

O ensino de línguas via gêneros discursivos na escola regular numa perspectiva sociosemiótica: uma proposta possível

Renato Caixeta da SILVA¹

Sonia Rodrigues PEREIRA²

¹ Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), rencaixe@yahoo.com.br, orcid.org/0000-0003-3274-3071, Papéis: conceptualização, curadoria de dados, investigação, análise formal, administração do projeto, recursos, metodologia, supervisão, escrita – rascunho original, escrita – análise e edição.

² Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), soniagpereira@hotmail.com, orcid.org/0000-0002-7578-9099, Papéis: curadoria de dados, investigação, análise formal, metodologia, escrita – análise e edição.

RESUMO Este artigo apresenta argumentações em favor de uma possível proposta de ensino de línguas materna e estrangeiras, baseada na Linguística Sistêmico-Funcional, numa visão sociosemiótica da linguagem. Primeiramente, mostram-se os pressupostos e conceitos mais importantes da teoria de linguagem e da proposta de ensino baseada em gêneros defendida por seus adeptos. Apresenta-se em seguida uma análise de documentos norteadores do ensino de línguas no Brasil, os quais foram elaborados e publicados nos últimos anos, explicitando como as ideias dessa teoria estão presentes ali, ainda que de maneira não intencional. A proposta do ensino via gêneros é explicada, assim como são apresentadas, a título de contribuição, questões que podem nortear o trabalho docente na aplicação dessa proposta. Argumenta-se também sobre a necessidade de se explorar o caráter multimodal de textos e explica-se o papel do docente nesta proposta.

ABSTRACT This article presents arguments in favor of a possible proposal of mother and foreign language teaching, based on Systemic-Functional Linguistics, in a social semiotic view of language. Firstly, the most important assumptions and concepts of this language theory and the proposal of genre-

based teaching defended by its adherents are shown. An analysis of guiding documents of language teaching in Brazil, which have been elaborated and published in recent years, is also presented, explaining how the ideas of this theory are present there, albeit in an unintentional way. The proposal of teaching genres is explained, as well as questions are presented as a contribution which can guide the teacher's work in the application of this proposal. It is also argued about the need to explore the multimodal nature of texts, and the role of the teacher in this proposal is explained.

PALAVRAS-CHAVE Ensino de línguas. Linguística Sistêmico-Funcional. Gêneros.

KEYWORDS Language Teaching. Systemic-Functional Linguistics. Genres

Introdução

O ensino de língua, materna ou estrangeira, na escola regular tem sido proposto, nos últimos anos, tendo em mente que os textos são exemplares de gêneros textuais e, portanto, argumenta-se em favor de um ensino das línguas numa visão sócio-discursiva, ou seja, considerando língua em uso, uso esse que acontece de acordo com engajamento dos usuários no meio social. Os documentos norteadores do currículo escolar elaborados no âmbito do governo federal brasileiro defendem essa prática para a Educação Básica como um todo (Ensino Fundamental e Ensino Médio), tendo como teoria base o Interacionismo Socio-discursivo (LOPES-ROSSI, 2008). Várias são as experiências bem-sucedidas de ensino relatadas em publicações sobre gêneros e ensino de línguas (por exemplo, KARWOSKI; GAYDECZKA; BRITO, 2008; DIONÍSIO; MACHADO; BEZERRA, 2007), muitos levando em conta essa base teórico-metodológica.

Este artigo tem como objetivo argumentar em favor de uma possível proposta de ensino de línguas materna e estrangeiras, baseada na visão sociosemiótica da linguagem (HALLIDAY; HASAN, 1989; HALLIDAY, 1994; HALLIDAY MATHIESSEN, 2004; VAN LEEUWEN, 2005), e procura mostrar, com base no que é expresso nos documentos oficiais brasileiros (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental I e II – PCN – e Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCEM), que a teoria sociosemiótica da linguagem não é oposta ao que se propõe no Brasil atualmente. Ao contrário, argumentamos que há semelhanças entre o que adeptos dessa visão de linguagem defendem e o que se propõe nesses documentos. Acreditamos ser possível integrar ao cotidiano de sala de aula de língua uma proposta de ensino que leve em conta as diversas linguagens usadas pelos seres humanos, e que conscientize os alunos de que os significados são produzidos pelo ser

humano de maneira ativa através de escolhas realizadas nos vários sistemas semióticos de acordo com o meio social em que se inserem os usuários desses sistemas. Isso implica entender que um sistema semiótico pode ser de natureza linguística (as línguas – português, inglês, espanhol, ou uma língua indígena) ou não linguística (imagens, música, gestos, espaço, como por exemplo, a Língua Brasileira de Sinais; a dança, fotografia, artes plásticas e outros).

Para se atingir tal objetivo, apresentamos um panorama da teoria sociosemiótica de linguagem com os pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; HASAN, 1989; HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004) e a visão de gêneros do discurso defendida pelos adeptos dessa visão. Em seguida, mostram-se proximidades percebidas entre a teoria sociosemiótica da linguagem e o que tem sido proposto via Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental I e II e via Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, tanto para o ensino de língua materna quanto para o ensino de línguas estrangeiras. Adiante, uma possível proposta de trabalho em sala de aula, com base no que defendem alguns autores mencionados, é apresentada, enfatizando-se questões que podem nortear o docente e a necessidade de se explorar o caráter multimodal de textos. Também, explica-se o papel do docente nesta proposta ao se exporem as considerações finais.

Pensamos que esse artigo, como está delineado, pode ser uma contribuição à área de formação docente, pois esperamos que o futuro professor tenha a oportunidade de ver, em propostas práticas, aplicações de teorias que podem ser alinhadas com uma perspectiva de ensino de línguas baseado no uso destas, promotor de letramentos diversos. Com isso, acreditamos que o futuro professor, e mesmo os professores já atuantes, possam ter suporte teórico e metodológico para agirem no fazer pedagógico de maneira mais consciente e fundamentada, e menos de maneira intuitiva, reproduzindo modos de ensinar tradicionais pelos quais passaram e parecem perpetuar.

A teoria sociossemiótica da linguagem e a Linguística Sistêmico-Funcional

A visão sociossemiótica da linguagem tem como pressuposto básico que a função primeira da linguagem é criar significados. Usamos a língua, ou a linguagem em geral, para isso. Para tal, os usuários de um sistema semiótico, como é a língua, fazem escolhas neste sistema, as quais gerarão significados em oposição a outras escolhas não realizadas (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004; EGGINS, 2004). Essas escolhas acontecem no meio social e dele são dependentes. Assim, os adeptos dessa teoria de linguagem consideram que usar a língua ou a linguagem em geral é uma ação social.

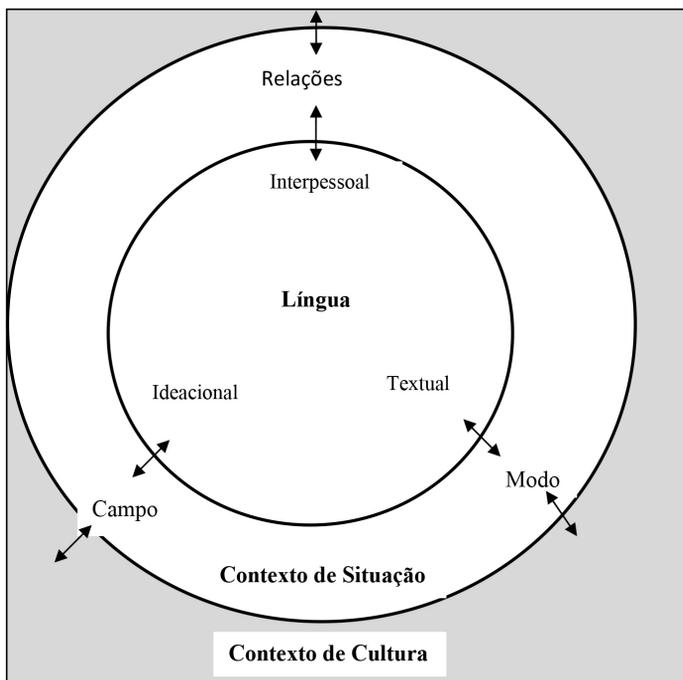
Os significados são criados de três maneiras, o que Halliday (1989, 1994; também HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004; EGGINS, 2004) denominou metafunções. Nesta perspectiva, então, “metafunções” significa usos da linguagem, e a usamos para, com ela, construir as experiências internas e externas, representar o mundo circundante – metafunção ideacional; ao mesmo tempo, por meio da linguagem estabelecemos relações uns com os outros – metafunção interpessoal; e ainda organizamos as mensagens para promovermos as relações e a representação de mundo – metafunção textual. Os significados ideacionais, interpessoais e textuais acontecem juntos a um só tempo, embora em análises, por questões didáticas, tratamos de uma metafunção a cada vez.

A construção de significados depende do contexto social de uso da linguagem, o qual, por sua vez, pode ser entendido como que cingido em contexto de cultura e contexto de situação. Este último é o contexto mais imediato em que acontece o uso da linguagem, e, de acordo com Halliday (1989), se caracteriza por três variáveis: campo – a natureza da atividade, incluindo-se aí os processos em que estão envolvidos participantes que deles tomam parte em determinadas circunstâncias de realização; relações – os papéis estabelecidos

entre os participantes, a hierarquia entre eles, e a distância social estabelecida; e modo – o papel do sistema semiótico na interação, incluindo o canal de comunicação, o meio em que o sistema é utilizado, e ainda se o sistema é escrito, falado ou escrito para ser falado. As características do contexto de situação configuram o registro e ativam os potenciais semânticos, determinando a configuração de significados potenciais relacionados à situação, e conseqüentemente realizados (materializados) na forma de texto.

A figura 1, a seguir, pode mostrar esses níveis de maneira mais clara.

Figura 1: Relação dos contextos de cultura e de situação com a língua



Fonte: Baseado em Halliday (1994), Halliday e Mathiessen (2004) e Eggins (2004).

Já o contexto de cultura é mais abstrato e amplo, entendido como um conjunto das atividades sociais realizadas pelos seres humanos. Ele se refere à atividade social e à interpretação do uso da língua pelos seus usuários de maneira a fazer sentido numa cultura (EGGINS, 1994), esta entendida por Halliday (1989) como conjunto de sistemas de significação que se interrelacionam, em que há diferentes e variados contextos de situação, advindos “da padronização do discurso em termos e atos retóricos ou atos de fala realizados por meio da linguagem em circunstâncias específicas, com características retóricas recorrentes” (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2005, p. 15). Daí, então, surgem os gêneros do discurso, pois, segundo Bakhtin (2003, p. 266), eles são produzidos numa cultura e estão relacionados às diferentes atividades. Como o autor expõe:

Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos, e composicionais relativamente estáveis. (BAKHTIN, 2003, p. 266)

Para a Linguística Sistêmico-Funcional, o texto é a unidade principal e mínima de análise, incluindo-se aí produções orais e escritas que têm uma unidade de funcionamento (HALLIDAY; HASAN, 1989; HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004). O texto é um exemplar de língua que faz sentido a uma pessoa que a conhece, um fenômeno gramatical, podendo ser duradouro ou efêmero, específico de uma área ou situação ou mais cotidiano, passível de memorização ou de fácil esquecimento (HALLIDAY, 1994). Ampliando essa noção, e na mesma linha de raciocínio, Kress (2000) considera que todo texto é multimodal, pois nele estão sempre presentes diferentes modalidades de se criar e comunicar significados – código verbal, gestos, imagens, sons, tipografia e outros.

Assim sendo, lidar com textos implica em encontrar informações relativas ao que e como se mostra nele e por ele, o que e como se faz com ele, e qual o valor dessas ações e do texto em si. Os textos são organizados de maneira a se ter uma estrutura referente à forma global da mensagem, aos elementos ou eventos constituintes e à ordenação destes (HASAN, 1989). Lidar com textos, portanto, é mais que lidar com o conteúdo ali expresso, pois também é lidar com o processo de produção pelo qual o texto passou e pode ser evidenciado na sua expressão, seja ela escrita, seja oral. É também considerar que é por meio do texto que alguém se comunica, estabelecendo relações entre pessoas, e ainda que na composição do texto escolhas são feitas de modo a se atender ao objetivo comunicativo subjacente à sua produção.

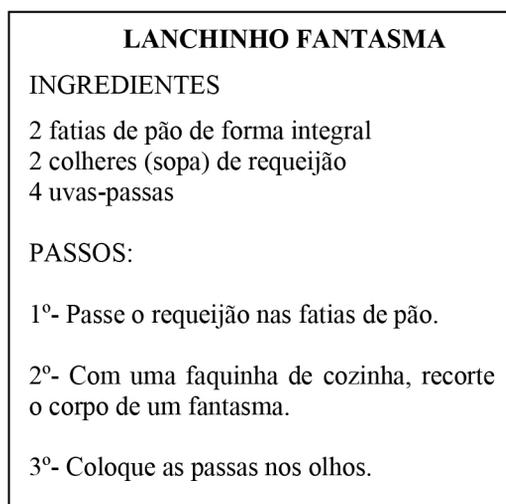
Esta é a base para entendermos, segundo essa teoria, a noção de gêneros do discurso. O gênero, segundo Hasan (1989), tem uma configuração contextual que deve ser descrita em termos das variáveis do contexto de situação expostos anteriormente. Mais adiante neste artigo apresenta-se essa configuração contextual com relação ao gênero receita culinária.

A autora acrescenta que o gênero também tem uma estrutura com elementos obrigatórios, elementos opcionais, e recursivos. Os elementos obrigatórios são aqueles essenciais para o reconhecimento do gênero e a não ocorrência de um deles impede esse reconhecimento. Elementos opcionais são os que podem ocorrer ou não em determinados exemplares, e esse fato não prejudica o reconhecimento de um texto como exemplar de certo gênero. Já os elementos recursivos não são obrigatórios, e podem ser repetidos, recorrentes em alguns exemplares.

A seguir, apresentamos como exemplo, uma receita culinária. Na figura 2, ocorrem os elementos obrigatórios desse gênero: identificação do prato, lista de ingredientes, procedimentos de execução.

Já na figura 3 há outros elementos além desses obrigatórios os quais contribuem para a composição do gênero, mas cuja ausência não compromete o reconhecimento do texto como exemplar dele. No caso da receita culinária, são elementos opcionais: imagem (que dá ao leitor noção de como o prato se apresentará depois de preparado), instrumentos usados para a confecção, tempo de preparo, ocasião para servir o prato.

Figura 2: Elementos obrigatórios do gênero receita culinária



Fonte: <http://receitas.crescerfeliz.com/receitas-para-halloween-lanchinho-fantasma/>. Acesso em: 28 mai. 2018

Figura 3: Elementos obrigatórios e opcionais do gênero receita culinária



Lanchinho Fantasma

Esta receita para o *halloween* é muito fácil e agrada sempre a criançada, é só passar requeijão no pão de forma e cortar em formato de fantasma.

PREPARAÇÃO: Tempo de preparação: 5 min.

INGREDIENTES: 2 fatias de pão de forma integral
 2 colheres (sopa) de de requeijão
 4 uvas-passas

UTENSÍLIOS: um prato, uma faca

PASSOS

1. Passe o requeijão nas fatias de pão.
2. Com uma faquinha de cozinha, recorte o corpo de um fantasma, como os da foto.
3. Coloque as passas nos olhos e tá pronto o lanchinho!

RENDIMENTO: duas unidades

Fonte: <http://receitas.crescerfeliz.com/receitas-para-halloween-lanchinho-fantasma>. Acesso em: 28 mai. 2018.

Esses exemplos servem para mostrar ainda que o gênero é uma atividade social organizada em estágios, com propósitos/objetivos, na qual as pessoas se engajam como membros de uma cultura para organizarem suas vidas (MARTIN, 1997; MARTIN; ROSE, 2006). Isso quer dizer que em cada estágio de realização do gênero, há objetivos de comunicação específicos: neste caso, por exemplo, identificar para a pessoa que pretende cozinhar o que ela vai preparar, informar em que ocasião ela pode fazer isso, listar para esse leitor o que é necessário para se preparar determinado prato, ensinar o que

se deve fazer para que o prato seja feito com sucesso, mostrar como pode ser o resultado final dessa preparação. Em geral, o objetivo de uma receita culinária é ensinar alguém a cozinhar algo, e para isso, então, é necessário, no mínimo, identificar este algo, listar o que é necessário ter para executar a receita, e os procedimentos para realização do preparado, ou seja, cumprir cada um dos objetivos inerentes aos diferentes estágios. As pessoas engajadas são o escritor da receita – aquele que supostamente sabe como se faz o prato – e o leitor – quem pretende aprender como se faz. A receita aqui utilizada como exemplo é escrita, mas pode ser um texto oral em determinadas ocasiões, ou pode ainda ser oral com imagens, como em programas comumente transmitidos em televisão. Assim, tem-se o campo do discurso, as relações estabelecidas e o modo de realização do gênero: sua configuração contextual.

Nessa perspectiva, gênero é como as coisas são feitas quando a língua é usada para realizá-las (MARTIN, 1985 *apud* EGGINS, 1994). Estudar língua com base em gêneros nessa linha teórica, então, pode ser visto como uma maneira de entender como as pessoas usam a língua e que o uso da língua, ou de maneira mais ampla, da linguagem, é voltado a objetivos. Por isso, construímos significados. Também, tem-se que esse uso se dá numa situação e numa cultura, e com base nisso, ele pode ser avaliado como apropriado ou não (EGGINS, 1994, p. 29). Portanto, se o gênero é produzido no contexto de cultura, conforme explicado, entendemos que numa cultura há situações que envolvem funções e condições de comunicação, as quais determinarão campos de atuação, que, por sua vez, produzirão seus gêneros específicos.

A visão de ser humano presente nesta teoria de linguagem é a de que este é um ser linguístico e ao mesmo tempo social. Como atores sociais ativos, os indivíduos têm interesses e com base neles fazem escolhas para significar. Também são sensíveis ao contexto

social em que se inserem e, por isso, estão sócio e ideologicamente posicionados, pois no uso da linguagem estão envolvidos poder e trocas (NATIVIDADE; PIMENTA, 2009, p. 29).

Os documentos sobre ensino de línguas no Brasil e sua proximidade com a visão sociosemiótica de linguagem

O ensino de línguas baseado em gêneros discursivos tem sido defendido no Brasil nas últimas décadas. Os documentos oficiais que orientam as atividades pedagógicas publicados pelo governo federal entre 1997 e 2006 para o Ensino Fundamental e Ensino Médio mostram claramente essa proposta. Embora esses documentos não tenham como fundamento teórico a visão sociosemiótica que embasa a Linguística Sistêmico-Funcional, percebe-se que alguns pressupostos dessa teoria estão ali expressos, dialogando com as teorias previstas e defendidas, ainda que não intencionalmente por parte dos elaboradores. Apresentamos, a seguir, alguns excertos que comprovam isso.

Nos PCNs do Ensino Fundamental I (BRASIL, 1997, p. 21), lê-se:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

E ainda:

A linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história. Dessa forma, se produz linguagem tanto numa conversa de bar, entre amigos, quanto ao escrever uma lista de compras, ou ao redigir uma carta — diferentes práticas sociais das quais se pode participar (BRASIL, 1997, p. 22).

Dessa perspectiva, a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 1997, p. 22)

Nestes trechos percebe-se uma visão de língua aproximada da apresentada pela Linguística Sistêmico-Funcional, ao se propor que no ensino haja consideração da língua inserida em contexto social e suas práticas, do uso orientado para uma finalidade, definição de língua como um sistema de signos imerso numa cultura e que serve ao ser humano para construção de significados, entendendo e relacionando com o mundo que o rodeia.

O PCN (BRASIL, 1997) postula que no ensino fundamental deve-se considerar a formação de cidadãos críticos e se orientar a uma perspectiva de ensino na qual se insere conteúdos conceituais alinhados em prol de uma ativação de capacidades intelectuais para operar com símbolos, ideias, imagens e representações, para com elas se promover a organização da realidade pelo aluno. Isso está de acordo com a visão sociosemiótica de participação ativa dos usuários dos códigos semióticos, e a consideração da multimodalidade ao se mencionar diferentes códigos semióticos como imagens e outros modos de significação e comunicação.

Este documento também adota a visão bakhtiniana “de que todo texto se organiza dentro de um determinado gênero” (BRASIL, 1997, p. 23), o qual, por sua vez, é uma forma relativamente estável de enunciado caracterizado pelo seu conteúdo temático, estilo e construção composicional (BAKHTIN, 2003). Esses elementos nos remetem à visão da sociosemiótica de que o gênero tem uma configuração contextual, estando o conteúdo relacionado ao que a teoria chama de campo, o estilo relacionado ao estabelecimento de relações entre os usuários da linguagem, e a construção composicional está ligada ao modo como a mensagem é construída, ou como a linguagem é usada para se construir tal mensagem.

Assim, para esse nível de ensino, o documento prevê a consideração de vários gêneros, o que implica nas diversas atividades de atuação humana. Alguns dos gêneros propostos para o trabalho com a linguagem oral são: contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares (folclore e literatura popular); poemas, canções, quadrinhas (literário), parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas (brincadeiras); entrevistas, notícias, anúncios (comunicação); seminários, palestras (acadêmicos e informação). Já para o trabalho com a língua escrita, são sugeridos os gêneros: receitas, instruções de uso, listas; embalagens, rótulos, calendários (cotidiano domiciliar); cartas, bilhetes, postais, cartões, convites (correspondências); quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis (jornalismo); anúncios, slogans, cartazes, folhetos (publicidade); parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas (brincadeiras); contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas, textos teatrais (literatura) (BRASIL, 1997).

Nos PCN de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II (BRASIL, 1998a), verifica-se que gêneros são considerados na perspectiva bakhtiniana, a qual também serve de base para a Escola de Sydney considerada neste artigo, pois define:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (BRASIL, 1998a, p. 23)

Segundo esse documento, tanto a compreensão quanto a produção oral e escrita de textos implicam no desenvolvimento de capacidades a serem consideradas no ensino da língua. Gêneros são diferentes uns dos outros, portanto advoga-se em favor da não consideração de gêneros prototípicos que permitiriam ensinar todos os gêneros em circulação social. Isso nos remete à consideração do contexto social de uso da linguagem, às diferentes configurações que formam o contexto de cultura (HALLIDAY, 1989).

Em vários momentos desse documento, percebemos que alguns preceitos da Linguística Sistêmico-Funcional são contemplados, ainda que este não seja o seu foco teórico norteador. Fala-se em “escolhas de elementos lexicais, sintáticos, figurativos e ilustrativos, ajustando-as às circunstâncias, formalidade e propósitos da interação” (BRASIL, 1998a, p. 52) como capacidade a ser desenvolvida nos alunos em termos de produção escrita. Também, com relação à produção oral, diz-se que é esperado que os alunos possam planejar “a fala pública usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos” (BRASIL, 1998a, p. 51), em que se percebe a consideração da língua em uso de acordo com o contexto social e segundo algum propósito. Em outras passagens do documento, percebe-se uma visão de língua que considere

diferentes objetivos e interesses do sujeito usuário, planejamento, intencionalidade, seleção, escolhas, contextos.

Assim, são elencados gêneros a serem trabalhados no Ensino Fundamental II, os quais são pertencentes às diferentes esferas de atividade humana, ou seja, a diferentes contextos de cultura: esfera jornalística, literária, publicística, científica, cotidiana, dentre outras.

Quanto ao ensino de línguas estrangeiras, os PCN do Ensino Fundamental II para esse componente curricular (BRASIL, 1998b) estabelecem que conhecimentos sistêmicos, de mundo e de organização textual concorrem conjuntamente no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras. Com relação ao primeiro, o documento afirma que “ele possibilita que as pessoas, ao produzirem enunciados, façam escolhas gramaticalmente adequadas ou que compreendam enunciados apoiando-se no nível sistêmico da língua” (BRASIL, 1998b, p. 29). Da mesma maneira que acontece no documento sobre Língua Portuguesa para o mesmo segmento, prevê-se que o uso da língua requer escolhas em sistemas, premissa da construção de significados de acordo com os adeptos da visão sociosemiótica de linguagem.

Segundo o documento de Línguas Estrangeiras, ainda,

O processo de construção de significado resulta no modo como as pessoas realizam a linguagem no uso e é essencialmente determinado pelo momento que se vive (a história) e os espaços em que se atua (contextos culturais e institucionais), ou seja, pelo modo como as pessoas agem por meio do discurso no mundo social (BRASIL, 1998b, p. 32).

Percebe-se que este documento, embora embasado no Interacionismo Sociodiscursivo, assume pressupostos semelhantes aos da Linguística Sistêmico-Funcional, como o que é dito no

trecho acima sobre construção de significado, contextos e discurso ou uso da linguagem como ação social. Diferente dos documentos sobre Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental I e II, este documento sobre línguas estrangeiras não elenca gêneros específicos a serem contemplados no trabalho docente, mas não desconsidera a possibilidade de uso de textos das várias esferas culturais.

Já o documento Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) também adota e explicita para o ensino de Língua Portuguesa uma visão sociointeracionista de linguagem e aprendizagem. Entretanto, percebem-se, em algumas afirmações, similaridades com o que é proposto pela Linguística Sistêmico-Funcional. Assume-se, por exemplo, que o uso da linguagem pelo ser humano acontece de acordo com “demandas das sociedades e de seus grupos sociais, e das transformações pelas quais passam em razão de novos usos, que emergem de novas demandas” (BRASIL, 2006, p. 24). Ainda se diz, na mesma página:

como somos sujeitos cujas experiências se constroem num espaço social e num tempo histórico, as nossas atividades de uso da língua e da linguagem, que assumem propósitos distintos e, conseqüentemente, diferentes configurações, são sempre marcadas pelo contexto social e histórico” (BRASIL, 2006, p. 24)

Semelhante também é a afirmação de que a língua é um dentre os vários sistemas semióticos que o homem constrói como frutos de sua inserção histórica e social. Isso vai ao encontro da consideração de vários sistemas semióticos como fazem Halliday (1989), Kress (2010) e Kress e Van Leeuwen (2001), ao assumirem que a língua, juntamente com outros sistemas semióticos, constitui a cultura humana. Assim, pode-se dizer que, neste documento, ao se assumir que a língua é um sistema semiótico; ao mesmo tempo em que ela

é usada e de acordo com o meio social, assume-se também que o processo de uso da linguagem é semiótico e social. Percebe-se que, embora o documento assuma explicitamente o Interacionismo sociodiscursivo, esta visão dialoga (e com isso também o documento oficial) com a visão sociosemiótica da linguagem.

Neste documento ainda assume-se a consideração da multimodalidade, que segundo Kress e Van Leeuwen (2001) está relacionada com a consideração de que o código verbal não detém mais tanta hegemonia como no passado, sendo usada com outros modos semióticos que em determinados contextos são mais dominantes. No documento brasileiro, diz-se, sobre o trabalho no Ensino Médio, que:

a ênfase que tem sido dada ao trabalho com as múltiplas linguagens e com os gêneros discursivos merece ser compreendida como uma tentativa de não fragmentar, no processo de formação do aluno, as diferentes dimensões implicadas na produção de sentidos. Essa escolha também reflete um compromisso da disciplina, orientado pelo projeto educativo em andamento: o de possibilitar letramentos múltiplos. (BRASIL, 2006, p.28)

Quanto ao ensino de línguas estrangeiras, as OCEM assumem o mesmo pressuposto com relação à multimodalidade e ao desenvolvimento de letramentos múltiplos em aulas desse componente curricular. São introduzidas para o professor teorias sobre “a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto)” e apresentam-se “sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas” (BRASIL, 2006, p. 87).

A ideia de ensino de línguas estrangeiras prevista no documento defende que este componente curricular deve contribuir para o desenvolvimento do senso de cidadania do educando, ajudando a

promover inclusão social e digital. Assim, são importantes as múltiplas linguagens no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras para que o aluno se torne consciente delas e das ideologias veiculadas em textos diversos. Essa conscientização também deve partir do docente que, ao ensinar uma língua estrangeira, não ensina apenas gramática e sim práticas discursivas de grupos dominantes que podem ir contra práticas, valores e identidades de alunos pertencentes a distintos grupos socioculturais.

No mesmo documento, vê-se a consideração do uso da língua como prática social e dependente do contexto cultural em que o usuário do código está inserido, isto é, “cada língua, longe de ser algo homogêneo, é composta por variantes socioculturais” (BRASIL, 2006, p. 101).

Em suma, percebe-se que embora os documentos oficiais brasileiros que balizam o ensino de línguas na escola regular não assumam a Linguística Sistêmico-Funcional e a visão sociosemiótica de linguagem como teoria de linguagem norteadora, suas ideias não estão totalmente ausentes dessas propostas nem é esta uma visão que poderia ser totalmente excluída do ensino de línguas proposto para o país. Se é o Interacionismo sociodiscursivo a teoria basilar das propostas curriculares, percebe-se, ao ler tais propostas, que há um diálogo entre esta teoria e a teoria sociosemiótica da linguagem, o que permite a proposição de uma maneira de se ensinar língua numa perspectiva de gêneros do discurso de acordo com o que se propõe também na Linguística Sistêmico-Funcional.

Uma proposta de trabalho com textos na perspectiva de gêneros discursivos de acordo com a teoria sociossemiótica da linguagem

No âmbito da Linguística Sistêmico-Funcional, está inserida a pedagogia de ensino de línguas baseada em gêneros, cujo projeto foi desenvolvido ao longo de trinta anos pelos professores da Escola de Sidney (Austrália), a partir das estratégias criadas pelos professores para guiar os estudantes no trabalho com os gêneros. Nessa abordagem consideram-se os propósitos sociais dos gêneros, descrevendo estruturas esquemáticas e retóricas, que evoluem para servir a diversos propósitos. Nesta perspectiva, o gênero é considerado a partir de uma mesma estrutura composicional genérica correspondendo a categorias retóricas como de procedimentos, exposição, narrativa. Com a ênfase no texto e suas características, os gêneros são vistos como propósitos sociais meta-orientados enfatizando o propósito, a interatividade, bem como o caráter sequencial dos diferentes gêneros.

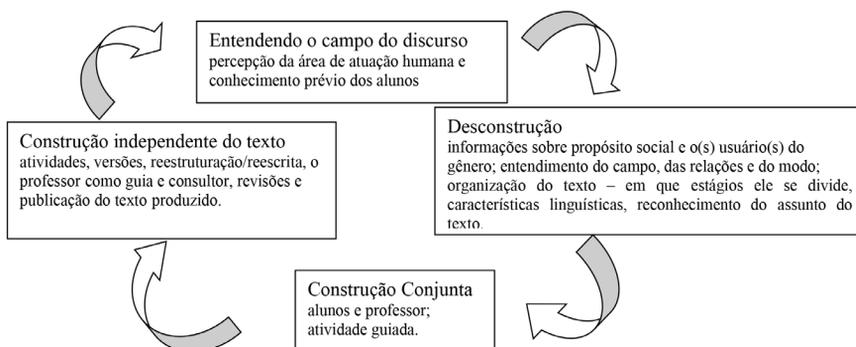
Apresenta-se, nesta seção, uma proposta desenvolvida por linguistas sistêmico-funcionais para uma pedagogia de línguas via gêneros (MARTIN, 1992 *apud* BOCCIA, 2013). De acordo com Hasan (1996 *apud* GOUVEIA, 2006), a pedagogia de línguas baseada em gêneros teria como uma de suas características a promoção de oportunidades igualitárias aos alunos para que estes possam desenvolver suas habilidades discursivas no que se entende ser importante num sistema educacional, considerando e mapeando os gêneros estudados na escola (ROSE; MARTIN, 2012).

As seguintes etapas são apresentadas nesta proposta para o trabalho com texto e acreditamos que são possíveis de serem desenvolvidas no ensino de língua materna e no de língua estrangeira em contexto brasileiro:

- Entendendo o campo do discurso: percepção da área de atuação humana (culinária, literária, diversão, publicidade) e do conhecimento prévio dos alunos sobre essas áreas e dos textos que ali são produzidos e lidos;
- Desconstrução: entendimento do contexto de uso de um determinado texto exemplar de um gênero, buscando informações sobre propósito social, o(s) usuário(s) do gênero; entendimento da área (campo), das relações estabelecidas entre os interlocutores (autor e leitor, por exemplo), e de como a linguagem é usada para se atingir objetivos (modo); entendimento da organização do texto – em que estágios ele se divide, características linguísticas, reconhecimento do assunto do texto;
- Construção Conjunta: preparação a partir das reflexões anteriores envolvendo conjuntamente alunos e professor, como por exemplo, numa fala ou escrita guiada;
- Construção independente do texto: preparação como na etapa anterior, mas agora com atividades de uso da língua oral ou escrita individual em versões, prevendo-se reestruturação/ reescrita; o papel do professor como guia e consultor, momentos de revisão e de publicação do texto produzido.

Essa proposta pode ser entendida como cíclica e encontra-se esquematizada abaixo da seguinte forma:

Figura 4: Proposta de ensino via gêneros da Escola de Sidney.



Fonte: elaborado pelos autores a partir de Boccia (2013).

Partindo dessas etapas aqui sintetizadas com base em Boccia (2013), sugerimos, no presente artigo, perguntas para planejamento do professor em contexto brasileiro. Essas questões podem ser feitas pelo docente aos alunos em conjunto ou de maneira individual, e ao mesmo tempo podem servir como perguntas para ele planejar sua conduta com determinado exemplar de um gênero oral ou escrito a ser trabalhado em sala de aula de língua materna ou estrangeira. No caso de língua estrangeira, sugere-se que as perguntas sejam feitas na língua-alvo em si como maneira de expor os alunos ao máximo à língua estudada. No quadro a seguir, à esquerda, estão elencadas as perguntas geradoras para o planejamento do docente e, à direita, perguntas que podem ser levadas aos estudantes, como que desmembradas a partir das geradoras.

Quadro 1: Perguntas geradoras para o professor e perguntas para atividades com alunos

Perguntas geradoras	Perguntas para atividades com alunos
<p>Que gênero você e os alunos têm em mãos?</p> <p>Que texto é esse? Como você reconhece?</p>	<p>Que texto é esse? Como você reconhece?</p> <p>Onde encontramos esse texto? Que pessoas falam esse texto, ou escrevem?</p>
<p>Qual o objetivo ao se produzir um texto como esse?</p>	<p>Para que se escreve um texto como este?</p> <p>O que se pretende com um texto como este?</p>
<p>Em que estágios esse gênero se divide? Ou Como ele se organiza?</p> <p>Pelo seu conhecimento sobre esse gênero, outros estágios podem ocorrer, ou podem não ocorrer?</p>	<p>Como esse texto é organizado?</p> <p>Para que serve cada parte dessa organização (o título, a lista de ingredientes, o modo de preparo)?</p> <p>Por que será que esse texto é organizado assim?</p>
<p>Quem normalmente recebe um texto exemplar desse gênero? Ou quem é o público-alvo?</p>	<p>Para quem esse texto foi escrito? Quem lê um texto como este normalmente?</p> <p>Que pessoas estão envolvidas neste texto oral? Quem fala e quem ouve (em que momentos)?</p>
<p>Quem é o autor?</p>	<p>Quem escreveu/ou fala esse texto?</p> <p>Para que?</p>
<p>Sobre o que o texto trata?</p>	<p>Qual é o assunto do texto?</p> <p>Que palavras ou expressões mostram isso? Que outras informações há no texto que nos mostra o seu assunto?</p>
<p>Que relações são estabelecidas com o leitor? Como?</p>	<p>Como o escritor ou o falante “conversa” com quem recebe o texto?</p> <p>Quais relações são percebidas? Mais ou menos formalidade ou informalidade?</p>

<p>Como a linguagem é usada para se construir este texto? Para que?</p>	<p>Se este texto é para alguém, como ele chegará até a pessoa? Como que o autor descreve, conta ou explica uma coisa? Há algum posicionamento expresso pelo autor? Esse texto foi originalmente publicado em que meio? Poderia ser publicado em outro meio? Quais, como, por quê?</p>
---	---

Fonte: Proposta elaborada pelos autores.

Exploração de Caráter Multimodal de Gêneros

Entende-se por multimodalidade a consideração dos vários modos de comunicação e produção de significados – vários sistemas semióticos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001). Segundo esses autores, e também Kress (2000), todo texto é multimodal, ou seja, ainda que nele predomine um modo específico de criação de significados, outros também existem e concorrem ali para que significados sejam construídos. Em um texto que aparentemente é produzido apenas com o modo verbal escrito temos também espaço em branco, elementos tipográficos (negrito, itálico, sublinhados), os quais também conferem significação. Em se tratando de textos orais, expressões faciais, olhares, gestos, entonação, tom de voz, tudo isso pode e deve ser considerado como construtor de significados.

Este é um fenômeno que acompanha o ser humano desde os primórdios de sua existência, pois sempre usamos gestos, imagens, sinais sonoros, o espaço, a música, dentre outros modos para criar e comunicar significados. A presença ou ausência ou predomínio maior desses modos deve-se à disponibilidade de recursos tecnológicos em cada época de desenvolvimento da humanidade. Kress (2010) explica que, atualmente, com a possibilidade de uso de recursos digitais e computacionais, imagens (estáticas ou em movimento),

cores, sons, texturas, formatos, linguagem verbal são cada vez mais disponibilizados e nós temos não apenas que ler e entender por esses modos, mas também temos a oportunidade de produzir mensagens e significados por meio deles. Portanto, com o uso cada vez mais disponibilizado dessa tecnologia tem-se a ideia de que todo texto é multimodal e, numa perspectiva sociosemiótica, que fazemos escolhas dentro dos vários sistemas semióticos para construir e comunicar significados, escolhas essas que são dependentes do contexto de uso da linguagem.

Assim, advoga-se, neste artigo, como fazem os documentos oficiais que orientam os trabalhos pedagógicos no Brasil, em favor da exploração de caráter multimodal de gêneros no trabalho nas aulas de línguas, numa perspectiva pedagógica via gêneros discursivos. Isso significa considerar que uma mensagem de celular deve ser postada em celulares, não por escrito no papel, pois assim ela não faz sentido, uma vez que questões de envio e recepção de textos não são levadas em conta. A circulação é algo a ser considerado no discurso multimodal, pois dele faz parte, como mostram Kress e Van Leeuwen (2001). Isso também implica na consideração das imagens, não apenas como meras ilustrações dos textos, mas como veiculadoras de mensagens, que carregam em si significados que variam dependendo do que estão representando e de como representam. A escolha de caracteres tipográficos pelos alunos em textos, utilizando editores de textos, deve ser feita de maneira mais consciente, escolhendo-se a fonte de acordo com o que se pretende significar, não apenas por questões estéticas, ou modismos. Também a percepção do uso de diferentes marcas tipográficas nos diversos textos trazidos para leitura em sala de aula ou fora dela. A transposição de mídia, isto é, fazer um texto escrito ou oral ser apresentado na forma de filme, ou história em quadrinhos, ou vice-versa, requer do aluno e do professor um trabalho de conscientização das diferentes modalidades de

comunicação humana, mostrando que o uso da linguagem e da língua não se limita ao falar e ao escrever, e ainda que o uso de uma ou outra modalidade está estreitamente ligado ao gênero em questão, e que as diferentes mídias implicam em diferentes escolhas de recursos de significação.

Na atual sociedade informatizada, apenas as modalidades oral e escrita de significação podem ser insuficientes para a formação de um cidadão integralmente letrado. A utilização dos recursos digitais, ou dos dispositivos móveis digitais em sala de aula, torna-se premente para que se tenha uma educação linguística que envolva também a utilização desses recursos na construção de significados. Por isso, entende-se ser necessário o domínio dos chamados multiletramentos, estando incluídos o letramento linguístico, o letramento discursivo, o letramento visual, o letramento digital, o letramento crítico, dentre outros, para se promover inclusão linguística e social.

O papel do professor

Nesta proposta aqui delineada, o professor é um importante participante dos processos de ensinar e de aprender na escola, cujos papéis devem ser evidenciados. Ele é um dos pares competentes de seus alunos, além de ser responsável pela instrução explícita e pela construção coletiva de textos e conhecimentos. Portanto, acreditamos estar claro que não se pode querer do aluno domínio de produção ou recepção de um gênero apenas pela simples exposição a ele. Além dessa exposição, é preciso explorar textos de maneira consciente, claramente apontando e fazendo o estudante perceber os diferentes contextos de uso da língua e dos códigos não verbais, os diferentes códigos em si, as diferentes escolhas provenientes e, conseqüentemente, os diferentes significados produzidos. Isso é reconhecido nos Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Fundamental 1ª a 4ª séries (BRASIL, 1997), quando se afirma:

Tem-se observado que a afirmação de que o conhecimento é uma construção do aprendiz vem sendo interpretada de maneira espontaneísta, como se fosse possível que os alunos aprendessem os conteúdos escolares simplesmente por serem expostos a eles. Esse tipo de desinformação — que parece acompanhar a emergência de práticas pedagógicas inovadoras — tem assumido formas que acabam por esvaziar a função do professor. (BRASIL, 1997, p. 25)

Não se pode esquecer que o professor é um ponto de referência para os alunos, e que seus retornos aos textos e às leituras feitos pelos alunos são importantes, não apenas as notas atribuídas. O docente é também um agente de uma educação libertadora (FREIRE, [1965] 2010), voltada para a formação crítica do cidadão, não pode ser o opressor, no sentido usado por Paulo Freire, que detendo o poder (via conhecimento e a prerrogativa de avaliar) usar tal poder para impor conhecimentos aos alunos, para fazê-los reprodutores de conhecimentos já cristalizados. Não é essa a visão de ensino subjacente à proposta da Escola de Sidney, nem referendada pelos documentos aqui considerados. O professor deve ver-se como aquele que pode ajudar na formação do cidadão de maneira a fazê-lo mais capaz de produzir e entender textos orais e escritos em conformidade com as mudanças sociais e tecnológicas da atualidade. Tornar o aluno mais consciente do uso da língua com essa postura é empoderá-lo, pois, de acordo com os adeptos da visão sociosemiótica de linguagem, dominar o uso da linguagem e dos recursos de significação nos diversos meios semióticos é uma forma de poder.

Considerações Finais

Neste artigo foram apresentados os pressupostos básicos da visão sociosemiótica de linguagem e mostrou-se como alguns deles estão presentes em documentos oficiais que estipulam propostas de ensino de línguas (materna e estrangeira) no Brasil. Ainda que a teoria sociosemiótica da linguagem não seja a base das propostas oficiais, é possível estabelecer um diálogo entre ela e o que se propõe para o ensino de línguas no país, sem perder a coerência teórica e metodológica, pois parece haver similaridades dessa visão de linguagem com a teoria de apoio dos documentos, que é o Interacionismo Sociodiscursivo. Este pode ser um tema pertinente para outro trabalho: semelhanças e diferenças entre essas correntes teóricas.

Assim, então, é possível pensar numa proposta de ensino de línguas como a descrita aqui, considerando a representação de mundo, as relações e a composição como funções inerentes ao uso da língua e de outros códigos em textos orais e escritos, o contexto social e cultural de uso e produção desses textos, a produção textual oral ou escrita como um processo que envolve escolhas em diversos sistemas semióticos e os recursos tecnológicos necessários e disponíveis, caracterizando a multimodalidade. Não se pode desconsiderar o papel importante do professor, sem o qual a proposta é inexistente; e, para operacionalizá-la, este profissional necessita de formação, pois não se pode cometer o erro já mencionado neste artigo de que as pessoas conseguem aprender pela mera exposição ao que se deseja que seja aprendido.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BOCCIA, C; BRAIN, V; DORADO, L; FARIAS, A; GAUNA, B; HASSAN, S; SARAVIA, G. P. *Working with Texts in the EFL Classroom*. Mendoza, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo, EDIUNC, 2013.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Fundamental 1ª a 4ª séries*. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Fundamental II Ciclo – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Fundamental, 1998a.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Fundamental II Ciclo – Língua Estrangeira*. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Fundamental, 1998b.
- BRASIL. *Orientações Curriculares do Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). *Gêneros Textuais & Ensino*. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2007.
- EGGINS, S. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London & New York: Continuum, 1994.
- EGGINS, S. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. 2 ed. London & New York: Continuum, 2004.
- EGGINS, S.; MARTIN, J. Genres and Registers of Discourse. In: VAN DIJK, T. A. (ed.). *Discourse: a multidisciplinary introduction*. London: Sage, 1996. p. 230-256.
- FREIRE, P. *Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz & Terra editores, [1965] 2010.
- GOUVEIA, C. Syllabuses, Textbooks and Teaching Practices: Literacy and Language Teaching in Portugal. *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos*, Juiz de Fora, v. 10, n.1 e 2, p. 1-9, 2006.

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

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

HALLIDAY, M. A. K; MATHIESSEN, C. *An Introduction to Functional Grammar*. 3 ed. London: Hodder Arnold, 2004.

HASAN, R. The structure of a text. *In: HALLIDAY, M. A. K; HASAN, R. Language, context and text: aspects of language in social semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989. p 52-59.

KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2008.

KRESS, G. Multimodality: challenges to thinking about language. *Tesol Quaterly*, v. 34, n. 2, p. 337-340, 2000.

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

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal Discourse*. New York, London: Routledge, 2001.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. *In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2008, p. 61-72.

MARTIN, J. R. Analysing genre: functional parameters. *In: CHRISTIE, F.; MARTIN, J. (ed.). Genre and Institutions: social processes in the workplace and school*. London: Cassell, 1997. p. 3-39.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Genre Relations: Mapping Cultures*. London, Oakville: Equinox, 1st gallery, 2006.

MOTTA-ROTH, D.; HEBERLE, V. M. O conceito de estrutura potencial de gênero de Ruqaya Hasan. *In: MEURER, J. L.; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. Gêneros – teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 12-28.

NATIVIDADE, C; PIMENTA, S. A semiótica social e a multimodalidade. *In*: LIMA, C. H.; PIMENTA, S. M. O.; AZEVEDO, A. M. T. (Org.). *Incursões Semióticas: teoria e prática da gramática sistêmico-funcional, multimodalidade, semiótica social e análise crítica do discurso*. Rio de Janeiro: Livre Expressão Editora, 2009. p. 21-29.

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

VAN LEEUWEN, T. *Introducing Social Semiotics*. New York: Routledge, 2005.

Como citar

SILVA, Renato Caixeta da; PEREIRA, Sonia Rodrigues. O ensino de línguas via gêneros discursivos na escola regular numa perspectiva sociosemiótica: uma proposta possível. *Revista da Abralín*, v. 18, n. 1, p. 01-33, 2019.

Recebido em 09/05/2019 e aceito em 21/10/2019