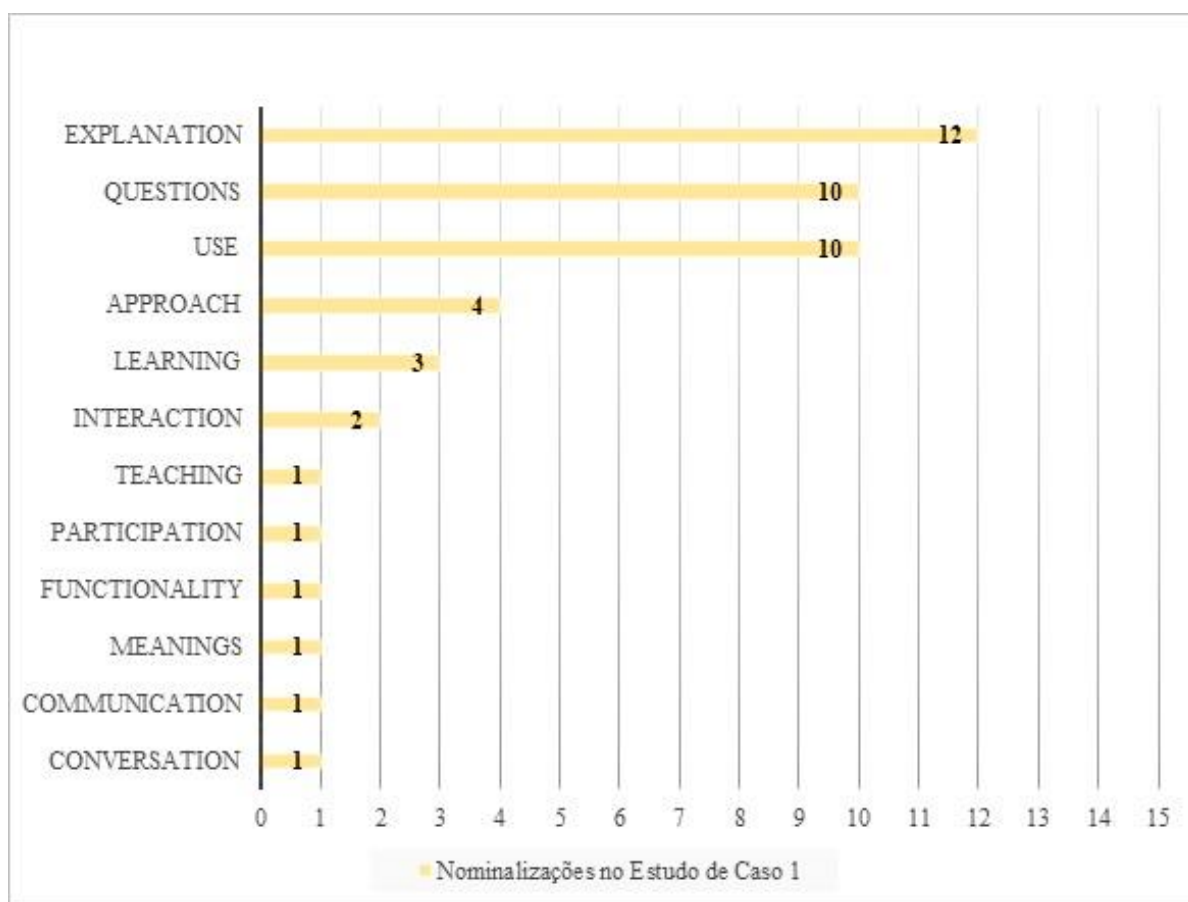
Quadro 10: Nominalizações e suas ocorrências no Estudo de Caso 1

	Nominalizações	Ocorrências no E.C.1
01	Approach	4
02	Communication	1
03	Conversation	1
04	Explanation	12
05	Functionality	1
06	Interaction	2
07	Learning	3
08	Meanings	1
09	Participation	1
10	Questions	10
11	Teaching	1
12	Use	10
	TOTAL	47

Fonte: A Pesquisadora.

O Quadro 10 com as ocorrências de nominalizações validadas, dispostas em ordem alfabética, mostra que houve três nominalizações mais recorrentes: *explanation* - com 12 ocorrências, *questions* - com 10 ocorrências, e *use* - com 10 ocorrências. A partir dos dados apresentados no Quadro 10, foi gerado o Gráfico 01:

Gráfico 01: Ocorrências de nominalizações no E.C.1



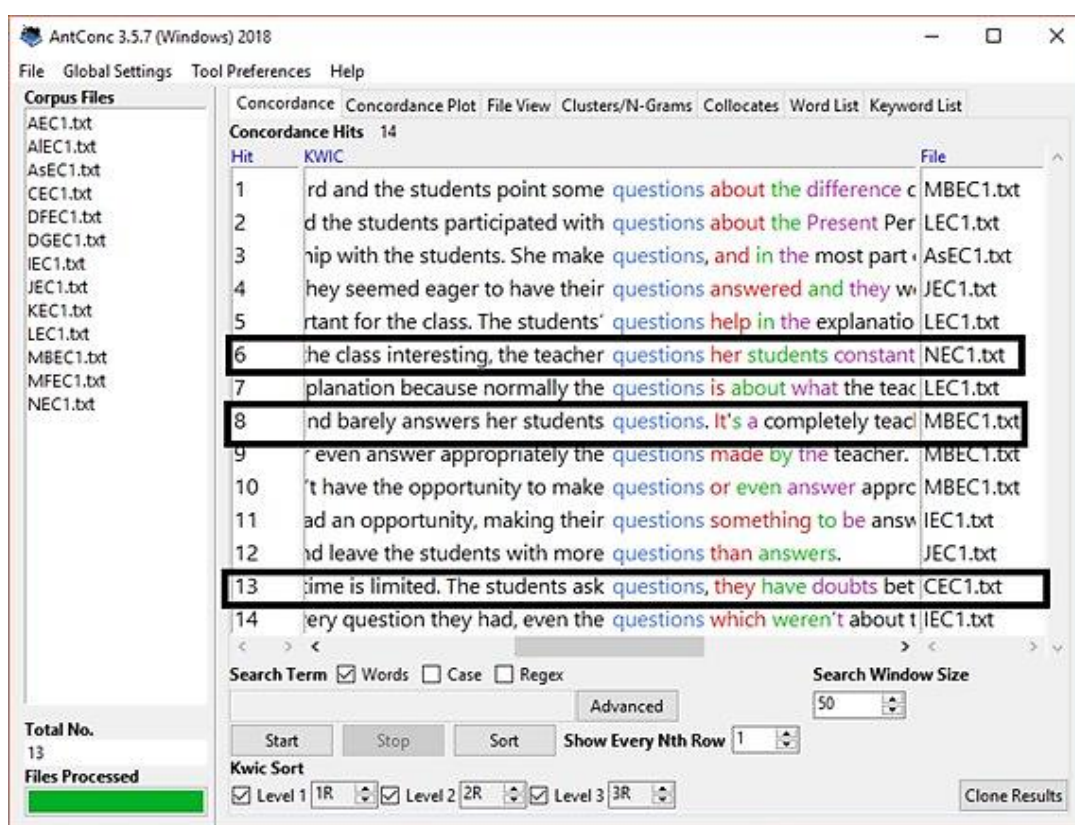
Fonte: A Pesquisadora.

Os números no Gráfico 01 indicam haver baixa ocorrência de nominalizações em relação ao número total de palavras do *corpus*. Ao observar o Gráfico, percebe-se que 9 nominalizações foram pouco recorrentes, aparecendo 1, 2, 3 ou 4 vezes, e 3 nominalizações foram mais recorrentes, perfazendo 10 e 12 vezes. As nominalizações mais recorrentes - *questions*, *explanation* e *use* (*perguntas*, *explicação* e *uso*) - revelam termos mais comuns, de baixa complexidade, de um léxico do uso coloquial. Já termos como *teaching*, significando *o ensino*, ocorreu uma única vez. No caso dessa ocorrência de *teaching* (o ensino), o termo estaria

sendo usado como uma nominalização de fato e não um verbo no gerúndio - o que é mais habitual da linguagem não acadêmica, além de indicar uso do cotidiano, muito provavelmente características de usos de contexto de aprendizagem de Inglês/LE.

Com relação às nominalizações com o sufixo “ion”, a Figura 35, a seguir, mostra, em destaque, o termo *questions* todas as vezes em que ocorreu nos textos dentro de seu contexto de uso. Observa-se que o termo nem sempre fora usado de fato como uma nominalização - que é a transformação de um processo em uma forma nominal -, mas como um simples substantivo.

Figura 35: Concordance da ocorrência *QUESTIONS* no E.C.1



Fonte: A Pesquisadora.

Observe a ocorrência de número 13, mostrada na Figura 35, em que a palavra *questions* usada logo após o verbo *asks* configura-se em um substantivo, conforme exemplo que segue de ocorrência congruente (não metafórica) produzida por um dos participantes:

Exemplo 01:

OCORRÊNCIA CONGRUENTE	(13) <i>The students ask questions, they have doubts.</i> (C E.C.1)
TRADUÇÃO ⁹⁸	Os alunos fazem perguntas, eles têm dúvidas
MAPEAMENTO	o participante: os alunos → o processo: fazem → participantes do processo: perguntas o participante: eles → o processo: têm → participantes do processo: dúvidas

No exemplo 01 o fraseado apresenta, a partir do seu mapeamento, uma realização congruente, não-marcada semântica e lexicogramaticalmente (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004). Em uma construção assim os termos desempenham seus papéis originais de participantes e processos, recorrentes em um discurso oral, não-monitorado.

Um remapeamento desse fraseado, que o tornaria metafórico ao invés de congruente, é ilustrado no exemplo que segue, produzido pela pesquisadora apenas à título de explicação:

Exemplo Ilustrativo:

OCORRÊNCIA METAFÓRICA	The students' questions indicated doubts.
TRADUÇÃO	As perguntas dos alunos indicaram dúvidas.
REMAPEAMENTO	O participante: as perguntas dos alunos → o processo: indicaram → participantes do processo: dúvidas

Nesse novo fraseado, o processo (fazem perguntas) foi nominalizado, passando a ser o participante (as perguntas dos alunos). Igualmente, em outro fraseado produzido por um participante, mostrado no exemplo 02 a seguir, percebe-se uma construção congruente, além de uma inadequação lexicogramatical no verbo empregado:

⁹⁸ As traduções foram feitas pela pesquisadora, mas a análise recaiu sobre os dados coletados em língua inglesa, produzidos pelos participantes.

Exemplo 02:

OCORRÊNCIA CONGRUENTE	(3) <i>She make questions.</i> (AS E.C.1)
TRADUÇÃO	Ela faz perguntas
MAPEAMENTO	Participante: ela → processo: faz → participantes do processo: perguntas

Em uma construção metafórica, não-congruente o fraseado ficaria assim:

Exemplo Ilustrativo:

OCORRÊNCIA METAFÓRICA	The teacher's questions ...
TRADUÇÃO	As perguntas da professora
REMAPEAMENTO	Participante: as perguntas da professora

Desse modo, esse olhar para os dados aponta para o fato de que construções metafóricas, marcadas e responsáveis por imprimir uma tensão lexicogramatical ao fraseado, foram pouco presentes no E.C.1. Na tentativa de entender o que esses dados sugerem, é necessário que se retomem alguns conceitos apresentados na seção 2.1 sobre a escrita em Inglês/LE. Segundo Halliday (1994), a *Metáfora Gramatical*, “pela qual os significados podem ser fenômenos transcodificados representados por outras categorias que não aquelas que evoluíram para representá-los⁹⁹”, é uma etapa tardia e muito mais complexa na evolução do desenvolvimento da linguagem e talvez, por isso, os participantes que estão aprendendo Inglês/LE, apesar de concluintes do curso, não tenham um alto domínio desse recurso responsável pelas nominalizações na língua inglesa.

Para entender melhor esse complexo funcionamento da língua do aprendiz de LE, no que segue, apresenta-se a análise de trechos produzidos para o E.C.2. A escrita desses textos ocorreu após a implementação do *Ciclo*, ou seja, após ter sido feita a desconstrução do gênero

⁹⁹ No original: “whereby meanings may be cross-coded, phenomena represented by categories other than those that evolved to represent them (HALLIDAY, 1994. P. F44).

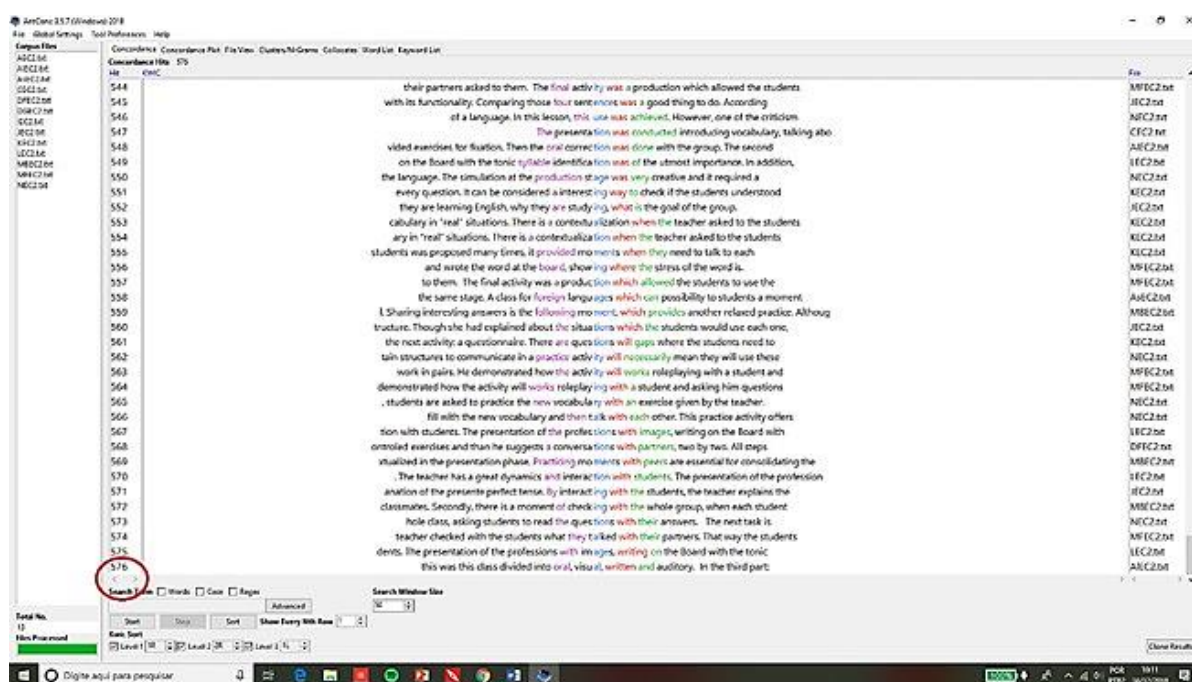
textual, através da estratégia de *Preparação para a Leitura*, na qual foi dado destaque para o recurso linguístico da *Metáfora Gramatical* e seu efeito na escrita acadêmica.

5.1.2 Análise do Estudo de Caso 2 (E.C.2)

Igualmente ao ocorrido em relação ao Estudo de Caso 1 produzido pelos alunos, procedeu-se à análise em relação ao Estudo de Caso 2, cujos dados foram gerados após a implementação do *Programa R2L* com as estratégias de *Preparação para a Leitura*, *Leitura Detalhada* e *Reescrita Conjunta* (cf. Cap. 2, seção 2.8 e Cap. 4).

Após alimentar a ferramenta *Concordance* do programa *AntConc* novamente com a lista de sufixos formadores de substantivo, o resultado da busca revelou 576 ocorrências, conforme mostra a Figura 36:

Figura 36 - Ferramenta *Concordance* E.C.2

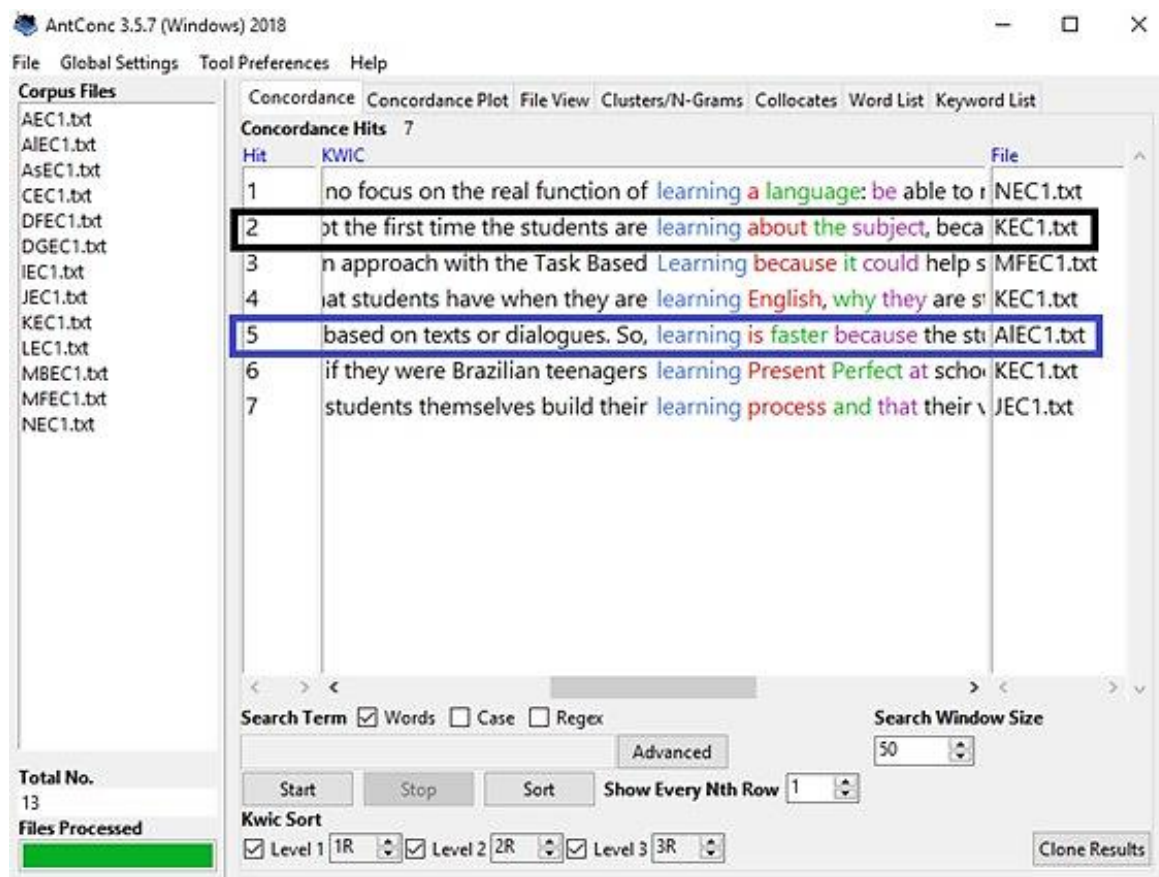


Fonte: A Pesquisadora.

A partir das 576 ocorrências levantadas pela ferramenta, procedeu-se à validação das nominalizações existentes no texto com o uso da ferramenta *Concordance* e *KWIC* para a verificação da palavra em seu contexto de uso. Foi utilizada também a ferramenta *Clusters/N-gram*, apresentada (cf. cap 3, seção 3.4), a fim de ver o termo agrupado com outros para poder atribuir seu valor linguístico.

Um exemplo dessa verificação e validação de nominalização pode ser ilustrado com a palavra *learning*, que aparece 7 vezes ao longo dos 13 textos. A Figura 37 mostra a tela da ferramenta utilizada para a validação da palavra.

Figura 37: Ferramenta KWIC E.C.2



Fonte: A Pesquisadora.

Ao fazer a validação da ocorrência *learning* verificou-se que das 7 ocorrências da palavra, como mostrada na Figura 37, percebe-se que nem sempre o sufixo *-ing* serviu para formar um substantivo configurando a nominalização. Na ocorrência de número 2 mostrada na tela da ferramenta, o sufixo *-ing* marca o processo verbal no gerúndio, ou particípio presente no Inglês, construindo, assim, uma realização congruente, não-metafórica, como pode ser visto no exemplo 03:

Exemplo 03:

OCORRÊNCIA CONGRUENTE	(2) <u>the students are learning</u> about the subject, because they contribute a lot with right answers. (K E.C.1)
TRADUÇÃO	<u>os alunos estão aprendendo</u> sobre o assunto, pois eles contribuem bastante com respostas corretas.
MAPEAMENTO	Participante: os alunos → processo: estão aprendendo

Já na ocorrência 5, percebe-se o termo *learning* usado de maneira diferente, se comparado ao exemplo 03, formando uma construção metafórica, não-congruente, como pode ser vista no exemplo 04:

Exemplo 04:

OCORRÊNCIA METAFÓRICA	(5) So, <u>learning</u> is faster because the student can learn from the context of language use. (AL E.C.1)
TRADUÇÃO	Assim, a aprendizagem é mais rápida, porque o aluno pode aprender a partir do contexto do uso da língua.
REMAPEAMENTO	Participante: a aprendizagem → processo: é

Uma construção metafórica, marcada, em que o sufixo *-ing* modifica a categoria gramatical e transforma processo (verbo) em substantivo, fazendo a nominalização, é percebida no fraseado do exemplo 04. Nesse caso, o termo passa a figurar como participante (sujeito) da oração: a aprendizagem.

Após a validação concluída, foram levantadas as nominalizações presentes no Estudo de Caso 2 dos participantes, conforme o Quadro 11.

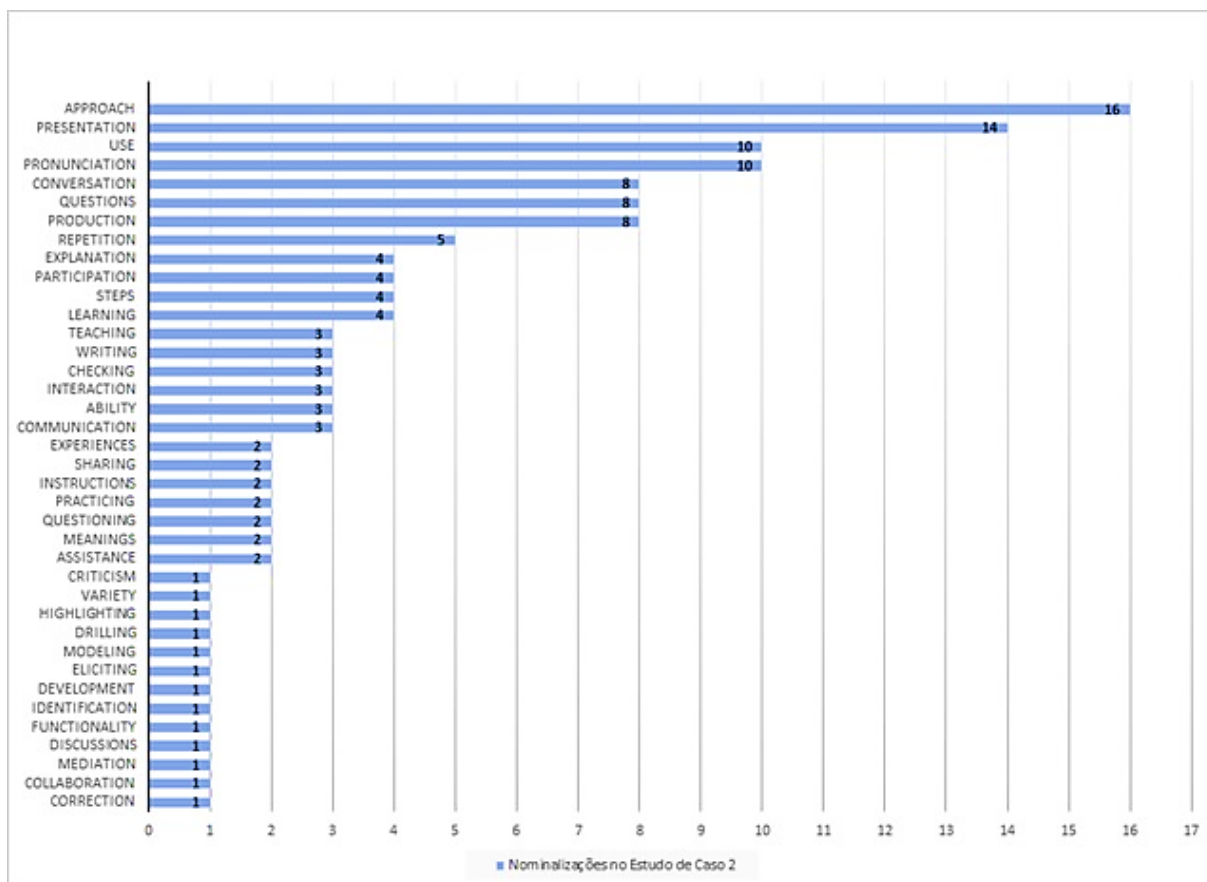
Quadro 11: Nominalizações e suas ocorrências no Estudo de Caso 2

	NOMINALIZAÇÕES	EC2		NOMINALIZAÇÕES	EC2
01	Ability	3	21	Learning	4
02	Approach	16	22	Meanings	2
03	Assistance	2	23	Mediation	1
04	Checking	3	24	Modeling	1
05	Collaboration	1	25	Participation	4
06	Communication	3	26	Practicing	2
07	Conversation	8	27	Presentation	14
08	Correction	1	28	Production	8
09	Criticism	1	29	Pronunciation	10
10	Development	1	30	Questioning	2
11	Discussions	1	31	Questions	8
12	Drilling	1	32	Repetition	5
13	Eliciting	1	33	Sharing	2
14	Experiences	2	34	Steps	4
15	Explanation	4	35	Teaching	3
16	Functionality	1	36	Use	10
17	Highlighting	1	37	Variety	1
18	Identification	1	38	Writing	3
19	Instructions	2			
20	Interaction	3			
				TOTAL	140

Fonte: A Pesquisadora.

O Quadro 11 apresenta em ordem alfabética as nominalizações e suas respectivas ocorrências nos 13 textos produzidos para o E.C.2 perfazendo um total de 147 ocorrências. Com esses dados, foi gerado o Gráfico 02:

Gráfico 02: Ocorrências de nominalizações no E.C.2



Fonte: A Pesquisadora.

O Quadro 11 e o Gráfico 02 evidenciam uma variação maior nos tipos de nominalizações presentes no E.C.2 e também maior ocorrência do recurso linguístico na escrita após a implementação do *Ciclo*. Os exemplos a seguir mostram excertos da escrita dos participantes ao produzirem o Estudo de Caso 2, após a *Ciclo*, em que é possível perceber um outro tom atribuído ao texto com a escolha feita ao utilizar nominalizações.

Exemplo 05:

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

No Exemplo 05 percebe-se que o participante, ao escolher usar “a constante participação dos alunos”, promoveu uma tensão lexicogramatical com seu fraseado, pois o termo *participação* figura como núcleo do sujeito e não como processo, promovendo, assim, mudanças nas funções originais dos termos, diferenciando-a da construção congruente, não marcada, típica do uso coloquial.

Enquanto que em uma construção congruente, não-metafórica, apenas para efeito ilustrativo, o mais comum seria dizer, por exemplo:

Exemplo Ilustrativo:

OCORRÊNCIA CONGRUENTE	The students participated a lot.
TRADUÇÃO	Os alunos participaram muito.
MAPEAMENTO	Participante: os alunos → processo: participaram

No Exemplo 06 o termo *repetição* desempenha a função de núcleo do sujeito do fraseado e a professora, que seria o participante, quem pede a repetição, nem aparece.

Exemplo 06:

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

Em uma construção congruente, não metafórica, a forma mais comum para o fraseado seria, apenas para efeito ilustrativo, a seguinte:

Exemplo Ilustrativo:

OCORRÊNCIA METAFÓRICA	The teacher asks the students to repeat. (ilustrativo)
TRADUÇÃO	A professora pede que os alunos repitam.
MAPEAMENTO	Participante: a professora → processo: pede

Os seguintes trechos escritos pelo mesmo participante no exemplo 07 e 07' indicam a mudança na forma de organização dos fraseados antes e depois da aplicação do *Ciclo*. No Exemplo 07, foram utilizadas construções congruentes, não-metafóricas, enquanto que no Exemplo 07' os fraseados foram construídos de forma não-congruente, metafórica.

Exemplo 07 - Estudo de Caso 1 (antes do *Ciclo*):

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

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

No trecho rico em construções congruentes (Exemplo 07), produzido antes da implementação do *Ciclo*, o participante da ação (**a professora**) aparece mencionado, através de substantivo ou pronomes, em todas as frases, como sujeito da ação seguida pelo processo, conforme destaque em negrito (na versão em Inglês e na tradução). Nesse trecho, não há fraseados metafóricos, mas há um grande número de fraseados congruentes que serão desmembrados e mostrados, em separado, posteriormente.

Já no trecho produzido pelo mesmo participante (Exemplo 07') após a implementação do *Ciclo*, vê-se muitas construções não-congruentes que serão demonstradas, em separado, posteriormente.

Exemplo 07' - Estudo de caso 2 (após o *Ciclo*):

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

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

No trecho do Exemplo 07', elaborado com construções não-congruentes, metafóricas, percebe-se em primeiro lugar que a professora - principal participante referido em todos os fraseados no exemplo 07 - não aparece mencionada uma única vez. Muitos dos processos foram transformados em participantes, como pode-se ver em vários fraseados extraídos do trecho.

A fim de mostrar de forma mais detalhada as diferenças entre os dois trechos, no que tange às construções utilizadas, reapresentam-se os seguintes fraseados retirados primeiramente do Exemplo 07 e, em seguida, as construções realizadas no Exemplo 07':

Fraseados extraídos do Exemplo 07:

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

Essas construções, retiradas do Exemplo 07, mostram uma escolha por construções congruentes, não-marcadas, em que aparece o participante - o sujeito- repetido várias vezes e marcado em negrito; e os processos - os verbos - descritos de uma forma muito próxima da forma oral, não monitorada, aparecendo também destacados em negrito. A primeira ocorrência poderia ter sido construída de uma forma metafórica se o participante tivesse optado pela seguinte construção, transformando “a explicação” (que antes era processo) em participante:

Ocorrência Congruente 1	The content explanation is very brief...
Tradução	A explicação do conteúdo é muito breve
Mapeamento	Participante: a explicação → processo: é

O trecho produzido após a implementação do *Ciclo* (Exemplo 07') apresenta as seguintes construções:

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

Essas construções produzidas após a implementação do *Ciclo* mostram a escolha do participante por uma linguagem mais marcada que se distancia de uma linguagem oral, coloquial como se pode ver na ocorrência 1 em que foram feitos encapsulamentos:

OCORRÊNCIA METAFÓRICA 1	The practice is divided into ...
TRADUÇÃO	A prática é dividida em ...
MAPEAMENTO	Participante: a prática → processo: é dividida

Essa construção, se tivesse sido produzida por meio de um modo congruente, ficaria provavelmente assim:

Ocorrência Congruente 1	The students have to make a writing activity, a controlled practice and free practice activity.
Tradução	Os alunos têm de fazer uma atividade de escrita, uma atividade de prática controlada e uma de prática livre.
Mapeamento	Participante: os alunos → processo: (têm de) fazer

O Quadro 12, a seguir, apresenta uma análise comparativa entre os tipos e ocorrências de nominalizações produzidas antes da implementação do *Ciclo* nos E.C.1 e depois da implementação no E.C. 2.

Quadro 12 - Comparativo entre as ocorrências de nominalizações nos E.C.1 e E.C.2

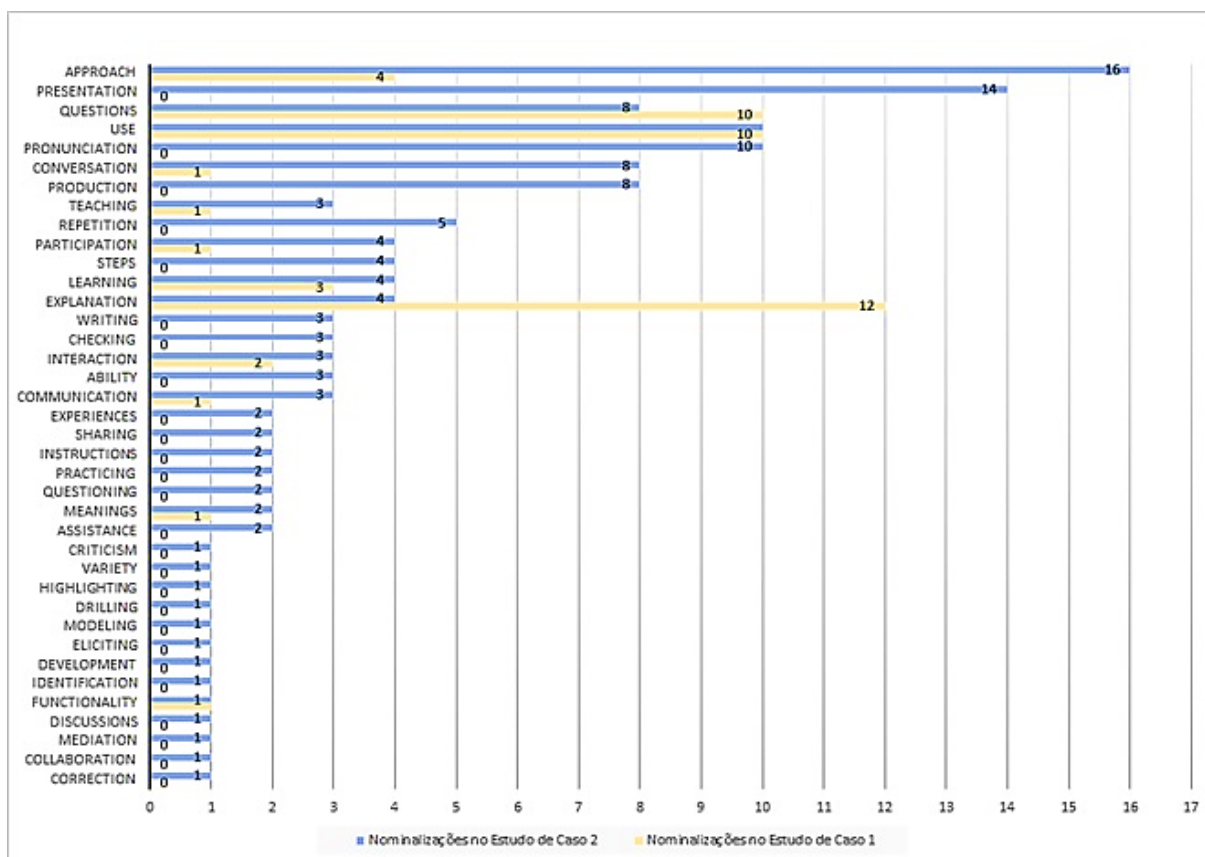
	NOMINALIZAÇÕES	E.C.1	E.C.2
01	Ability	0	3
02	Approach	4	16
03	Assistance	0	2
04	Checking	0	3
05	Collaboration	0	1
06	Communication	1	3
07	Conversation	1	8
08	Correction	0	1
09	Criticism	0	1
10	Development	0	1
11	Discussions	0	1
12	Drilling	0	1
13	Eliciting	0	1
14	Experiences	0	2
15	Explanation	12	4
16	Functionality	1	1
17	Highlighting	0	1
18	Identification	0	1
19	Instructions	0	2
20	Interaction	2	3
21	Learning	3	4
22	Meanings	1	2
23	Mediation	0	1
24	Modeling	0	1
25	Participation	1	4
26	Practicing	0	2
27	Presentation	0	14
28	Production	0	8
29	Pronunciation	0	10
30	Questioning	0	2
31	Questions	10	8
32	Repetition	0	5
33	Sharing	0	2
34	Steps	0	4
35	Teaching	1	3
36	Use	10	10
37	Variety	0	1
38	Writing	0	3

Fonte: A Pesquisadora.

O Quadro 12 mostra as ocorrências e os tipos de nominalização no E.C.1 e no E.C.2. em contraste. Percebe-se que os dois únicos tipos de nominalização mais recorrentes no E.C.1 em relação ao E.C.2 foram *Explanation* (explicação) e *Questions* (perguntas). Já a ocorrência *Use*, que aparece no E.C.1 e no E.C.2, coincidentemente com 10 ocorrências em cada um, pode indicar um léxico mais comum, por isso recorrente do mesmo modo em ambos E.C. Os demais 36 tipos de nominalizações foram mais recorrentes - ou apareceram somente - no E.C.2, realizado após a implementação do *Ciclo*.

A partir desses dados, foi gerado o Gráfico 03 apenas para possibilitar uma outra maneira de olhar para os dados com ocorrências de fraseados metafóricos.

Gráfico 03 - Comparação entre as ocorrências de nominalizações do Estudo de Caso 1 e do Estudo de Caso 2



Fonte: A Pesquisadora.

O Gráfico 03 mostra que muitos tipos de nominalização não apareceram no E.C.1, e as ocorrências presentes no E.C.2 - mais do que quantidade - revelam qualidade na escrita acadêmica dos participantes ao conferirem uma tensão lexicogramatical em sua escrita, uma vez que escolheram empregar elementos no texto com mudanças em suas funções originais, em vez de construções congruentes, não marcadas, típicas do uso coloquial.

A partir dessa análise, percebeu-se um aumento no número e nos tipos de *Metáforas Gramaticais* empregadas pelos participantes depois da implementação do *Ciclo*¹⁰⁰. Essa discussão é expandida na seção 5.3 deste capítulo, quando serão recuperadas as perguntas de pesquisa e cotejadas com os dados obtidos. Para tanto, na próxima seção, busca-se entender o impacto do *Ciclo* para a apropriação de uma *Metalinguagem Pedagógica* pelos participantes.

¹⁰⁰ O foco da análise foi nas etapas Avaliação^Recomendação, pois nas etapas iniciais do Estudo de Caso: Assunto^Cenário^Descrição, por serem, de fato, descritivas a presença de nominalizações seria mais rara em função do propósito das etapas.

5.2 ANÁLISE DO EFEITO OBTIDO COM O PINCEL: A APROPRIAÇÃO DA METALINGUAGEM PEDAGÓGICA

O impasto, quando seco, proporciona textura, um efeito que dá a sensação de relevo, como se o objeto estivesse a sair da tela.
Fonte: Amo pintar¹⁰¹.

A técnica do impasto permite que, ao usar a tinta a óleo, o pintor confira um efeito tridimensional à obra, atribuindo-lhe a sensação de relevo. O objetivo proposto na pesquisa foi analisar se, ao aplicar a tinta a óleo (a *Metáfora Gramatical* Ideacional) sobre a tela (escrita acadêmica), o pincel utilizado (o *Programa R2L*) conferiria um efeito tridimensional à obra (a apropriação da *Metalinguagem Pedagógica*).

Para tanto, procedeu-se uma análise do efeito investigado: a apropriação de uma *Metalinguagem Pedagógica* no discurso dos participantes-futuros-professores. A fim de ilustrar a sequência analítica, são recuperados os passos da coleta que geraram os dados.

Os alunos leram dois textos em Inglês chamados Estudo de Caso A e Estudo de Caso B. O primeiro deles atendia às características constituintes do gênero textual Estudo de caso, tanto em relação às suas etapas e fases quanto à escrita acadêmica rica em nominalizações, enquanto o segundo não. Os dois textos foram redigidos pela pesquisadora em virtude das especificações que precisavam atender e da escassez de material disponível na literatura. Os textos foram postados no ambiente virtual e encontram-se nos Apêndices 02 e 03, respectivamente.

Após lerem os textos, os alunos escreveram uma espécie de análise, pois o intuito foi observar como eles percebiam aquelas duas produções. Como já referido no capítulo 3, os textos escritos pelos alunos nesse passo da coleta de dados, chamados de Impressão Linguística (IL), foram redigidos em português, para que fosse exatamente uma oralização da percepção e impressão que os participantes tiveram ao ler cada um dos textos. Como o objetivo nesse passo da coleta foi gerar material para analisar o domínio de uma *Metalinguagem Pedagógica* - dissociada de uma língua específica - dada a importância dessa ferramenta para a formação de professores, foi solicitado que os alunos fizessem esse registro em língua portuguesa para não haver o entrave da dificuldade com a língua no registro. Ao elaborar essa impressão linguística em Inglês, alguns alunos poderiam se deparar com a dificuldade na língua, o que seria uma variável interveniente.

¹⁰¹ <https://www.amopintar.com/impasto/>. Acessado em 17 dez. 2018.

Os alunos escreveram uma Impressão Linguística antes e outra depois da implementação do *Ciclo*, chamadas de I.L.1 e I.L.2. Os resultados são mostrados na Tabela 04 a seguir.

Tabela 04 - Tabela I.L.1 e I.L.2

Tarefa	Temática	Propósito comunicativo	No. textos	Total de palavras	Tipos de Palavras
I.L.1	Escrita de uma análise dos Estudos de Caso lidos	Analisar a estrutura linguística e a organização do Estudo de Caso A e do Estudo de Caso B antes da implementação do <i>Ciclo</i> .	13	2297	713
I.L.2	Escrita de uma análise dos Estudos de Caso lidos	Analisar a estrutura linguística e a organização do Estudo de Caso A e do Estudo de Caso B depois da implementação do <i>Ciclo</i> .	13	2180	741
TOTAL			26	4477	1454

Fonte: A Pesquisadora.

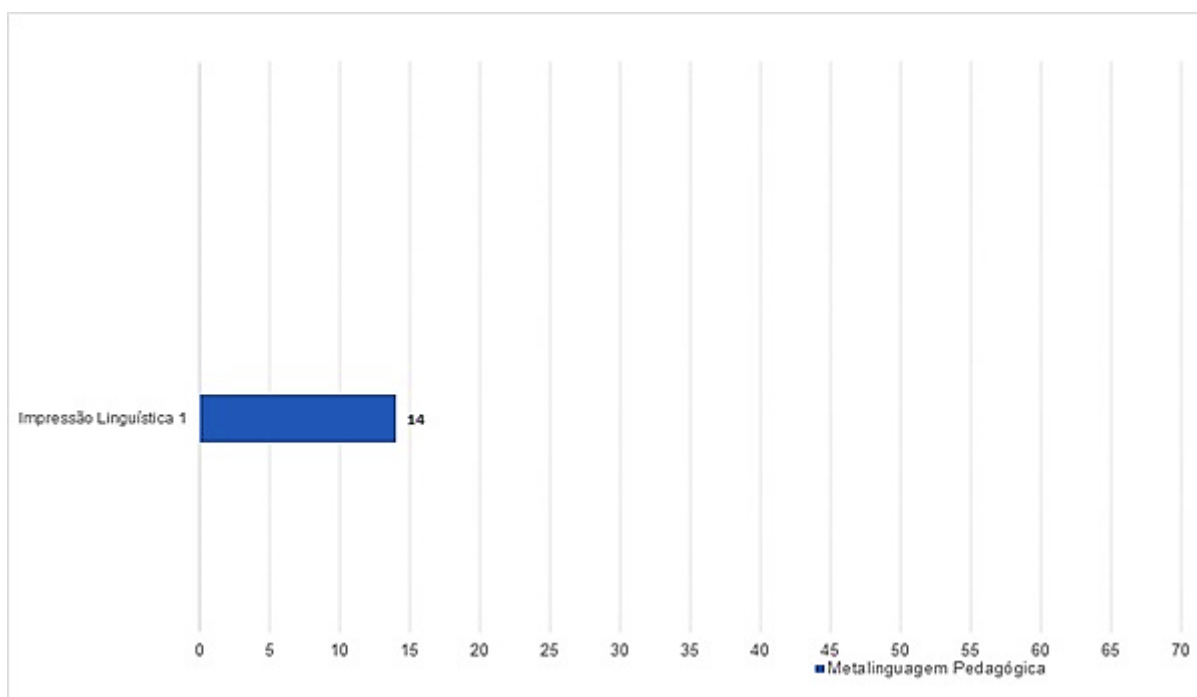
A Tabela 04 fornece o total de palavras por I.L e a quantidade de tipos de palavras em cada I.L. Todos os textos encontram-se no ambiente virtual criado para as Oficinas e em Anexo (ANEXO 07 - Textos I.L.1 e ANEXO 08 - Textos I.L.2). A variação no número de palavras no I.L.2 pode indicar o emprego do recurso de encapsulamento aplicado por alguns participantes mesmo na escrita em português advinda do aprendizado da Metáfora Gramatical com a implementação do *Ciclo*.

A seguir, são apresentados separadamente os resultados. Primeiramente em relação à I.L.1; depois, em relação à I.L.2; e, finalmente, os dois em contraste.

5.2.1 Análise da Impressão Linguística 1 (IL1)

Na Impressão Linguística 1 (I.L.1), foram levantados 14 termos denotativos de *Metalinguagem Pedagógica* (cf. Cap. 2, seção 2.9) Desse levantamento, gerou-se o Gráfico 04:

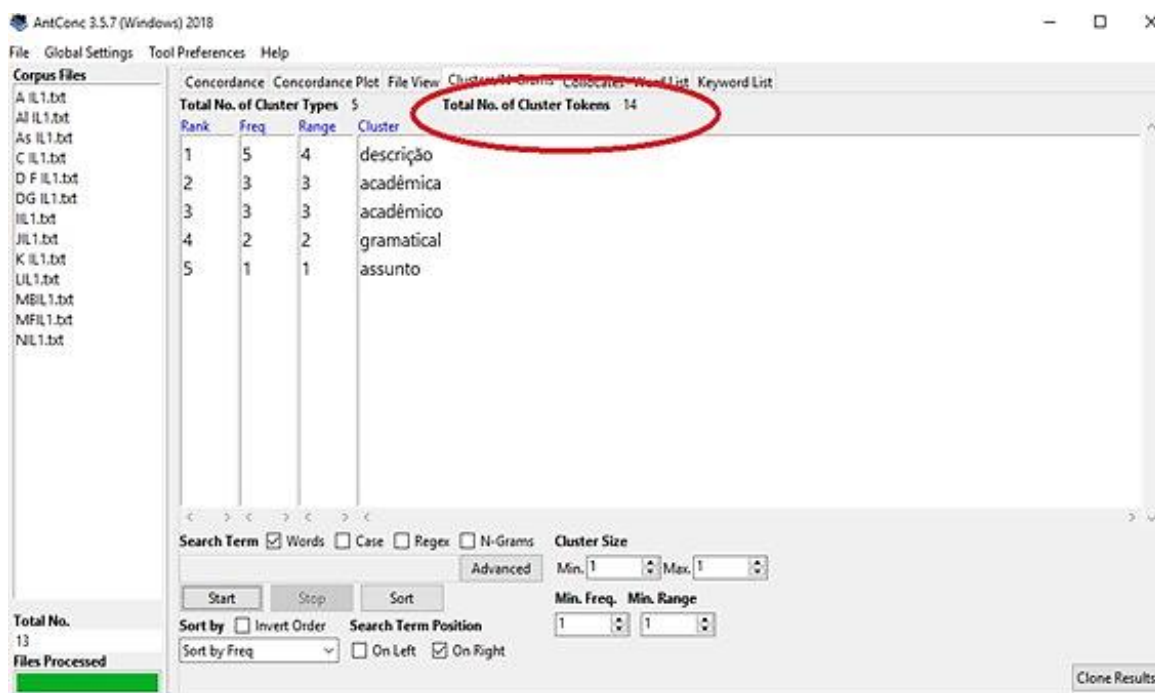
Gráfico 04 - *Metalinguagem Pedagógica* na Impressão Linguística 1 - Anterior à validação



Fonte: A Pesquisadora.

O Gráfico 04 indica que, das 2297 palavras usadas pelos participantes ao longo dos 13 textos, apenas 14 denotavam *Metalinguagem Pedagógica*. Essa baixa ocorrência na produção dos alunos reflete o que foi percebido durante as estratégias de *Preparação para a Leitura e Leitura Detalhada*, em que foi feita uma desconstrução do gênero textual, ou seja, os alunos ainda tinham pouca conscientização sobre a língua, por serem aprendizes de Inglês/LE e, por isso, pouca familiarização com os termos representativos de *Metalinguagem Pedagógica*, mesmo em português

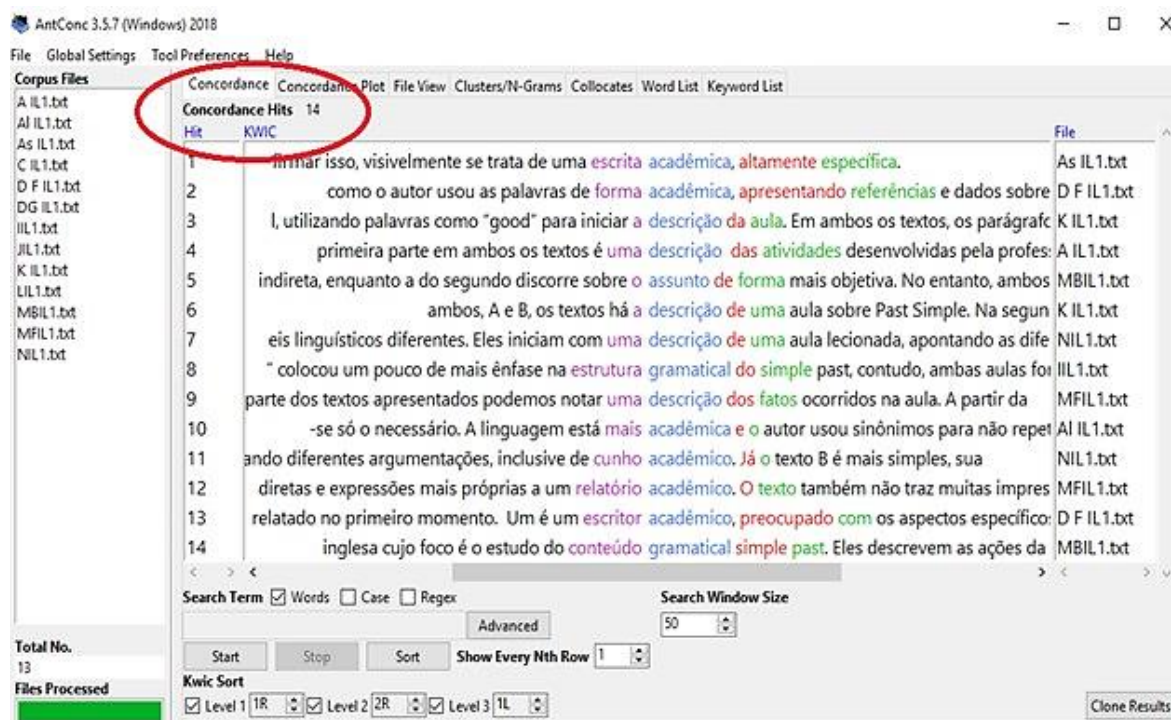
O levantamento foi feito pela ferramenta *Concordance* do programa *AntConc*, como apresentado na Figura 38:

Figura 38 - Ocorrências de *Metalinguagem Pedagógica* na I.L.1

Fonte: A Pesquisadora.

A Figura 38 mostra com que frequência cada um dos termos indicativos de *Metalinguagem Pedagógica* aparece nas escritas dos alunos na I.L.1. Da mesma maneira que fora abordado na seção 4.2, procedeu-se à validação das ocorrências de *Metalinguagem Pedagógica*. Para tanto, as palavras foram analisadas em contexto, como pode ser visto na Figura 39:

Figura 39 - KWIC I.L.1



Fonte: A Pesquisadora.

A Figura 39 mostra em azul os termos indicativos de *Metalinguagem Pedagógica* e seus antecessores e sucessores destacados em lilás, vermelho e verde, compondo o contexto de uso. A partir da visão *ao redor*, observou-se que alguns termos não estavam sendo usados com o valor linguístico de *Metalinguagem Pedagógica*, mas sim como termo do léxico comum. Para ilustrar tal reflexão, é tomado o fraseado da ocorrência 9, que aparece na Figura 39, como exemplo 10:

Exemplo 10:

“... a parte dos textos apresentados podemos notar uma descrição dos fatos ocorridos na aula ...” (MF I.L.1)

A nominalização “descrição” não foi usada com o sentido de nomear uma das etapas constituintes do gênero textual Estudo de Caso, mas com o sentido que o termo *descrição* tem no seu uso cotidiano, o que quer dizer que não foi usado conscientemente para nomear ou referir-se a uma etapa do gênero textual utilizando *Metalinguagem Pedagógica*, mas sim com

uma linguagem não-científica. A própria palavra *parte* no início da frase revela essa não apropriação acerca dos termos de *Metalinguagem Pedagógica*.

Similar ao uso do termo “descrição”, pode-se observar o funcionamento do termo “assunto”, no fraseado da ocorrência 5, exemplificado em (11):

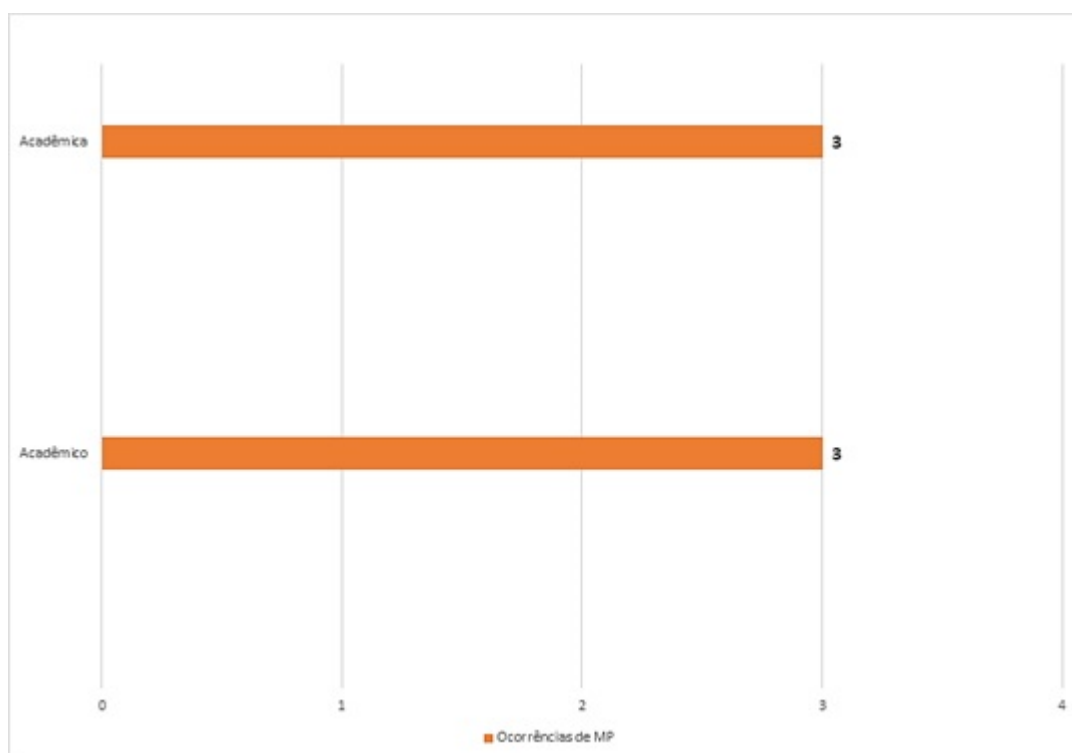
Exemplo 11:

“... enquanto o segundo discorre sobre o assunto de forma mais objetiva.” (MB I.L.1)

Nesse fraseado, o termo *assunto* não foi usado enquanto etapa constituinte do gênero textual, mas sim com o sentido do senso comum atribuído àquele termo.

Ao observar as ocorrências em contexto de uso, foi possível gerar o Gráfico 05:

Gráfico 05 - Ocorrências de *Metalinguagem Pedagógica* na Impressão Linguística 1



Fonte: A Pesquisadora.

Percebe-se, ao observar o Gráfico 05, que, dos 14 termos inicialmente localizados na busca, apenas 4 tipos foram identificados em função da repetição com que são empregados, e

2 deles não têm de fato um sentido de termo técnico e, por isso, não denotam ocorrências de *Metalinguagem Pedagógica*, tendo sido descartados, como já indicado acima com os termos *descrição* e *assunto*. Assim, após a validação, dois tipos apenas de *Metalinguagem Pedagógica* ocorreram nas I.L.1, como pode ser visto no Gráfico 05, sendo elas *Acadêmica* e *Acadêmico*, com 3 ocorrências cada uma. Ainda assim, hipotetiza-se que os participantes as tenham usado influenciados, de uma certa forma, pelo nome da Oficina: Oficina de Escrita Acadêmica.

Quanto ao uso da linguagem o exemplo (12) a seguir ilustra um trecho com poucas ocorrências de termos técnicos: “parte”, “descrição”, “forma impessoal”, “mais formal”, desprovido de *Metalinguagem Pedagógica*. Essa dificuldade dos participantes em trazerem para seu discurso uma *Metalinguagem Pedagógica* pode ser indicativa de que as reflexões sobre a língua ainda não estão tão conscientizadas a ponto de aflorar em seu discurso.

Exemplo 12:

“a primeira parte em ambos os textos é uma descrição das atividades desenvolvidas pela professora em sala de aula. A segunda parte é uma análise crítica da aula, o texto A é escrito de uma forma mais impessoal, com embasamento teórico e tem uma escrita mais formal, ao contrário do texto B que traz uma opinião mais pessoal do que teórica sobre a aula, além de pouco embasamento o autor utiliza muitos adjetivos como “good”, que é mais uma opinião própria do que algo que valide o método utilizado”. (A I.L.1)

Similar ao que se observou no exemplo (12), verifica-se novamente, em outros trechos, a ausência de uma *Metalinguagem Pedagógica* revelando uma conscientização sobre a língua ainda não tão forte. Como já referido anteriormente, os participantes, apesar de concluintes do curso de graduação, apresentam graus de conhecimento de língua inglesa/LE bastante heterogêneos. O exemplo (13) traz um novo trecho em que se pode perceber a ausência da *Metalinguagem Pedagógica*:

Exemplo 13:

“A diferença deles está na forma de escrita, em como o autor fez. No primeiro é possível ver como o autor usou as palavras de forma acadêmica, apresentando referências e dados sobre o método. No segundo, podemos apenas ver um relatório sobre a aula na segunda parte, que é quase o mesmo que foi relatado no primeiro momento.” (DF I.L.1)

Os termos destacados no trecho do Exemplo 13 têm o intuito de ilustrar o uso de uma linguagem pouco técnica: “parte”, “momento” como se o texto não tivesse sido produzido por um futuro professor ao comparar a escrita dos dois Estudos de Caso.

Desse modo, por esses resultados, percebe-se que algumas características linguísticas que compõem o gênero textual Estudo de Caso em Inglês/LE ainda não foram trazidas, em sua totalidade, para o nível da consciência por se tratarem de aprendizes de uma língua estrangeira. É visível um estranhamento, uma não-familiarização dos participantes em relação à escrita do Estudo de Caso B, que seguiu as normas de uma escrita acadêmica, rico em nominalizações, respeitando as etapas e fases do gênero textual. E esse estranhamento é revelado em seus discursos. A próxima seção apresenta resultados obtidos a partir das produções feitas pelos participantes após a implementação do *Ciclo*.

5.2.2 Análise da Impressão Linguística 2 (IL2)

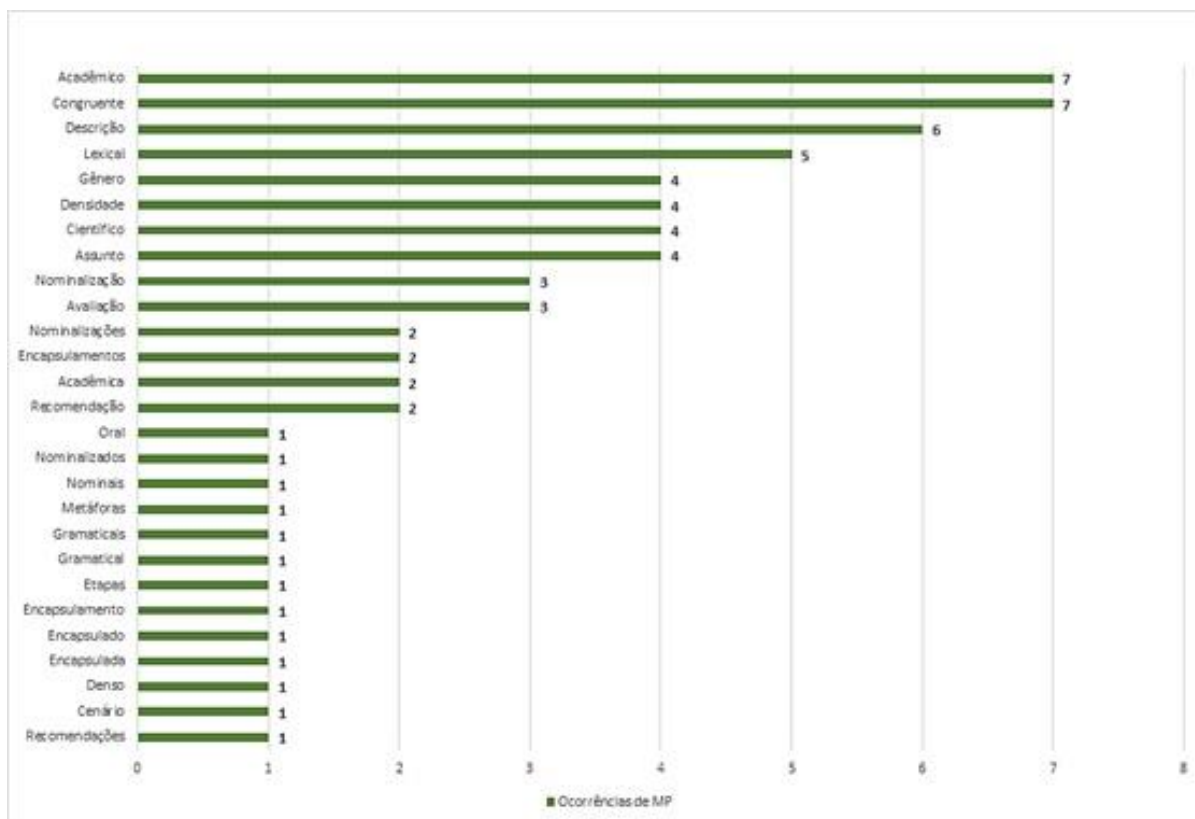
Após a implementação do *Ciclo*, os participantes realizaram uma nova impressão linguística (I.L.2) comparando e avaliando, de uma certa forma, a escrita dos mesmos textos analisados por eles no passo anterior da coleta de dados (Estudo de Caso A e Estudo de Caso B). Conforme os critérios de análise o programa utilizado foi carregado com os textos produzidos pelos participantes e a ferramenta de busca alimentada para encontrar ocorrências de *Metalinguagem Pedagógica*, como pode ser visto na seguinte Figura 40:

Figura 40 - Lista de palavras

Rank	Freq	Word
1	7	acadêmico
2	7	congruente
3	6	descrição
4	5	lexical
5	4	densidade
6	4	gênero
7	4	assunto
8	4	científico
9	3	nominalização
10	3	avaliação
11	2	nominalizações
12	2	recomendação
13	2	encapsulamentos
14	2	acadêmica
15	1	tema
16	1	encapsulamento
17	1	encapsulada
18	1	nominais
19	1	etapas
20	1	encapsulado
21	1	gramatical
22	1	oral
23	1	gramaticais
24	1	nominalizados
25	1	recomendações
26	1	metáforas
27	1	cenário

Fonte: A Pesquisadora.

A Figura 40 mostra que houve 68 ocorrências de termos que potencialmente denotariam *Metalinguagem Pedagógica*. Por meio da ferramenta *KWIN*, que permitiu dispor as palavras em contexto, foi possível perceber que as palavras tinham, de fato, o valor de metalinguagem. Assim, após a validação, foi gerado o Gráfico 06:

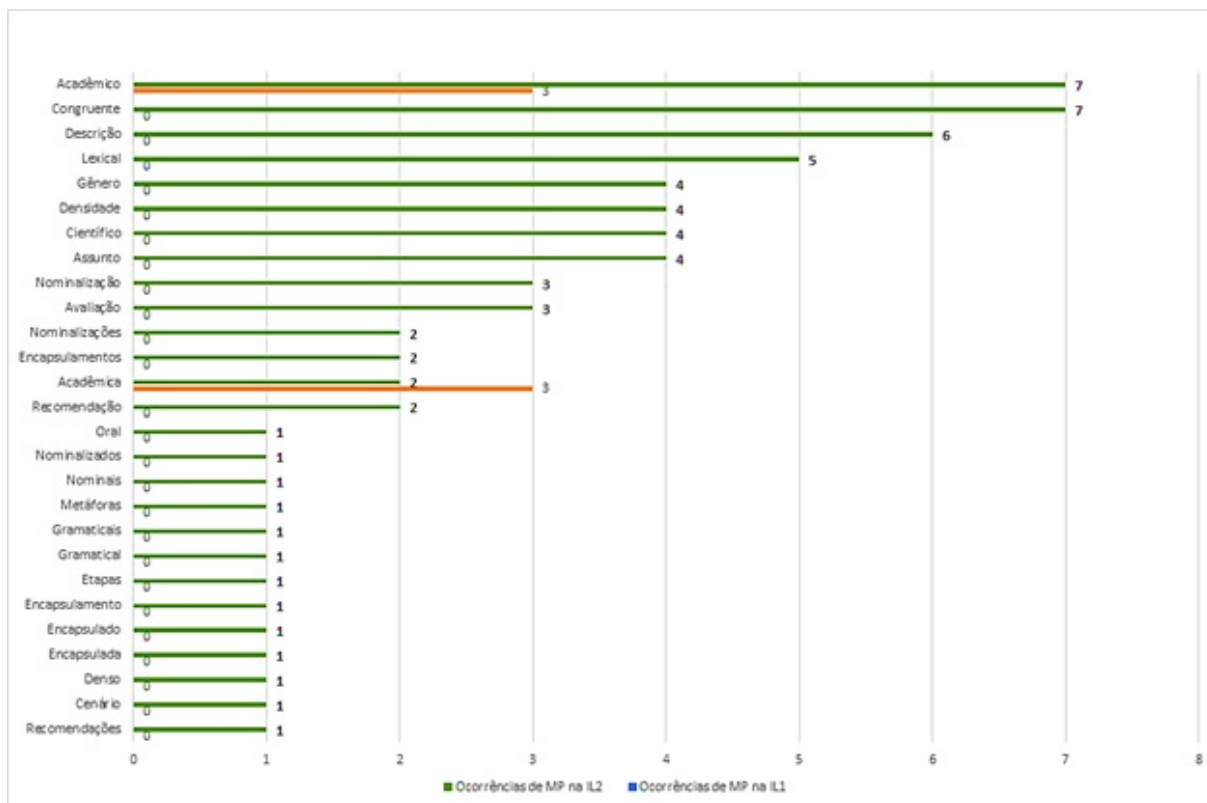
Gráfico 06 - Ocorrências de *Metalinguagem Pedagógica* na Impressão Linguística 2

Fonte: A Pesquisadora.

O Gráfico 06 mostra os tipos e ocorrências de *Metalinguagem Pedagógica* encontradas nos textos dos participantes na I.L.2 após a implementação do *Ciclo*. Ao ser observada a variedade das ocorrências percebe-se uma apropriação de uma linguagem técnica, profissional de um futuro professor, que irá ensinar acerca de gêneros textuais e escrita acadêmica em Inglês/LE.

Ao comparar a I.L.1 e a I.L.2, em termos de emprego de *Metalinguagem Pedagógica*, foi gerado o Gráfico 07:

Gráfico 07: Comparação entre as ocorrências de *Metalinguagem Pedagógica* nas Impressões Linguísticas 1 e 2



Fonte: A Pesquisadora.

O Gráfico 07 indica um aumento significativo de termos que revelam uma apropriação da *Metalinguagem Pedagógica* pelos participantes depois da implementação do *Ciclo*. Indo além, conforme já dito no capítulo sobre a metodologia, mais do que quantidades, o que é posto em destaque aqui são as reflexões provenientes de uma análise qualitativa das duas produções escritas pelos participantes antes e depois da implementação do *Ciclo*. Os resultados revelam alguns dados interessantes de natureza relativa ao perfil dos profissionais que se almeja formar

Dessa forma, no que segue, são feitos procedimentos analíticos que contrastam trechos produzidos pelos mesmos participantes em relação à avaliação e comparação dos dois Estudos de Caso, antes e depois da implementação do *Ciclo*..:

Exemplo 14:

“Bom, os dois textos (A e B) tratam da mesma situação, são divididos em duas **partes** cada um, sendo a primeira **parte** do texto A idêntica à do texto B. O que difere os dois textos é a escrita da segunda parte. a segunda **parte** do texto A o vocabulário é mais rebuscado, a escrita é mais polida, usando e esbanjando de termos específicos à área. **A minha leitura foi “trancada”, perdi a interpretação, precisei voltar inúmeras vezes, e ainda ficou um pouco confuso”.** Já com texto B **a leitura fluiu, a compreensão do texto acompanhava** ao passo que ia lendo cada palavra. **Recheadinho** de simple past, ao invés de usar-se de termos rebuscados o autor explicada de maneira didática o que estava querendo mostrar.[...] Eu diria que **qualquer leigo pode ler o texto B e entender** em sua totalidade a funcionalidade do texto, quanto ao texto A já não poderia afirmar isso, visivelmente se trata de uma escrita acadêmica, altamente específica.” (ASIL1)

Percebe-se o uso reiterado da palavra “parte”, no trecho do Exemplo 14, para se referir às etapas do gênero textual, revelando uma linguagem não acadêmica e desprovida de *Metalinguagem Pedagógica*, evidenciada também através do termo “recheadinho”. O exemplo também deflagra a dificuldade e o estranhamento com uma escrita acadêmica em Inglês/LE, o que pode sinalizar uma certa falta de prática de leitura desse gênero textual, ou um método de abordagem ao gênero textual não tão esclarecedor. O participante, ao comparar os textos, avalia o Estudo de Caso B - que não atendia aos parâmetros acadêmicos e nem constituintes do gênero textual - como o texto que apresenta uma leitura mais fácil.

Após a implementação do *Ciclo*, e de seu conjunto de estratégias visando a leitura e a escrita, o mesmo participante do Exemplo 14 faz uma nova comparação entre os dois Estudos de Caso lidos, como se pode ver no Exemplo 14’:

Exemplo 14’:

“O texto A apresenta escrita acadêmica enquanto o texto B uma escrita congruente. Ao analisarmos as estruturas frasais do texto A a maioria dos verbos passam a ser nominalizados. Percebemos uma tentativa de neutralização com a escrita não congruente já que, ao focarmos na ação e tê-la como objeto de observação principal colocamos em segundo plano o sujeito da ação, no caso o professor, e o modo como ele age, ocultando do texto um possível tom crítico do autor em relação a situação descrita.

A escolha lexical do texto A implica uma impressão mais segura acerca do assunto que está sendo tratado que junto com a referenciação dos argumentos acabam proporcionando o tom de seriedade e alto índice de confiabilidade e segurança para o leitor.

Obviamente o Texto B é de mais fácil entendimento para quem tem a língua inglesa como língua alvo, já que sua estrutura se compõe de sentenças organizadas de forma congruente, que também podem ser encontradas em textos de jornais, livros ou até mesmo diálogos, estruturas que um estudante de L2 tem mais contato. Comparando ao Texto A não podemos sentir a mesma segurança ao lermos pois nós mesmos poderíamos ter escrito, talvez o Texto A nos desafie mais e faça com que avancemos mais como falantes de língua inglesa do que o Texto B poderia.” (ASIL2).

O comentário feito no exemplo 14’ - produzido pelo mesmo participante - parece uma análise feita por um especialista da área, alguém com condições de perceber as características de uma escrita acadêmica e da constituição de um gênero textual, o que torna esse participante-futuro-professor mais bem instrumentalizado para a prática docente de posse de uma *Metalinguagem Pedagógica*. O trecho indica uma conscientização sobre a língua e, ao mesmo tempo, o uso de uma linguagem acessível para ser usada em sala de aula ao ensinar acerca da escrita em língua Inglesa/LE para seus futuros alunos, como se pode ver a partir da escolha dos termos: “escrita congruente”; “verbos passam a ser nominalizados”; “tentativa de neutralização com a escrita não-congruente”; “colocamos em segundo plano o sujeito da ação, no caso o professor”; “escolha lexical”; “sua estrutura se compõe de sentenças organizadas de forma congruente”.

As características da escrita mudaram após a implementação do *Ciclo*. O aprendiz que produziu as duas impressões linguísticas inicia a primeira com a interjeição “bom”, como se não tivesse tanta certeza, ou como se fosse uma opinião. Utiliza, ao longo de sua primeira construção, termos e expressões da linguagem oral não monitorada. Já na segunda impressão

linguística, o autor se coloca muito mais como um especialista que conhece a língua, analisando os dois textos.

Uma mudança na apropriação de *Metalinguagem Pedagógica* em relação ao antes e ao depois da implementação do *Ciclo* é percebida através dos exemplos 15 e 15' a seguir, de outro participante, ao comparar os dois textos.

Exemplo 15:

“Os dois textos abordam os mesmos tópicos como o uso do PPP, da intervenção da professora com perguntas e o trabalho final. Da mesma forma, apresentam situações diferentes, o que acaba um complementando o outro. O que um não mencionou, o outro aponta no seu texto, como por exemplo a falta de explicação dos verbos irregulares. Um texto tem a escrita mais ***truncada*** dificultando um pouco a leitura. O outro texto é mais fluido o que facilita”. (L I.L.1)

Exemplo 15’:

“Ambos os textos têm um ***assunto, cenário e descrição***, porém ***as etapas*** de avaliação ***e a recomendação, típicas do gênero textual*** são expressas de forma diferente. O texto B é desenvolvido de uma maneira ***congruente***, com uma linguagem informal, oral. Desse modo, este texto se torna mais fácil de ser lido porque estamos mais acostumados a usar esta forma nos textos. Nós nos identificamos com ele pois sentimos mais prazer em ler uma escrita mais casual, com uma linguagem mais simples o que deixa a leitura mais fácil de ser entendida. O texto A ao contrário, é ***encapsulado***. Ele é um texto ***científico, acadêmico*** e, portanto, apresenta um número maior de termos técnicos, e muitas vezes nós não sentimos vontade de ler textos assim. ***Metáforas gramaticais*** são usadas neste texto”. (L I.L.2)

Os dois textos escritos pelo mesmo autor antes e após a implementação do *Ciclo* parecem ter sido escritos por pessoas diferentes. Percebe-se uma maior apropriação do conhecimento em função do uso de *Metalinguagem Pedagógica*, que ocorre após a implementação do *Ciclo*. O participante no Exemplo 15’ é capaz de descrever com termos técnicos a característica de escrita dos textos: “O texto B é desenvolvido de uma maneira congruente [...]”; “O texto A ao contrário, é encapsulado. Ele é um texto científico, acadêmico

e, portanto, apresenta um número maior de termos técnicos [...]”; “Metáforas gramaticais são usadas neste texto”.

Uma outra contribuição advinda com o *Ciclo* é apresentada no Exemplo 15’. Essa contribuição diz respeito à modificação no grau de conhecimento acerca do gênero textual pelos participantes. Isto se deve ao mapeamento do gênero textual feito durante a estratégia de *Preparação para a Leitura e Leitura Detalhada*, em que é feita a desconstrução do gênero textual. É possível perceber isso quando o participante nomeia as etapas do gênero textual, como se pode ver pelas palavras destacadas: “Ambos os textos têm um assunto, cenário e descrição, porém as etapas de avaliação e a recomendação, típicas do gênero textual são expressas de forma diferente.”;

As mudanças no discurso dos participantes após a implementação do *Ciclo* são nítidas. A seguir, são colocados em contraste outros dois trechos, escritos por outro participante, antes e depois do *Ciclo*. No excerto a seguir, percebe-se a ausência de termos mais técnicos, o que faz com que o texto pareça ter sido produzido por uma pessoa sem formação na área e não por um futuro professor. No Exemplo 16, os termos em destaque são termos não-específicos usados para descrever a escrita dos Estudos de Casos comparados.

Exemplo 16:

O primeiro, em uma linguagem muito mais formal, com um vocabulário mais erudito e variado, com terminologia específica da área, construções frasais mais elaboradas e acadêmicas. Já no segundo, as reflexões são pautadas com uma linguagem mais informal, utilizando estruturas mais simples e um vocabulário mais reduzido. A abordagem dos dois também se diferencia, sendo a do primeiro mais indireta, enquanto a do segundo discorre sobre o assunto de forma mais objetiva. No entanto, ambos possuem uma linguagem clara, compreensível, na qual podemos entender o ponto de vista do autor e as ideias que expressa. (MB I.L.1)

Já no trecho produzido após a implementação do *Ciclo*, percebe-se uma apropriação de *Metalinguagem Pedagógica* digna de um especialista da área ao identificar que houve, conforme os termos destacados “predomínio de voz ativa, falta de encapsulamento, densidade lexical, sequenciação do texto”, conforme o Exemplo 16’.

Exemplo 16’:

A redação acerca da análise das aulas difere nos dois casos de estudo. O caso B utiliza uma linguagem informal. O predomínio da voz ativa, da repetição do sujeito, assim como a falta de encapsulamentos, bem como expressões e elementos que estabelecessem relações de sentido entre as partes do texto e das frases tornam o texto inadequado para com o gênero textual relatório/estudo de caso. O caso A, no entanto, apresenta densidade lexical, incluindo termos específicos do tópico em questão, e realiza substituições [...] e os processos de encapsulamento enriquecem a sequenciação do texto. (MB I.L.2)

Os trechos dos exemplos 16 e 16’ não parecem ter sido escritos pelo mesmo participante. As expressões sublinhadas foram grifadas para chamar a atenção, estabelecendo o contraste entre os dois textos. Enquanto no texto do Exemplo 16 o participante fala que o Texto B utilizava estruturas mais simples, mais objetivas, abordando o assunto de forma mais direta o texto do Exemplo 16’ diz que o Texto B tem predomínio de voz ativa, falta de encapsulamento. Em relação ao texto A, no Exemplo 16, o participante o descreve dizendo ter um vocabulário mais erudito e variado, com construções mais elaboradas, enquanto que após o *Ciclo* o mesmo participante diz que o Texto A apresenta densidade lexical, utilizando processos de encapsulamento.

A forma com que foi escrito o trecho do Exemplo 16’ passa a imagem de um profissional mais bem preparado para o ensino. Interessante observar que no exemplo 16’ o participante avalia o texto lido no Estudo de Caso B como inadequado em função das características do gênero textual. Isso indica que após uma única implementação do *Ciclo*, fazendo a desconstrução do gênero textual Estudo de Caso, o participante já consegue reconhecer as suas características constituintes e avaliar com propriedade um texto lido. Isso pode refletir ganhos não apenas para a escrita do próprio participante, mas para sua atividade docente.

Novamente a diferença no discurso do participante fica evidente nos Exemplos 17 e 17’ a seguir. Antes da implementação do *Ciclo* (Exemplo 17) o texto indica ser escrito por alguém leigo, não especialista da área, como pode ser visto a partir dos termos destacados: “mais formalmente, escrita mais requintada”, “menos significância para o que estava acontecendo.” Enquanto que o discurso produzido após a implementação do *Ciclo* (Exemplo 17’) indica ter sido escrito por alguém com conhecimento da área, com uma consciência reflexiva sobre a língua, tão necessária em se tratando de professores, o que é demonstrado pela apropriação da

Metalinguagem Pedagógica: “mais acadêmico por fazer uso de escrita repleta de densidade lexical, encapsulada e não-congruente, utilizando nominalização”

Exemplo 17:

“As suas particularidades se dão por conta do **texto A descrever mais formalmente aquilo que no texto B é apresentado com ideias mais simples**. Usando referências de diversos autores, o texto A se mostra mais completo, com um **processo de escrita mais requintado**. Apesar do texto B analisar a mesma aula, com o mesmo ponto de vista, **a linguagem que foi usada em sua escrita parece ser feita dando menos significância para o que estava acontecendo**, sem uma análise teórica.” (DG I.L.1)

Exemplo 17’:

“Características que o tornam **mais acadêmico, por fazer uso dessa escrita repleta de densidade lexical, encapsulada e não-congruente**. Utilizando, inclusive, **a nominalização** dos verbos. Já o texto B demonstra-se bem menos científico, sem fazer uso de autores teóricos da área, se tornando repetitivo por diversas vezes, **não denso e congruente**.” (DG I.L.2)

Assim, a partir dos resultados percebeu-se uma expressiva mudança no discurso dos participantes indicando a apropriação de uma *Metalinguagem Pedagógica* após a implementação do *Ciclo*. Além de terem se apropriado de uma *Metalinguagem Pedagógica*, os participantes não apenas aprenderam sobre o recurso linguístico da *Metáfora Gramatical*, útil para o aperfeiçoamento da escrita acadêmica em Inglês/LE, como também sobre o gênero textual trabalhado.

5.3 O PINTOR E A OBRA: RELAÇÃO ENTRE AS PERGUNTAS DE PESQUISA E OS RESULTADOS OBTIDOS PELA ANÁLISE DOS DADOS

“Dizem - e estou muito disposto a acreditar
- que é difícil conhecer a si mesmo,
também não é fácil
fazer uma pintura de si mesmo.”
Vincent Van Gogh

Em uma pesquisa-ação, em que o pesquisador atua junto aos participantes, nem sempre é fácil se reconhecer em algumas práticas e alguns resultados. Como diz Van Gogh, não é fácil fazer uma pintura de si mesmo, mas essa reflexão se faz necessária e, para tanto, se inicia com a correlação entre as perguntas de pesquisa - que originaram a obra - e o resultado final - a obra finalizada.

A correlação estabelecida nesta seção inicia-se pela primeira pergunta de pesquisa:

“Como a implementação do *Programa R2L* gera a apropriação de uma *Metalinguagem Pedagógica*?”

A partir da desconstrução do gênero textual, realizada pela aplicação do conjunto de estratégias que compõem o *Ciclo*, ocorrida durante as oficinas, foi possível que os participantes aprendessem acerca do *Contexto de Situação* e *Contexto de Cultura*, entendendo sobre o funcionamento da linguagem no contexto de uso e propósito social do texto que estava sendo desconstruído. Durante a *Preparação para a Leitura*, o gênero textual Estudo de Caso foi totalmente mapeado e, para que essa desconstrução e mapeamento pudessem acontecer adequadamente, foi necessário escrever um Estudo de Caso que atendesse às características estruturais e linguísticas a fim de servir de modelo.

Diferente de outras pesquisas existentes sobre o gênero do texto, como as de Villas Boas (2010); Silva e Melo (2008) e Silva (2013), que tomam por objeto de análise os textos produzidos pelos próprios aprendizes, esta pesquisa optou por construir um texto modelo que no momento da desconstrução retratasse adequadamente suas etapas e fases para que, assim, fossem reconhecidas pelos participantes.

Ao longo da implementação do *Ciclo*, em função de sua natureza de abordagem ao texto por meio de suas estratégias, os participantes se apropriaram de uma *Metalinguagem Pedagógica*, conforme mostram os resultados. As estratégias de *Preparação para a Leitura*, *Construção Conjunta*, *Leitura Detalhada*, *Reescrita Conjunta* e *Construção Individual* contribuíram para uma reflexão consciente sobre a língua. Tal reflexão não contribui apenas para o aperfeiçoamento da escrita acadêmica de Inglês/LE dos participantes, mas também para

a apropriação da *Metalinguagem Pedagógica* que, no caso de professores em formação, é tão necessária.

A segunda correlação é feita a partir da segunda pergunta de pesquisa: “Como o *Ciclo* pode ser usado para o ensino eficaz de um recurso linguístico?”

O recurso linguístico da *Metáfora Gramatical*, trazido pela LSF, escolhido na presente pesquisa em função de ser fundamental para a escrita acadêmica, foi selecionado para verificar a eficácia do *Ciclo* no seu ensino. Os resultados mostraram que, assim como a *tinta* do tipo à óleo requer experiência e conhecimento por parte de quem a aplica, o ensino da *Metáfora Gramatical* também requer experiência e prática tanto do pesquisador, quanto do aluno. Isso se deve ao fato de ser um recurso linguístico que ocorre em uma fase tardia no desenvolvimento da linguagem, sendo mais complexo e elaborado, mesmo na L1, e em virtude de se ter gerado dados em contexto de pesquisa-ação.

Após a implementação do *Ciclo*, conforme mostrou o Gráfico 03 (Cf. seção 5.1.2), houve um aumento no número de ocorrências de nominalizações na escrita em Inglês/LE dos participantes, mas, talvez, mais implementações sejam necessárias, com mais de um texto do gênero textual estudado, com mais aplicações da estratégia de *Leitura Detalhada e Escrita Conjunta* para a obtenção de resultados mais efetivos.

O *Ciclo* se mostra como uma excelente ferramenta de ensino dos mais variados recursos linguísticos na língua inglesa, assim, além de ser usado para o ensino da *Metáfora Gramatical* para os participantes, serviu também como um exemplo de metodologia de ensino para os professores em formação.

Outras pesquisas voltadas para a escrita acadêmica à luz da LSF (NININ, 2012, 2015; MOTTA-ROTH, 2006a, 2006b, 2008, 2009; MOTTA-ROTH, HEBERLE, 2005; MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010; ROTTAVA, 1998; 2012; 2014; ROTTAVA e NAUJORKS, 2016; ROTTAVA e SANTOS, 2016; 2018) têm como propósito analisar produções textuais científicas e elaborar propostas de ensino para os gêneros textuais produzidos na academia, entretanto, o fazem em língua portuguesa. Esta pesquisa, por sua vez, objetivou trazer uma metodologia de ensino - o *Ciclo* - com base na pedagogia de gênero textual, embasada pela LSF, voltada para o ensino de escrita acadêmica de Inglês/LE na formação de professores.

Finalmente, para a terceira correlação, parte-se da última pergunta de pesquisa: “O que revelam os registros escritos feitos pelos participantes no que tange à utilização de uma *Metalinguagem Pedagógica* antes e depois da implementação do *Programa R2L*?”

É possível perceber, a partir dos resultados, que o pincel utilizado foi de fato eficaz para o tipo de tinta escolhida. A partir da implementação do *Ciclo*, os participantes adquiriram

conhecimento a respeito do gênero textual estudado, tornando-se capazes de reconhecer e nomear suas etapas e fases e aptos a fazerem uma avaliação de um texto com maior grau de cientificismo e linguagem técnica após a sua implementação. Isso graças à estratégia de *Preparação para a Leitura*, em que foi feito o mapeamento do gênero textual estudado. Com as outras estratégias do *Ciclo*, *Leitura Detalhada e Escrita Conjunta*, os participantes aprenderam a respeito do recurso linguístico *Metáfora Gramatical* presente no texto e puderam realizar os desempacotamentos das formas nominais usadas e o empacotamento de novas formas.

A eficácia do pincel utilizado foi para além de sua utilização original: ele conferiu à obra, conforme a epígrafe de abertura desta seção, o efeito tridimensional ao aplicar a técnica do impasto. A apropriação de uma *Metalinguagem Pedagógica* por parte dos participantes, enquanto aprendiam sobre escrita acadêmica, através do *Ciclo*, foi o desdobramento do efeito obtido pelo pincel.

Houve uma notável modificação no discurso dos participantes indicativa de uma apropriação de *Metalinguagem Pedagógica*, a partir da consciência reflexiva que os participantes-futuros-professores desenvolveram com a implementação do *Ciclo*. A *Metalinguagem Pedagógica* contribui para a reflexão consciente sobre a língua, importante fator para o letramento, podendo vir a se transformar em uma posterior naturalização de tais recursos na escrita dos participantes e na prática docente.

6 ASSINATURA E DATA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os pintores sabem que o estilo com que desenvolvem as suas formas constituirá o carimbo de expressão da obra.

Vários auto-retratos de Van Gogh (pintor holandês 1853-1890) estão carregados de uma forte expressividade, não tanto pelas cores que utiliza, ou pelo gesto dos rostos, mas sim pelas formas convulsionadas e ondulantes que utiliza para representar o fundo. Essas ondulações, por si próprias, não significariam nada, mas colocadas detrás do rosto de Van Gogh, conferem a obra uma enorme carga de movimento e exaltação, que de certa forma nos fala da interioridade do pintor.¹⁰²

Assim como a técnica do impasto, utilizada por Van Gogh, constitui o carimbo de expressão de suas obras, a utilização do *Programa R2L* para o ensino de recursos linguísticos e especialmente para o desenvolvimento da *Metalinguagem Pedagógica* constitui-se como importante ferramenta de ensino, empregando sua marca na formação de professores.

A *Metalinguagem Pedagógica* colabora diretamente para a conscientização de um novo saber, sobretudo da escrita e do gênero textual, e, como consequência, depois da conscientização vem a naturalização, e o emprego daquele saber torna-se automático. Essa conscientização é defendida por Halliday (1989), conforme apresentado na epígrafe de abertura desta tese, quando disse em uma entrevista:

O que a escola exige é que você traga a língua de volta à consciência. Não há nenhuma maneira de evitar isso, em parte porque você tem de fazer isso para aprender a ler e a escrever. Tornar-se letrado significa refletir conscientemente sobre sua língua¹⁰³. (MARTIN, 2013, p.138).

A presente pesquisa se encerra retomando a fala de Halliday por entender que nela está contida a essência de seu grande legado. Conforme o linguista, criador da Linguística Sistêmico-Funcional, “o sentido é feito de escolhas” e, a partir disso surge o questionamento: qual a melhor maneira de poder fazer boas escolhas e, conseqüentemente, conseguir dar sentido à linguagem, em todas as suas formas, se não for a partir de uma reflexão consciente sobre a linguagem? Só se faz boas escolhas quando se conhece bem as opções.

No prefácio da edição de 1994 de sua gramática funcional, Michael Halliday apresenta uma lista aberta com possíveis aplicações para a LSF. Dentre elas, estão as preocupações teóricas (“para entender a natureza e as funções da linguagem”); as históricas (“para entender

¹⁰² <https://www.amopintar.com/como-se-analisa-uma-pintura> Acessado em 27 jan. 2019.

¹⁰³ No original: ...what the school requires is for you to bring language back to consciousness. There's no way to avoid this, partly because you have to do this in learning to read and write. Becoming literate means reflecting consciously on your language. (HALLIDAY, 1989, p.138).

como as linguagens evoluem através do tempo”); as de desenvolvimento (“para entender como uma criança desenvolve a linguagem, e como a linguagem pode ter evoluído na espécie humana”); e as educacionais (“para ajudar as pessoas a aprender a sua língua materna e/ou línguas estrangeiras”), conforme mencionadas na seção 2.4. Todas essas possibilidades de aplicação fazem da LSF uma teoria muito completa no ensino da abordagem ao texto, por trazer amparo teórico e metodológico para o campo da linguagem.

Subjacente a esta gama de aplicações está um foco comum na análise de textos autênticos provenientes da interação social, considerados em relação ao contexto cultural e social em que são negociados. Consequentemente, uma das contribuições principais da LSF é "compreender a qualidade dos textos: por que um texto significa o que ele significa, e por que é valorizado como é" (Halliday 1994: XXIX)

Assim, o objetivo de Halliday ao criar sua Gramática Funcional foi, como ele mesmo dizia, “construir uma gramática para fins de análise de texto: uma gramática que tornaria possível dizer coisas sensíveis e úteis sobre qualquer texto, falado ou escrito [...]”. (Halliday 1994: XV). Com base nesse objetivo a escola deveria viabilizar ainda mais situações de ensino que oportunizem aos alunos, como argumentou Halliday (2012), refletirem conscientemente sobre a linguagem ao compreenderem a qualidade dos textos para, assim, tornarem-se letrados. Com essa conscientização do sujeito sobre sua língua, ele pode apoderar-se dela e utilizá-la para o empoderamento de outros na situação de ensino. E, para que isso aconteça, é necessário formar professores capazes de fomentar esse refletir.

A importância de se desenvolver a *Metalinguagem Pedagógica* na formação de professores se deve ao fato de que segundo Krashen (1984), a linguagem do professor em sala de aula constitui-se num dos principais insumos com os quais o aluno tem contato. Ibrahim (2006) afirma que a qualidade e o tipo de insumo oferecido pelo professor fazem a diferença:

Durante os últimos anos, o interesse pela linguagem de sala de aula tem crescido enormemente. Esse interesse vem do reconhecimento de que resultados positivos no desempenho do aluno dependem muito do papel do professor e do tipo de linguagem por ele utilizada. A qualidade e o tipo de insumo oferecido pelo professor fazem parte desse processo e afetam diretamente o aprendizado do aprendiz. (IBRAHIM, 2006.p.12)

O *Programa R2L* apresenta-se como um adequado *pinel* para isso, pois, ao mesmo tempo em que é uma metodologia para o ensino de qualquer recurso linguístico e para o trabalho com a leitura e a escrita, contribuindo para a competência linguístico-comunicativa dos aprendizes-futuros-professores, é também adequado para aplicar a técnica do *impasto*, dando o

efeito tridimensional na obra, desenvolvendo a *Metalinguagem Pedagógica* desses futuros profissionais.

No caso da academia, na formação de professores, é fundamental o desenvolvimento de uma *Metalinguagem Pedagógica* para tornar a principal ferramenta de trabalho desses futuros professores - a linguagem que usam com os alunos em sala - um insumo ainda melhor para seus futuros alunos. Essa poderia ser uma maneira de se trabalhar para a formação de um círculo virtuoso na educação. Algumas pesquisas no Brasil (ALMEIDA FILHO, 1993; CONSOLO, 1997, CONSOLO; TEIXEIRA DA SILVA, 2007; BASSO 2001; FERNANDES, 2011) vêm sendo realizadas acerca da realidade dos professores de LE, no que concerne ao grau de proficiência desses profissionais e à formação desses professores. Segundo Consolo (2005), a forma de atuação do professor de LE no cenário nacional em suas interações em sala de aula, no tocante à sua competência linguístico-comunicativa, é preocupante. Assim, pesquisas que olhem tanto para a competência linguístico-comunicativa quanto para a apropriação da *Metalinguagem Pedagógica* são fundamentais para a formação desses profissionais.

No que tange a esta pesquisa, considera-se que projetar uma forma de apropriação de *Metalinguagem Pedagógica* que pode ser mais eficazmente aprendida e ensinada exige, conforme Rose (2018), decisões sobre o que precisa ser levado para a consciência e o que precisa ser deixado no nível da intuição de professores e alunos. “O que deve ser levado à consciência na medida do possível são os padrões de registo instanciados em textos do currículo, para que professores possam chamar a atenção dos alunos para esses padrões e discutir o seu significado. Conhecimentos linguísticos úteis para reconhecê-los incluem as estruturas gramaticais e discursivas nas quais eles são instanciados”. (ROSE, 2018. p. 7).

Os potenciais benefícios advindos do ensino através do *Ciclo* e da Pedagogia do Gênero textual, na academia, sobretudo com a formação de professores, são significativos. Os professores formados com e pelo *Ciclo*, ao atuarem na escola básica, estariam, a princípio, mais inclinados a discutir os padrões existentes nos gêneros textuais e a fomentar a reflexão consciente sobre a língua, além de ensinar os mais variados recursos linguísticos, promovendo o letramento.

Uma única implementação do *Ciclo*, como a ocorrida durante as oficinas, já apontou para tal cenário. Com efeito, futuras pesquisas com mais de um texto do mesmo gênero textual e mais implementações de cada uma das estratégias do *Ciclo* fornecerão mais dados. Além disso, seria interessante o acompanhamento desses futuros-professores em situação de estágio para verificar os efeitos do que aprenderam com o *Ciclo* em suas atuações docentes. Estudos que investiguem a eficácia do *Ciclo* para o ensino de outros recursos linguísticos, com outros

enfoques que não o da escrita acadêmica em Inglês/LE, se fazem necessários. Esses estudos podem igualmente servir para proporcionar uma visão mais detalhada acerca do uso de práticas pedagógicas de ensino de gramática de LE que empreguem os fundamentos sistêmico-funcionalistas que possam servir como ferramentas, auxiliando o professor a lidar com as demandas e as necessidades dos alunos. Como as oficinas foram oferecidas no contraturno, o número de encontros teve de ser limitado para não tomar tempo demais dos participantes e inviabilizar o estudo, mas a implementação do *Ciclo* ao longo de todo um semestre poderia trazer ainda mais dados e reflexões.

A INSPIRAÇÃO: REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas: Pontes, 1993.
- ANDERSEN, R. W. Models, processes, principles, and strategies: Second language acquisition in and out of the classroom. In B. VanPatten & J. F. Lee (Eds.), *Second language acquisition - Foreign language learning* (pp. 45-78). Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1990. (Reprinted from IDEAL, 1988,3,111-138).
- BACHMAN, L. F. *Fundamental considerations in language assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.
- BASSO, E. A. *A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal: um curso de Letras em estudo*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2001.
- BHATIA, V. K. *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. New York: Longman, 1993.
- BERNSTEIN, B. *Class, codes and control. The structuring of pedagogic discourse* (Vol. 4). London: Routledge and Kegan Paul
- BHATIA, V. K. *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. New York: Longman, 1990.
- BROWN, H.D. *Principles of Language Learning and Teaching* (5th Ed). Pearson Education, 2007.
- BROOKES, A.; GRUNDY, P. *Beginning to write: writing activities for elementary and intermediate learners*. Cambridge University Press, 1991.
- CABRAL, S. R. S. *As funções da linguagem numa perspectiva sistêmico-funcional*. In: X Seminário Internacional de Educação, Cachoeira do Sul, RS, 2005. <http://www.sieduca.com.br/2005/2005/artigos/A5.doc>.
- CAVALCANTI, B. A. P. *A pedagogia de gêneros da escola de Sydney em aulas de Inglês para fins específicos: um voo sistêmico-funcional*. 2016. 155f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.
- CELANI, M. A. A. *A relevância da Linguística Aplicada na formação de uma política educacional brasileira*. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Org.). *Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2008. p. 17-32.
- CHRISTIE, F. *Pedagogical and content registers in a writing lesson*. *Linguistics and Education*, 3(3), 203- 224. doi: 10.1016/0898-5898(91)90008-7, 1991.

- CHRISTIE, F. Systemic Functional Linguistics and a theory of language in education. *Ilha do desterro*, 46. 2004.
- CHRISTIE, F., e J.R. MARTIN (eds.). *Language, knowledge and pedagogy: Functional linguistic and sociological perspectives*. London: Continuum, 2007.
- CLARK, Herbert H. O uso da linguagem. In: *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, n. 9, p. 47-71, 2000.
- CONSOLO, D. A.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. Introdução. In: *Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional*. São José do Rio Preto: 2007.
- CONSOLO, D. A. Posturas sobre avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira: Implicações para o cenário brasileiro. In: M. M. Freire, M. H. VieiraAbrahão & A. M. F. Barcelos (orgs.) *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. São Paulo:ALAB & Campinas:Pontes, 2005, p. 269-287.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. et al. *The National Framework of Adult Language, Literacy and Numeracy Competence*, Australian Committee for Training and Curriculum, Melbourne, 1993, 80pp.
- DEREWIANKA, B. *Language development in the transition from childhood to adolescence: The role of grammatical metaphor*. Unpublished Ph.D. dissertation, Macquarie University. 1995.
- DEVIRIM, D.Y. *Development of grammatical metaphor in academic literacy though online language support*. Australia: Unpublished Ph.D. dissertation, University of Sydney, 2013.
- DEVIRIM, D.Y. *Grammatical Metaphors: What do we mean? What exactly are we researching?* *Functional Linguistics* 23 (2015): 32-51.
- DÖRNYEI, Z. *Research methods in applied linguistics*. New York: Oxford University Press, 2007. 336 pages.
- EGGINS, S. *An introduction to systemic functional linguistics*. London: Pinter Publishers, p. 25-80. 1994.
- EGGINS, S. *An introduction to systemic functional linguistics*. London: Pinter Publishers, 2004.
- EGGINS, S.; MARTIN, J. R. *Genres and registers of discourse*. In: DIJK, Teun van (Ed.). *Discourse as structure and process - discourse studies: a multidisciplinary introduction*. V. 1. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, 1997.
- ELLIS, R. *SLA research and language teaching*. England: Oxford University Press, 1997.

- FERNANDES, A.M. A metalinguagem e a precisão gramatical na proficiência oral de duas professoras de Inglês como língua estrangeira. Dissertação de Mestrado, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Campus de São José do Rio Preto, 2011.
- FIGUEREDO, G. Uma descrição sistêmico-funcional dos marcadores discursivos avaliativos em português brasileiro: a gramática das partículas modais. *Alfa, rev. linguíst.* (São José Rio Preto), São Paulo, v. 59, n. 2, p. 281-308, Aug, 2015. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-7942015000200281&lng=en&nrm=iso. Acessado on 19 Dec. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/1981-5794-1504-3>.
- FIRTH, J. R. A synopsis of linguistic theory 1930-1955. In *Studies in linguistic analysis*, 1-32. Oxford: Blackwell. 1957.
- FIRTH, J. R. *The tongues of men and speech*. Oxford: Oxford University Press. 1964.
- FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.
- FUZER, Cristiane; TICKS, Luciane; CABRAL, Sara Regina Scotta. Análise sistêmico-funcional como suporte para a leitura de textos: o caso da cerveja Devassa. *Rev. bras. linguist. apl.*, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 883-909, 2012.
- FUZER, C.; GERHARDT, C. C.; WEBER, S. Etapas e fases da narrativa em *O Pequeno Polegar*: análise de gênero na perspectiva sistêmico-funcional. *Cadernos do IL*, n. 52, p. 162-181. 2016.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (organizadoras). *Métodos de Pesquisa*. 1ª Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- 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, C. Texto narrativo. In: MATEUS, M.; PEREIRA, D.; FISCHER, G. (Org.). *Diversidade linguística na escola portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 113-118. 2008.
- GOUVEIA, C. A. M. Texto e gramática: uma introdução à linguística sistêmico-funcional. *Matraga*, Rio de Janeiro, v.16, n.24, p. 13-47. jan./jun. 2009a.
- GOUVEIA, C. A. M. Escrita e ensino: para além da gramática, com a gramática. *D.E.L.T.A.*, 25: ESPECIAL. 716-720. 2009b.
- GOUVEIA, C. Compreensão leitora como base instrumental do ensino da produção escrita. In: SILVA, W. R.; SANTOS, J. S.; MELO, M. A. (org.). *Pesquisas em Língua(gem) e demandas do ensino básico*. Campinas, Pontes Editores, p. 203-231, 2014.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, Ruqaiya. *Cohesion in English*. New York: Longman, 1976.

- HALLIDAY, M. A. K. *Language as a social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold, 1978.
- HALLIDAY, M.A.K. Spoken and written modes of meaning. Article published by Armidale CAE for the Language in Education Conference. Armidale, November, 1985.
- HALLIDAY, M.A.K. 'Language Across the Culture'. Makhan L. Tickoo (ed.) *Language in Learning: Selected Papers from the RELC Seminar on 'Language Across the Curriculum'*, Singapore, 22-26 April 1985. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre (Anthology Series 16). 1986.
- HALLIDAY, M.A.K. 'On the Language of Physical Science'. Mohsen Ghadessy (ed.) *Registers of Written English: Situational Factors and Linguistic Features. (OLS)*. London: Pinter. pp.162-178, 1988.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, context and text: aspects of language in a socialsemiotic perspective*. Oxford: Oxford University press, 1989.
- HALLIDAY, M.A.K. 'Towards a Language-based Theory of Learning'. *Linguistics and Education* 5(2). pp.93-116. 1993.
- HALLIDAY, M.A.K., e J.R. MARTIN. *Writing science: Literacy and discourse power*. London: Falmer Press, 1993.
- HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar* (2nd ed.). London: Edward Arnold, 1994.
- HALLIDAY, M. A. K. 'The Construction of Knowledge and Value in the Grammar of Scientific Discourse, with Reference to Charles Darwin's *The Origin of Species*'. Coulthard, Malcolm (ed.) *Advances in Written Text Analysis*. London/ New York: Routledge. pp.136-156. 1994a.
- HALLIDAY, M.A.K. "The Notion of 'Context'. In *Language Education*". Mohsen Ghadessy (ed.) *Text and Context in Functional Linguistics. (CILT169)*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins. pp.1-24. 1998.
- HALLIDAY, M. A. K. The "architecture" of language according to systemic functional theory: developments since the 1970." In: HASAN, Ruqaiya; MATTHIESSEN, Christian M.I.M.; WEBSTER, Jonathan (eds.). *Continuing discourse on language. V. 2*. London: Equinox, p. 505-561, 2005.
- HALLIDAY, M. A. K. Introduction: how big is a language? On the power of language. In: *the language of science*. London: continuum, 2004.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- HALLIDAY, M. A. K., e MATTHIESSEN, C. *Construing experience through meaning: A language-based approach to cognition*. London/ New York: Cassell, 1999.

- HALLIDAY, M. A. K.; MATHIESSEN, C. *An Introduction to Functional Grammar*. 3. ed. London: Arnold, a member of the Hodder Headline Group, 2004.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATHIESSEN, C. *An Introduction to Functional Grammar*. 4a. ed. London: Arnold. 2014.
- HALLIDAY, M. WEBSTER, J. (org.). *Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics*. London: Continuum, 2009.
- HALLIDAY, M. WEBSTER, J. *Aspects of Language and Learning*. The M.A.K. Halliday Library Functional Linguistics Series book series. Springer-Verlag Berlin Heidelberg 2016. DOI <https://doi.org/10.1007/978-3-662-47821-9>.
- HEYVAERT, L. Nominalization as grammatical metaphor. On the need for a radically systemic and metafunctional approach. In: SIMON-VANDENBERGEN, A.-M.; TAVERNIERS, M. *Grammatical Metaphor: Views from systemic functional linguistics*. Amsterdam: Benjamins, 2003. p. 65-99.
- HYLAND, K. Learning to write for academic purposes: Specificity and second language writing. In Bitchener, J., Storch, N. & Witte, R. (eds.), *Teaching writing for academic purposes to multilingual students: Instructional approaches*. London: Routledge, 2017. pp. 24-41.
- HYLAND, K. Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*. v. 16, pp. 148-164. 2007.
- HYLAND, K. Genre and academic writing in the disciplines. *Language Teaching*, 09/2008b; 41(04), pp.543-562. 2008.
- HYLAND, K. Writing in the university: education, knowledge and reputation. *Language Teaching*, 46. 2013.
- HYLAND, K. *The Essential Hyland*. London: Bloomsbury Press, 2017.
- IBRAHIM, M. B. P. A interação oral de uma professora não- nativa em aulas de língua estrangeira (Inglês). *Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada*. São José do Rio Preto: UNESP, 2006.
- KIM, Y.; KIM, J. Teaching Korean university writing class: Balancing the process and the genre approach. *Asian EFL Journal*, 7(2), 68-89, 2005.
- KRASHEN, S. *Writing. Research, theory and applications*. New York: PrenticeHall, 1984.
- LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.
- LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. *How languages are learned* Rev. ed. England: Oxford University Press, 1999.

- LIARDÉT, C.L. Academic literacy and grammatical metaphor: Mapping development. *TESOL International Journal*, 10, 29-46. 2015a. [https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Frefhub.elsevier.com%2FS0889-4906\(16\)30030-8%2Fsref35](https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Frefhub.elsevier.com%2FS0889-4906(16)30030-8%2Fsref35). Acessado em 20 mai. 2018.
- LARSEN-FREEMAN, D. *Teaching Language: From Grammar to Grammmaring*. Boston, MA: Thompson-Heinle, 2003.
- LARSEN-FREEMAN, D., e ANDERSON, M. *Techniques and principles in language teaching* (3rd ed.). Oxford: Oxford University Press, 2011.
- LIARDÉT, C.L. Grammatical metaphor: Distinguishing success. In: *Journal of English for Academic Purposes*, v. 22, p. 109-118. 2015b.
- LIGHTBOWN, P. M., e Spada, N. *How languages are learned*. Oxford, UK: Oxford University Press. 2009.
- MALINOWSKI, B. The Problem of Meaning in Primitive Languages. Supplement I in C.K. Ogden and I.A. Richards (of the 10th ed. (1972)), pp. 296-336, 1923.
- MALINOWSKI, B. *Coral Gardens and their Magic. A Study of the Methods of Tilling the Soil and of Agricultural Rites in Trobriand Islands*. Vol. 1: The Description of Gardening; Vol. 2: The Language of Magic and Gardening. Allen & Unwin, London, 1935.
- MARTIN, J. R. Language, register and genre. In: CHRISTIE, F. (Ed.). *Language studies: children writing leader*. Geelong, Victoria: Deakin University, p. 21-30. 1984.
- MARTIN, J. R. *Factual Writing: exploring and challenging social reality*. Geelong, Vic.: Deakin University Press (ECS806 Sociocultural Aspects of Language and Education) 1985. 101 pp. [republished by Oxford University Press, 1989].
- MARTIN, J. R. *English text: System and structure*. Amsterdam: John Benjamins, 1992.
- MARTIN, J.R. 'Grammar meets Genre. Reflections on the 'Sydney School'', *Arts: the journal of the Sydney University Arts Association* 22, 47-95. 2000.
- MARTIN, J.R. & ROSE, D. Designing literacy pedagogy: scaffolding asymmetries. In R. Hasan, C.M.I.M. Matthiessen and J. Webster (eds.) *Continuing Discourse on Language*. London: Equinox, 251-280. 2005.
- MARTIN, J.R. *Metadiscourse: Designing Interaction in Genre-based Literacy Programs*, in R. Whittaker, M. O'Donnell and A. McCabe (eds) *Language and Literacy: Functional Approaches*. London: Continuum, 95-122, 2006.
- MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Working with discourse: meaning beyond the clause*. 2nd. ed. Continuum: London, 2008.
- MARTIN, J.R. & ROSE, D. Genres and texts: living in the real world. *Indonesian Journal of SFL*, 1 (1), 1-21, 2012.

- MARTIN, J.R. (ed.). Interviews with M.A.K. Halliday: Language Turned Back on Himself. London: Bloomsbury Academic, 2013.
- MARTIN, J.R. & ROSE, David. Working with Discourse. Meaning beyond the clause. London, New York: Continuum. 293 p. 2003.
- MARTIN, J.R. & ROSE, D. Genre Relations: mapping culture. London: Equinox, 2007.
- MARTIN, J. R.; ROSE, D. Genre relations: mapping culture. Londres: Equinox, 2008.
- MARTIN, J.R. & R. VEEL (eds.) Reading science: Critical and functional perspectives on discourse of science. New York: Routledge, 1998.
- MATTHIESSEN, C. & HALLIDAY, M. A. K. Systemic Functional Grammar: a first step into the theory, 1997.
- MATON, K. Knowledge and knowers: Towards a realist sociology of education. London & New York: Routledge, 2013.
- MCMILLAN, J. H., & WERGIN, J. F. Understanding and evaluating educational research. 4th ed. Boston: Pearson, 2010.
- MOYANO, E. I. “Deconstrucción y edición conjuntas en la enseñanza de la escritura. La reflexión sobre género y discurso en la formación académica y profesional”, en Anais VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/289131037_Deconstruccion_y_Edicion_Conjuntas_en_la_ensenanza_de_la_escritura_La_reflexion_sobre_genero_y_discurso_en_la_formacion_academica_y_profesional, 2010. (Acessado em Maio., 2018).
- MU, C. A proposal for a taxonomy of ESL writing strategies. STETS Language and Communication Review, n. 6, v.1, 2007.
- MOTTA-ROTH, D. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e de gêneros textuais. Linguagem em (Dis)curso - LemD. ISSN 1982-4017. Tubarão, v.6, n.3, set./dez, 2006a. pp.495-517.
- MOTTA-ROTH, D. Escrevendo no contexto: contribuições da LSF para o ensino de redação acadêmica. 33rd International Systemic Functional Congress, São Paulo, 2006b, pp.828-851.
- MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, ISSN 0102-4450, 24, pp.341-383, São Paulo, 2008.
- MOTTA-ROTH, D. Artigo acadêmico. In: MOTTA-ROTH, D. (Org.). Redação acadêmica: princípios básicos. Santa Maria: Imprensa Universitária. pp.67-76, 2009.
- MOTTA-ROTH, D.; HEBERLE, V.M. O conceito de estrutura potencial do gênero de Ruqayia Hasan. In: Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial. pp.12-28, 2005.

- MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G.R. (Orgs.) *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial. (Estratégias de Ensino; 20), 2010.
- MOYANO, E.I. *Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional*. *Revista Signos*, 43(74):465-488. 2010.
- NININ, M. O. G. *Investigação sobre o texto acadêmico: engajamento em trabalhos de mestrado*. In: II SIELP, 2012, Uberlândia MG. *Anais do SIELP*. v. 2. p. 1-17, 2012.
- NININ, Maria Otilia Guimarães. *Escrita acadêmica e gramática sistêmico funcional: perspectivas para o ensino*. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, [S.l.], v. 54, n. 3, p. 593-619, nov. 2015. ISSN 2175-764X. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8647382/14336>>. Acessado em 07 set. 2017.
- PIRES, C. Z. *Unindo as pontas da teoria e da prática: contribuições da pedagogia de gêneros sob o viés da linguística sistêmico-funcional na leitura e na escrita de notícias jornalísticas*. *Dissertação de mestrado* 2017.
- RAVELLI, L. J. *Grammatical metaphor: An initial analysis*. In E. H. Steiner, & R. Veltman (Eds.), *Pragmatics, discourse and text: Some systemically-oriented approaches* (pp. 133-147). London: Pinter, 1998.
- ROSE, D. *Genre in Sydney School*. In: James Paul Gee e Mike Handford. (Eds.). *The Routledge handbook of discourse analysis*. Londres: Routledge, 209-225, 2012.
- ROSE, D. *Analysing pedagogic discourse: an approach from genre and register* *Functional Linguistics*, 1:13, <http://www.functionallinguistics.com/content/1/1/11>, <http://www.springer.com/-/2/5acb361cd6f34acd9810403ab1890dc3> 2014.
- ROSE, D. *Reading to Learn: Accelerating learning and closing the gap*. *Teacher training books and DVDs*. Sydney: Reading to Learn, 2015. <http://www.readingtolearn.com.au>.
- ROSE, D. *Reading to Learn - preparing for reading and writing - vol 1*. Austrália, 2017a.
- ROSE, D. *Reading to Learn - selecting and analyzing texts - vol 2*. Austrália, 2017b.
- ROSE, D. *Reading to Learn - assessing writing - vol 3*. Austrália, 2017c.
- ROSE, D. *Reading to Learn - detailed reading and rewriting - vol 4*. Austrália, 2017d.
- ROSE, D. *Building a pedagogic metalanguage I: curriculum genres*. (no Prelo) To appear in J Martin [Ed.] *Applicable Linguistics and Academic Discourse*. Shanghai Jiao Tong University. 2018a.
- ROSE, D. *Building a pedagogic metalanguage II: knowledge genres*. (no Prelo) To appear in J Martin [Ed.] *Applicable Linguistics and Academic Discourse*. Shanghai Jiao Tong University. 2018b.

- ROSE, D. & MARTIN, J. R. *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sidney School*. Sheffield (UK) and Bristol (USA): Equinox Publishing Ltd. 2012.
- ROTTAVA, L. A leitura e a escrita na pesquisa e no ensino. *Epaço da escola*. V. 4, nº27, p.61-68, 1998.
- ROTTAVA, L. leitura em contexto acadêmico: o processo de construção de sentido de alunos do primeiro semestre do curso de letras. *Signo*. V. 37, nº63, p.160-179, 2012.
- ROTTAVA, L. & Silva, A. M. Da Tela ao Papel: a Retextualização como Recurso na Aquisição da Escrita em Português como Língua Adicional. *VEREDAS. REVISTA DA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE LUSITANISTAS*, v. 22, p. 25-38, 2014.
- ROTTAVA, L. & NAUJORKS, J. da C. (orgs.) *Linguística sistêmico-funcional: interlocuções da formação docente e ensino*. 1. ed. Porto Alegre: Instituto de Letras UFRGS, 2016.
- ROTTAVA, L. & SANTOS, S. S. dos. Grammatical Metaphor - a window to understand rewriting in academic contexts. In: NEUMANN, S.; WEGENER, R.; FEST J.; NIEMIETZ, P. & HÜTZEN, N. (editors). *Challenging Boundaries in Linguistics: Systemic Functional Perspectives*. Aachen British and American Studies Series. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 2016.
- ROTTAVA, L. & SANTOS, S. S. dos. Os efeitos de construções metafóricas em textos produzidos em contexto acadêmico. *Delta*, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 55-79, 2018. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502018000100055&lng=en&nrm=iso. Access on 20 June 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445085262849162431>.
- ROTHERY, J. Making changes: developing an educational linguistics. R. Hasan & G. Williams (Eds.) *Literacy in Society*. London: Longman, 86-123. 1996.
- SARDINHA, T. B. Metáforas de Lula e Alckmin nos debates de 2006 em uma perspectiva da Linguística de *Corpus*. *Rev. bras. linguist. apl.*, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 139-164, 2007.
- SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo, Cultrix, Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein 1995.
- SAUSSURE, F. de. *Curso de Linguística Geral*. 2º. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 36, p. 11-22, jul.-dez. de 2000. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/issue/view/642>. Acessado em: 27 jan. de 2019.
- SCHLEPPEGRELL, M. J. Linguistic features of the language of schooling. *Linguistics and Education*, 12(4), 2001. pp. 431-459.
- SCHLEPPEGRELL, M. J. *The Language of schooling: A functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2004.

- SCHLEPPEGRELL, M., e DE OLIVEIRA. An integrated language and content approach for history teachers. *Journal of English for Academic Purposes* 5, 2006, p. 254-268.
- SIGNORINI, I. Gêneros catalisadores, letramento & formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006.
- SILVA, E. C. M. da. Gêneros e práticas de letramento no ensino fundamental. 2007. 258 f., il. Tese (doutorado em Linguística) -Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- SILVA, W. e MELLO, L. Relatório de Estágio Supervisionado como Gênero Discursivo Mediador da Formação do Professor de Língua Materna Campinas, 47(1): 131-149, Jan./Jun. 2008.
- SILVA, W. R. Escrita do gênero relatório de estágio supervisionado na formação inicial do professor brasileiro. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: UFMG/ALAB. v. 13, n. 1, p.171-195, 2013.
- SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. 4ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010
- TAVARES, A. Uma pedagogia para o ensino do Inglês como língua estrangeira. Dissertação de mestrado. Lisboa, 2006.
- TEIXEIRA DA SILVA, V. L. A competência para a avaliação na formação do professor de línguas. In: CONSOLO, D. A.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional. São José do Rio Preto: HN, 2007.
- THOMPSON, G. & COLLINS, H. Interview with M. A. K. Halliday, Cardiff, July 1998. *Delta*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 131-153, 2001. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-445020010001000006&lng=en&nrm=iso>. access on 26 Jun. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-445020010001000006>.
- THOMPSON, G. *Introducing functional grammar*. 2nd ed. London: Taylor & Francis Ltd, 2004.
- VIAN JR., O. A gramática sistêmico-funcional no ensino da leitura de textos filosóficos em Inglês para fins acadêmicos. *The ESP*. ISSN 0102-7077, São Paulo, v.30, n.2, p.113-140. 2009.
- VILLAS BOAS, B. M. de F. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2010.
- VYGOTSKY, L.S. Thinking and speech. In R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds.), *The collected works of L.S. Vygotsky. Volume I: Problems of general psychology*, (Trans. N. Minick). New York: Plenum, 1987.
- VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1994.

APÊNDICES

APÊNDICE 01 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto	“Na Tela: O Fenômeno da Metáfora Gramatical e o Epifenômeno da Consciência Metalinguística a partir da Pedagogia De Gênero Emoldurados pela Linguística Sistêmico Funcional”
Pesquisador responsável	Profa. Dra. Lucia Rottava
Pesquisador Assistente	Prof. Ms. Karen Santorum
Telefone	(51) 3308 66 98
e-mail para contato	luciarottava@yahoo.com.br

Prezado senhor/Prezada senhora

O/A senhor/a está sendo convidado/a para participar como voluntário do projeto de pesquisa intitulado “Na Tela: O Fenômeno da Metáfora Gramatical e o Epifenômeno da Consciência Metalinguística a partir da Pedagogia De Gênero Emoldurados pela Linguística Sistêmico Funcional”. Esse projeto é importante porque pretende observar se a aplicação do Ciclo de ensino-aprendizagem no ensino da metáfora gramatical com vistas ao desenvolvimento da escrita acadêmica em língua inglesa de futuros professores de inglês à luz da LSF contribui para o aprimoramento de uma metalinguagem pedagógica. Para que isso se concretize, o senhor/a senhora será convidado a participar de oficinas instrumentais com vistas ao desenvolvimento da escrita acadêmica de Relatórios de Observação/Estudos de Caso. Estas oficinas ocorrerão no contra-turno e serão gratuitas.

Como contribuição na pesquisa, espera-se que a sua participação auxilie nas discussões teórico-pedagógicas voltadas para o ensino de escrita acadêmica de inglês/ILE e na incidência de uma possível apropriação de metalinguagem pedagógica na formação de professores ao se trabalhar com o Ciclo Reading2Learn.

Salienta-se que, os riscos da pesquisa são a indisposição em escrever os textos, solicitados pelo pesquisador assistente; o cansaço que os alunos podem sentir ao responder as questões por escrito ao pesquisador, bem como certo desconforto em ter de vir no contra-turno para as oficinas instrumentais. Sendo assim, você poderá solicitar, a qualquer momento, a retirada de sua participação na pesquisa, não havendo nenhum tipo de penalidade, caso seja esta sua escolha. Deste modo, caso seu consentimento seja retirado, os pesquisadores não poderão mais utilizar seus dados para análise posterior. Caso você queira participar das oficinas, mas não concorde em fazer parte da pesquisa, não haverá problema algum. Você pode participar das oficinas sem fazer parte da pesquisa.

Como esta investigação faz parte de uma pesquisa doutoral do pesquisador assistente, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a sua participação é voluntária, sendo assim danos materiais relacionados à perda do patrimônio dos participantes não são previstos, tendo em vista a natureza da investigação, as produções textuais escritas serão digitadas nos computadores do laboratório em que ocorrerá a oficina. Os participantes receberão uma caneta marca-texto para a realização de uma das estratégias previstas nas oficinas.

Em relação aos danos imateriais, salienta-se que o sigilo quanto à identificação dos participantes é um imperativo da pesquisa tanto em relação à análise linguística dos textos, quanto às respostas apresentadas. Assim, não haverá menção ao seu nome no estudo, serão adotados pseudônimos para sua identificação. Também, não haverá nenhum tipo de contribuição financeira aos participantes.

As informações obtidas, neste documento, são estritamente confidenciais. Dessa forma, sua privacidade está protegida. Seu nome não será divulgado em hipótese alguma em estudos vinculados a esta pesquisa. Os dados serão utilizados apenas para fins desta pesquisa.

Ao assinar este documento, você declara que leu e compreendeu o estudo proposto; que teve a oportunidade de fazer perguntas que foram respondidas de modo satisfatório e, também, que está de acordo com a sua participação voluntária na pesquisa.

Por fim, caso haja dúvidas ou consultas sobre o presente estudo ou caso considere que sua participação pode gerar algum prejuízo, por favor, comunique-se com o pesquisador responsável da pesquisa ou com o Comitê de Ética da UFRGS, por meio dos contatos:

Profa. Dra. Lucia Rottava

Prédio Administrativo do Instituto de Letras - Sala 204 - Campus do Vale
Av. Bento Gonçalves, 950 - CEP:
91501-000 - Porto Alegre/RS
Telefone: (51) 3308 66 98
Email: luciarottava@yahoo.com.br

Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS (CEP/UFRGS)

Telefone: (51) 3308 37 38
Email: etica@propesq.ufrgs.br
Av. Paulo Gama, 110-Sala 317-
Prédio Anexo I da Reitoria-
Campus Centro/PoA/RS.

Data

Pesquisador Responsável

Data

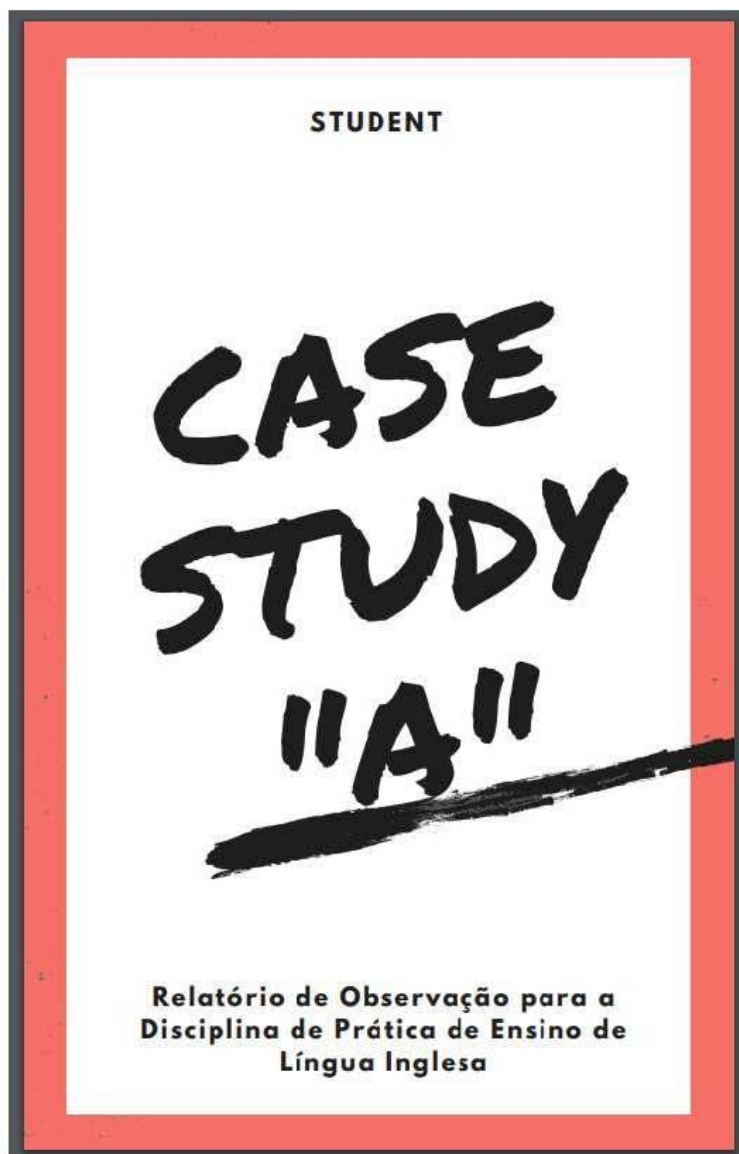
Pesquisador Assistente

Data

Participante

APÊNDICE 02 - ESTUDO DE CASO A

1



Case Study A

The class had as its issue to teach a grammatical point of English language, the past simple.

It is a group made up of 15 young adult students. It is upper intermediate level. It is a class of English as a foreign language in a language school.

Initially the teacher greets the group. She explains them she is going to show a Picture on the screen and they will have to look carefully at the image for ten seconds and then she will turn the screen off and they will have to talk to their partners discussing what they have seen and what feelings they had and what they know about the image. After she has given the instruction in English she reviews with them making it easier. She checks if they have understood the main points of the activities.

Then she projects the image of Guernica (Picasso's painting). The students discuss it in a very enthusiastic way. The teacher walks through the classroom as the students discuss. She stops near one student giving him some help with a word.

After some minutes she interrupts and asks them to stop talking in pairs. She asks them to discuss together as a whole group. She asks one student what his partner said about the Picture. Some students want to complement. They participate a lot.

She finishes the discussion about the Painting and asks if they know anything about Picasso, but she asks them not to say it yet. Some students raise their hands.

She explains she is going to give them a short Reading about Picasso and another piece of paper with 8 sentences. She explains that not all of these sentences are true according to the text. The students will have to mark the ones that are true.

After the students work individually she does a peer check. She asks them to compare answers with the partner. After some minutes she interrupts and asks them to stop talking in pairs. She asks them to discuss together as a whole group.

She gives feedbacks during the correction. The answers are correct.

She goes to the board and asks them to read aloud sentence number 3, which was true according to the text. She writes it down on the board. She asks if everybody agrees with the answer. The students agree.

The sentence is: He started to paint when he was 10.

She asks if that action about Picasso is related to now, the future or the past. The students answer her. She draws a timeline on the board marking the present moment. She asks them if they know exactly when that action happened, and they say yes. She asks when it was, they answer in 1891. She marks it in the drawing of the timeline on the board.

She reviews that the sentence talks about an action that happened in one specific past time. She makes a circle around "ed" on the sentence on the board showing them that it indicates the simple past. She asks them to help her make the formula of the simple past. She does the same with sentence number 5.

Then she asks them what happens if she changes the sentence substituting He for I. She shows them on the board that if she changes the subject the verb does not change. She makes it with all personal pronouns.

Now she puts on the board a sentence that was false according to the text. She writes on the board the negative sentence. She asks them to repeat individually.

She asks them if it is still past, she asks what that sentence has that is different from the previous ones. They say "did". She says that it is the auxiliary and they said the verb was without "ed", she said it was the infinitive of the verb without "to".

She asks them to help her make the formula. She writes it on the board. She reviews with them the rule. She asks again if it would change if the subject were different.

Now she invites them to make a question, she writes on the board the question, she asks what happened with the position of the words, she asks them how they know it is in the past. She asks them to help her make the formula. She writes it on the board. She asks if a different order of the words on the question would be correct. They answer. She reviews with them the rule. She puts short answers on the board (contracted and non-contracted). She asks them to repeat individually.

She returns to the affirmative examples on the board and asks them to repeat (chorus and individually) and she calls their attention for the pronunciation of the "ed", she gives examples of the three pronunciations of "ed" highlighting that the way we write it is the same but not the way we say it.

She gives them another sheet of paper and gives the instructions that the sentences are all in the present simple and she wants them to change them to the past. She first reviews with them that in the simple past we know when the action happened, so in the sentences, they will have to put "yesterday" to say when it happened. She gives some time for the students do the exercise, she walks around the classroom. After the students work individually she does a peer check. She asks them to compare answers with the partner. After some minutes she interrupts and asks them to stop talking in pairs. She asks them to discuss together as a whole group. She gives feedbacks during the correction.

She explains the next activity. She writes some model sentences on the board. The students receive it on a piece of paper. The sentences are not complete. The students will have to complete it with their own ideas. She asks some possible verbs they might use, she asks for the verbs in the present. She checks pronunciation. She checks with them that the first sentence is in the negative and asks how it is possible to know that. Students answer.

She gives some time for the students do the exercise, she walks around the classroom. After the students work individually she does a peer check. She asks them to compare answers with the partner. After some minutes she interrupts and asks them to stop talking in pairs. She asks them to discuss together as a whole group. Students read aloud their sentences, she corrects and asks them if it was real or invented. The students laugh.

Now she separates the students in A and B. She asks students with they remember about the artist they read about at the beginning of the class. She starts to set one scene. She asks students where we go when we want to see some art. The students answer that we go to museums, she asks to whom we ask questions in a museum when we have questions, students answer "a guide".

She says that it is the activity, students A will be the guides and students B will be the tourists in a museum. She says that if the tourists ask difficult questions, the guides can lie. She asks them to stand up because in a museum people are standing, and she gives 4 minutes for them to practice

Students talk and laugh a lot during the activity having great fun, they make gestures and really enter the imaginative situation. Some try to make difficult questions to tease the partners and the guides try to invent creative answers.

After some minutes she interrupts and asks them to stop talking in pairs. She asks them to discuss together as a whole group.

4

She asks students individually to say what question their tourist asked them, and she checks to make corrections in a soft way, she is sitting down and seems to be more interested in the ideas the students used on their sentences.

The lesson was conducted through a classic deductive approach called PPP Presentation, Practice and Production, based on behaviorist theory in which learning a language is just like learning any other skill. It was appropriate for the number of students, their age, style and purpose. The high degree of teacher control, characterizing the first and second phases of this approach lessens as the class proceeds, allowing the learner to gradually move away from the teacher's support towards more automatic production and understanding. (Ur, 1996, p. 19)

Accuracy is seen as a precursor to fluency. Grammar teaching in this approach is explicitly introduced in the Presentation phase.

Besides receiving a lot of negative critics, PPP, according to Harmer (2001), has been recommended to trainee teachers as a useful teaching procedure from the 1960s onwards. PPP is seen as lacking a firm basis in second language acquisition (SLA) theory; being too linear and behaviorist in nature, so failing to account for learners' stages of developmental readiness (Ellis, 2003); and is thus unlikely to lead to the successful acquisition of taught forms (Skehan, 1996).

The use of a communicative activity to set the theme for the lesson, as a warming up activity, was innovative for the approach and a good idea.

The presentation phase has the Reading of a text with examples of the target language and some sentences related to the text. The text was very poorly explored working only as a pretext for the teaching of grammar. The genre characteristics were not even mentioned. The student's reading of the text was just for identifying true and false sentences.

The explanation is done through questions and examples on the board and through questioning the students. Repetition is requested quite often. Coverage of phonology relating to the structure is seen.

Practice is divided into controlled practice and freer practice. For the first practice, there is the set of activities allowing students to test their understanding of the rules. The choice here is very limited: it is more about applying the rules than using the language in a meaningful, personalized way. The difference between regular and irregular verbs is not mentioned. Applying the rules in this controlled way, however, may be the first step to more personalized, accurate usage at a later stage.

In the freer practice, there is the setting of a task allowing students more varied or personalized use of language. All the practice is followed by peer check. As its benefits, it is possible to mention the opportunity for students to practice saying the target language and the allowance for checking their application of the rules besides producing more reflection than a purely teacher-centered input.

For the production phase the setting up of a fluency-based activity in a clear context allowing further, unconstrained practice of the target language was carried out. There is a sense of fun and freedom here that may contribute to facilitating the effective practice of the target language as well as other languages. Focus on the communicative purpose of the activity. The imaginative context and freedom to move raise the energy levels considerably.

Besides being a criticized approach PPP, as any other method, might present positive aspects. The teacher's expertise in mixing methods and approaches makes the class successful. Blended approaches depend on the students' needs, learning styles, age, interests among other aspects and should be used. Starting with a communicative activity makes the students more relaxed and is responsible for reducing their affective filter in relation to the target language. It is always the correct way of starting a class.

Controlled practice for systematizing purposes is necessary when teaching grammar. The assurance of communicative purpose came with the peer check activities, an interesting way for practicing pronunciation, listening, and reflection.

Freer practice in which students can use the language in a non-controlled way is important for the consolidation process.

Production is the moment in which the students' autonomy appears. The use of the target language is highly likely to happen.

Referências

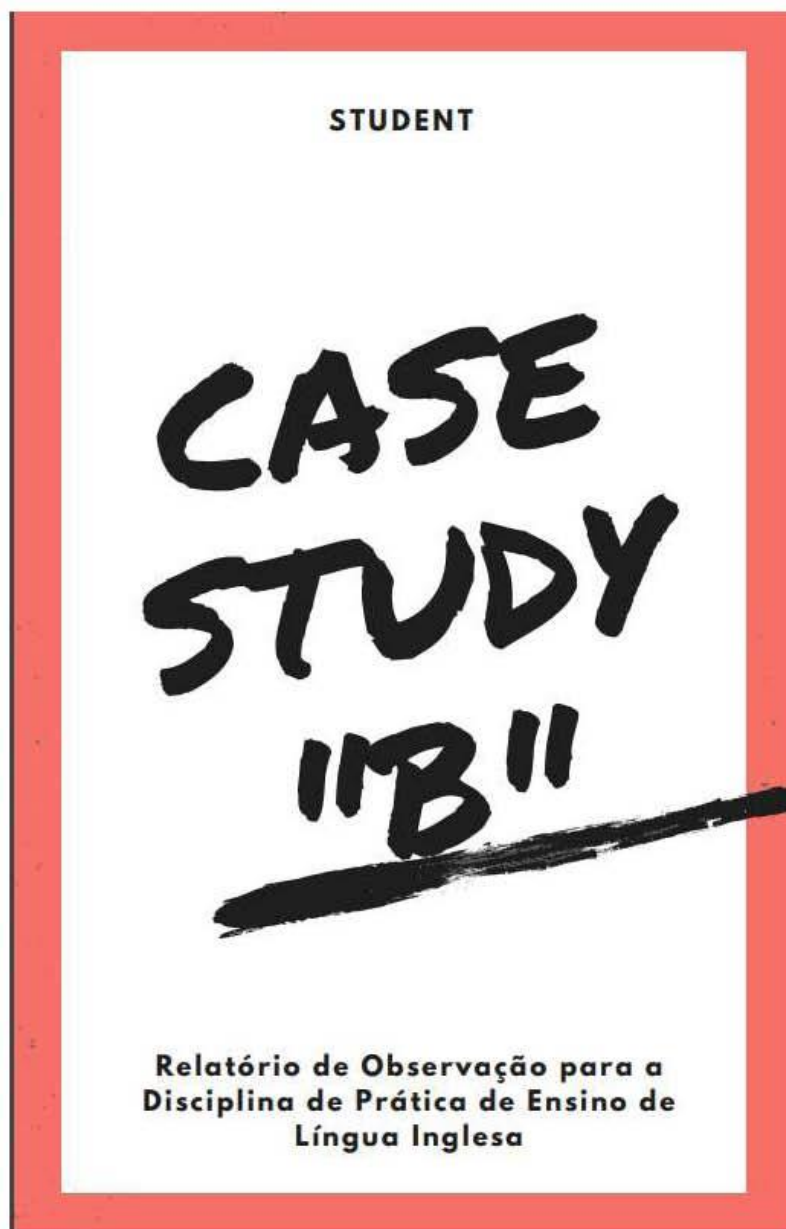
ELLIS, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press

MAFTOON, Parviz; SAREM, Saeid Najafi. A Critical Look at the Presentation, Practice, Production (PPP) Approach: Challenges and Promises for ELT. **BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience**, [S.l.], v. 3, n. 4, p. pp. 31-36, mar. 2015. ISSN 2067-3957. Available at: <<http://www.edusoft.ro/brain/index.php/brain/article/view/442/490>>. Date accessed: 17 Oct. 2018.

PENNY, U. (1996). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

SKEHAN, P. (1996). Second language acquisition research and task-based instruction. In J. Willis & D. Willis (Eds.), *Challenge and change in language teaching* (pp. 17–30). Oxford: Heinemann.

APÊNDICE 03 - ESTUDO DE CASO B



Case Study B

It is a group made up of 15 young adult students. It is upper intermediate level. It is a class of English as a foreign language in a language school.

Initially the teacher greets the group. She explains them she is going to show a Picture on the screen and they will have to look carefully at the image for ten seconds and then she will turn the screen off and they will have to talk to their partners discussing what they have seen and what feelings they had and what they know about the image. After giving the instruction in English she reviews with them making it easier. She checks if they have understood the main points of the activities.

She projects the image of Guernica (Picasso's painting). The students discuss it in a very enthusiastic way. The teacher walks through the classroom as the students discuss. She stops near one student giving him some help with a word.

After some minutes she interrupts and asks them to stop talking in pairs. She asks them to discuss together as a whole group. She asks one student what his partner said about the Picture. Some students want to complement. They participate a lot.

She finishes the discussion about the Painting and asks if they know anything about Picasso, but she asks them not to say it yet. Some students raise their hands.

She explains she is going to give them a short Reading about Picasso and another piece of paper with 8 sentences. She explains that not all of these sentences are true according to the text. The students will have to mark the ones that are true.

After the students work individually she does a peer check. She asks them to compare answers with the partner. After some minutes she interrupts and asks them to stop talking in pairs. She asks them to discuss together as a whole group.

She gives feedbacks during the correction. The answers are correct.

She goes to the board and asks them to read aloud sentence number 3, which was true according to the text. She writes it down on the board. She asks if everybody agrees with the answer. The students agree.

The sentence is: He started to paint when he was 10.

She asks if that action about Picasso is related to now, the future or the past. The students answer her. She draws a timeline on the board marking the present moment. She asks them if they know exactly when that action happened, and they say yes. She asks when it was, they answer in 1891. She marks it in the drawing of the timeline on the board.

She reviews that the sentence talks about an action that happened in one specific past time. She makes a circle around "ed" on the sentence on the board showing them that it indicates the simple past. She asks them to help her make the formula of the simple past. She does the same with sentence number 5.

Then she asks them what happens if she changes the sentence substituting He for I. She shows them on the board that if she changes the subject the verb does not change. She makes it with all personal pronouns.

Now she puts on the board a sentence that was false according to the text. She writes on the board the negative sentence. She asks them to repeat individually.

She asks them if it is still past, she asks what that sentence has that is different from the previous ones. They say “did”. She says that it is the auxiliary and they said the verb was without “ed”, she said it was the infinitive of the verb without “to”.

She asks them to help her make the formula. She writes it on the board. She reviews with them the rule. She asks again if it would change if the subject were different.

Now she invites them to make a question, she writes on the board the question, she asks what happened with the position of the words, she asks them how they know it is in the past. She asks them to help her make the formula. She writes it on the board. She asks if a different order of the words on the question would be correct. They answer. She reviews with them the rule. She puts short answers on the board (contracted and non-contracted). She asks them to repeat individually.

She returns to the affirmative examples on the board and asks them to repeat (chorus and individually) and she calls their attention for the pronunciation of the “ed”, she gives examples of the three pronunciations of “ed” highlighting that the way we write it is the same but not the way we say it.

She gives them another sheet of paper and gives the instructions that the sentences are all in the present simple and she wants them to change them to the past. She first reviews with them that in the simple past we know when the action happened, so in the sentences, they will have to put “yesterday” to say when it happened. She gives some time for the students do the exercise, she walks around the classroom. After the students work individually she does a peer check. She asks them to compare answers with the partner. After some minutes she interrupts and asks them to stop talking in pairs. She asks them to discuss together as a whole group. She gives feedbacks during the correction.

She explains the next activity. She writes some model sentences on the board. The students receive it on a piece of paper. The sentences are not complete. The students will have to complete it with their own ideas. She asks some possible verbs they might use, she asks for the verbs in the present. She checks pronunciation. She checks with them that the first sentence is in the negative and asks how it is possible to know that. Students answer.

She gives some time for the students do the exercise, she walks around the classroom. After the students work individually she does a peer check. She asks them to compare answers with the partner. After some minutes she interrupts and asks them to stop talking in pairs. She asks them to discuss together as a whole group. Students read aloud their sentences, she corrects and asks them if it was real or invented. The students laugh.

Now she separates the students in A and B. She asks students with they remember about the artist they read about at the beginning of the class. She starts to set one scene. She asks students where we go when we want to see some art. The students answer that we

4

go to museums, she asks to whom we ask questions in a museum when we have questions, students answer “a guide”.

She says that it is the activity, students A will be the guides and students B will be the tourists in a museum. She says that if the tourists ask difficult questions, the guides can lie. She asks them to stand up because in a museum people are standing, and she gives 4 minutes for them to practice

Students talk and laugh a lot during the activity having great fun, they make gestures and really enter the imaginative situation. Some try to make difficult questions to tease the partners and the guides try to invent creative answers.

After some minutes she interrupts and asks them to stop talking in pairs. She asks them to discuss together as a whole group.

She asks students individually to say what question their tourist asked them, and she checks to make corrections in a soft way, she is sitting down and seems to be more interested in the ideas the students used on their sentences.

The class was good. The teacher taught the Past simple using the PPP method, that is Presentation, Practice, and Production. She started the class with a good activity that made the students be motivated to start the class. The teacher gave a text related to the initial activity. It was good because the students were familiarized with the theme. The text had a lot of sentences in the simple past, which is the target language of the class. Besides the text the teacher gave some sentences to the students related to the text and some of the sentences were true and some were not. As the students had already read the text, discussed before they could say which sentences were not true according to the text. It was good. The teacher focused a lot on grammar, structure of the new content. She put some sentences on the board and she called the attention for the verb. The teacher made a circle on the "ed" making the students understand that it was the characteristic of the simple past and the teacher stated that the past simple is used when we have time definition. It was positive. But she did not mention that there is another structure to talk about the past when the time is not defined. She put the formula on the board with the help of the students. It was good because it made them make the rule. The teacher explained the negative and the interrogative form the same way, asking the students to help her to make the formula.

The teacher worked with pronunciation, asking the students to repeat in group and individually. The teacher worked specifically with the correct pronunciation of the "ed" at the end of the verb. She explained the three different pronunciation it can have.

The teacher gave exercises for practice and she asked the students to check the answers with their colleagues when they finished. It was good because the students could practice and check with the classmates before the correction moment with the whole group.

The final exercise was a very nice activity in which the students had to work with role play. The teacher asked them to work in pairs and imagine they were in a museum and one student would be the guide and the other would be the tourist. She asked them to stand up and act as if they were in a museum. This motivational activity was very good. According to Paiva (2010), motivation is what awakens, directs and conducts the behavior. The teacher told the students they could make up creative questions to the guides and the guides could invent answers. The students enjoyed a lot the activity. After some time the teacher asked them to return to their places and checked the questions and answers asking the students to say the sentences used during the role play.

Referências

PAIVA, M. e LOURENÇO, A. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem, Consultado a 08/09/2018, disponível em:
http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v15_2/12_132-141_m313.pdf

APÊNDICE 04 - IMPLEMENTAÇÃO DO *CICLO* NO ESTUDO DE CASO A

1

Case Study A

ISSUE:

The class had as its issue to teach a grammatical point of English language, the past simple.

BACKGROUND:

It is a group made up of 15 young adult students. It is upper intermediate level. It is a class of English as a foreign language in a language school.

DESCRIPTION:

Initially the teacher greets the group. She explains them she is going to show a Picture on the screen and they will have to look carefully at the image for ten seconds and then she will turn the screen off and they will have to talk to their partners discussing what they have seen and what feelings they had and what they know about the image. After she has given the instruction in English she reviews with them making it easier. She checks if they have understood the main points of the activities.

Then she projects the image of Guernica (Picasso's painting). The students discuss it in a very enthusiastic way. The teacher walks through the classroom as the students discuss. She stops near one student giving him some help with a word.

After some minutes she interrupts and asks them to stop talking in pairs. She asks them to discuss together as a whole group. She asks one student what his partner said about the Picture. Some students want to complement. They participate a lot.

She finishes the discussion about the Painting and asks if they know anything about Picasso, but she asks them not to say it yet. Some students raise their hands.

She explains she is going to give them a short Reading about Picasso and another piece of paper with 8 sentences. She explains that not all of these sentences are true according to the text. The students will have to mark the ones that are true.

After the students work individually she does a peer check. She asks them to compare answers with the partner. After some minutes she interrupts and asks them to stop talking in pairs. She asks them to discuss together as a whole group.

She gives feedbacks during the correction. The answers are correct.

She goes to the board and asks them to read aloud sentence number 3, which was true according to the text. She writes it down on the board. She asks if everybody agrees with the answer. The students agree.

The sentence is: He started to paint when he was 10.

She asks if that action about Picasso is related to now, the future or the past. The students answer her. She draws a timeline on the board marking the present moment. She asks them if they know exactly when that action happened, and they say yes. She asks when it was, they answer in 1891. She marks it in the drawing of the timeline on the board.

2

She reviews that the sentence talks about an action that happened in one specific past time. She makes a circle around "ed" on the sentence on the board showing them that it indicates the simple past. She asks them to help her make the formula of the simple past. She does the same with sentence number 5.

Then she asks them what happens if she changes the sentence substituting He for I. She shows them on the board that if she changes the subject the verb does not change. She makes it with all personal pronouns.

Now she puts on the board a sentence that was false according to the text. She writes on the board the negative sentence. She asks them to repeat individually.

She asks them if it is still past, she asks what that sentence has that is different from the previous ones. They say "did". She says that it is the auxiliary and they said the verb was without "ed", she said it was the infinitive of the verb without "to".

She asks them to help her make the formula. She writes it on the board. She reviews with them the rule. She asks again if it would change if the subject were different.

Now she invites them to make a question, she writes on the board the question, she asks what happened with the position of the words, she asks them how they know it is in the past. She asks them to help her make the formula. She writes it on the board. She asks if a different order of the words on the question would be correct. They answer. She reviews with them the rule. She puts short answers on the board (contracted and non-contracted). She asks them to repeat individually.

She returns to the affirmative examples on the board and asks them to repeat (chorus and individually) and she calls their attention for the pronunciation of the "ed", she gives examples of the three pronunciations of "ed" highlighting that the way we write it is the same but not the way we say it.

She gives them another sheet of paper and gives the instructions that the sentences are all in the present simple and she wants them to change them to the past. She first reviews with them that in the simple past we know when the action happened, so in the sentences, they will have to put "yesterday" to say when it happened. She gives some time for the students do the exercise, she walks around the classroom. After the students work individually she does a peer check. She asks them to compare answers with the partner. After some minutes she interrupts and asks them to stop talking in pairs. She asks them to discuss together as a whole group. She gives feedbacks during the correction.

She explains the next activity. She writes some model sentences on the board. The students receive it on a piece of paper. The sentences are not complete. The students will have to complete it with their own ideas. She asks some possible verbs they might use, she asks for the verbs in the present. She checks pronunciation. She checks with them that the first sentence is in the negative and asks how it is possible to know that. Students answer.

She gives some time for the students do the exercise, she walks around the classroom. After the students work individually she does a peer check. She asks them to compare answers with the partner. After some minutes she interrupts and asks them to stop talking in pairs. She asks them to discuss together as a whole group. Students read aloud their sentences, she corrects and asks them if it was real or invented. The students laugh.

Now she separates the students in A and B. She asks students with they remember about the artist they read about at the beginning of the class. She starts to set one scene. She asks students where we go when we want to see some art. The students answer that we go to museums, she asks to whom we ask questions in a museum when we have questions, students answer "a guide".

She says that it is the activity, students A will be the guides and students B will be the tourists in a museum. She says that if the tourists ask difficult questions, the guides can lie. She asks them to stand up because in a museum people are standing. and she gives 4 minutes for them to practice

3

Students talk and laugh a lot during the activity having great fun, they make gestures and really enter the imaginative situation. Some try to make difficult questions to tease the partners and the guides try to invent creative answers.

After some minutes she interrupts and asks them to stop talking in pairs. She asks them to discuss together as a whole group.

She asks students individually to say what question their tourist asked them, and she checks to make corrections in a soft way, she is sitting down and seems to be more interested in the ideas the students used on their sentences.

4

EVALUATION:

The lesson was conducted through a classic deductive approach called PPP Presentation, Practice and Production, based on behaviorist theory in which learning a language is just like learning any other skill. It was appropriate for the number of students, their age, style and purpose. The high degree of teacher control, characterizing the first and second phases of this approach lessens as the class proceeds, allowing the learner to gradually move away from the teacher's support towards more automatic production and understanding. (Ur, 1996, p. 19)

Comentado [1]: evaluate

Accuracy is seen as a precursor to fluency. Grammar teaching in this approach is explicitly introduced in the Presentation phase.

Besides receiving a lot of negative critics, PPP, according to Harmer (2001), has been recommended to trainee teachers as a useful teaching procedure from the 1960s onwards. PPP is seen as lacking a firm basis in second language acquisition (SLA) theory; being too linear and behaviorist in nature, so failing to account for learners' stages of developmental readiness (Ellis, 2003); and is thus unlikely to lead to the successful acquisition of taught forms (Skehan, 1996).

The use of a communicative activity to set the theme for the lesson, as a warming up activity, was innovative for the approach and a good idea.

The presentation phase has the Reading of a text with examples of the target language and some sentences related to the text. The text was very poorly explored working only as a pretext for the teaching of grammar. The genre characteristics were not even mentioned. The student's reading of the text was just for identifying true and false sentences.

The explanation is done through questions and examples on the board and through questioning the students. Repetition is requested quite often. Coverage of phonology relating to the structure is seen.

Practice is divided into controlled practice and freer practice. For the first practice, there is the set of activities allowing students to test their understanding of the rules. The choice here is very limited: it is more about applying the rules than using the language in a meaningful, personalized way. The difference between regular and irregular verbs is not mentioned. Applying the rules in this controlled way, however, may be the first step to more personalized, accurate usage at a later stage.

Comentado [2]: evaluation

In the freer practice, there is the setting of a task allowing students more varied or personalized use of language. All the practice is followed by peer check. As its benefits, it is possible to mention the opportunity for students to practice saying the target language and the allowance for checking their application of the rules besides producing more reflection than a purely teacher-centered input.

For the production phase the setting up of a fluency-based activity in a clear context allowing further, unconstrained practice of the target language was carried out. There is a sense of fun and freedom here that may contribute to facilitating the effective practice of the target language as well as other languages. Focus on the communicative purpose of the activity. The imaginative context and freedom to move raise the energy levels considerably.

Comentado [3]: Densidade lexical

Comentado [4]: A forma como aparece a opinião pessoal, a avaliação, é embasada, não é um "achismo"

5

RECOMMENDATION:

Besides being a criticized approach PPP, as any other method, might present positive aspects. The teacher's expertise in mixing methods and approaches makes the class successful. Blended approaches depend on the students' needs, learning styles, age, interests among other aspects and should be used. Starting with a communicative activity makes the students more relaxed and is responsible for reducing their affective filter in relation to the target language. It is always the correct way of starting a class.

Controlled practice for systematizing purposes is necessary when teaching grammar. The assurance of communicative purpose came with the peer check activities, an interesting way for practicing pronunciation, listening, and reflection.

Freer practice in which students can use the language in a non-controlled way is important for the consolidation process.

Production is the moment in which the students' autonomy appears. The use of the target language is highly likely to happen.

Comentado [5]: modal

Comentado [6]: summarises

Comentado [7]: reccomends

Comentado [8]: reccomendation

Comentado [9]: reccomeds

Comentado [10]: suggestion

Referências

ELLIS, R. (2003). Task-based language learning and teaching. Oxford: Oxford University Press

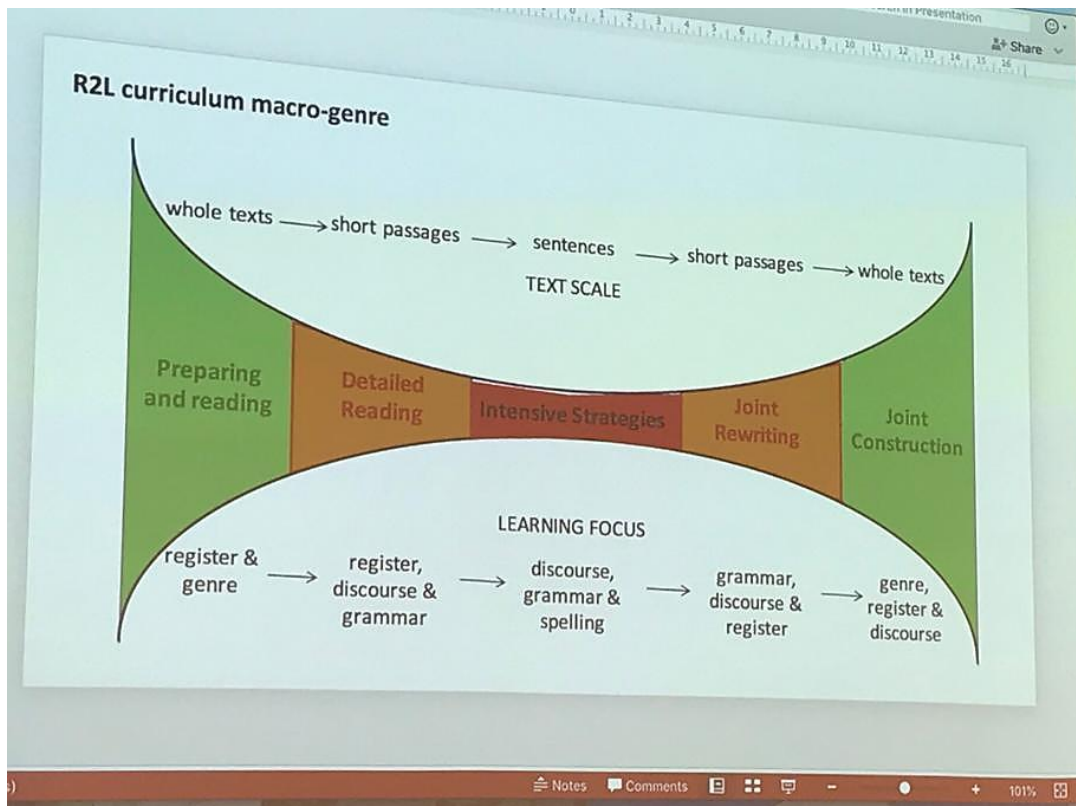
MAFTOON, Parviz; SAREM, Saeid Najafi. A Critical Look at the Presentation, Practice, Production (PPP) Approach: Challenges and Promises for ELT. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, [S.l.], v. 3, n. 4, p. pp. 31-36, mar. 2015. ISSN 2067-3957. Available at: <<http://www.edusoft.ro/brain/index.php/brain/article/view/442/490>>. Date accessed: 17 Oct. 2018.

PENNY, U. (1996). A course in language teaching: Practice and theory. Cambridge: Cambridge University Press.

SKEHAN, P. (1996). Second language acquisition research and task-based instruction. In J. Willis & D. Willis (Eds.), *Challenge and change in language teaching* (pp. 17–30). Oxford: Heinemann.



ANEXOS

ANEXO 01 - FOTOGRAFIA RETIRADA EM COMUNICAÇÃO ORAL



ANEXO 02 - PARECER DE APROVAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Saúde


Lucia Rottava - Pesquisador | V3.2
Sua sessão expira em: 39min:40


Cadastros

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título do Projeto: NA TELA O FENÔMENO DA METÁFORA GRAMATICAL E O EPIFENÔMENO DA CONSCIÊNCIA METALINGÜÍSTICA A PARTIR DA PEDAGOGIA DE GÊNERO EMOLDURADOS PELA LINGÜÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL
Pesquisador Responsável: Lucia Rottava
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 00208718.0.0000.5347
Submetido em: 13/10/2018
Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio







Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1230459

DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

- Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 2
 - Pendência de Parecer (PO) - Versão 2
 - Documentos do Projeto
 - Comprovante de Recepção - Submissão
 - Folha de Rosto - Submissão 2
 - Informações Básicas do Projeto - Subm
 - Outros - Submissão 2
 - Projeto Detalhado / Brochura Investigaç
 - TCLE / Termos de Assentimento / Justi
 - Apreciação 2 - UFRGS - Pró-Reitoria de Pe
 - Projeto Completo

Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações

LISTA DE APRECIÇÕES DO PROJETO

Apreciação	Pesquisador Responsável	Versão	Submissão	Modificação	Situação	Exclusiva do Centro Coord.	Ações
PO	Lucia Rottava	2	13/10/2018	25/10/2018	Aprovado	Não	   

HISTÓRICO DE TRÂMITES

Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	25/10/2018 09:11:03	Parecer liberado	2	Coordenador	UFRGS - Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul / PROPEAQ UFRGS	PESQUISADOR	
PO	25/10/2018 08:26:43	Parecer do colegiado emitido	2	Coordenador	UFRGS - Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul / PROPEAQ UFRGS	UFRGS - Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul / PROPEAQ UFRGS	
PO	24/10/2018 19:37:22	Parecer do relator emitido	2	Membro do CEP	UFRGS - Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul / PROPEAQ UFRGS	UFRGS - Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul / PROPEAQ UFRGS	
PO	24/10/2018 19:22:09	Aceitação de Elaboração de Relatoria	2	Membro do CEP	UFRGS - Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul / PROPEAQ UFRGS	UFRGS - Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul / PROPEAQ UFRGS	
PO	15/10/2018 10:18:39	Confirmação de Indicação de Relatoria	2	Coordenador	UFRGS - Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul / PROPEAQ UFRGS	UFRGS - Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul / PROPEAQ UFRGS	
PO	15/10/2018 10:06:00	Indicação de Relatoria	2	Secretária	UFRGS - Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul / PROPEAQ UFRGS	UFRGS - Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul / PROPEAQ UFRGS	
PO	15/10/2018 10:05:43	Aceitação do PP	2	Secretária	UFRGS - Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul / PROPEAQ UFRGS	UFRGS - Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul / PROPEAQ UFRGS	
PO	13/10/2018 16:40:39	Submetido para avaliação do CEP	2	Pesquisador Principal	PESQUISADOR	UFRGS - Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul / PROPEAQ UFRGS	
PO	11/10/2018 10:25:05	Parecer liberado	1	Coordenador	UFRGS - Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul / PROPEAQ UFRGS	PESQUISADOR	
PO	11/10/2018 10:24:25	Parecer do colegiado emitido	1	Coordenador	UFRGS - Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul / PROPEAQ UFRGS	UFRGS - Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul / PROPEAQ UFRGS	

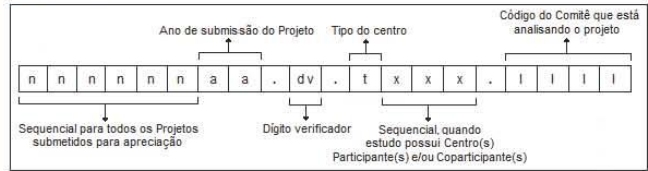
« « Ocorrência 1 a 10 de 16 registro(s) » »

LEGENDA:

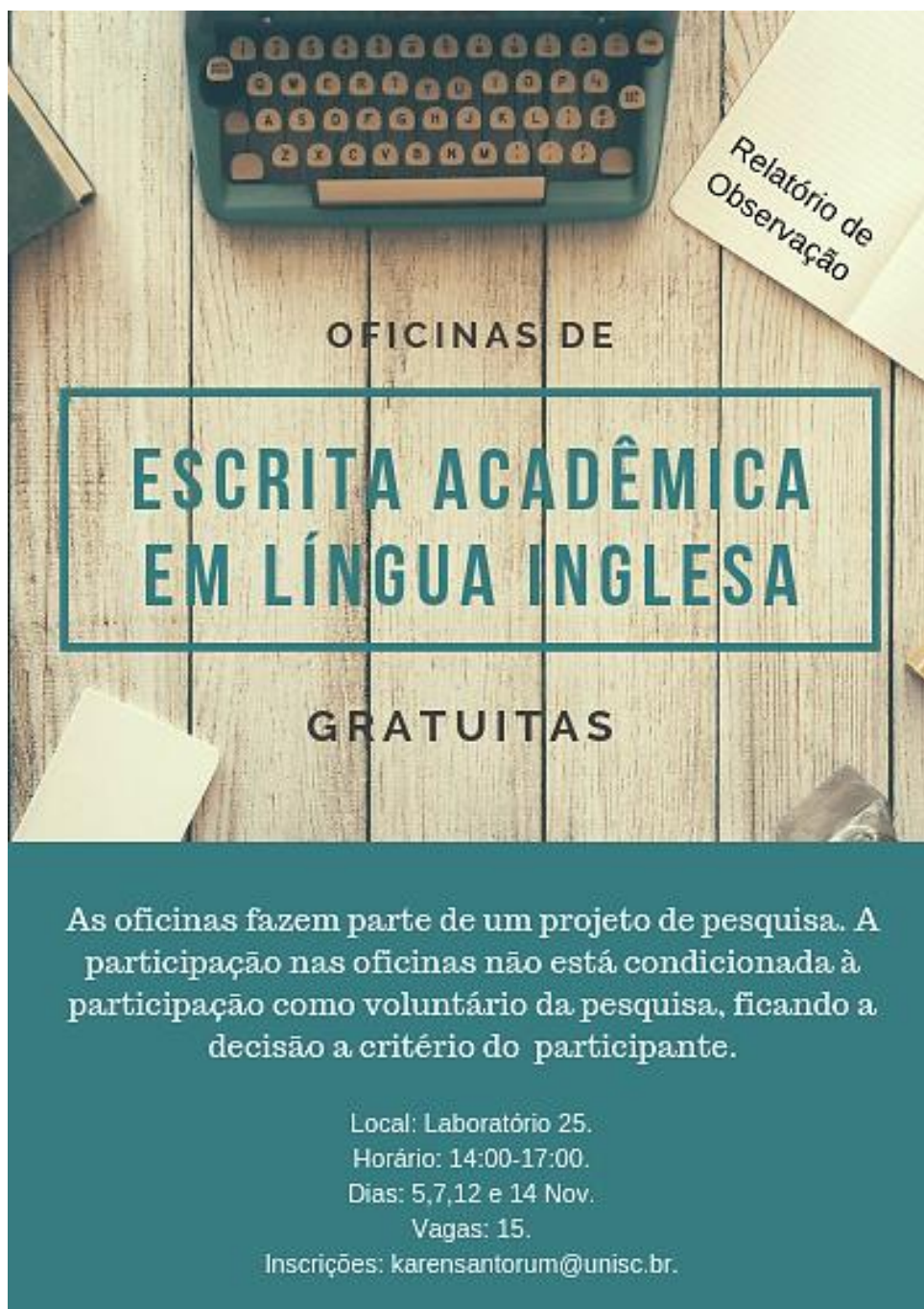
(*) Apreciação

PO = Projeto Original de Centro Coordenador	POp = Projeto Original de Centro Participante	POc = Projeto Original de Centro Coparticipante
E = Emenda de Centro Coordenador	Ep = Emenda de Centro Participante	Ec = Emenda de Centro Coparticipante
N = Notificação de Centro Coordenador	Np = Notificação de Centro Participante	Nc = Notificação de Centro Coparticipante

(*) Formação do CAAE



[Voltar](#)

ANEXO 03 - CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DAS OFICINAS

OFICINAS DE

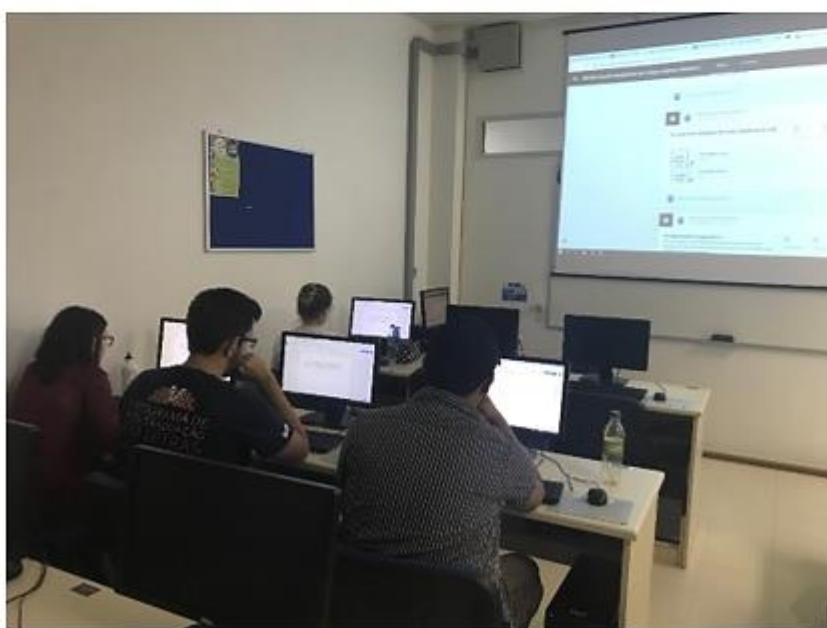
**ESCRITA ACADÊMICA
EM LÍNGUA INGLESA**

GRATUITAS

As oficinas fazem parte de um projeto de pesquisa. A participação nas oficinas não está condicionada à participação como voluntário da pesquisa, ficando a decisão a critério do participante.

Local: Laboratório 25.
Horário: 14:00-17:00.
Dias: 5,7,12 e 14 Nov.
Vagas: 15.
Inscrições: karensantorum@unisc.br.

ANEXO 04 - REGISTROS FOTOGRÁFICO DAS OFICINAS



ANEXO 05 - ESTUDO DE CASO 1 - PRODUÇÃO DOS PARTICIPANTES

A.E.C.1

Produção Escrita: Estudo de Caso 1

In the video of the class, the teacher explained about the use of the "present perfect", she started asking what is the base form of it and the students helped her to build a scheme of the uses in negative, positive and interrogative forms. The instructor also remembered the students about the verbs in past participle.

After she presented the base form of present perfect, she asked to the class when they would have to use this form. Most of the students seemed that they didn't know when, neither how, to use it, so the teacher explained that usually we use it for some actions that started in the past and it is still happening, however the sentence needs to come with "since" or "for". The teacher illustrated the explanation with some examples and showed the differences for others verb tenses.

The present perfect and the past perfect are complicated subjects, the teacher seemed to know the matter, but in my opinion she should have brought more practical examples, and the way she mixed other tenses I believe that made the students a little confused.

A.L.E.C.1

Report

The teacher began class resuming the present perfect content. It was an expository class. We can assume that students already knew the content and were just reviewing it. From the images, it looks like a group of teenagers or adults, so we see that the teacher's approach is also different, more direct.

The first, she reviewed the present perfect forms (the auxiliary verb has / have + main verb in the participle). This was a good way to resume, but the teacher may have other methodologies. She could bring examples of content based on texts or dialogues. So, learning is faster because the student can learn from the context of language use.

Then the teacher designed a "timeline" to situate the context of each "tense". This practice is interesting because the student can better visualize and understand the tense and aspect.

In the second part of the class, the teacher explained the difference between present perfect and present perfect progressive in the same way as before. She showed the use of FOR and SINCE in present perfect. Lastly, I believe that is important to create explanations with the students because they already study and organize their ideas.

A.S.E.C.1

The class is about "Present Perfect" and "Present Perfect Progressive/ Continuous". The teacher have a good relationship with the students. She make questions, and in the most part of time, she starts to her explanation with the student's talk with reference. It is a dynamic conversation, she explore every detail she can, like rules, the others verbal tenses and the practical examples.

The teacher looks like hasn't a lot of time to explain. She talks quickly, and she moves fast for the sides of classroom wicht causes an anxiety feeling and can causes distract too. The

square was confuse, she write every example and explanation, which is nice, but in the end, the phrases hasn't an order.

It was delicate the mode with she treats the "similarity" between Present Perfect and Present Perfect Progressive, for a student who has the english language with his mother language maybe it's easy can understand what she talk, but for who has the english language with the second language can be confused when she affirm that the Present Perfect and Present Perfect Progressive means the same thing.

C.E.C.1

The teacher is teaching about present perfect. She explains the structure of the aspect and shows a textbook for compare the rules. Besides that, she said: there are two use situations of present perfect. First, to explain an action that started in the past and continues to the present/future with since or for. Second, a finished action in the past with an indefinite time. The teacher writes examples on the board, she does not start from a previous contextualized text, perhaps because time is limited. The students ask questions, they have doubts between using the present perfect progressive or present perfect, with relation to the action and the duration of time. It seems that this is an adult class, maybe if I had a little text, it could clarify the information. The rules are important, but when you start from a text, it is possible to perceive how the structures give meaning to the text and comparing other verbal aspects together.

D.F.E.C.1

The video is about a English class and professor is talking about presente perfect. First of all, she asks to students what about is she is writing on the board and what it looks, then they say what the elements of simple present are. She asks about participle and shows where it is in verbs list, then she shows where the list is in the book. After that, the professor explain how to use afirmative, negative and interrogative forms and when people can use present perfect, which can be confusing to english students, that's why she explain how this tense can be identified.

According her, when we are talking about an action which have started in past and continues until now, we have to use present perfect progressive form with action verbs and present perfect with non action verbs, because non action verbs can't be used in present perfect progressive sentences. On the one hand, she says both have the same meaning but it is better choose present perfect progressive to use, and on the other hand she clarifies that the only occasion which present perfect can be used like a presente perfect progressive is when is used since and for with non action verbs.

The present perfect's second situation is when it can be used in the completed action which happened in the non specific time in the past. As in her words, in this sentence, time doesn't matter. At the end of the video, she writes four sentences to explain present perfect then she concludes which in some situations present perfect and present perfect progressive can have the same meaning although they don't have the same form.

D.G.E.C.1

English report - Present Perfect Class

The purpose of this class is to explain when the students should use the present perfect tense. The teacher starts by asking the students if they know what the present perfect is so they can review the structure of this tense - have/has + a verb in the past participle - in affirmative,

negative and interrogative forms. She also takes time to review the past participle, which is the third form on the verbs lists.

The teacher is a good explainer but she sometimes fail in listening to her students and she also does not take more time to review and to check if they are really following her through the explanations.

I.E.C.1

The teacher had a great connection with the students while she was explaining the “present perfect” tense. It was a very good and interesting class, the teacher was very calm and clear, she answered without any trouble every question they had, even the questions which weren’t about the subject of the class. Her methodology was student centered and it can be noticed by the way she introduced the students to something “new”, the teacher used the class every time she had an opportunity, making their questions something to be answered as a group, by their own classmates. Besides the great interaction she had with the class, her teaching techniques were very good as well; she mixed the grammar structures with what the students already knew and constructed, as a group, the explanations. she could clarify every meaning of the forms of the present perfect very easily, with many different sentences to demonstrate how to properly use them, also, the teacher gave many tips to the students, such as to know how the present perfect tense can be used to mean something that has happened in the past but has not finished yet, by the use of the words “since” and “for”. The teacher was a great teacher and she seems to have a lot of experience in the field. The students of her class looked very focused and interested in the class itself.

J.E.C.1

English report - Present Perfect Class

The purpose of this class is to explain when the students should use the present perfect tense. The teacher starts by asking the students if they know what the present perfect is so they can review the structure of this tense - have/has + a verb in the past participle - in affirmative, negative and interrogative forms. She also takes time to review the past participle, which is the third form on the verbs lists.

After explaining the structure, she goes on and ask the students if they know when they are supposed to use the present perfect. They students try to participate as they can. The professor then says the present perfect can be used in two different situations.

The first one is used to express an idea that started in the past and continues to the present or the future - usually when you use for or since in the sentence. At this point the students get a little confused due to the similarities with the present perfect progressive. The teacher explains that it is better to use this second tense to talk about a situation that is not yet finished but also points that it is correct in the English grammar. She talks about the stative verbs and remembers the students that those verbs cannot be used with “ing” and therefore they don’t fit in the present perfect progressive. That’s why the present perfect can, in specific time, be used to express an unfinished action or idea.

The second situation is the most common one: to tell an action that started and finish in the past without the specific time. She goes further saying that the time doesn’t matter in these kinds of sentences and when the time do matter the students must use simple past instead.

The teacher tries to review what she has just explained by giving some written examples and asking the students to explain what the sentences mean in terms of putting them into a timeline.

There are a few things I do not agree with that occurred to me while watching the class. The first one is the fact that the teacher was not letting the students speak during most of the class. They seemed eager to have their questions answered and they weren't allowed to express themselves completely. In my opinion it is better to talk to the students and listen to them when they are in need of asking. I really liked the teacher's explanations and I even learned some things I didn't know however I am not sure the students felt the same. I believe the professor was too fast in her speech and she was writing and erasing things quickly without asking the students if they have taken notes. That is something I strongly disagree with since I believe that notes are important to learn better. I am aware that some students do not have this urge to write it all. But the opportunity must be there, in class, for those who need.

I both liked and disliked the teacher's examples at the same time. Some of them were really good specially the one about Rome. She uses the pleasure of a trip to explain that the specific time is not important when you tell someone you have been to an amazing place such as Italy, hence the use of present perfect rather than simple past. On the other hand, a few sentences seemed incomplete and inconclusive to me. During the final review right before ending the class she wrote an example of a sentence in the simple past which was not time-specific. She did wrote the time when she got to that sentence but there is no reason to confuse the students. The statements for the final review should be more complete.

The work *How to teach English*¹ presents some characteristics of what it would be indicatives of a good experience in class. The author Jeremy Harmer (1998) discusses the interaction between students and teachers. According to him it is not positive for the students that the teacher takes control of the whole class just for himself or herself. It is necessary that the students themselves build their learning process and that their voices will be heard. Overlooking the class I say that the instructor is a good explainer. But she fails as a listener. The students seemed lost a few times and I believe the teacher - who was constantly looking at her watch - was worried about using her (very short) time to present the subject. It is known that we must not hurry the students in class. It is better to explain less in a good way than explain a lot and leave the students with more questions than answers.

K.E.C.1

The teacher starts the class speaking about the present perfect, she says the name of this tense and she introduces the structure, always interacting with the students. I believe that it is not the first time the students are learning about the subject, because they contribute a lot with right answers.

She asks: how do you know when do you use it? So she presents two reasons for using present perfect. She speak about non-action verbs, it seems that they have already studied about this. It is an advanced group.

In my opinion, the approach will depend on the purpose that students have when they are learning English, why they are studying, what is the goal of the group. It seems to be an English class to foreign people in an American country, but if they were Brazilian teenagers learning Present Perfect at school, it would be different.

The teacher introduced the subject present perfect direct through its structure. Though she had explained about the situations which the students would use each one, she didn't show any text or other situation of use that could present the present perfect tense with its functionality.

It was interesting when she compared those 4 phrases. According to what she said, she was planned that to the very end, but a student asked before, it means that teacher foreseed that the students could create relations between present perfect, present perfect progressive and simple present.

Watching as a student that has already study that subject, I appreciated the way she teaches about the subject. However, I do not think that would be good for students that do not know anything about the subject.

L.E.C.1

The teacher taught for their students the Present Perfect and Present Perfect Continuous. She presented the content with examples and write the main explanations in the slate. The examples was very easy for the students to understand. She explanation was fast and the students participated with questions about the Present Perfect and Present Perfect continuous what is really important for the class. The students' questions help in the explanation because normally the questions is about what the teacher get not explanation or what was not clear. The teacher used timeline what helps a lot in the location of the time. The two tenses is very similar and therefore need a important class. The differences need to be shown so that understand what difference Present Perfect and Present Perfect Continuous. The teacher get show the difference for their students.

The way that the teacher uses is very interesting because she uses examples which facilitates the understanding and she write the explanation which is very important for the students have write that. They can read again while the teacher continue the class. The teacher can return the points written in the slate. She explains well but sometimes is fast for the students that have difficulty for understand the matter.

M.B.E.C.1

PART A: Description of the class

In the first moment of the class the teacher comes to the board, writes the name of the content they are going to learn and asks the students what they know about it. They mention the verbal structure and she explains about the past participle form. After that, she calls their attention to some pages at the end of the book that contain a list with the irregular verbs form. Then, she elicits how the auxiliary verb form is used and write some examples on the board, and right after she writes some interrogative examples. After that, she talks about the main definitions about the verb tense, explaining about action and non-action verbs. Subsequently, she explains about the difference in meaning and form between the present perfect simple and progressive. She explains about the use of some adverbial expressions with the verb tense. Then, she adds a second definition for the meaning on the board and the students point some questions about the difference of the progressive and simple form. They also point some doubts about the difference of the present perfect and the past simple. At the end of the class, she writes some examples on the board and explains about the difference between these verb tenses and aspects.

PART B: Analysis of the class

The teacher explains the content very briefly, giving a great amount of information and examples. She focuses on the structure in the first moment, and, although we realize that the students have a good background she could have started by explaining the meaning and the function of the verb tense. According to communicative approaches, students may have better chances to understand the content if we contextualize it by studying it in texts. In addition to that, the teacher seems to have already studied the progressive aspect of the verb before studying the simple one, which I believe may confuse students in terms of meaning, as one student

quickly asks about the difference between them. Another point that concerns me is that her explanations are superficial, quick and focused almost only on the form and what is right. She limits the study of the language to grammar knowledge and fixed definitions. Besides that, she spends too much time talking and barely answers her students questions. It's a completely teacher-centered method, in which the students are mere passive learners. The students don't have the opportunity to make questions or even answer appropriately the questions made by the teacher. The environment is very quiet, traditional and centered on the teacher. The students have little participation in the class and the teacher doesn't considers their needs.

M.F.E.C.1

ENGLISH REPORT ACTIVITY 1

The teacher started her class presenting the subject she was going to address: the present perfect tense. She wrote on the board the “formula” of the tense, the way the students can compose the present perfect, and explained what the past participle of the verb means. To explain how to compose the three kind of sentences (negative, positive and interrogative), she wrote a sentence and asked the students to make the negative and interrogative form themselves.

When she has to explain in which situations the students have to use present perfect she asked the students to try to determinate it before she starts her explanation. I think it is a wonderful strategy because that way students can increase their knowledge in an autonomous way. She also used a timeline to clarify when we use present perfect and this is a good method because sometimes our students need something more concrete to fix our explanation and in this case the timeline is the better option in my opinion.

During all her explanations she wrote a lot of examples on the board and it is helpful because that way the students don't “forget” the meaning or the way present perfect is used. If she has just written the explanations without the examples, when she will write the sentences, the students may forget the explanations or meanings of the subject.

In the end of the class the teacher wrote four sentences to explain the differences between the four ‘kinds’ of past. She motivated the students to participate in this moment by completing her sentences and giving examples. Once more she worked the students’ autonomy. The only thing I think she could have added is an approach with the Task Based Learning because it could help students fixing the explanations and they would have something to practice when she is not around, like at home or in study groups, etc.

N.E.C.1

OFICINA DE ESCRITA ACADÊMICA EM LÍNGUA INGLESA

This class explains the use of the past sentences in a grammatical way. The focus of the class is the present perfect which is very well explained. The teacher uses the board to make her considerations and tries to dialogue with the class to get the sentences and concepts that she needs. She uses the board in a dynamic way and gives a lot of sentences to exemplify what her explanation means. She explains the structure of the present perfect (have/has + participle) and the affirmative, negative and interrogative forms. She also explains when and why to use this structure, its relation with time and with the use of “for” and “since”. To demonstrate these concepts, she approaches the other past sentences and she informs when to use them. At the end of the class, the teacher has used the whole board to explain not only the present perfect, but to also make a summary about the use of simple past, past participle and present perfect progressive.

The teacher has a very dynamic approach in her classroom. She explains with enthusiasm and interacts a lot with her students. In fact, she conducts the class and the content so well that it seems like she is constructing all her explanation on what the students say and suggest. To keep the class interesting, the teacher questions her students constantly, making suggestions to what they say and contesting them on their doubts - always in a very polite way. The content is very well approached, and the teacher is very clear in her communication. Even though it is a short class, the teacher was able to summarize every necessary information that was needed. However, it is important to consider that the methodological approach of the class is only grammatical. There is no use of context, texts or narratives to show the content in a practical way. So, even though the class has a lot of merits and the grammatical explanation may be necessary to make your students realize the rules of a content, there is no focus on the real function of learning a language: be able to really use and apply it.

ANEXO 06 - ESTUDO DE CASO 2 - PRODUÇÃO DOS PARTICIPANTES

A.E.C.2

Case study

The class is for students of English as a foreign language SLA (Second Language Acquisition). The lesson is based on the methodology called PPP (Presentation, Practice and Production). This model is based on the behaviorist theory and the practice aims to provide opportunities for learners to use the target matter.

In this lesson, the teacher shows some names of professions and he asks the students in which professions the teacher would have worked. The students do the same with each other and then the teacher shows some flashcards and he asks the students about the professions illustrated. This stage is the presentation of an aspect of language in a familiar context for the students.

For the second part of the lesson, the teacher makes the students practice with activities on the board. The activity gives them plenty of opportunities to practice the new vocabulary and become familiar with it receiving an appropriate assistance from the teacher.

The final stage the students can use the language in a context, in an activity set up by the teacher who will give assistance. This is the final production made by the students.

As with any other methodology, PPP has received some critics and it could be relative to others new methodologies that are starting to gain popularity. However many of teachers consider the PPP an easier methodology to grasp, and once these new teachers are acquainted with the PPP they are able to use other methodologies in a more effective way.

A.L.E.C.2

The class was about teaching vocabulary

In the first part, with the title "not my job", the teacher made a dynamic and a few minutes of conversation between the students.

In the second part: presentation about jobs.

The teacher gave a presentation of some professions. He brought photos and glued them to the board. After, the oral part: the students repeated what the teacher said.

Then the teacher explained about the separation of the syllables and the tonic syllables. The use of images made the class more attractive. It's important to use several methodologies in the same class. The example of this was this class divided into oral, visual, written and auditory.

In the third part: student practice the new vocabulary. The teacher provided exercises for fixation. Then the oral correction was done with the group. The second part of the exercises involved personal issues. This can bring content closer to the student's reality. For example: "would you prefer to be a/an... or a/an...?" This was another moment of conversation and interaction between colleagues.

In the last part: freer practice

The teacher offers questions in the same subject, jobs. This moment provides several answers. There's not always only one right answer. This teacher was well didactic and had a great approach aimed at his adult audience.

A.S.E.C.2

For a successful lesson the teacher and his students must have a clear communication, in a dynamic class we can see quickly the objectives as well as the difficulties and advances. The explanation is simple and almost have a lot of examples, the teacher checks if the subject is being understood. For any more step all the students need to be at the same stage.

A class for foreign languages which can possibility to students a moment for conversation in the tagle language it's a greast PPP's example. The standardized lessons can make with the students feel more comfortable, firstly they will have an explanation, the presentation, in second they will have to work with their new knowledge, the practice, and finally interiorize, appropriating the target language, our producing the target language.

C.E.C.2

The presentation was conducted introducing vocabulary, talking about professions for warming up this class with approximately ten students. Initially, the practice emphasized pronunciation and repetition of words. It was controlled activities, with the intention of to make the students express themselves in the target language.

In the second phase, they worked in peers, in a communicative activity to get the vocabulary and to develop speech, it was a freer practice. The check was made by questioning the students about the points argued. The last activity, providing more space, they interacted more between them and less so with the teacher.

The collaboration of all, teacher's mediation, and the exchange with the other students is important for the construction of knowledge.

The post-comprehension phase should be rich in discussions about what has been heard, the parts that have caused the most difficulty.

Resources that can to strengthen learning how to encourage the student to have study habits, to study alone or with colleagues to review what was learned. Also, the ability to locate and produce knowledge using digital technology.

D.F.E.C.2

The professor runs class in a PPP approach, which is Presentation, Practice and Production, and his students are foreign learners. First, he presents topics to them, so he conducts controled exercises and than he suggests a conversations with partners, two by two. All steps of class are controled and guided by professor.

That way the professor leads their students. The work starts with words and their meanings and passes to a conversation approaching vocabulary, grammar, and phrases within a context. This approach runs from presenting topics chosen by professor to students and working since them. In my opinion, this approach doesn't care about with students previous knowledge and imposes an unique point of view, with selected words and defined steps.

D.G.E.C.2

Case Study 2

The video presents a lesson planned to conduct the students to improve professions vocabulary. Following an approach believed by the teacher, every activity made the students reflect on the lesson's content. Constantly, the teacher encourages the students to speak. Always

checking if the students understood the activity. Although the activities are motivating, they seem to be childish for the adult class in the room.

I.E.C.2

The class followed the classic PPP - Presentation, Practice and Production, based on the behaviorist theory (the theory is about the language and how it should be evaluated like any other skill) to teach new vocabulary. The approach was successful and appropriate for the number of students and fluency.

Communication through the use of dynamic activities was a very good choice for the class. To warm up it is very important to make the environment comfortable for the practice of the theme of the lesson. Some of the steps which are important to present new vocabulary are: elicit, model, drill, concept check, write and highlight the phonology of the words. It's very important to practice the fluency in the production time of the PPP theory. The use of those activities was good and well done by the teacher of the class.

J.E.C.2

ESTUDO DE CASO DOIS

The class is introduced with the explanation of the presente perfect tense. By interacting with the students, the teacher explains the structure of it. The students contribute with several correct answers, therefore this might not be the first time they work with this subject.

Students are asked how they know it is right to use presente perfect, so she presents two conditions in which they should use it. She speaks about non-action verbs and once more it appears that they have already studied about this. It is an advanced group.

The approach will depend on the purpose that students have when they are learning English, why they are studying, what is the goal of the group. It seems to be an English class for foreign people in an American country, but if they were Brazilian teenagers learning Present Perfect at school, it would certainly be different.

It is important to notice that the teacher introduced the subject directly through its structure. Though she had explained about the situations which the students would use each one, she didn't show any text or other situation of use that could engage the present perfect tense with its functionality.

Comparing those four sentences was a good thing to do. According to what she said, she was planned that to the very end, but a student asked before, it means that teacher foresaw that the students could create relations between present perfect, present perfect progressive and simple present.

For those who have already been in contact with present perfect furthermore with English itself we had a good class. Those methods would not have worked with first time students.

K.E.C.2

Part A

Initially teacher gets students talking about the theme: jobs.

He shows a paper with jobs, and asks about which ones he has been. The students speak what they think he has been and the teacher answers.

The teacher asks the students to do a list with jobs too. After doing the list, the teacher says that they must be the same they have done with his list, but in pairs, making questions. The teacher asks to each student what his/her pair has been or hasn't been.

The teacher presents the vocabulary in flashcards with images that represent the jobs. When he shows the image the students say what is that. Then he says the word. The teacher exercises the pronunciation, asking to everybody repeat the word as well as he said, and then asks for about 3 students repeat individually.

After that, he checks the concept, he makes question about the job, he usually uses "or", for example, "does the bus driver normally drive a small car or a big car?".

He sticks the flashcard on the board. He writes the word on the whiteboard and highlight phonology, he divides the word into syllables and asks the students the stress. He makes a point in the stress.

Then the students practice the new vocabulary. The teacher projects on the board exercises and explain that the students need to complete with the best job in those phrases. He distributes papers with exercises. After the students work individually, he checks the answers asking one by one student his/her answer.

Then, he explains the next activity: a questionnaire. There are questions will gaps where the students need to complete with the jobs, they can choose. So they ask each other. After that, the teacher request the students present what his/her pair has answered.

Final activity is more fluency focused in which the target language is relevant and will hopefully be used. Teacher says to the students imagine that they have gone to a Job Fair. He asks what happens in a Job Fair, so a student replies. He continues, saying to the students imagine that they arrived at home after the Job Fair and their mother or their father. He gives the example with a student, when the students arrived - imagining - his mother asks what jobs he saw and what jobs he thinks he liked or didn't like and other questions. The teacher asks the students work in pairs, one make the mother's role and other the student's role.

The students need to tell about their answers.

Part B

Mainly through the students physical appearance, it is possible to infer that they are from different countries. Our outlook needs to consider this factor when we are analyzing some class. In this study case, English language is the second language, different from the most part of Brazilian schools, where the English is seen as a foreign language.

The class is in British English. Pronunciation is important in this approach. Hebert (2002) says that the most appropriate is to incorporate the teaching of pronunciation, emphasis and intonation into the chosen content. Students need to be aware of the role of phonology in their learning, as well as reflective activities in which they seek to monitor pronunciation through formal rules.

However, according to Lamprecht (2012), pronunciation needs to be taught in a communicative and meaningful environment/context. For him, it is important to speak about language aspects in an explicit way, but the student's attention for it needs to be evoked through an authentic activity.

The teacher firstly introduced the right pronunciation and after develops activities that students will use that vocabulary in "real" situations. There is a contextualization when the teacher asked to the students talk about a Job Fair, they create a situation that would use that kind of vocabulary.

It is an important feature of the communicative approach. Moreover, interaction between the students was proposed many times, it provided moments when they need to talk to each other.

The teacher always makes questions about the order of the activities, there is “or” in every question. It can be considered a interesting way to check if the students understood what they are supposed to do during that activity.

As foreign students, the most important for them must be the communication, so the main abilities to develop are speaking and listening. However, the teacher should explore the reading and writing, as they maybe are university students that can need this kind of ability, because completing gaps is not enough. It is always important introduce texts to students recognize when that vocabulary is used in its written form.

References:

HEBERT, Julie. *PracTESOL: It's Not What You Say, but How You Say It!*. In: RICHARDS, Jack C.; RENANDYA, Willy A. (Edt). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. New York, Cambridge University Press, 2002.

LAMPRECHT, Regina et al. *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

L.E.C.2

The class is very interesting. The teacher has a great dynamics and interaction with students. The presentation of the professions with images, writing on the Board with the tonic syllable identification was of the utmost importance. In addition, the participation of the students answering the questions presented and after each developing a conversation about the same subject is relevant.

The career mode was different and thus, get the attention of students. The way to run the classes were great. First the presentation of some professions, after the participation of students with answers of the questions presented by the teacher and then a dialogue between all. The questions and answers that help the student in the vocabulary.

It would be interesting, in addition to the presented professions, each student contribute with another not cited and talk a little bit about the same for the other students, and thus, increase dialogue, the presentation of more professions, the participation of the students, the questioning of other students and more knowledge to all.

M.B.E.C.2

CASE STUDY

The class had as its issue to teach vocabulary related to the jobs theme.

The activities were developed according to the Presentation, Practice and Production approach, that is a traditional approach focused on a cycle of activities. It is based on the presentation of a language item, its practice under controlled conditions and production in a freer and more communicative context, as explains Richards (2002). The characteristics and level of the group allows this kind of approach.

The constant participation of the students sets a comfortable environment, though the great amount of repetition and exposition of the students when they have to repeat words in front of the whole group.

Ice breaking consists in a more communicative and less controlled activity, enabling the students to get attached to the class by relating the theme to their personal experiences.

The presentation of the vocabulary follows the steps of eliciting, modeling, drilling, checking the concept, writing and highlighting phonology aspects. Flashcards are used to create associations of the words and their meanings. Learning eight words related to the topic is the goal. Repetition is requested in almost every moment. Only words are written besides each flashcard, without any grammar structure, which emphasize the focus on vocabulary. Furthermore, phonology is reinforced by marking all stressed syllables. Pronunciation about linking two words is also developed and practiced through repetition.

Pronunciation is one of the main focuses. Grammar teaching is inductively exposed in the presentation phase and its not the focus in any moment of the lesson.

The practice is divided into a writing activity, controlled practice and freer practice. The first is done individually. There is a set a of sentences in which the students have to write the name of the job according to the description that follows in the sentence. Its objective is to consolidate the meaning to the word, focusing on vocabulary, though this time using full sentences, and develop the pronunciation of these words. In the moment of checking the answers students work in peers first, also practicing to say the words with their classmates. Secondly, there is a moment of checking with the whole group, when each student is asked to read a sentence.

In the freer practice, however, a possibility of variety in the answers allows the students a more meaningful practice of the target language, besides the production of complete structures, though the main focus still remains the vocabulary. On the other hand, only a few minutes are offered to this activity before the focus goes back to the teacher that asks them to report some interesting answers.

The production phase has as its context a job fair. Roles of parents and children have to be interpreted and exchanged between the students which sets a fun and interactive environment. Although this sense of freedom, five minutes are set to this activity. In addition to that, it is reinforced that the eight words learned must be used to carry out the task. Using the imagination and setting a scene facilitates the practice and makes it more meaningful. Sharing interesting answers is the following moment, which provides another relaxed practice.

Although it is a traditional approach, this lesson presents an alternative development of the PPP, since it includes moments of effective interaction among the students and meaningful activities such as the ice breaking. It is always more effective when students feel relaxed and connected to their personal experiences. Mixing methods should be used to meet the needs of the students.

Repetition and answers in a choral mechanic way in several moments may not be the best way to promote the speaking ability of the students, but its important to develop an appropriate pronunciation. Vocabulary could be more contextualized in the presentation phase. Practicing moments with peers are essential for consolidating the language.

Role plays and other imaginative based activities promote a meaningful and effective use of the language.

References

RICHARDS, Jack C.; RENANDYA, Willy A. (Org.). **Methodology in language teaching: an anthology of current practice**. New York: Cambridge University Press, 2002.

M.F.E.C.2

Estudo de caso 2

The teacher started his class presenting the subject of the class: jobs vocabulary. He showed a list with some jobs and said to the students that some of the jobs listed he had done but some of them not. The students had to guess which were the teacher's jobs and which were not. After that, the teacher asked them to write a similar list and work with partners to do the same thing they did with the teacher's jobs list. The teacher walked around and helped the students with the list they made, giving instructions.

After the feedback, the teacher showed some pictures and asked to the students if they knew which job was that. Then he said the word and asked to students repeat after him and wrote the word at the board, showing where the stress of the word is. All the time he asks to the students help, encouraging them to participate in the class. This is an useful strategy because even the most shy students participate.

In the next moment, the teacher gave to the students a paper with activities for them to practice the vocabulary the learned. Then the teacher did a peer check, asking to the students to answer orally the activities they did. After that the teacher gave the students a moment to freer practice the vocabulary, allowing them to give more than only one right answer. This practice exercises the students' autonomy, because they can choose between two or more right answers.

This time the teacher did an oral practice with the students and then said to them to work in pairs, asking to each other the same questions they asked to the teacher. After that, the teacher interrupted them and asked if they remembered what their partners asked to them.

The final activity was a production which allowed the students to use the vocabulary they learned in a task which will exercise their creativity too. The professor gave instructions to them and said that they will have to imagine they gone to a job fair and work in pairs. He demonstrated how the activity will works roleplaying with a student and asking him questions to practice the vocabulary. Then the teacher checked with the students what they talked with their partners. That way the students can check if they used the correct words.

N.E.C.2

Produção de Escrita: Estudo de caso 2

A - DESCRIPTION

It is a class of foreign students and the focus is to learn new vocabulary. The teacher starts the lesson making a warm up which consist in a list of jobs he might have done in the past. The students are asked to guess the jobs he has actually done and the ones he has not. As a sequence of the warmer, each student does your own list of jobs, shares it with another classmate and then with the hole class.

The teacher expands the talk on vocabulary by showing pictures of others jobs and using the board to write the word and show phonology aspects of the word. In the following moment, students are asked to practice the new vocabulary with an exercise given by the teacher. A peer check is suggested to enable students to check answers and practice the words. The teacher corrects the paper work with the hole class, asking students to read the questions with their answers.

The next task is a freer practice which consist in questions that students have to fill with the new vocabulary and then talk with each other. This practice activity offers more choice to the students, because there isn't one right answer. Students then share what they have spoken to the teacher.

The final activity is focused on fluency. Students have to simulate a conversation about a job fair in pairs - one is a recent graduated that has gone to the job fair and the other is a parent that asks questions about it. The students are asked to tell the class about their conversations pretending they are still the characters.

B - ANALYSIS

The lesson was conducted by a methodology called PPP. This format is a common-sense approach to teaching and it consist in three stages: presentation, practice and production. According to SEE TFL website, the presentation is the moment to presents any language aspect within a context familiarized to the students “much the same way that a swimming instructor would demonstrate a stroke outside the pool to beginners” (SEE TFL, no date). The second stage is when students practice the content with an activity given by the teacher. In the final stage, students use the language in context with an activity set up by the teacher.

The lesson was well conducted and the three stages of the PPP were correctly applied. The teacher had a very communicative approach with his students, which gave the class a dynamic aspect. Using a warmer to set up the class mood was effective and a good idea. The presentation connected students with their teacher because the task gave them information about him. Also, there was a sharing moment that could make students feel more related.

There was a frequently use of exercises and peer chats during the stages of practice and production. Students seemed more engaged to the class for the constant use these tasks that made them active in the learning process. We can say that it was not a passive lesson, considering that students were asked to participate in all moments of explanation and dynamics. The exercise used on practice were very simple - they weren't a challenge, but a way to make students use the language. The simulation at the production stage was very creative and it required a good level of the content.

PPP is a method that provides students to use the target structure of a language. In this lesson, this use was achieved. However, one of the criticism on PPP approach is the use of freer practice. This stage may not elicit the target language as it suppose to do. If students are in beginner or low intermediate stage they may communicate with any language they can during these practices. Also, according to the British Council website, there is no guarantee of a future use of these practice “It is not clear that forcing students to use certain structures to communicate in a practice activity will necessarily mean they will use these structures spontaneously later” (BBC, 2006).

BRITISH COUNCIL, 2006. *PPP*. Available on:

<https://www.teachingenglish.org.uk/article/ppp> Accessed on: 03 nov 2018.

SEETEFLL, no date. *PPP TEFL Teaching Methodology: The Teaching Process for EFL*.

Available on: <https://seetefl.com/ppp-tefl-teaching-methodology/> . Accessed on: 03 nov. 2018

ANEXO 07 - IMPRESSÃO LINGUÍSTICA 1 - PRODUÇÃO DOS PARTICIPANTES

A.I.L.1

Impressão Linguística 1

A primeira parte em ambos os textos é uma descrição das atividades desenvolvidas pela professora em sala de aula. A segunda parte é uma análise crítica da aula, o texto A é escrito de uma forma mais impessoal, com embasamento teórico e tem uma escrita mais formal, ao contrário do texto B que traz uma opinião mais pessoal do que teórica sobre a aula, além de pouco embasamento o autor utiliza muitos adjetivos como “good”, que é mais uma opinião própria do que algo que valide o método utilizado.

A.L.I.L.1

Estudo de Caso: Análise linguística

No texto B, percebemos que o autor se utilizou de algumas palavras e expressões mais informais e menos acadêmicas. Ele dá muitas explicações detalhadas que, em alguns casos, são desnecessárias. E por fim, vemos que a o relatório está em um tempo presente. Uma vez que já ocorreu a observação, o estudante poderia escrever seu texto no passado.

Já no texto A, percebemos que o relatório também está no tempo presente. Porém, detalha-se só o necessário. A linguagem está mais acadêmica e o autor usou sinônimos para não repetir palavras.

A.S.I.L.1

Bom, os dois textos (A e B) tratam da mesma situação, são divididos em duas partes cada um, sendo a primeira parte do texto A idêntica à do texto B. O que difere os dois textos é a escrita da segunda parte.

Na segunda da parte do texto A o vocabulário é mais rebuscado, a escrita é mais polida, usando e esbanjando de termos específicos à área. A minha leitura foi “trancada”, perdi a interpretação, precisei voltar inúmeras vezes, e ainda ficou um pouco confuso.

Já com texto B a leitura fluiu, a compreensão do texto acompanhava ao passo que ia lendo cada palavra. Recheadinho de *simple past*, ao invés de usar-se de termos rebuscados o autor explicou de maneira didática o que estava querendo mostrar. A segunda parte do texto B até dá uma continuação lógica à primeira parte, semanticamente falando. Sem deixar ponto sem nó, cada ação é explicada de maneira concreta e simples.

Eu diria que qualquer leigo pode ler o texto B e entender em sua totalidade a funcionalidade do texto, quanto ao texto A já não poderia afirmar isso, visivelmente se trata de uma escrita acadêmica, altamente específica.

C.I.L.1

O primeiro texto é interessante, cheio de detalhes, o relato apresenta a estratégia da professora para ensinar *simple past*. Ela parte de um contexto, e uma dinâmica de interação entre os alunos para mais tarde chegar na estrutura do tempo verbal, suavizando o ensino da gramática. Enfatizando que a ação se apresenta num determinado tempo (linha do tempo), é importante saber a marca que define o passado simples, mas também quando usá-lo, depois parte para a regra. Pelo relato, parece uma aula bem descontraída, os alunos não ficaram tímidos, pensaram, interagiram e se divertiram com a atividade em Inglês. Supervisionados e

auxiliados pela professora, com atividades em que os alunos precisam desenvolver a leitura, escrita, fala, escuta e debater ideias com os colegas, estimulados a uma situação comunicativa.

Os dois textos são semelhantes. No segundo texto diz que a professora salientou muito a gramática, e as regras. Não encontrei grandes diferenças de atividades, as estruturas devem ser ensinadas, e aplicar atividades diversificadas para consolidar as informações e tornar mais leve a aprendizagem é um desafio.

D.F.I.L.1

Os dois textos são sobre a mesma experiência em uma aula de Inglês para adultos que estudam na classe intermédia superior para estrangeiros. As duas aulas foram realizadas através de uma PPP, uma abordagem denominada apresentação, prática e produção.

A diferença deles está forma de escrita, em como o autor fez. No primeiro é possível ver como o autor usou as palavras de forma acadêmica, apresentando referências e dados sobre o método. No segundo, podemos apenas ver um relatório sobre a aula na segunda parte, que é quase o mesmo que foi relatado no primeiro momento.

Um é um escritor acadêmico, preocupado com os aspectos específicos do estudo e como ele pode ser útil para estudantes e como eles podem melhorar suas habilidades em uma língua estrangeira. O segundo está preocupado sobre relatar a experiência com PPP e esquece-se de analisar o quanto ela é importante ou não para os estudantes. Para ele, apenas identificar a abordagem é importante, em vez de como pode influenciar os alunos.

D.G.I.L.1

Impressão linguística 1

Tanto texto A, quanto texto B, descrevem e analisam uma única e determinada aula de língua inglesa. Ambos começam da mesma forma, mas a partir de certo ponto, eles apresentam certas diferenças linguísticas, que merecem destaque perante as suas influências no leitor. As suas particularidades se dão por conta do texto A descrever mais formalmente aquilo que no texto B é apresentado com ideias mais simples. Usando referências de diversos autores, o texto A se mostra mais completo, com um processo de escrita mais requintado. Apesar do texto B analisar a mesma aula, com o mesmo ponto de vista, a linguagem que foi usada em sua escrita parece ser feita dando menos significância para o que estava acontecendo, sem uma análise teórica.

I.I.L.1

A professora do estudo de caso “A” abordou de uma forma muito eficiente o passado simples, utilizando dos princípios básicos do construtivismo. Os alunos debateram e conversaram uns com os outros sobre as atividades propostas, com o auxílio da professora que se deslocava enquanto observava as necessidades dos alunos. Durante uma das atividades, a professora demonstra que para falarmos do *simple past*, necessitamos de um tempo específico, sendo assim, ela utilizou uma pintura de Picasso para referir a esse tempo específico de uma forma muito prática, simples e clara. Outra atividade muito bem administrada que a professora mesclou com a atividade anterior foi a proposta da criação de um museu imaginário em que eles estariam guiando e se comunicando coletivamente, com o auxílio da professora apenas quando necessário. A professora do estudo de caso “B” também utiliza da mesma abordagem da professora A, que consiste em apresentar um conteúdo, praticá-lo e em seguida efetuar uma

produção do conhecimento construído na aula. A aula foi bastante dinâmica e ela utilizou abordagens que faziam os alunos se interessarem pelo conteúdo e pela aula. Em uma das atividades propostas pela professora, os alunos escreveram frases verdadeiras e frases falsas sobre eles e após eles leram-nas, essa atividade foi muito engraçada e coletiva, pois a professora tentava adivinhar quando a frase era verdadeira ou falsa. Enquanto a professora do estudo de caso “A” focou mais na língua em uso, com atividades lúdicas e divertidas, a professora do estudo de caso “B” colocou um pouco de mais ênfase na estrutura gramatical do *simple past*, contudo, ambas aulas foram extremamente produtivas, uma vez que as habilidades na língua inglesa podem ser focadas de acordo com a metodologia da professora, não necessitando uma ordem específica de uso.

J.I.L.1

Impressão linguística I

Ambos os textos descrevem uma aula assistida e depois disso pontuam uma análise do que aconteceu. A primeira parte, que é igual nos dois textos, descreve uma aula passo a passo em que a professora ensina o *simple past*. Os textos diferem, na segunda parte, a qual faz uma crítica à aula assistida.

O texto A traz uma linguagem bastante rebuscada e formal, que analisa a aula com o viés de metodologias de ensino, escritores e pensadores. A escrita evita repetição de palavras e de verbos frasais informais, indicando uma linguagem bastante apurada e que me fizeram imaginar que foi escrito por alguém cuja língua materna é a inglesa.

Distanciando-se desse modelo, o texto B traz uma linguagem simples e uma estrutura toda cagada, lotada de repetições e pontuações para encurtar frases (já que as ideias longas são difíceis de se expressar). Este com certeza foi escrito por alguém que estuda a língua inglesa como L2. E fez o texto com muita pressa porque prometeu para uma de suas professoras mais amadas que o faria.

K.I.L.1

Impressão linguística

Na primeira parte de ambos, A e B, os textos há a descrição de uma aula sobre Past Simple. Na segunda parte, o texto A apresenta um comentário sobre a aula de uma forma mais técnica, utilizando mais referências de autores diversos para validar seu posicionamento crítico a respeito da aula. Consequentemente, utiliza um vocabulário mais rebuscado e termos muito adequados para a observação.

Enquanto o texto B, apresenta suas ideias de uma forma mais informal, utilizando palavras como “good” para iniciar a descrição da aula. Em ambos os textos, os parágrafos são organizados de forma desigual, no entanto, isso fica mais evidente no texto B, em que alguns parágrafos são muito extensos e outros curtos, sem seguir uma estrutura padrão durante a escrita.

L.I.L.1

Os dois textos abordam sobre “PPP - Presentation, Practice and Production”, no qual, a professora apresenta o conteúdo, prática com seus alunos e após, produz através de inúmeras formas o conteúdo abordado.

Em um texto é apresentado uma questão muito importante: durante a aula, a professora só explicou que o verbo no Past Simple é terminado com - ed. Ela não menciona que há a

possibilidade de verbos irregulares. Desta forma, na hora da prática com os alunos, os mesmos poderiam ter usado verbos irregulares em suas formulações e terem conjugado o verbo com final -ed, já que a professora não explicou. A prática ocorrida no final do ensino do conteúdo foi uma ótima prática, porque assim, os alunos tiveram a oportunidade de cada um criar uma questão usando o tempo estudado, podendo assim, tirar dúvidas a respeito da construção das frases. A prática é muito benéfica, pois, além de, trabalhar o Past Simple, o aluno também trabalha sua pronúncia e vocabulário. A professora tem um bom comando da aula, sempre questionando seus alunos, fazendo com que eles trabalhem com os colegas e interrompendo eles para questioná-los.

No outro texto ele relata a questão do texto para o início da aula e como isso era bom para a familiarização do conteúdo, além da discussão sobre o que era falso e verdadeiro. Explicou que Simple Past tem tempo definido. Mencionou a explicação do caso negativo e interrogativo. A pronúncia, as perguntas e a repetição em grupo e individual também são apontadas pelo segundo autor. Por fim, relata que o trabalho realizado no final da aula foi muito importante, por que assim, os alunos trabalharam o que tinham estudado.

Os dois textos abordam os mesmos tópicos como o uso do PPP, da intervenção da professora com perguntas e o trabalho final. Da mesma forma, apresentam situações diferentes, o que acaba um complementando o outro. O que um não mencionou, o outro aponta no seu texto, como por exemplo a falta de explicação dos verbos irregulares. Um texto tem a escrita mais truncada dificultando um pouco a leitura. O outro texto é mais fluido o que facilita.

M.B.I.L.1

Impressão linguística

Ambos os textos analisam uma aula de língua inglesa cujo foco é o estudo do conteúdo gramatical *simple past*. Eles descrevem as ações da professora, o comportamento dos alunos e discorrem sobre as atividades realizadas.

Na primeira parte os textos apresentam descrições idênticas, apenas descrevendo os eventos da aula. Em um segundo momento, cada um deles apresenta uma reflexão distinta acerca dessa. O primeiro, em uma linguagem muito mais formal, com um vocabulário mais erudito e variado, com terminologia específica da área, construções frasais mais elaboradas e acadêmicas. Já no segundo, as reflexões são pautadas com uma linguagem mais informal, utilizando estruturas mais simples e um vocabulário mais reduzido. A abordagem dos dois também se diferencia, sendo a do primeiro mais indireta, enquanto a do segundo discorre sobre o assunto de forma mais objetiva. No entanto, ambos possuem uma linguagem clara, compreensível, na qual podemos entender o ponto de vista do autor e as ideias que expressa.

M.F.I.L.1

IMPRESSÃO LINGUÍSTICA 1

Na primeira parte dos textos apresentados podemos notar uma descrição dos fatos ocorridos na aula. A partir da página 5, os textos mudam. O primeiro apresenta uma linguagem mais formal, com citações indiretas e expressões mais próprias a um relatório acadêmico. O texto também não traz muitas impressões pessoais do autor acerca da aula assistida.

No segundo texto, o autor se utiliza também de algumas expressões acadêmicas e citações teóricas, principalmente na hora de explicar qual o método utilizado pela professora que ministrou a aula. No entanto, neste texto, podemos notar a presença de muitas opiniões pessoais do autor, como “a aula foi boa” ou “a atividade foi muito legal”. Opiniões pessoais são ótimas contribuições para relatórios acadêmicos, mas devemos tentar fazer com que elas sempre

venham acompanhadas de algum embasamento teórico, para que o leitor não pense que o autor se utilizou apenas do “achismo”.

N.I.L.1

IMPRESSÃO LINGUIÍSTICA

Os textos apresentados demonstram um Inglês claro e de adequada compreensão, entretanto, eles se encontram em níveis linguísticos diferentes. Eles iniciam com uma descrição de uma aula lecionada, apontando as diferentes atividades e abordagens feitas. Podemos perceber que de forma geral, tentam abordar os mesmos conteúdos e críticas em relação à análise da aula, mas realizam isso de formas distintas. Tal diferenciação se dá, principalmente, quanto a forma de escrever.

O texto A possui uma linguagem rebuscada, pois utiliza termos específicos e frases longas, alterando a estrutura usual das sentenças. Suas ideias são claras e precisas, não sendo repetitivo e abordando diferentes argumentações, inclusive de cunho acadêmico. Já o texto B é mais simples, sua estrutura obedece a frases curtas e possui muita repetição de palavras, pois apresenta um vocabulário reduzido. Podemos perceber que, enquanto o texto A demonstra ter sido escrito por alguém que possui amplo domínio da língua e do conteúdo, o texto B já se expressa de forma mais simples, como se pudesse ser escrito por alguém que não domina tão amplamente o conteúdo e talvez até a língua - talvez um falante de L2.

ANEXO 08 - IMPRESSÃO LINGUÍSTICA 2 - PRODUÇÃO DOS PARTICIPANTES

A.I.L.2

No estudo de caso B, o autor usou muito da opinião pessoal e pouco referencial teórico, já o texto A tem mais embasamento teórico, ele explica que o método utilizado pelo professor foi o PPP, que de acordo com o autor, apesar das críticas, ainda é um método muito eficaz dependendo da experiência do professor e do quanto ele vai saber dosar este tipo de abordagem misturando a outras dependendo da turma. A escrita no caso A contribui para um texto acadêmico pois possui muitas nominalizações, o que faz com que fique um pouco mais difícil por conta dos encapsulamentos.

Além de tratar do método PPP, o autor ainda cita outros autores para justificar a abordagem do professor, diferente do caso B onde apenas um autor é citado.

A.L.I.L.2

Impressão linguística

O texto A se usa de metáforas gramaticais e é menos congruente que o texto B. Ou seja, possui maior densidade lexical que o segundo. Isso permite que o primeiro estudo tenha um caráter mais acadêmico, logo, é mais relevante por abordar o tema com uma linguagem mais formal se comparado ao segundo.

Não que esse último seja menos científico. Ambos os relatórios foram escritos por estudantes universitários e são relatos de apreciações e observações da docência.

Diferentemente do autor B, o autor do estudo A não só deixou de registrar aquilo que era dispensável ao seu destinatário (o leitor do relatório), como também fez com que seu estudo alcançasse um grau mais elevado e científico.

Portanto, ainda que o texto B seja coerente, acadêmico e também aborde o conteúdo da prática de sala de aula, o texto A se sobressai porque aí se teve um maior cuidado com a forma de relatar, ou seja, de escrever.

A.S.I.L.2

A segunda parte do texto A apresenta escrita acadêmica enquanto o texto B uma escrita congruente. Ao analisarmos as estruturas frasais do texto A a maioria dos verbos passam a ser nominalizados. Percebemos uma tentativa de neutralização com a escrita não congruente já que, ao focarmos na ação e tê-la como objeto de observação principal colocamos em segundo plano o sujeito da ação, no caso o professor, e o modo como ele age, ocultando do texto um possível tom crítico do autor em relação a situação descrita.

A escolha lexical do texto A implica uma impressão mais segura acerca do assunto que está sendo tratado que junto com a referenciação dos argumentos acabam proporcionando o tom de seriedade e alto índice de confiabilidade e segurança para o leitor.

Obviamente o Texto B é de mais fácil entendimento para quem tem a língua inglesa como língua alvo, já que sua estrutura se compoem de sentenças organizadas de uma forma congruente, que também podem ser encontradas em textos de jornais, livros ou até mesmo diálogos, estruturas que um estudante de L2 tem mais contato. Comparando ao Texto A não podemos sentir a mesma segurança ao lermos pois nós mesmos poderíamos ter escrito, talvez o Texto A nos desafie mais e faça com que avancemos mais como falantes de língua inglesa do que o Texto B poderia.

C.I.L.2

No primeiro texto, é um texto acadêmico, com descrição de um fato, sobre o estágio de observação em Língua Inglesa. Destacando aspectos positivos e negativos da abordagem, e teor mais distante da oralidade. No entanto, no segundo texto usa-se uma linguagem congruente, o escritor atribui valor às atividades executadas.

No texto A apresenta-se uma contribuição teórica, informando sobre o método behaviorista, o qual já foi muito criticado e também altamente recomendado para professores estagiários, e no texto B falta o aporte teórico.

Ambos os textos enfatizam positivamente o tema inicial, uma abordagem comunicativa para a abertura da aula. Embora apontem para o fato de que outras formas de se referir ao passado não foram mencionadas, como os verbos regulares e irregulares

De fato, iniciar a aula com uma abordagem comunicativa em que os alunos participem de forma descontraída, baixando o seu filtro afetivo, o que é positivo para a aprendizagem da língua-alvo.

D.F.I.L.2

Os dois estudos de caso são baseados em uma aula dada sob a teoria de Presentation, Practice and Production (PPP) e sugerem um ambiente controlado para o ensino de língua inglesa para estudantes estrangeiros. No estudo A, após a indicação do problema, contextualização e descrição das atividades, predominam as formas nominais para analisar as ações realizadas pelos participantes e também no diagnóstico delas, ao passo que no estudo B, os verbos de ação estão muitos presentes não só na descrição, mas também em suas fases finais, imprimindo a ideia de informalidade. Em um campo acadêmico, o estudo A é mais recorrente e mais aceito, uma vez que sua forma de escrita confere credibilidade ao seu autor. Além da forma como a língua foi utilizada, outro fator determinante para o caráter acadêmico do estudo A podem ser as referências bibliográficas utilizadas como base para sua formulação, enquanto ele apresenta quatro fontes, o estudo B apresenta apenas uma referência.

D.G.I.L.2

Apesar de ambos os textos descreverem a mesma aula, cada um apresenta características interessantes de serem analisadas, totalmente diferentes uma da outra. As suas diferenças demonstram que o texto A é apresentado baseado em autores de certa importância dentro do assunto discutido, sustentando as ideias do escritor, afirmando seu posicionamento. Características que o tornam mais acadêmico, por fazer uso dessa escrita repleta de densidade lexical, encapsulada e congruente. Utilizando, inclusive, a nominalização dos verbos. Já o texto B demonstra-se bem menos científico, sem fazer uso de autores teóricos da área, se tornando repetitivo por diversas vezes, não denso e não congruente.

I.I.L.2

A abordagem do estudo de caso “A” foi efetuada de uma forma muito eficiente, utilizando dos princípios básicos do PPP. Debater e conversar uns com os outros sobre as atividades propostas, com o auxílio de um mediador que se desloca enquanto observava as necessidades dos alunos é muito importante. A demonstração de um tempo específico para o ensino do “simple past” é primordial, para não haver confusões em ensinos de tempos como o “present perfect”. A utilização de metodologias dinâmicas e claras, como a pintura de Picasso

apresentadas em ambos estudos de caso, é muito para a apreensão dos novos conteúdos. A sucessão de atividades interligadas umas com as outras é de extrema necessidade para a facilitação do ensino, como a criação de um museu imaginário proposta pela professora com o intuito da comunicação coletiva na língua estrangeira. A mediação de alguém capacitado durante as atividades é de muita importância, como apresentados no estudo de caso “A”. A professora do estudo de caso “B” também utiliza da mesma abordagem da professora A, que consiste em apresentar um conteúdo, praticá-lo e em seguida efetuar uma produção do conhecimento construído na aula. A dinamicidade da aula e a utilização de abordagens às quais os alunos se interessem propicia a facilitação da aprendizagem do novo conteúdo, método muito bem utilizado pela professora do estudo de caso “B”. O interesse a ser instigado no aluno é de grande valor, sendo necessário propostas às quais os alunos se divirtam e aprendam ao mesmo tempo, como quando os alunos tiveram que escrever frases verdadeiras e falsas sobre si e a professora tentava adivinhar se o acontecimento era ou não real, gerando divertimento coletivo e demonstrando o domínio e planejamento essencial para uma aula bem desenvolvida.

O foco na língua em uso com atividades lúdicas e divertidas e a ênfase na estrutura gramatical do conteúdo previsto é de extrema importância e ambas professoras os fizeram de forma adequada, entretanto, a professora do estudo de caso “A” focou mais na língua em uso e a professora de estudo de caso “B” na sua gramática. As habilidades a serem praticadas em uma segunda língua não seguem uma ordem específica de uso, podendo ser focadas de acordo com a metodologia de ensino do professor e da necessidade dos estudantes. Ambas aulas foram extremamente produtivas e obtiveram o sucesso visado.

J.I.L.2

O primeiro texto é bem desenvolvido e apresenta sua avaliação baseada em estudos de autores relevantes para o tema analisado. Sua escrita embora difícil de ser lida contribui para o efeito acadêmico e científico. Apresenta muitas nominalizações. Desse modo, é possível entender a importância da análise e também a sua contribuição para o objeto de estudo.

De maneira bastante diferente, o segundo texto é escrito utilizando-se um vocabulário raso e repetitivo, de modo que acaba soando menos relevante e menos estruturado, pois é desenvolvido de forma congruente, em uma linguagem informal.

K.I.L.2

Impressão linguística

O texto A apresenta sua avaliação baseada em declarações de autores representativos para o tema em questão, dessa forma, sustentando suas ideias e seu posicionamento em relação à aula.

Enquanto o texto B apresenta um vocabulário raso e repetitivo, o texto A expõe suas colocações com uma maior densidade lexical. Acontece também a nominalização dos verbos no texto A, como, por exemplo, em “grammar teaching”.

Nas recomendações, utilizam-se verbos modais no texto A, como “should” e “might”. Também utiliza as expressões “is important”, “is necessary”, entre outras, trazendo a ideia de conselho/recomendação após observar, analisar e discutir as atividades propostas na aula em questão.

L.I.L.2

Both texts have a issue, background and description the same however the evaluation and recommendations are expressed in different ways.

A text is developed in a manner congruent with the informal language, oral. In this way, this text, it becomes easy to mis be read because, we're more used to this form of text. We identify with this, because we feel more pleasure in reading as it has a more casual writing, a simpler language, what makes reading easier to be understood.

The other text, instead, is encapsulated. Is a scientific text, academic and, therefore, presents numerous technical terms, what, just making our reading. Similarly, many times, we don't feel the urge to continue reading. This type of text, the use of grammatical metaphors are used.

M.B.I.L.2

IMPRESSÃO LINGUÍSTICA

As produções escritas A e B referentes à uma aula partilham do mesmo texto no que compreende à descrição da aula. Essa é realizada com frases relativamente curtas e diretas, correspondendo ao objetivo de apenas relatar os momentos de aula. As ações são descritas no tempo verbal presente simples, o que é adequado ao tipo de texto descritivo. O encadeamento é realizado de forma efetiva, proporcionando a ideia de sequência intencionada. A linguagem formal e a riqueza vocabular estão adequadas à proposta.

A redação acerca da análise das aulas difere nos dois casos de estudo. O caso B utiliza uma linguagem informal, empregando termos coloquiais e repetindo palavras, conectivos e expressões genéricas ao longo do texto. O vocabulário utilizado é significativamente limitado. As colocações utilizadas transparecem a opinião pessoal do(a) autor(a), o que não é apropriado nesse contexto. O predomínio da voz ativa, da repetição do sujeito, assim como a falta de encapsulamentos, bem como expressões e elementos que estabelecessem relações de sentido entre as partes do texto e das frases tornam o texto inadequado para com o gênero textual relatório/estudo de caso.

O caso A, no entanto, apresenta densidade lexical, incluindo termos específicos do tópico em questão, e realiza substituições e outros mecanismos de coesão que tornam o texto mais fluido e coerente, visto que não ocorrem repetições excessivas. Os conectivos são empregados corretamente e os processos de encapsulamento enriquecem a sequenciação do texto. O uso da voz passiva e a escolha vocabular atestam a linguagem formal da produção. O significativo e relevante embasamento teórico fundamenta as teses defendidas e justifica a proposta textual, assim como as ideias apresentadas, o oposto do que ocorre no caso B.

Ambos os textos utilizam o tempo verbal passado para narrar e remeter aos fatos. Todavia, na produção B apenas esse tempo é utilizado, independente do tipo textual, enquanto no texto A as descrições são realizadas no presente simples.

Apesar das produções escritas A e B serem compreensíveis, expressando as ideias de forma clara e objetiva, a primeira apresenta-se mais adequada ao gênero textual.

M.F.I.L.2

Impressão linguística 2 - Micheli Fernanda Tavares Freire

As primeiras duas páginas dos dois textos lidos apresentam apenas uma descrição da aula assistida. No primeiro texto, o autor se utiliza de diversas citações e fontes científicas para embasar seu estudo de caso, conferindo-lhe confiabilidade. Ele também avalia positiva ou negativamente as práticas utilizadas pela professora que ministrou a aula, seguindo a estrutura do gênero textual “estudo de caso”.

Já o autor do segundo texto não se utiliza de muitas referências capazes de embasar sua escrita. Ele usa apenas uma, e tal referência não condiz com o assunto do estudo de caso que

ele está escrevendo. A presença de opiniões pessoais é muito mais marcada, conferindo certa “desconfiança” ao texto, como se ele não fosse científico.

N.I.L.2

Os textos A e B descrevem uma aula de Inglês para estrangeiros em uma turma de nível intermediário alto, formada por 15 jovens adultos. O conteúdo ensinado é o Past Simple e o método é PPP. Ambos os textos descrevem as atividades feitas pela professora da turma para então oferecer seu ponto de vista sobre a aula.

Há uma clara diferença de domínio linguístico entre os textos A e B. Enquanto A se utiliza de termos rebuscados e estruturas de linguagem complexas, o texto B aborda um vocabulário simples e estruturas frasais comuns.

Um dos recursos linguísticos que podemos visualizar no texto A é a nominalização. Ou seja, um mesmo nome é retomado de diferentes formas, sinônimos e sentenças. Dessa forma, não encontramos um texto repetitivo ou cansativo, mas um texto carregado de uma fluência admirável. Este recurso se faz ausente no texto B, o que resulta em uma estrutura textual repetitiva.

A falta de um nível linguístico de mais complexidade dá à abordagem uma perspectiva rasa. Também é possível observar reflexo destas questões a maneira do texto se apresentar seu conteúdo e crítica. Enquanto o texto A garante ao texto argumentos embasados em diferentes teorias, o texto B apoia-se em uma abordagem única.

ANEXO 09 - QUESTÃO PROVA ENADE



COMPONENTE ESPECÍFICO

QUESTÃO DISCURSIVA 03



Available at: <<http://www.cartoonaday.com/images/cartoons/2011/08/back-to-school-cartoon-twitter1-598x490.jpg>>. Access on: Sep. 27th 2017 (adapted).

Write a text in English considering the situation presented in the cartoon. In your text,

- mention two ways students may benefit from the use of new technologies in the classroom;
- describe one problem a teacher can face when working with technological tools in the classroom and suggest applicable pedagogical solutions.

(value: 10.0 points)

RASCUNHO	
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	