

## **Introdução**

*(...) the basic goal of FL teaching (at least as part of general education) is to help FL learner learn how to live in a open dialogue with reality as a fully human being who speaks the target language as his or her foreign or second language – not as if it were his or her native language.*

(Jorma Lehtovaara, 2001: 174)

### **1. Principais propósitos da investigação**

Esta dissertação pretende intervir no eixo que se situa entre uma certa *praxis* dominante no ensino das línguas (LE), cujo diagnóstico será adiante ensaiado, e as ideias mais progressivas que a investigação vem produzindo, já que ambas contribuem, a seu modo, para a amálgama consensual em que as principais experiências de ensino laboram no período pós-abordagem comunicativa.

É uma investigação em Linguística Aplicada que leva a cabo a monitorização de uma aplicação da abordagem baseada em género (doravante ABG) realizada ao longo de seis cursos de língua portuguesa PLE, sendo os participantes adultos, maioritariamente

universitários<sup>1</sup>, em situação de imersão, com motivações de natureza profissional, cultural ou turística. Por ABG entende-se um conjunto de propostas sobre princípios e procedimentos, pensadas para diferentes contextos do ensino das línguas, tendo como base a noção de género e o trabalho sobre o texto.

Nas particularidades do tipo de público abrangido e nas suas reacções ao trabalho proposto reside, exactamente, um dos pólos de observação mais pertinente, na medida em que não são conhecidos relatórios de aplicação da ABG junto de participantes com este perfil ou de perfil idêntico. Com efeito, a ABG foi inicialmente desenvolvida e aplicada enquanto moldura para o estudo da escrita em alunos da escola primária (Rothery, 1996), tendo-se expandido em programas de ensino para alunos migrantes (Feez & Joyce, 1995), para as disciplinas académicas, para o ensino profissional (Feez, 2001) e ensino secundário (Christie & Martin, 1997), não tendo sido descrita ou sequer referida qualquer aplicação ao contexto e ao público contemplado nesta investigação, mesmo para a língua inglesa, onde a ABG tem o seu espaço natural<sup>2</sup>.

Não há, ainda, qualquer registo, excepto em algumas experiências isoladas no Brasil, do desenvolvimento de programas com esta inspiração para o ensino da língua portuguesa LE; porém, é inegável que alguns consensos gerados no ambiente de trabalho de onde emerge a ABG penetraram indelevelmente as propostas dominantes, quer em documentos de ensino, quer em documentos institucionais e de regulação.

É, pois, propósito prioritário desta investigação verificar como decorre o processo de apropriação textual, procurando perceber até que ponto os princípios e estratégias previstos numa ABG, designadamente os constantes no seu ciclo de

---

<sup>1</sup> No Departamento de Língua e Cultura Portuguesa, onde a monitorização teve lugar, é exigida para a frequência destes cursos, uma escolaridade mínima equivalente ao 12º ano. Parte substancial dos participantes frequenta cursos universitários, ainda que nos primeiros anos.

<sup>2</sup> Para o aprofundamento do âmbito e expansão da ABG, nos seus primórdios, veja-se Hasan & Williams (1996), Grabe & Kaplan (1996), Christie & Martin (1997), Martin & Veel (1998). No final do Capítulo 1 e no Capítulo 3 desta dissertação referir-me-ei, também, ao processo de desenvolvimento da ABG sob o impulso da Escola de Sydney.

aprendizagem, mantêm a pertinência revelada em outros contextos, se exigem adaptações drásticas ou se, pura e simplesmente, se tornam supérfluos.

Os aspectos relacionados com a reacção global de um público preciso a uma determinada abordagem de ensino, dadas as particularidades de ambos, público e abordagem, convocam, neste estudo, outro tipo de interrogações que se prendem com o desenvolvimento dos géneros e contextos, do conhecimento pragmático ou socio-pragmático, para usar a designação de outras perspectivas linguísticas. Muito do esforço da ABG, escudado na linguística sistémico-funcional (doravante LSF), é concebido para facilitar o acesso a áreas mais abstractas da produção de significado, mais elaboradas e fortemente impregnadas de significado cultural (e.g. metáfora gramatical, instâncias genológicas, significado interpessoal, domínios do uso menos próximos da língua enquanto acção, mais próximos da língua enquanto reflexão, etc.). Em outras abordagens linguísticas, grande parte do saber incluído nas áreas acima mencionadas é entendido como informação pragmática, havendo evidências contraditórias quanto à forma como se processa a sua aquisição, isto é, existe investigação que sublinha a impossibilidade do aprendente aceder ao conhecimento pragmático sem a gramática que a expressa e resultados de investigação contrastante que sustentam poder o aprendente atingir um comportamento pragmaticamente apropriado sem o controlo das estruturas gramaticais. As contradições ficam a dever-se, aparentemente, ao estágio de desenvolvimento dos aprendentes a que os estudos se referem (Kasper & Rose, 2002). O modelo sistémico-funcional oferece uma visão integrada, em consequência da teorização sobre o **contexto** e o modo como ele se manifesta na língua pelo que a aplicação de uma ABG, nas condições referidas, permite observar até que ponto o conhecimento não-linguístico, anteriormente adquirido, interfere no desenvolvimento da nova língua.

Sendo seguro que estas instâncias mais abstractas se exprimem, também, em formas e estruturas e que o aprendente adulto já realizou o percurso em direcção às referidas áreas mais abstractas, na sua língua materna (por vezes em outras mais), ganhando, por isso, prática do uso e consciência daquelas instâncias, é também propósito desta dissertação equacionar processos inovadores de ajuda e suporte ao aprendente na transposição de experiências, conceitos, estruturas anteriormente adquiridas para práticas efectivas da língua alvo.

O ensino de base genológica começou como uma “experiência educacional”, para usar a expressão de Cope & Kalantzis (1993: 1) em que vários investigadores, entre os quais J.R. Martin, tendo identificado a inaptidão dos alunos (língua materna, no ensino primário) para a escrita de um conjunto significativo de textos-tipo, decidiram examinar os tipos de escrita produzidos por estes mesmos alunos (Martin, 1989, 1991). A noção de género então subjacente, e que é perfilhada nesta dissertação, desenvolve-se no ambiente da linguística sistémico-funcional (Halliday 1985, 1994, 2004, Martin 1992b, Halliday and Matthiessen 1999)<sup>3</sup>, pelo que é esta perspectiva de descrição da língua que enquadra todos os passos do presente estudo, opção natural de um programa de inspiração ABG.

A gramática sistémico-funcional, porém, não é o modelo de descrição gramatical mais difundido, não sendo, por isso, do conhecimento da generalidade dos alunos que, não obstante, possuem boa informação sobre a sua língua materna, por vezes sobre outras, segundo outro modelo gramatical. É propósito desta investigação verificar o impacto da introdução e manuseamento, em aula, de noções, terminologia e práticas de

---

<sup>3</sup> Utilizo, nesta referência, a designação “linguística sistémico-funcional” (LSF) para referir um corpo muito vasto e coeso de produção teórica, descritivo e analítico da língua e do discurso, com aplicações em várias áreas do saber. Quando me referir, estritamente, à produção sistémico-funcional apenas no que diz respeito às suas propostas de descrição da língua, optarei pela designação de “gramática sistémico-funcional”(GSF).

análise alheias aos hábitos dos aprendentes, retirando deste escrutínio orientações para aplicações futuras.

A opção gramatical introduz inovações no que ao ensino diz respeito, desde logo, pela perspectiva sócio-semiótica sobre a natureza da língua e por propor um modelo próprio de descrição do objecto – a língua – com recurso a um número significativo de conceitos distintos dos do paradigma dominante que se consubstanciam em ferramentas de grande utilidade e produtividade no campo do ensino, com o qual, de resto, a LSF tem uma relação privilegiada.

Esta dissertação foi projectada, num primeiro momento, apenas, para verificar a viabilidade de aplicação da ABG junto do público e no contexto acima referido, o que incluía, presumivelmente, o apuramento de vantagens e desvantagens do recurso ao modelo sistémico-funcional e dos seus utensílios de trabalho, até pela circunstância do modelo ser desconhecido da grande maioria dos aprendentes. Com o desenvolvimento do trabalho, o interesse pelas novas ferramentas da LSF e as potencialidades por elas oferecidas, impôs-se de tal modo que, tendo identificado alguns paradoxos no desenvolvimento relativo dos alunos de um dos cursos monitorizados, decidi realizar um estudo sobre a compreensão (oral e escrita) destes alunos usando a metáfora gramatical como conceito de referência. A metáfora gramatical é, segundo a LSF, um processo de transposição de significado entre dois pólos: um de realização congruente, outro de realização não-congruente divergindo, em parte, da noção de metáfora mais expandida. As referências fundamentais encontram-se em Halliday (1982, 1985, 1994, 1998, 2004), Halliday & Martin (1993), Martin (1992, 1995b, 1993b), Christie & Martin (1997), Martin & Veel (1998) e acentuam a interligação entre o conceito e o modo como a LSF estratifica o plano do conteúdo da língua em lexicogramática e semântica discursiva. No estudo sobre a compreensão de que darei, adiante, conta, o

interesse principal é aferir até que ponto a metáfora gramatical interfere na compreensão dos aprendentes, permitindo uma reorganização racional de sub-grupos para realização de trabalho específico e ajudando a tipificar as dificuldades experimentadas por cada um dos sub-grupos considerados.

Outra ferramenta disponibilizada pela LSF que a observação e o desenvolvimento do trabalho lectivo vieram a conferir centralidade, foi o sistema da AVALIATIVIDADE. Intimamente ligado ao significado interpessoal, este sistema concentra um grande número de recursos que, em outros modelos se encontram dispersos e têm tratamento distinto.

A teorização sobre o significado interpessoal realizada, inicialmente, por Halliday concentrava-se na semântica interpessoal, semântica do Modo (Halliday, 1984, 1994, 2004) e nas metáforas interpessoais (Halliday, 1982 e 1984); porém, os anos noventa trouxeram novos aprofundamentos ditados pela necessidade de levar mais longe a análise dos géneros narrativos (Martin, 1992a) e do discurso dos *media* (Idema, Feez & White, 1994), reportando-me apenas aos trabalhos iniciais. Neste contexto de evolução da teoria impôs-se o sistema da AVALIATIVIDADE que, tal como o nome deixa transparecer, implica a descrição e explicação de como a língua é usada para avaliar, adoptar posturas e valores, construir identidades e gerir as distâncias interpessoais. Dada a centralidade que o pensamento sistémico-funcional sobre a AVALIATIVIDADE em língua adquiriu no meu trabalho, apresentá-lo-ei, mais detalhadamente em momento oportuno. No curso da dissertação, argumentarei a favor de uma maior centralidade do sistema da AVALIATIVIDADE na preparação e desenvolvimento das tarefas lectivas uma vez que, durante a monitorização realizada, foram identificados ganhos quanto à apropriação textual e à própria consciência do texto associados às propostas de trabalho que tinham o sistema da AVALIATIVIDADE por base.

Trata-se, pois, de uma dissertação em Linguística Aplicada que recorre ao quadro teórico da linguística sistémico-funcional, pelo que a Teoria do Registo e do Género (TR&G), a teoria da AVALIATIVIDADE, e a própria abordagem em foco, a ABG, merecem uma revisão introdutória nos capítulos iniciais.

A investigação teve lugar em resultado de um conjunto de dados que se foram associando e impondo ao longo de vários anos de observação realizada em contextos diversos como o de aulas PLE aos vários níveis de aprendizagem, cursos para professores PLE e língua materna (LM), de coordenação dos Cursos de PLE e tarefas de programação (construção de programas) PLE. Entre os factores determinantes, para além dos de carácter pessoal, destaco os seguintes:

- presença directa ou indirecta da noção de GÉNERO, enquanto conceito operante, nos mais destacados programas de ensino de língua materna, L2 e LE;
- sucesso da linguística sistémico-funcional no terreno, quer enquanto modelo de descrição da língua, quer enquanto modelo inspirador de propostas de ensino, designadamente a(s) baseada(s) em género/texto;
- reconhecimento tácito dos princípios, conceitos e elementos marcantes da teorização sistémico-funcional e da abordagem de matriz genológica em documentos fundadores e instrumentos de referência como o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECRL);
- reconhecimento (unânime) de que muitas das práticas implementadas pelos agentes de ensino (L2 e LE), sugeridas pelos formadores e materializadas nas linhas mestras dos “manuais” de ensino, são contraditórias com as ideias mais recentes e mais autorizadas sobre a aquisição, ensino/aprendizagem e avaliação de línguas;
- inexistência de propostas de base genológica pensadas para um espaço linguístico onde abundam contextos tão diversificados como os

migratórios, L2, LM, exactamente onde programas de base genológica apresentaram resultados assinaláveis e já atestados;

- necessidade de uma reflexão que permita informar integralmente as decisões de política de língua no que à formação de professores e desenvolvimento de projectos de ensino diz respeito.

Uma derradeira observação sobre os propósitos da investigação se impõe. Numa investigação desta natureza, o ponto de partida pode parecer demasiado circunscrito ou até algo axiomático, faltando, porventura, o sal de uma hipótese, a hesitação de um problema. Com efeito, as opções de investigação tomadas apontam mais para a crença nas virtudes de um caminho a percorrer do que para a vertigem da exacta solução de uma questão em dúvida. No limite, uma investigação do tipo experimental assenta na convicção de que soluções seguras se encontram para problemas que o caminho lhe vai colocando: “Experimental reasearch in language education is often regarded as more reliable as it seeks to establish cause and effect relationships and to reach external “truths” (Anne Burns: 1995: 9). Para atenuar o efeito das certezas axiomáticas, de que não sou nada partidário, entendi que o desenvolvimento da observação deveria ser dividido em duas etapas (que resultaram nas primeira e segunda fase da monitorização) o que permitiu um balanço intermédio, esse sim, totalmente imprevisto, porque imposto pelo devir da investigação. Desse balanço resultaram:

- a) uma incursão no conhecimento da interferência da metáfora gramatical na compreensão da língua-alvo, particularmente em alunos orientais;
- b) sugestão de hipóteses de trabalho que têm como base a hipótese da preponderância do significado interpessoal e dos recursos que o realizam, designadamente o sistema da

AVALIATIVIDADE, no interior do processo de aprendizagem de uma língua não-materna.

## **2. Natureza e papel da língua, no ensino e neste estudo**

Um estudo com as componentes acima apontadas não poderia deixar de se cruzar com duas constantes presentes em largos momentos da história da linguística aplicada, ambas de cariz dual: uma que se prende com a definição da natureza da língua, a segunda, com o método de investigação.

A primeira destas entronca na dualidade saussuriana de *langue* e *parole* e, posteriormente, na distinção *competence* e *performance* de Noam Chomsky. Pouco importam, aqui, os paradoxos que tais dicotomias alimentaram, designadamente os associados à re-interpretação da obra de Saussure e a aplicabilidade dos conceitos do linguista norte-americano; porém, resulta claro que, de um lado tivemos (temos) investigadores que conferem à língua, à sua estruturação sintáctica e à cognição uma grande centralidade, independentemente dos contextos em que ela é falada ou ouvida, de outro, os que entendem que a estrutura da língua resulta da resposta aos contextos sociais em que é usada. No campo do ensino das línguas, ambas as visões inspiraram distintos princípios de abordagem de ensino que enriquecem as alternativas metodológicas actualmente disponíveis embora, aceite-se, o convívio com a primeira perspectiva nem sempre tenha sido confortável, mesmo para aqueles que a advogam.

A segunda dicotomia está, também, relacionada com a metodologia, já não a de ensino, mas a de investigação. Parte da investigação realizada, assentando numa

epistemologia positivista, tende a considerar que os processos investigados, designadamente os psicológicos, podem ser objectivamente descritos, enquanto uma teorização sócio-cultural, transportando uma visão pós-modernista sublinha o carácter local e experiencial da observação. Esta dicotomia, no que à investigação diz respeito, resulta, por vezes, também, numa bipolarização em discursos quantitativos e qualitativos.

Ambas as dicotomias estão presentes, ainda que de uma forma lateral, no lançamento desta investigação, vindo a cruzar-se, porventura, no local, pouco definível em que é produzida a maioria das minhas reflexões.

A relação entre a natureza da língua e o ensino da mesma sugere-me, na introdução a este estudo, um primeiro comentário:

Se observada, no plano histórico, a evolução das metas de ensino, na sua relação com o pensamento dominante sobre a natureza da língua, veremos, *grosso modo*, que, antes da década de setenta, estas se circunscreviam a desenvolver a competência linguística; durante aquela década e grande parte da década seguinte, tornou-se imperativo o desenvolvimento da competência comunicativa e, a partir do final dos anos oitenta, o objectivo orientou-se para a competência intercultural, embora, nem sempre querendo dizer o mesmo nas propostas mais autorizadas.

Progressivamente, palavras como *input* e *output* vêm deixando de fazer o sentido que faziam, e as próprias noções de gramática e proficiência causam desconforto a investigadores e professores, se usadas no âmbito restrito da sua acepção inicial: a primeira evocando pouco mais do que um sistema discreto de regras, a segunda convocando uma mera triagem de resultados de testes. Levemente, porventura, na *praxis* informada, a ideia de objecto deixa-se substituir pela de actividade e a noção de produto pela de processo. Exige-se, nos nossos dias, que o processo de aprendizagem

se deixe impregnar por actividades e tarefas em aula que combinem a natureza sócio-interactiva com o carácter cognitivo-reflexivo. Aponta-se, incessantemente, para a necessidade de uma abordagem holística com intervenção interdisciplinar.

Estas e muitas outras ideias reformadoras, tenham ou não os agentes consciência completa do facto, estão intimamente ligadas à evolução do pensamento sobre a natureza da língua, tendo os modelos de Saussure, Benveniste, Chomsky, Halliday, entre outros, servido de fundamento a distintas abordagens de ensino.

Inconformadas, porém, com alguns dos modelos dominantes, surgiram outras propostas definidoras, oriundas de áreas menos centrais da linguística e até alheias a esta disciplina, procurando tornar praticáveis os paradigmas então ensaiados, e tangíveis as suas concepções. Registo os contributos de Lado (1961) (competências para a recepção e para a produção), Austin (1962), Searle (1969), Habermas (1971), Hymes (1982) (competência comunicativa), Canale & Swain, (1980), Widdowson (1983), Candlin (1986), Bachman (1990) (especificação das competências sociopragmáticas).

A abordagem que vai estar em foco neste estudo tem como referência a visão funcional de Halliday quanto à natureza da língua, que é motivada pela hipótese de que o sistema de uma língua natural pode ser mais efectivamente explicado se se levar em linha de conta as funções sociais com que os falantes utilizam a língua ao comunicarem. A língua só é o que é devido àquilo que (ela) tem para fazer (Halliday 1976a: 17). Nesta conformidade (perspectiva sistémico-funcional), a língua é vista como um entre os vários modos de significar (e de significado) ao serviço do falante que constrói (e é construído em) uma cultura ou um sistema social.

A língua é, portanto, uma forma de comportamento, um recurso para a construção do significado organizada em torno de um conjunto de sistemas inter-relacionados. A língua é, nesta medida, semiótica e social, em que “social”

pretende representar o vínculo da língua ao sistema social, à cultura (aos aspectos particulares da experiência humana). Halliday especifica a ligação do seguinte modo:

Social in the sense of the social system, which I take to be synonymous with the culture, So when I say ‘social-semiotic’ I am referring to the definition of a social system, or a culture, as a system of meanings. But I also intend a more specific interpretation of the word ‘social’ to indicate that we are concerned particularly with the relationships between language and social structure, considering the social structure as one aspect of the social system. (Halliday *in* Halliday & Hasan, 1985/89: 4-5)

Egins (1994: 22), reafirmando que a língua é um sistema semiótico, prefere reforçar a ideia de que o uso da língua é um processo de produção de significado que resulta de uma escolha. Nessa medida, o falante, ao fazer uma escolha do sistema linguístico é, também, interpretado em resultado do que rejeitou (escolher, implica rejeitar), do que poderia ser dito ou escrito naquele contexto particular, mas não foi.

Sendo, embora, bastante complexa e, porventura, ainda não satisfatoriamente resolvida a relação entre a língua, o contexto e a realidade ou as percepções que dela temos, aceite-se que uma perspectiva formulada, nestes termos ou em outros de contornos idênticos (cf. estudos sociolinguísticos e pragmáticos), tem sido mais favorável ao ensino, pelo que tem concentrado mais favoravelmente a atenção dos agentes.

A construção sistémico-funcional sobre a natureza da língua adapta-se, pois, facilmente à aplicação ao ensino – ao professor, interessa-lhe uma versão da língua que emane do seu **uso**. A própria noção de **cultura** praticada no ambiente teórico sistémico-funcional, em articulação com a de **língua**, acomoda-se aos caminhos mais

recentes do ensino das línguas, já que fornece as aberturas suficientes para as preocupações interculturais que são incontornáveis nos modelos mais recentes de ensino. A cultura pode ser definida, então, como um sistema de significados interligados em rede, em que a língua é um deles:

Culture, in itself, can be defined as a system of interrelated meanings, or networks of relationships, or as a set of interrelated semiotic (i.e., meaning) systems. Thus language is one among a number of these networks, or semiotic systems of meaning that – together – make up human culture, or the social system. (Halliday, *in* Halliday & Hasan, 1985/ 1989: 4).

Mais importante, ainda, para as articulações desejadas é a assumpção da cultura enquanto potencial semiótico que inclui os modos de fazer, os modos de ser e os modos de dizer: “an integrated body of the total set of meanings available to a community: its semiotic potential. The semiotic potential includes ways of doing, ways of being and ways of saying” (Hasan *in* Halliday & Hasan, 1985/ 1989: 99). Os aperfeiçoamentos posteriores ao conceito de cultura, designadamente através do aprofundamento do conceito de género (cf. teoria do registo e do género, J. Martin, 1981b, 1984 a, b, d, 1985, a, c), têm vindo a tornar a relação com o ensino das línguas ainda mais íntima, resultando esta intimidade do apego à noção de **contexto** e teorização inerente, do entendimento particular de **texto** enquanto unidade semântica constituída por significados que, para serem comunicados, se codificam e expressam usando um sistema de sinais fónicos, gráficos ou visuais.

**Língua, cultura, contexto e texto** são conceitos que têm uma co-articulação própria na construção sistémico-funcional, representando o núcleo central de um pensamento que, não sendo dominante nos estudos linguísticos, impregna de forma indelével as abordagens de ensino de línguas mais actualizadas. Nesta dissertação, sem

que constitua um propósito central, não deixará de estar sempre em equação a coerência do pensamento sistémico-funcional quanto à natureza da língua, bem como o constructo que o habilita a adaptar-se de forma plástica às exigências de um programa de ensino de línguas.

### **3 O ensino de línguas pós-abordagem comunicativa**

Não é positivamente possível encontrar critérios satisfatórios para determinar o preciso estado actual do ensino de línguas, tal é a dispersão de contextos, metodologias, condições materiais de execução, linhas de orientação, projectos, tendências. As duas perspectivas de observação mais verosímeis, uma avaliando o conjunto da investigação produzida, outra, a aplicação no terreno, conduzem a desfechos distintos.

A maioria dos professores, autores de manuais, criadores de programas e *currícula* converge em afirmar que, no período pós-abordagem comunicativa (possível designação para o estado actual das coisas), surgiram apreciáveis projectos, directa ou indirectamente ligados aos melhores contributos fornecidos pela investigação, aceitando com maior ou menor consentimento, o impacto das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e a informação científica que se desenvolveu paralelamente ao acto de ensinar. Com efeito, desde que o interesse prioritário de investigadores e professores mudou do processo de ensino para o de aprendizagem, uma nova e revigorante orientação de investigação tomou lugar no campo do ensino das línguas, resultando em diversas propostas de aplicação. Algumas destas abordagens serão objecto de referência no Capítulo 3.

Não tendo, todas, surgido no seu ambiente natural de aplicação<sup>4</sup>, procuram agregar informação preciosa oriunda dos estudos linguísticos, da linguística aplicada, da psicologia, do conhecimento sobre a aquisição, das ciências da comunicação em geral; porém, o espaço de aplicação nem sempre foi conquistado na razão directa do merecimento, variando de país para país o âmbito e a extensão da implementação das propostas. Pode-se afirmar, contudo, que, de uma perspectiva da produção teórica, se regista um leque substancial de abordagens de ensino partilhando um núcleo de soluções que abrem um abundante campo de investigação e aprofundamento (cf. entre outras, algumas abordagens: baseada em acção, baseada em tarefas, lexical, natural, experiêncial).

Quanto às práticas, desconhecendo-se estudos que comprovem afirmações definitivas, pode-se, quando muito, ensaiar um retrato limitado a partir de indicadores mais ou menos fiáveis, como os que resultam da análise de manuais e de outros documentos de ensino, da observação pessoal e do acesso a relatórios e avaliações parcelares. Parece, no entanto, ser razoável afirmar que o que resulta da era pós-abordagem comunicativa fica muito aquém do pretendido: os objectivos (comunicativos, certamente) são amiúde subordinados à aprendizagem da gramática, a selecção dos documentos de ensino reflecte uma certa progressão gramatical, o vocabulário é, praticamente, escolhido de acordo com um critério de frequência. Os manuais reproduzem, quase só, os lugares comuns das situações de comunicação, falhando em materializar o objectivo mais nobre que se lhe apresenta – o uso autêntico da língua. Em consequência, as práticas em aula tendem a reforçar o que há mais de retrógrado nas propostas originais, até porque, normalmente, são as soluções menos exigentes quanto ao papel e formação do professor que tendem a ser aceites e a

---

<sup>4</sup> A própria abordagem comunicativa tem entre as suas referências principais os trabalhos de Wilkins e Van Eck que, inicialmente, consistiam em propostas de cursos para adultos em formação contínua (Wilkins, 1976).

expandir-se. No trabalho com os níveis de iniciação e de sobrevivência, prevalece uma forte tendência para retomar o ciclo apresentação/prática/produção e assumem-se técnicas de ensino anacrónicas que se vão diluindo, à medida que o conhecimento do aluno avança, para estabilizarem na velha aula de gramática (esperemos que bem informada), à qual se associa o debate (muito comunicativo, certamente), encarado mais enquanto momento de descontração do que de aprendizagem.

Todo este quadro configura um conflito entre os programas e a metodologia, entre os dados da investigação e as práticas, entre a formação de professores (admitindo que seja baseada em formulação actualizada) e as suas consequências. Nas perguntas de investigação prática, regista-se alguma dificuldade em reconhecer este conflito, persistindo-se em ignorar a confusão generalizada na concepção de documentos de ensino, na *praxis*, na terminologia e nas crenças acerca da melhor forma de ensinar/aprender. Parte dos manuais de ensino de línguas, são reflexo deste estado de coisas; a um tempo vítimas e promotores do desconcerto.

Os públicos, devido a alterações nas sociedades associadas à globalização, são cada vez mais diversos e em maior número, colocando questões novas e pressão em ambos os lados da moeda – a investigação e a aplicação. A racionalização que tem vindo a ser feita, não tem permanecido imune, porém, aos interesses e aproveitamentos económicos, promovendo, amiúde, a falácia da racionalidade e da eficácia, mensagem que penetra em instituições de ensino e promoção das línguas, de formação de professores e de certificação.

O panorama visto da perspectiva da investigação produzida, da produção de ideias, da experimentação, da linguística aplicada e do conhecimento sobre a sua aquisição, é, seguramente, bem mais reconfortante do que o diagnosticado no terreno; porém, num país com fortes convicções sobre a sua política de língua estranha-se a

ausência de propostas de base genológica num espaço linguístico onde, além do mais, a prossecução da política de uma língua como a portuguesa requer excelência nas respostas a dar à sua aprendizagem, quer em Portugal, quer em outros países lusófonos. Refiro-me, sobretudo, a contextos diversificados como os migratórios, L2, LM, exactamente onde programas de base genológica apresentaram resultados assinaláveis e já atestados.

Esta investigação, situando o seu foco no âmago do debate entre a *praxis* e a teorização, pretende ser um contributo para a discussão sobre o que de melhor e mais coerente há nas soluções que hoje se apresentam ao professor na aula de língua portuguesa.

#### **4. Estudos genológicos e a ABG**

Os estudos do género tornaram-se uma área teórica para a língua materna e não-materna, emergindo as reflexões fundamentais, no âmbito da LSF, a partir das Conferências “Working With Genre” (Sydney, 1989, 1991, 1993), da responsabilidade da “Literacy and Education Research Network”, na Austrália, e em “Rethinking Genre Colloquium” (Otawa, 1992). Esta dinâmica protagonizada pela escola de Sydney, dada a formação e os interesses dos principais promotores, foi posta ao serviço do aprofundamento, quer de questões relacionadas com um currículo/programa, renovado, de ensino de línguas, quer de um pensamento pedagógico mais geral.

Os estudos genológico, na sua expressão anglo-saxónica, aglutinam-se, ainda, em torno de outras duas escolas com pensamento autónomo e áreas de aplicação distintas, partilhando, embora, um núcleo de princípios definidores: a escola norte-

americana (nova-retórica) e um outro núcleo de investigadores que se preocupam em desenvolver estudos da língua para fins específicos (doravante, LFE).

Não recusando os contributos destas duas escolas, a minha opção teórica, nesta dissertação, é pelo conjunto de propostas produzidas pela escola de Sydney, entre outras razões, por as considerar mais flexíveis e aplicáveis nos contextos de ensino até agora experimentados. Esta plasticidade resultará de uma definição particular do conceito de **género**, gizada no âmbito de uma teoria global da língua.

O género, aqui, é definido enquanto entidade orientada para a realização de um propósito social com uma estrutura interna própria que se desenvolve em estádios ou etapas: “a staged, goal oriented social process” (Martin, 1986: 246), sendo essa estrutura interna que permite identificar um determinado texto com outros textos do mesmo tipo, ou seja, do mesmo género. É essa particularidade que permite ao falante (e ao analista) compreendê-lo, manuseá-lo e situá-lo culturalmente de acordo com as convenções e restrições inerentes.

O género de um texto (é através de textos que a língua-alvo é apresentada aos aprendentes) é marcado por um propósito comunicacional em sociedade e é identificável como a sequência de etapas funcionais por meio dos quais esse texto se desenvolve. O facto de se procurar identificar uma estrutura genológica predominante não inviabiliza, no entanto, a aceitação de alguma variação na sequenciação das etapas, pelo que as descrições estruturais (e o seu uso em aula) assentam num princípio de abrangência dos recursos estruturais disponíveis, sendo, por isso, mais próprio falar-se de potencial de estrutura genológica (PEG) quando descrevemos os elementos retóricos (opcionais e obrigatórios) de um género. Farei uma apresentação do conceito de género e analisá-lo-ei de uma perspectiva da sua aplicação pelas três escolas, em virtude de se

tratar de um conceito fundamental para a abordagem de ensino que levo à prática no âmbito desta dissertação.

Uma palavra sobre a denominação “ABG”. Não sendo a única possível, é, aqui, utilizada para ser extensível a um conjunto reduzido de propostas com pensamento e metodologia muito próximos, mas assumindo, em função da autonomia dos seus autores, outras designações, nomeadamente a de “abordagem baseada em texto”. A distinção género/texto para referir a abordagem de ensino pode ser equacionada em termos de abstracção/actualização ou abstracção/instanciação (penso ser esta a intenção que determina a opção por um ou outro termo); porém, do meu ponto de vista, estando-se a falar de uma abordagem de ensino de línguas em que ambas as dinâmicas estão em jogo, torna-se secundário optar por uma ou outra designação. Escolho ABG (e não “abordagem baseada em texto”) porque a presença do elemento “género” na denominação reforça a construção hierárquica do contexto/registo, tal como é sugerida na teoria do registo e do género (TR&G) que informa todo o modelo.

A ABG é uma abordagem de ensino de línguas que propõe uma visão holística das componentes do modelo, com um ciclo de aprendizagem próprio, desenhado em função dos princípios assumidos quanto à natureza da língua, a natureza da aprendizagem e à natureza do acto educativo. A ABG, tendo origem no período “pós-abordagem comunicativa”, partilha, por essa via, com outras propostas de concepção mais recente (cf. abordagem baseada em tarefas, abordagem baseada no processo, abordagem baseada na acção, abordagem experiencial, entre outras) um conjunto de crenças sobre a melhor forma de ajudar alguém a aprender uma nova língua<sup>5</sup>; porém, o que a singulariza é o enfoque no **texto** (do qual tem uma concepção particular) e nos processos de apropriação realizados a partir dele.

---

<sup>5</sup> Refiro-me a tópicos metodológicos e programáticos que se tornaram, de algum modo, consensuais no ensino das línguas, embora nem sempre sujeitos a definição precisa, como são os casos de “centragem no

Este enfoque no **texto** e a preferência pela definição que dele faz a linguística sistémico-funcional (LSF) prefigura a primazia dada à gramática sistémico-funcional (GSF) enquanto modelo de descrição da língua pela perspectiva de ensino de base genológica. Tal opção não tem apenas consequências descritoras, implica também a preferência por um desenho programático centrado em conceitos edificadores, amplamente contrastantes com os comumente usados (cf. “transitividade”, “metáfora gramatical”, “conjunção” “modalidade”, entre outros). No âmbito desta dissertação, designadamente no que diz respeito às decisões programáticas e de aplicação em aula, é procurado um equilíbrio entre as descrições deste modelo gramatical (GSF) e o conhecimento gramatical explícito já adquirido pelos alunos. Sendo ambos distintos, reside aqui um dos interesses da aplicação da ABG. Na verdade, estão em causa, por um lado, a propalada plasticidade da GSF, designadamente no que diz respeito à transparência semântica dos seus conceitos; por outro, a capacidade de envolver os aprendentes em novas propostas, sem desviar o fulcro do trabalho do objectivo central (o acesso à língua-alvo), para a aprendizagem de uma nova nomenclatura. Os elementos referidos, quer os que se prendem com a fundamentação teórica, quer os que se relacionam com propostas de uma *praxis* renovada, ganham relevância se se tiver em conta que, porventura, esta é a primeira tentativa de aplicação da ABG em que a língua portuguesa é a língua-alvo e que o próprio contexto de aprendizagem (PLE, em imersão e numa conjuntura institucional) também é inédito.

As considerações acima feitas antecipam a necessidade de um esforço de adaptação do que é considerado ser, hoje, um programa de matriz ABG e as condições inéditas de aplicação com que lido; porém, é expectativa da investigação, que algumas das conclusões possam sejam alargadas a outros contextos em que a ABG já fez o seu

---

aprendente”, “autonomia do aprendente”, “autenticidade dos documentos”, “significado e multidimensionalidade”, “cultura, intercultura, multicultural”, entre outros.

caminho, embora apenas no ensino da língua inglesa. Penso, sobretudo, nos contextos migratórios e nos contextos de aprendizagem do português nos países africanos de expressão portuguesa.

## **5. Opções de investigação**

O fulcro da investigação, como foi já referido, reside no facto de nunca ter sido implementada uma ABG nas circunstâncias referidas, pelo efeito que resulta da conjugação dos dois factores predominantes – o perfil dos participantes e o contexto de aprendizagem.

Sendo a ABG uma abordagem pensada, num primeiro momento, para a aprendizagem da língua materna (inglês, na Austrália) por crianças, posteriormente por adolescentes com dificuldades especiais, mais tarde para a aprendizagem L2 por adultos migrantes e ainda, depois, com abertura a experiências de ensino LE, sem nunca ter sido implementada no contexto ora pretendido e com este perfil de participantes, quais as possibilidades de adaptação com sucesso? Qual o nível de adesão dos aprendentes? Que adaptações metodológicas se imporiam? Como moldar criativamente um modelo gramatical desconhecido dos alunos à “praxis pedagógica? Que ganhos reais no desenvolvimento de todo o processo de ensino aprendizagem comparativamente com os obtidos através da aplicação de outras metodologias?

Tais questões são susceptíveis de constituir especificações aos propósitos desta dissertação, sendo que as respostas às três primeiras perguntas decorrem naturalmente do processo de observação. A última questão, porém, induz procedimentos que permitam escrutinar comparativamente o desenvolvimento paralelo da aprendizagem

em grupos distintos, de preferência realizados no mesmo lapso temporal com grupos do mesmo nível de aprendizagem. Por esse motivo, num momento de construção inicial da investigação, foi equacionada a possibilidade de centrar a observação, apenas, na descrição e interpretação da reacção dos aprendentes, através da análise das suas produções orais e escritas de português, podendo comparar estas produções com as de outros aprendentes do mesmo nível em outras turmas não envolvidas em programas de base genológica. Tratando-se da realização de um estudo experimental, ao lançar mão de métodos comparativos, essa orientação poderia conduzir a um tratamento dos dados e conclusões de valoração do tipo, “A ABG é superior às restantes abordagens”; não é este, porém, o curso que pretendo dar a este estudo. Efectivamente, tal orientação não me parece ser a mais adequada, porque, não deixando de considerar fiáveis as técnicas de monitorização habitualmente implementadas neste tipo de estudos, receio que as condições de aplicação num meio em que intervêm tantos e tão importantes factores (e.g. psicológicos, intersubjectivos, culturais, relacionais, entre outros) possam introduzir distorções significativas no apuramento dos resultados. Por outro lado, as experiências de investigação em linguística aplicada que pretenderam avaliar, globalmente, as vantagens de diferentes abordagens de ensino através do estudo da aprendizagem diferenciada em dois ou mais grupos testados para determinar o grau de efectividade de uma das abordagens, não forneceram resultados convincentes.

O primeiro caso conhecido de um estudo com estas características foi o denominado “Pensilvanian Project”, concebido para demonstrar a superioridade do método “audiolingual” sobre a metodologia “tradicional”<sup>6</sup>. Os resultados foram

---

<sup>6</sup> Tratou-se de um estudo envolvendo um grande número de participantes (2000 alunos, 56 escolas secundárias) aprendentes dos níveis inicial e intermédio de francês e alemão em turmas do ensino secundário. A investigação durou dois anos. Os resultados demonstraram que, em três das quatro competências estudadas, não se registou diferenciação significativa, enquanto que na quarta (compreensão escrita) obtiveram-se melhores resultados com os alunos submetidos a uma metodologia

inconclusivos tendo sido, sucessivamente, retomadas críticas pertinentes (Allwright, 1988; Ellis, 1990b) a princípios de investigação que, em última análise, pretendem prescrever um determinado método ou um conjunto de práticas a partir de um ponto de partida de investigação que admite a seguinte enunciação: “Qual é o melhor método de ensino?”

A tradição dentro da Linguística Aplicada e a minha própria sensibilidade levam-me a optar por uma estudo lançado em bases diferentes, desde logo, porque o princípio que a norteia é o da verificação da aplicabilidade de uma determinada metodologia em condições (contexto e perfil de público) nunca antes experimentadas e não o da comparação efectiva com outra qualquer metodologia. Neste quadro de intenções, parece mais avisado optar por um modelo que promove a convergência da observação pedagógica com a investigação de dados de outra índole (e.g. linguísticos, sociológicos, etc.), orientado por uma atitude exploratória. Anne Burns (1995), aprecia esta perspectiva de investigação que designa por “abordagem exploratória” nos seguintes termos:

The concept of teachers and researchers as collaborators in action research is gaining ground in the professional literature (Nunan 1992, Richards and Nunan 1991) as is the notion of an ‘exploratory’ approach to teaching and learning, as a way of integrating researching and pedagogy.

(Allwright e Bailey, 1991; Allwright, 1993)

Uma tal opção implica a recolha de grande número de dados ao longo de um período relativamente longo de monitorização, bem como uma selecção criteriosa dos mesmos, já que não é materialmente possível dar conta do todo observado. Os critérios que presidiram à selecção foram os da representatividade (face ao universo observado) e da pertinência (os tópicos que se impusera com o desenvolvimento da monitorização).

---

“tradicional”... Clark, 1969, criticou os critérios que nortearam a componente de observação das aulas, apesar da sua desejada sistematicidade.

Com base, sobretudo, no critério de representatividade, foram escolhidos para apresentação dois dos seis programas curriculares do nível “Intermédio” (B1, QECRL) e quatro das trinta e quatro unidades didáticas (sequências reais de ensino) no período de monitorização. Como adiante será explicado, estas escolhas recaíram sobre experiências de ensino que, sendo do mesmo nível, proporcionaram desenvolvimentos de sentido oposto. A selecção dos aspectos para constar dos cortes longitudinais efectuados (cf. sequência das actividades, relatórios de assistência, documentos de ensino, tempos de tomada de palavra dos aprendentes) foi feita, não em consideração, apenas, do seu interesse absoluto, mas pelo seu carácter emblemático no quadro da ABG.

Com base, sobretudo, no critério de pertinência, são tratados os tópicos da interferência do significado interpessoal e da metáfora gramatical.

No estudo estão envolvidos dois tipos de dados:

- \* qualitativos - em resultado da observação sistemática do desenvolvimento de aulas, registo de relatórios pontuais do professor e investigador, registos centrados em itens particulares (cf. ocorrências com implicações no significado interpessoal, designadamente no sistema da AVALIATIVIDADE)
- \* quantitativos - em resultado da análise de textos produzidos pelos alunos em aula, de testes parcelares (avaliação do professor), do teste de compreensão centrado na metáfora gramatical e avaliação final externa, ou resultantes da análise dos resultados de um inquérito aos participantes.

A observação destinada a compreender os eventos sociais do *locus* “sala de aula” combinará a análise naturalística e etnográfica dos comportamentos linguísticos.<sup>7</sup> Apesar do que foi acima afirmado sobre ineficácia da comparação metodológica, o elemento comparativo (entre grupos) é mantido, quando necessário, para validação/refutação dos dados.

Foram monitorizadas experiências realizadas em turmas distintas que cobrem seis cursos semestrais e um mensal – cursos do nível Intermédio que tiveram lugar no Departamento de Língua e Cultura Portuguesa da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Para a recolha de dados foram usados os seguintes elementos:

Notas do investigador:

Planos de aulas ou sequências de ensino

Actividades e ocorrências em aula – eventos de ensino

Estrutura dos grupos e mini-grupos

Reacções, reflexões, explicações

Informação temporal (relativa a tarefas, tomadas de palavra, etc.)

Recolha de documentos produzidos

Conjunto de documentos pertinentes no contexto da investigação

(perfis dos alunos, documentos escritos por estes, textos, materiais, instruções para tarefas, gravações de diálogos ocorridos em sessões gravadas)

Questionários, inquéritos focando um tópico ou área particular.

---

<sup>7</sup> Por observação etnográfica entendo um conjunto de métodos e técnicas para a interpretação do processo em aula (van Lier, 1988) que, frequentemente, envolvem posturas participativas do observante.

## 6. Organização do trabalho

A dissertação é constituída por duas partes. Na primeira parte, composta por três capítulos, são passados em revista aspectos teóricos considerados fundamentais para a formatação da ABG, necessariamente, os que se prendem com o pensamento sobre a natureza da língua e os consequentes desenvolvimentos nas teorias do registo e do género (TR&G), e da AVALIATIVIDADE. A segunda parte, composta por seis capítulos (Capítulo 4 a 9), diz respeito à monitorização que foi levada a cabo e aos balanços, intermédio e final, da mesma.

No Capítulo 1, será revisitada a teorização sistémico funcional sobre a língua e a sua natureza em que as noções de Texto e Contexto têm atenção particular. Será apresentada a correspondência funcional estabelecida, por Halliday, entre as metafunções (Ideacional, Interpessoal e Textual) e as variáveis de REGISTO (Campo, Relações e Modo). Pela sua interligação com a aplicação ao ensino (e, não só), designadamente nas instâncias em que neste trabalho são abordadas, faço uma apresentação da Teoria do Registo e do Género (Martin, 1981 b, 1984 a, 1984b, 1984d; Eggis & Martin, 1996). A noção de Género, sendo fundamental em todo o desenvolvimento desta dissertação, ocupa, já, um largo campo de desenvolvimento teórico e aplicado, polarizando-se em três núcleos de trabalho ou escolas de génese anglo-saxónica. Neste capítulo, discuto as diferenças entre as três perspectivas de trabalho e explico as razões da minha opção pelas propostas de Martin.

No processo do balanço que realizo após a primeira fase da monitorização é formulada a hipótese de que uma maior projecção das categorias relacionadas com a expressão do significado interpessoal poderá trazer benefícios evidentes para o aprendente da língua não-materna, pelo que a teoria da AVALIATIVIDADE, que abarca as

manifestações do significado interpessoal, passou a ocupar um espaço de relevo no desenvolvimento do trabalho. No Capítulo 2, é feita uma apresentação desta teoria, tendo em vista as linhas de exploração que são propostas para facilitar a aproximação do aluno ao texto.

No Capítulo 3, são revistas e apresentadas as propostas de acção para o ensino que constituem o núcleo de ideias da Abordagem Baseada em Género: os princípios filosóficos sobre a natureza da língua, os princípios psicológicos sobre a natureza da aprendizagem e os princípios sócio-políticos e educacionais sobre a natureza do acto educativo. Ainda neste capítulo, são estabelecidos feixes relacionais entre a ABG e outras abordagens que reputo de relevantes no panorama actual do ensino das línguas.

O Capítulo 4, o primeiro da segunda parte, esboça e projecta a monitorização, apresenta os limites físicos, humanos e temporais, fundamenta os dois cortes longitudinais que se realizam para representar toda a observação e apresenta os princípios de explanação dos dados. Neste capítulo, é feita uma reflexão sobre a programação em ensino de línguas, os princípios e elementos de um programa de inspiração ABG, e são apresentados, esquematicamente, no que à selecção genológica diz respeito, os programas das primeira e segunda fases da monitorização.

Nos Capítulos 5 e 7 dá-se conta dos projectos e processos, respectivamente, da primeira e segunda fases de monitorização, consistindo cortes longitudinais do todo projectado e observado.

O Capítulo 6, situando-se na charneira entre as duas fases da monitorização, é destinado a um balanço do todo observado e ao estabelecimento de pontes entre as duas fases. Trata-se de um balanço criativo, na medida em que não só identifica e selecciona *itens* com relevância, como, em consequência, imprime acções de aprofundamento dos dados indiciados. Assim, nesse capítulo, é apresentado o estudo sobre a interferência da

metáfora gramatical na compreensão da leitura e escrita da língua alvo. Ainda no mesmo capítulo, é formulada a hipótese da preponderância do significado interpessoal e dos recursos que o realizam no processo de aprendizagem de uma língua não-materna.

A opinião dos aprendentes (recolhida em inquérito para o efeito realizado) bem como as articulações com a avaliação individual obtida em sede de exame (CAPLE)<sup>8</sup> e no contexto da monitorização (avaliação interna) são analisadas no Capítulo 8.

No Capítulo 9, são passados em revista os principais contributos da dissertação para o domínio de estudos em que se situa e apresentadas as conclusões mais salientes, quer as directamente relacionadas com a aplicação da ABG, considerando o público e o contexto escolhidos, quer as que decorrem do estudo sobre a compreensão, centrado na metáfora gramatical, quer, ainda, as que se prendem com o sistema da AVALIATIVIDADE. São discutidas as questões da natureza da língua, descrição gramatical e prescrição gramatical. É, ainda feita uma avaliação sobre a metodologia usada, e uma necessária reflexão de pendor auto-crítico.

Esgotados os propósitos do texto introdutório, passo a revisitar os aspectos teóricos considerados essenciais para génese da ABG e que constituem o ambiente natural de inspiração dos projectos de investigação e ensino de raiz genológica.

---

<sup>8</sup> O Sistema de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira (CAPLE) resulta de um Protocolo entre os Ministérios dos Negócios Estrangeiros e da Educação, representados respectivamente pelo Instituto Camões e pelo Departamento de Educação Básica, e a Universidade de Lisboa. O Departamento de Língua e Cultura Portuguesa assegura a representação da Universidade de Lisboa na Associação de Examinadores de Línguas Europeias ALTE - Association of Language Testers in Europe. O CAPLE é responsável pela atribuição dos seguintes certificados e diplomas de Português - língua estrangeira: CIPLE - Certificado Inicial de Português - língua estrangeira, DEPLE - Diploma Elementar de Português - língua estrangeira, DIPLE - Diploma Intermédio de Português - língua estrangeira, DAPLE - Diploma Avançado de Português - língua estrangeira, DUPLE - Diploma Universitário de Português - língua estrangeira.

Desde alguns anos a esta parte, os alunos dos Cursos PLE têm acesso aos exames dos respectivos níveis. O escrutínio da responsabilidade do CAPLE constitui um indicador (externo) do grau de proficiência atingido pelos alunos envolvidos na experiência de ensino de base genológica sujeito a monitorização nesta dissertação.

## **PRIMEIRA PARTE**



# CAPÍTULO 1

## Referências teóricas fundamentais

*[a] text is not made of sounds or letters; and in the same way it is not made of words and phrases and clauses and sentences. It is made of meanings, and encoded in wordings, soundings and spellings.*

Halliday (1975: 123)

### 1. Um modelo de texto – texto na linguística sistêmico-funcional

Neste capítulo serão apresentadas as noções de texto e de contexto e a teoria acerca da natureza e evolução da linguagem a partir de um ponto de vista sistêmico-funcional. Embora a teorização da linguística sistêmico-funcional parta, sobretudo, do princípio da inerência e mútua implicação texto/contexto, farei aqui a apresentação do modelo de uma forma repartida, com o propósito de realçar aqueles

aspectos que me parecem favorecer quem trabalha em linguística aplicada, particularmente, no campo do ensino/aprendizagem de línguas.

Na linguística sistémico-funcional, com efeito, é tarefa capital determinar como a língua (a sua organização) está relacionada com o contexto, sendo ambos, língua e contexto, entendidos enquanto sistemas semióticos. Como adiante será apresentado, a coadjuvação de ambos os sistemas para a produção de significado é concebida enquanto realização.

A teorização sobre as relações texto/contexto, tendo sofrido um forte incremento a partir dos anos 60, ficou marcada, desde o seu início, por duas grandes linhas de aprofundamento – uma que privilegia a descrição dos aspectos textuais, linguísticos e semânticos, outra que põe ênfase nos elementos descritivos do contexto social.

Uma revisão bibliográfica, ainda que curta, do conceito de TEXTO dentro de uma perspectiva funcional, acabará por envolver também uma abordagem histórica do processo da teorização, em virtude de este se ter desenvolvido num relativamente curto espaço de tempo. Com efeito, embora se possam encontrar referências anteriores, pertinentes e com filiação nas ideias funcionais, é apenas a partir dos anos sessenta que todo o corpo teórico se enraíza, destacando-se, entre todos, os contributos de Halliday. Tal é a centralidade do estudo do TEXTO na LSF que Hudson (1986a) sustenta que a divergência essencial entre as propostas da gramática tradicional e da gramática sistémico-funcional reside, exactamente, no destaque que esta última dá ao estudo do TEXTO.

O conceito de TEXTO é basilar na construção teórica da LSF, desde logo porque a sua análise integra o estudo do discurso em geral, estando, portanto, sempre presente na teorização mais vasta sobre a natureza da linguagem. Para efeitos desta revisão, procurarei separar estes planos.

O estudo do TEXTO integra o estudo do discurso em geral nas suas variadas formas, monológicas ou dialógicas, interactivas ou não-interactivas, faladas ou escritas, formais ou informais, ou ainda muitas outras formas baseadas em outras tantas categorias. Essas formas e categorias, contudo, porque dicotómicas e consequentemente tendentes à simplificação, não são consideradas, numa primeira análise, prioritárias na teorização hallidayana sobre o TEXTO.

Um texto é basicamente formado por significados que, para serem comunicados, necessitam de ser codificados e expressos através de um sistema gráfico, fónico ou de sinais visuais, sendo verdadeiramente relevante que esse agregado de língua resulte numa unidade semântica consistente. Podendo envolver um ou mais participantes activos, em qualquer estilo ou género, o TEXTO é, de uma perspectiva sistémico-funcional, qualquer amostra de língua que seja operacional e que funcione como uma unidade num determinado contexto de situação (Halliday & Hasan 1976: 293).

Se se tomar como ponto de partida a sempre revisitada definição de Halliday e Hasan “any piece of language that is operational, functioning as a unit in some context of situation”, a primeira especificidade do TEXTO é a insignificância do seu tamanho ou extensão. Com efeito, o TEXTO, neste modelo, pode consistir em apenas uma palavra, como pode ter a dimensão de um ou vários volumes completos; pode ser ouvido na brevidade de uma interjeição, como pode constituir a totalidade de um discurso. A assunção da **irrelevância** do factor extensão no conceito de TEXTO, se não o individualiza, de *per se*, relativamente a outros modelos, tem, no mínimo, a consequência de atribuir um acréscimo do relevo às restantes dimensões do modelo textual.

A segunda destas particularidades, pela ordem sequencial, é a da **funcionalidade**, na medida em que, a este “piece of language” se exige que constitua um conjunto coerente que faça sentido ao falante, que sirva o propósito social a quem o produz, sendo, portanto, entendido, no seu todo. Em terceiro lugar, ao texto exige-se que funcione enquanto **unidade**. Em Halliday & Hasan (1976) e Halliday (1977), a noção de unidade textual é sobejamente desenvolvida, ficando claro que os factores que conferem tal unidade são de natureza semântica: “A text is a semantic unit, realized as (encoded in) phonological or orthographic units” (Halliday, 1975: 123). Entenda-se que, aqui, a unidade semântica não é pensada e estabelecida em termos de uma teoria semântica formal e tradicional, mas de acordo com uma sólida teoria do contexto.

O último requisito proposto por Halliday decorre da observação de que o TEXTO, enquanto unidade semântica, operacional e una, ocorre sempre inserido num qualquer contexto de situação. A noção de contexto da situação, sendo central na teoria, será detalhada em outro local desta dissertação; no entanto, importa referir que, de acordo com este conceito de TEXTO, os significados que encontram a sua expressão ou realização em TEXTO só podem ser encontrados nos contextos social e cultural da sua produção e compreensão. Apenas razões práticas e de análise admitem separar os dois conceitos, dada a sua mútua e profunda implicação.

### **1. 1. Sistema de escolhas e relação probabilística**

O TEXTO na LSF é entendido como mediador entre o contexto e a linguagem e tem como princípio definidor essencial, de entre os quatro acima apontados, a sua unidade. Tal unidade é estabelecida em termos de *coerência*, que, no constructo

sistémico-funcional, é uma categoria bivalente, já que dimensionada a um tempo para o exterior (social e cultural) e para o próprio texto.

Um TEXTO é, pois, coerente no que diz respeito ao “contexto da situação”, logo, explicável em REGISTO, e é coerente internamente, logo, coesivo. Estas duas condições são mutuamente dependentes pelo que a admissão teórica de que um qualquer produto verbal, se aceitável no sentido semântico-situacional, só poderá ser considerado produção textual se possuir coesão interna. Pela mesma ordem de razões, uma produção oral ou escrita, por muito interessante que possa parecer do ponto de vista estético, ainda que fortemente coesa, necessita da informação do REGISTO para ser verdadeiramente considerada texto (Halliday & Hasan 1976: 23). REGISTO, aqui, designa o sistema semiótico, composto por três variáveis (Campo, Relações e Modo), que reflecte, ao nível das escolhas linguísticas, a influência do contexto da situação.

É esta definição bivalente da *coerência* que leva (Halliday & Hasan 1976) a propor o termo *textura* para designar a propriedade distintiva do texto procedente da combinação de dois tipos de entidades semânticas de natureza distinta – o registo e a coesão: “[the texture] results from the combination of semantic configurations of two kinds: those of register and those of cohesion” (Halliday & Hasan 1976: 23). É deste modo que o TEXTO é definido enquanto unidade semântica, realizado através de escolhas linguísticas operadas a todos os níveis do sistema linguístico. A necessária unidade semântica é estabelecida em termos de uma teoria do contexto e é realizada em língua. De acordo com a construção do modelo, os significados só podem ser explicados nos contextos social e cultural. O postulado de que a língua é um sistema social e semiótico tem, como objectivo, antes de mais, afirmar o funcionamento da língua no interior da cultura: “language in the context of the culture as a semiotic system” (Halliday, 1978a: 191).

Dois outros tópicos são essenciais para definir os contornos do conceito de TEXTO na LSF, tal como Halliday o perspectivou: a assunção de uma relação probabilística entre os factores que determinam as escolhas gramaticais e a própria escolha, e a afirmação de que esta resulta de um sistema:

Secondly text is choice. A text represents a selection within numerous sets of options; (...) each decision of the speaker (...) presupposes a paradigmatic environment, a set of options that have the potentiality of being selected under the given conditions.

Halliday (1975: 123)

A construção teórica de Halliday assenta na já referida premissa essencial de que a língua é um sistema de significado e na conseqüente assunção de que a linguística deve ter como tarefa principal encarar a língua enquanto tal. A própria designação “sistémico-funcional” reflecte com coerência a dupla estratégia de visar a descrição do sistema de escolhas e de interpretá-lo funcionalmente (o que a língua pode fazer pelo falante). Sendo o conceito de escolha formalizado num sistema, no sentido técnico do termo, é natural que toda a arquitectura do modelo de Halliday assente na noção de “escolha sistémica”.

O TEXTO, no quadro desta teorização sobre a língua, necessita de uma descrição que incorpore a realização linguística com o ambiente da sua produção, como adiante será desenvolvido. Os dois sistemas de significado, dialecticamente associados às escolhas enquanto “meaning potentials” (Halliday 1972) convergem no processo de significação, o que autoriza, na perspectiva da LSF, a admissão da noção de probabilização: “The fact that grammatical structures incorporate choice as a basic building block means that they accept probabilization in a very natural way, mathematically speaking.” (Sankoff 1978: 235). Com efeito, um modelo de TEXTO que

aceita que as categorias do significado contextual se cristalizam, de algum modo, em língua – em TEXTO, carecia de um poderoso modelo que desse conta dessa realidade e fê-lo, como adiante será apresentado. Mais do que isso, o modelo tinha a necessidade de interpretar a natureza das relações entre contexto e linguagem, tendo-a definido como probabilística, contrariamente à maioria das restantes abordagens. Nesta medida, o TEXTO numa perspectiva “sistémico-funcional” (língua em uso), reflecte a capacidade do falante em funcionar linguisticamente com êxito, de forma mais ou menos consciente, enquanto ser social.

Apenas uma última observação relativamente ao conceito em apresentação. Devido à sua natureza semântica, o texto pode ser encarado enquanto produto ou enquanto processo, distinção que tem tido uma grande importância no ensino das línguas. Se encarado enquanto processo, o foco recai sobre as escolhas semânticas realizadas pelos falantes; se encarado enquanto produto, é visto apenas como objecto de análise, uma versão estática resultante de uma operação de selecção (congelamento) para efeito de estudo. Se bem que para a óptica sócio-semiótica, a perspectiva do texto enquanto processo seja a mais apetecida, porque envolve as escolhas realizadas pelos falantes a partir de uma rede de significado potencial posta à disposição pelo sistema linguístico, decorre da teorização (Halliday, em Halliday & Hasan, 1985/ 1989: 10-11) que o texto pode ser, concomitantemente, tido como objecto (em situações particulares) e produto (do contexto da situação e do contexto da cultura) em resultado de um propósito social, numa situação específica.

## 1. 2. Texto, contexto e cultura

A teorização sobre este modelo de TEXTO, evitando formulações determinísticas sobre os dois processos e a mútua influência, (e.g. “gramaticalização do contexto” ou “contextualização da gramática”) admite claramente que as categorias do contexto influenciam a língua e, nesta interação, as categorias gramaticais exercem pressão sobre o contexto. Deste ponto de vista, o estudo de qualquer sistema social terá que ter em conta as suas formas particulares de “dizer”, o que significa que passará, inevitavelmente, pelo estudo dos textos produzidos no seu seio. Qualquer texto é, então, um fragmento real dessa cultura.

Esta não é apenas uma asserção susceptível de ser aceite por várias abordagens, sem mais consequências nem aprofundamentos; pelo contrário, trata-se de um constructo cujo corolário se situa no âmago da LSF – a cultura (a mundividência cultural) é construída **em** e **pelo** TEXTO, sendo o processo de construção (da cultura) dinâmico e biunívoco, na medida em que confere ao TEXTO, a um tempo, os atributos de receptor (passivo) e de edificador (activo) da cultura.

Tal formulação não deixará de ser determinante na forma como, no domínio pedagógico-didáctico, particularmente no ensino das línguas, a LSF é bem aceite, já que ao docente não só é dada uma explanação teórica útil, mas um conjunto de ferramentas capazes de tornar mais concreta a afirmação de que “quem ensina uma língua, ensina necessariamente uma cultura”, procurando-se estabelecer e distinguir a cada passo, os meios de realização de cada uma das realidades. Para o estudo de um TEXTO, fica estabelecido que é necessário observar a globalidade do seu “com-texto”: Contexto da situação (‘Situação de Contexto’, ou, simplesmente ‘Situação’) e Contexto da Cultura.

## 2. Um modelo de contexto

Os trabalhos do antropólogo Malinovsky (1923, 1935) – o primeiro, como Halliday afirmou, a usar a expressão “contexto da situação” – e o subsequente desenvolvimento nos estudos linguísticos implementado por Firth (1957), são as fontes principais de Halliday na teorização sobre o contexto. Malinovsky antecipa uma perspectiva que vem, com pequenas alterações, a ser fundadora nos estudos funcionais, ao afirmar claramente que o significado só se realiza totalmente quando inserido num contexto cultural: “the definition of a word consists partly of placing it within its cultural context” (Malinovsky, 1935: 18). J. R. Firth, elaborando sobre as propostas do seu colega mais velho, integra a noção de “situação” numa teoria geral da linguagem.

Halliday, em artigo editado por Mohsen Ghadessy (1998), procedendo a uma breve nota histórica de como as suas fontes encontraram eco na teorização, para além de esclarecer o que foi significativo na génese da noção de “contexto da situação” (convocando Malinovsky e Firth), não deixa de se referir também à noção de “contexto da cultura” (noção praticamente ignorada por Firth). Halliday atribui, para este efeito, significado determinante à proposta dos linguistas americanos Sapir e Whorf, materializada, sobretudo na sua conhecida hipótese, que consiste em considerar que, uma vez que a língua está envolta em toda a cultura humana, a transmissão da experiência socialmente partilhada se realiza a todo o momento, independentemente da vontade do próprio falante. A hipótese de Sapir e Whorf nunca teve aceitação unânime na comunidade científica, já que a maioria dos exemplos fornecidos por Whorf, sendo “criptotipos” (sistemas de significado profundamente escondidos na gramática são

revelados a partir da análise gramatical), oferecem dificuldades de generalização. Apesar disso, Halliday apreciou a virtualidade da hipótese enquanto contributo para o conhecimento e definição de cultura como se pode verificar na seguinte afirmação: “These two founding traditions of the study of language in context, the British, with Malinovsky and Firth, on the one hand, and the American, with Sapir and Whorf, on the other, are in an important way complementary to each other. The former stress the *situation* as the context for *language as text*; (...) the latter stress the culture as the context for *language as system* ...” (Halliday, 1998: 6).

## **2. 1. Halliday – literatura inicial**

Halliday deixa claro, desde muito cedo, que, na compreensão da relação texto/contexto, o desafio central era descobrir uma forma que fosse capaz de remeter a um mesmo tempo para o texto, para o sistema linguístico e para o sistema social:

(...) characterizing the context of situation in appropriate terms  
(...) will reveal the systematic relationship between language and the environment. This involves some form of theoretical construction that relates the situation simultaneously to the text, to linguistic system, and to the social system. (Halliday, 1978: 142)

Das observações de Halliday emerge a determinação em considerar um modelo adequado para o estabelecimento das relações que se afirmam sistemáticas entre o sistema linguístico e os factores extra-textuais, sendo claro, desde logo, o relevo conferido ao “sistema social”. O facto de o “contexto social” estar, desde o início da teorização, intimamente ligado à “questão central” do modelo e de se crer (uns autores

mais do que outros) que não há explicação definitiva sobre as funções e as formas da língua sem a consideração do mesmo é, só por si, bastante significativo. Alguns autores que preferem modelos mais ousados na consideração do sistema social nem sempre valorizam esta circunstância. Na verdade, as primeiras descrições do próprio Halliday sobre o “sistema social” concentram-se, praticamente, na análise do contexto da situação, o que terá legitimado o surgimento de modelos cujas descrições do contexto social conferem muito mais relevo às incidências extra-textuais, designadamente à “cultura”. Entre estes, destaca-se o modelo de Kress e Hodge que, fruto das suas opções mais orientadas para a valorização do sistema social, concebem a língua como um sistema em que a organização interna (categorias e regras) é baseada em princípios reguladores do mundo e nas suas asserções dominantes acerca do mesmo mundo (Kress e Hodge:1979: 5). O mesmo modelo concebe a natureza das relações entre a língua e o contexto social de tal forma imbricada que não a relaciona com o pensamento, no sentido em que não presume que a língua seja determinada por aquele. A natureza das relações texto/contexto, os princípios que a regem, são o próprio pensamento.

Uma teoria do REGISTO (é de uma teoria do REGISTO que se trata quando se teoriza sobre o contexto) deve procurar entender os princípios que regem a variação em situação, visando, além disso, determinar a inter-relação dos factores situacionais e linguísticos de forma que se possa prever e explicar as escolhas linguísticas realizadas no interior de um dado texto: “What the theory of register does it to attempt to uncover the general principles which govern this variation, so that we can begin to understand *what* situational factors determine *what* linguistic features” (Halliday, 1978: 32). O termo REGISTO, segundo o próprio Halliday, foi usado, primeiro por Reid em 1956 e posteriormente desenvolvido por Ure (Ure & Elis, 1977). Em literatura inicial (Halliday *et al.*, 1964), o autor usou o termo por referência apenas ao sentido que o falante tem do

leque de possibilidades de escolha à sua disposição para a realização de um determinado significado e que pode adequar a diferentes momentos de comunicação (de acordo com o uso), distinguindo-o assim do termo dialecto (uma variedade usada pelo utente, em todas as situações). Em posterior definição, Halliday passa a colocar mais ênfase nos padrões semânticos e no contexto. O REGISTO é determinado por aquilo que está a ter lugar, por quem está a interagir e pela parte da linguagem que está a ser usada no que está a ter lugar (Halliday, 1978: 31).

O debate que se desenvolveu, sobretudo ao longo da década de oitenta, tem repercussões até ao presente, estando as ideias fundadoras sedimentadas nos modelos mais influentes, designadamente o da chamada Escola de Sydney. A compreensão das propostas mais significativas então aferidas é essencial para se entender, quer a teorização, quer as práticas actuais. Nessa fase da teorização, toda a urgência se voltava para a necessidade de um modelo cujas classificações abrangessem a um tempo as variáveis linguísticas e contextuais e, paralelamente, procedesse a uma discriminação com as seguintes exigências: dar conta das relações entre os vários níveis contextuais, dar conta das relações entre as componentes das variáveis contextuais mais significativas, dar conta das relações entre as variáveis linguísticas e contextuais.

Estas exigências verificam-se, é bom de notar, no seio da tradição funcional que remonta a Firth, em que o estudo da linguagem se faz enquanto expressão do comportamento social em contextos situacionais, mas em que estes últimos não são entendidos como “contextos reais”, como geralmente as teorias pragmáticas fazem. A LSF concebe o “contexto da situação” enquanto abstracção teórica resultante do conhecimento de instâncias de situação<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> R. Hasan refere-se detalhadamente à oposição entre as perspectivas sistémico-funcional e pragmáticas sobre o “contexto” em Hasan, 1985b.

Halliday produz exaustiva análise e discussão sobre o seu entendimento de o que é o Contexto da Situação, defendendo que, de um aparente infinito número de situações possíveis, apenas um número restrito de situações tipo podem ser entendidas como “contextos da situação” ou “contextos” (as duas formas que o autor utiliza para referir o conceito). Situações tipo ou contextos diferem, segundo o autor, em três aspectos: em primeiro lugar, no que está realmente a ter lugar, em segundo lugar, em quem está a interagir e, em terceiro lugar, no papel que a língua está a ter nessa situação (Halliday, 1978: 29-31). Estes três aspectos ou variáveis contextuais são designadas, inicialmente, por “field of discourse”, “style of discourse” e “mode of discourse” (Halliday *et ali.*, 1964: 90) – posteriormente, o autor substitui o termo “style” por “tenor”. Campo (*field*), Relações (*tenor*) e Modo (*mode*) passarão a ser, doravante, a moldura conceptual para representar o contexto social enquanto ambiente semiótico em que os falantes trocam significados.

O estabelecimento das três variáveis é feito com base no pressuposto de que, se a língua é, realmente, estudada nas suas instâncias situacionais, algumas variáveis contextuais estão sistematicamente co-relacionadas com o modo como a língua é realizada em texto; logo, semelhantes ambientes contextuais conduzirão a idênticas instâncias textuais.

## **2. 2. Modelos dominantes na teorização dos anos oitenta**

J. R. Martin (1998), fazendo a revisão do caminho percorrido na criação do modelo de contexto e da génese das suas próprias propostas, apresenta como modelos mais significativos, em alternativa ao(s) de Halliday (1964 e 1978), os de Gregory

(1967), de Ure e Ellis (1977) e Fawcett (1980). Em parte, as diferentes propostas assentavam em diferentes opções taxionómicas e não em divergências conceptuais profundas, tendo sido, segundo Martin, “functional tenor” (relações funcionais), o conceito mais problemático. Estas propostas podem ser vistas no Quadro1, adaptado de Martin 1998: 26)

Halliday <i>et al.</i> (1964)	Gregory (1967)	Ure e Ellis (1977)	Halliday (1978)	Fawcett (1980)
campo	campo	campo	campo	assunto
modo	modo	modo	modo	canal
estilo	relações pessoais	formalidade	relações	propósito relacional
	relações funcionais	papel		propósito pragmático

**Quadro1** Modelos de Contexto dominantes na teorização dos anos 80  
(adaptado de Martin, 1998)

Entre as propostas, se for pertinente encontrar uma linha de demarcação que as caracterize, identificar-se-ão, porventura, umas mais orientadas para descrições que favorecem o sistema linguístico, outras mais orientadas para a valorização do social, cultural ou ideológico. Desta óptica, o modelo de Registo proposto por J. Martin pode ser visto como uma tentativa de atenuação das diferenças entre as duas perspectivas, procurando resolver as principais contradições conceptuais e terminológicas veiculadas pela produção teórica dos anos oitenta. O próprio autor assume que o seu artigo conjunto com Joan Rothery (Martin e Rothery, 1980), partindo do relatório da investigação sobre literacia, acaba por resultar na primeira tentativa de reconciliação

dos modelos existentes. Na prática, os autores alteraram o âmbito da variável “relações funcionais” (Gregory, 1967) e conferiram-lhe uma preponderância diferente das restantes. As propostas de Martin serão adiante analisadas com mais detalhe.

O modelo de Halliday é, então, aceite pela generalidade dos autores, quer quanto à estrutura conceptual, quer quanto à própria terminologia; contudo, Halliday tem o cuidado de, referindo-se às especificações do Contexto da Situação, juntar-lhes o adjectivo “relevante”, o que demonstra alguma cautela face à natureza altamente variável daquelas discriminações. Com efeito, os elementos que são considerados relevantes no estabelecimento do Contexto da Situação consistem em factores concretos e imediatos inerentes ao evento comunicativo, mas também, em factores remotos e sem relevância imediata na troca de significado.

O estabelecimento das instâncias contextuais foi objecto de várias outras abordagens, algumas das quais, ainda fazem sentido serem referidas, como são os casos dos modelos de Givón e Widdowson. Givón categoriza o “contexto específico” do seguinte modo:

Propósitos do falante – Actos de fala (ordens, pedidos, etc.) e outros propósitos comunicativos e pragmáticos do falante.

Interacção – Relação social entre o falante e o ouvinte, o que eles partilham entre si, o que eles sabem do conhecimento mútuo, propósitos e predisposições.

Contexto discursivo – Que informação foi processada no discurso precedente, o que pode ser dado como adquirido, o que se percebe poder vir a acontecer na interacção.

As duas últimas categorias são profundamente aparentadas com as do modelo hallidayano, enquanto “propósitos do falante” parece incorporar o conceito de relações

funcionais com elementos do “Campo”, na medida em que se resume aos propósitos do falante e ao papel que a língua está a ter na interacção.

Widdowson, no seu modelo, propõe apenas dois principais tipos de “schemata” ou “molduras de referência” definidas como construtos cognitivos organizadores da informação não recente (*long term memory*). Estas “molduras de referência” permitem ao modelo uma base de previsão ou prognóstico, uma vez que se estabelecem a partir de “rotinas retóricas” ou sequências convencionais de actos de fala: “ kinds of stereotypic images which we map onto actuality in order to make sense of it, and to provide it with a coherent patern” (Widdowson, 1983: 34).

Widdowson constrói o seu modelo partindo do desenvolvimento das propostas de Van Dijk e Kintsch, associando expressamente as suas “molduras de referência” às metafunções Ideacional e Interpessoal de Halliday:

**Schemata” Ideacional**

Corresponde, globalmente, ao que Van Dijk e Kintsch (1983) definem como “causal realtions of the physical world”; representa os padrões da organização conceptual.

**“Schemata” Interpessoal**

Representa padrões de participação na realidade social, correspondendo ao entendimento de Van Dijk e Kintsch (1983) de propósitos, planos e intenções dos falantes.

**Quadro 2** Modelo do contexto de Widdowson, 1983 (sublinhado meu)

Embora todos os modelos pretendam o estabelecimento integrado dos valores contextuais, as propostas de Givón e Widdowson apresentam uma menor profundidade conceptual, quando comparadas com o modelo sistémico-funcional que interliga criativamente todas as possibilidades de representação e é mais flexível nas interligações desejadas com o sistema semiótico que é a língua.

### 2. 3. Halliday: Um modelo tripartido

O modelo tripartido de Halliday não só supõe o ordenamento das instâncias contextuais em três grandes variáveis, Campo, Relações e Modo, a assunção de um tipo de conhecimento associado, como implicará, ainda, uma relação estreita de cada uma das variáveis com a metafunção que a realiza – respectivamente, Ideacional, Interpessoal e Textual. As metafunções são referidas por Halliday como designações muito gerais, semanticamente orientadas, que reflectem a essência do modelo gramatical, na medida em que a interpretação “meta-funcional” do sistema linguístico implica um mecanismo formal para a realização das escolhas ao nível do contexto e cria o potencial para relacionar a língua com o ambiente em que ocorre. Entenda-se a relação, aqui, quer ao nível do sistema abstracto, quer ao nível da actualização em texto ou estrutura.

A relevância da interpretação funcional da língua reside no facto de a sua análise tomar como ponto de partida o sistema linguístico e não o contexto em que ocorre. O conhecimento envolvido pode ser descrito nos seguintes termos:

- *Metafunção Ideacional*

Representa a realidade circundante, as fontes acessíveis de uma cultura. Refere-se ao conhecimento acumulado, adquirido através de experiência directa ou através de conhecimento de textos produzidos no interior dessa cultura. A “intertextualidade” é, pois, nesta perspectiva, de natureza ideacional. O “conhecimento acumulado” com incidência no conhecimento ideacional é factual, institucional e ideológico. O conhecimento ideacional é organizado em “schemata”.

▪ *Metafunção Interpessoal*

Representa padrões de participação na vida social e prende-se com a capacidade de inferir a função comunicativa da função contextual. Envolve os papéis que as pessoas desempenham em interacção, entendidos como consequência do grau de formalidade que a cultura confere a cada uma das situações particulares em que as interacções se desenvolvem.

▪ *Metafunção Textual*

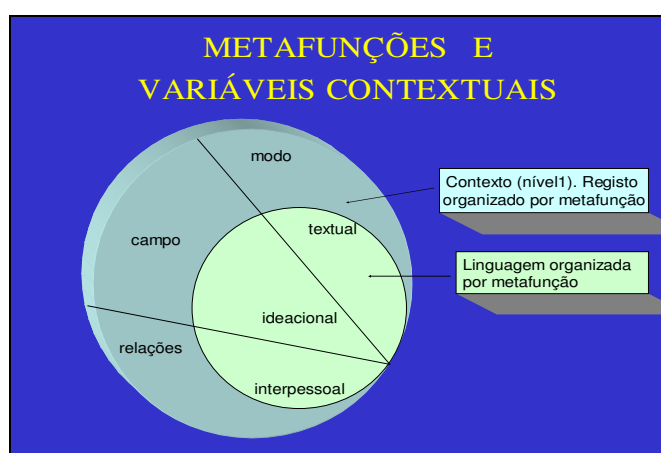
É o conhecimento obtido de outros textos, incluindo contextos intratextuais e intertextuais, que permite o uso das convenções sobre a organização e realização dos textos, tais como elementos de coerência e coesão. Envolve o conhecimento das relações semânticas relacionadas com padrões temáticos. O conhecimento textual implica, ainda, o conhecimento dos meios através dos quais os textos são estruturados (conhecimento do género).

Uma quarta metafunção (metafunção lógica) foi ainda considerada, reflectindo, na gramática, a construção lógica das relações, favorecendo as estruturas do tipo iterativo.

Para a estabilidade, fixação e hegemonia das ideias de Halliday, terá sido crucial a sua proposta (e.g. 1978) de correlacionar as metafunções da linguagem com as variáveis do contexto. Em Halliday e Hasan, (1980, 1985, 1989) e em Martin, (1991) é possível tomar conhecimento dos passos mais significativos da discussão sobre as relações entre as metafunções e as variáveis de REGISTO.

Seguidamente, apresenta-se o entendimento geral sobre o âmbito de cada uma das variáveis contextuais e da relação com a respectiva metafunção, entendimento este, resultante das propostas originais de Halliday e dos contributos dos autores referidos. Na Figura 1. está projectado o modo como esta intrínseca relação funcional se organiza.

O **Campo**, diz respeito ao que está a acontecer, à natureza da acção social que envolve os participantes (naturalmente, figurando a língua entre os principais componentes da acção em curso). O **Campo**, diz respeito aos sistemas de actividade, incluindo descrições dos participantes, processos e circunstâncias envolvidas nesta(s) actividade(s). Da perspectiva do Campo, os princípios para relacionar umas actividades às outras, partem do modo como as actividades se (co)articulam no dia a dia e nas instituições públicas, ou seja, com o seu foco institucional. A metafunção ideacional, que implica a linguagem na descrição da “realidade” do mundo circundante (quem faz o quê, a quem, quando, onde, porquê e como), é a que de perto se relaciona com a variável **Campo**, daí o elo natural entre esta variável e aquela metafunção .



**Figura 1.** Correspondência funcional entre as metafunções e as variáveis de REGISTO

As **Relações** dizem respeito a quem são os participantes (quem está a tomar parte), a sua natureza, papéis e estatutos e ainda ao conjunto de relações sociais significativas em que eles estão envolvidos. Implica o tipo de relações que aqueles estabelecem (temporárias, permanentes ou de outro tipo) e os discursos que produzem no diálogo, bem como ao modo como (as relações) se desenvolvem – perspectivadas através das dimensões de Poder/Solidariedade. Porque a metafunção *interpessoal* é aquela que dá conta do modo como as pessoas interagem e da organização da sua realidade social, é a metafunção que se relaciona directamente com a variável **Relações**.

O **Modo** diz respeito à organização simbólica do texto, ao estatuto e à função que ele tem no contexto (o que é que os participantes esperam que a língua faça por eles na situação). Diz respeito ainda ao canal (falado, escrito ou outro) e ao modo retórico – o que está a ser conseguido pelo texto segundo categorias determinadas (e.g. persuasivo, didáctico, académico, etc.). Implica o conhecimento da distância semiótica e o modo como esta afecta os vários canais através dos quais os participantes acedem à actividade em curso (**Campo**) e simultaneamente propicia relações sociais (**Relações**). O **Modo** está directamente relacionado com a metafunção *textual*, já que esta tem a ver com a organização (coerência e relevância) dos significados ideacionais (Campo) e interpessoais (Relações) em texto.

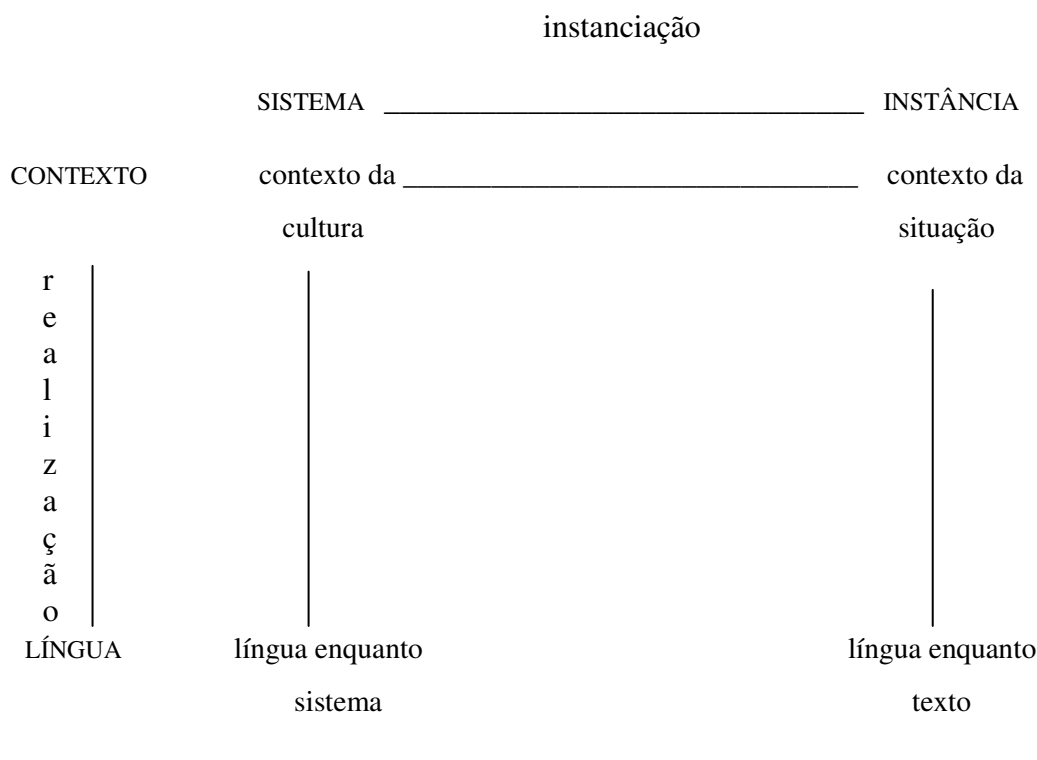
Se uma sólida teoria do REGISTO pode favorecer a sedimentação do campo teórico, ela não resolve, porém, a totalidade das interrogações em torno da natureza exacta do contexto e das suas relações com a linguagem. Várias abordagens surgem, em outros quadros teóricos, umas mais frutuosas do que outras, entre estas, a já citada de Talmy Givón.

Givón entende o contexto enquanto categoria aberta e complexa, susceptível de ser identificável a dois níveis: o *contexto da cultura* (*the generically shared body of stable knowledge as coded in the lexicon carried by all members of a speech community or culture*) e o *contexto específico*, este formado pelos três componentes acima referidos: os objectivos do falante, o ambiente interactivo e o próprio discurso (Givón, 1984: 31). Trata-se de um modelo que vê na cultura uma entidade estável e genericamente partilhada por todos os membros de uma determinada comunidade, não dando conta, na sua construção, das dimensões institucionais e ideológicas presentes nas propostas de Halliday e subsequentes aprofundamentos de autores como Fairclough, Kress e Fowler, entre outros.

Continuando com a referência a outros modelos, Van Dijk e Kintsch, por sua vez, entendem a capacidade de compreensão do falante como “pressuppositional assumption” (Van Dijk e Kintsch, 1983: 5) implicando, não só o processamento e a interpretação dos dados externos, mas também a activação e o uso de informação interna (cognição). O seu modelo é, neste sentido e neste contexto, singular, na medida em que estende o seu constructo às representações mentais dos falantes, fazendo, embora, depender estas representações das experiências anteriores. Estas, segundo os autores, consistem em sistemas de informação acumulada: “knowledge about the actual context, knowledge about previous text, and more general or episodic knowledge about the world” (Van Dijk e Kintsch, 1983: 153).

Os três níveis em que se tenta especificar o contexto (contexto cultural, contexto situacional e contexto textual) são, no entanto, aceites pela generalidade dos autores, variando apenas as interpretações da significância dos conceitos e, conseqüentemente, alguns esquemas de classificação.

Halliday entende que, um modelo de REGISTO é, fundamentalmente, inter-relacional (“[Register is] the theoretical construction that relates the situation simultaneously to text, to the linguistic system, and to the social system”, Halliday, 1978: 142), e, em artigo tardio (Halliday, 1998), tendo em vista os momentos fulcrais da teorização sobre o contexto, revisita a problemática da relação entre as instâncias do contexto, designadamente, a situação e a cultura, e entre estas e a linguagem. Trata-se de um artigo que, dando consequência ao título “The notion of context in language education”, examina as relações profundas e mútuas implicações entre língua e educação, revisitando a teorização sobre o contexto e as suas relações com a linguagem. Fica inequivocamente estabelecido que o contexto para instâncias particulares (para a língua enquanto geradora de texto) é o “contexto da situação”. A cultura (contexto cultural) permanece a categoria mais imprecisa. O próprio autor, não hesitando, embora, em colocá-la numa zona do seu esquema, fá-lo com a promessa de que o conceito será problematizado mais tarde no artigo. O “contexto da cultura” é, no entanto, inequivocamente definido como o contexto para o potencial de significado (a língua enquanto sistema). Na Figura 2, adaptada de Halliday, (1998: 8), é possível verificar como o autor entende as relações entre as categorias sistema/instância, contexto da cultura/contexto da situação e, conseqüentemente, entre contexto e linguagem. Nesta construção, o texto é uma instância da língua, sendo uma situação (qualquer situação em particular) uma instância da cultura, resultando daqui num equilíbrio conceptual a que Halliday chama proporção: “The context for an instance of language (text) is an instance of culture (situation). And the context for the system that lies behind each text (language) is the system that lies behind each situation – namely, the culture.” (Halliday, 1998: 7)



**Figura 2.** Língua e contexto; sistema e instância (adaptado de Halliday, 1998)

Em conjunto com Hasan, apresenta o “ciclo” de texto e contexto nos seguintes termos (Halliday e Hasan, 1985):

- a) The text as metafunctional construct: a complex of Ideational, Interpersonal, and Textual meanings.
- b) The context of situation: the configuration of field, tenor and mode, features that specify the register of the text.
- c) The context of culture: the institutional and ideological background that gives value to the text and constrains its interpretation.
- d) The “intertextual” context: relations with other texts, and assumptions that are carried over there from.
- e) The “intratextual” context: coherence within the text, including the linguistic cohesion and embodies the internal semantic relationships.

### 3. Teoria do Registo e do Género

Em 1. e 2. apresentei o que de essencial produziu a teorização sistémico-funcional sobre as noções de texto e de contexto. Essa apresentação teve como linha de orientação, por razões óbvias, uma centragem nas ideias de Halliday. Alguns aspectos da visão dos funcionalistas sobre a teoria geral da linguagem foram sendo antecipados, uma vez que não é totalmente possível falar-se de conceitos fulcrais como os de texto e contexto, em modelos de língua-em-uso, extraindo deles a sua mais vasta implicatura conceptual.

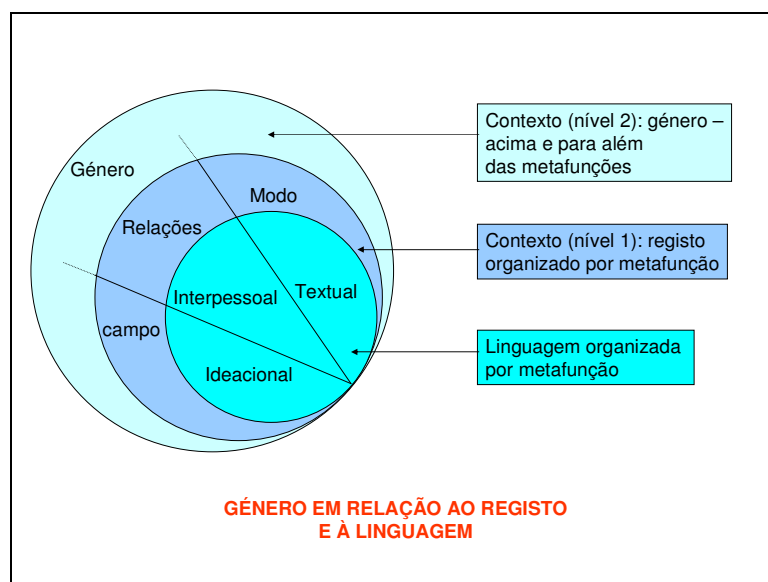
A teorização sobre o contexto, porém, recebeu contributos determinantes de J. R. Martin (Martin, 1981b; 1984a, 1984b, 1984d; 1985 a, 1985c). Este conjunto de ideias acabou por estabelecer-se sob a designação de teoria do registo e do género (doravante TR&G) que passo a apresentar. Igualmente serão apresentados outros contributos do autor para o aprofundamento do modelo, de modo a completar a visão que a linguística sistémico-funcional, de acordo com este paradigma, tem da natureza e funcionamento da linguagem.

Dentro da moldura sistémico-funcional e nos termos já apontados, J. Martin desenvolveu a sua “teoria de género” ou “modelo de género” (como inicialmente era identificada a sua proposta) norteado pela preocupação em constituir um modelo bivalente que envolvesse a língua e o contexto social numa relação de **realização**, acrescentando-lhe um nível semiótico de interpretação – na verdade, substituindo o já referido “functional tenor” (Gregory, 1967) por GÉNERO e conferindo-lhe um novo âmbito.

As metas mais apeteçadas da sua teoria não se afastaram substancialmente do itinerário programático desenhado a partir, sobretudo, de Halliday, cuja descrição de como mobilizamos a língua para agir em sociedade é o principal foco de interesse. Relembre-se que J. Martin perfila as ideias de Halliday sobre o REGISTO destacando o facto de o constructo, por um lado, permitir uma modelização da forma como o contexto da situação influencia a língua e, por outro, ter a ver com a descrição da própria língua: “Firstly, it entails understanding how the context of situation influences language use and secondly, it involves knowledge of a description of English” (Martin, 1980: 7). A já apontada necessidade de conciliar propostas não muito diferentes, taxionomias distintas e algumas perplexidades relacionadas com o que, até então, tinha sido denominado “relações funcionais” impulsionam-no a sugerir um modelo em que o REGISTO fosse, definitivamente, entendido como fronteira comum entre o contexto social e a língua: “[the register] is designed to interface the analysis of social context naturally with the metafunctionally diversified organization of language resources”. Para Martin, tornava-se indispensável (e de certo modo ainda continua a ser um tema central dos estudos linguísticos) perceber e explicar como cada cultura, de entre um leque de possibilidades (textuais) se manifesta pela escolha de apenas algumas e as potencializa reiteradamente, aumentando, de forma discreta e consoante as necessidades, o reportório de géneros, ao mesmo tempo que vai esquecendo as que quase não são usadas. O(s) género(s) deve(m) ser descrito(s) em termos muito próprios apontando o modo como as coisas são feitas quando a língua é usada para as realizar: “how things get done, when language is used to accomplish them” (Martin, 1985a: 250).

O essencial das propostas de Martin, apresentado na sequência de artigos já referida, difere, sobretudo, do então estabelecido modelo de registo, por adoptar um

modelo estratificado do contexto e propor, para lá de *campo, relações e modo* já convencionados, um nível semiótico mais profundo - o GÉNERO, tal como pode ser visto na Figura 3.



**Figura 3.** Contexto social e linguagem: modelo estratificado segundo Eggins e Martin, 1997

Interpretando J. R. Martin, a virtualidade do uso dos dois conceitos (REGISTO e GÉNERO) é consequência de uma necessidade de arrumação, colocando as categorias em diferentes níveis de funcionamento: “instead of setting field mode and tenor variables for whole texts as has been customary in register theory, values can be adjusted from one stage to the next” (Martin 1986: 40). GÉNERO e REGISTO constituem, pois, uma nova perspectiva estratificada. O GÉNERO é, doravante, concebido como um evento culturalmente reconhecido, orientado para um propósito (“a staged, goal oriented social process”, Martin, 1986: 246) que é usado de forma a incluir a actividade linguisticamente realizada no seio de uma cultura: “[Genre is used] to embrace each of the linguistically realized activity types which comprise so much of our culture”

(Martin, Christie e Rothery, 1987: 120). Ao(s) REGISTO (s), fica-lhes destinada a tarefa de mediar qualquer evento comunicativo informal ou socialmente marcado.

Deste esforço de esclarecimento nem sempre resultou, no entanto, uma clarificação, na medida em que vários analistas acabam por usar um dos termos para se referirem aos dois conceitos. De uma forma geral, os analistas do REGISTO tendem, em teoria, a privilegiar a estrutura linguística, facto que tem promovido, junto dos analistas por estes influenciados, uma promoção do texto enquanto produto acabado. Opõem-se a esta perspectiva autores que propõem uma visão dinâmica do processo, o que obviamente, altera o modelo tal como ele se inicia. Um caso exemplar pela consistência das suas propostas é o de Threadgold que defende a necessidade de se ensinar a dimensão dinâmica e processual do GÉNERO que inclui as dimensões interpessoal e textual, a visão probabilística que sustenta a da estrutura esquemática, bem como os restantes elementos definidores: “we have to teach the interpersonal and textual characteristic of genres, the probabilistic, dynamic aspects of their performance as well as their schematic structures” (Threadgold, 1988: 100).

Ao propor um novo nível conceitual, Martin introduz três novas dimensões, a primeira das quais ligada com a própria noção de GÉNERO. Para tal, recorre ao trabalho de Bakhtin, que vê os géneros enquanto enunciados interactivos com natureza relativamente estável, isto é, como “typical forms of utterances” (Bakhtin, 1986: 63). Esta perspectiva, contudo, não reunia a unanimidade. Hymes, por exemplo, reflectindo um pensamento então preponderante, afirma a necessidade de encarar todo o discurso, partindo das suas características formais específicas, enquanto manifestação de um género:

From one standpoint the analysis of speech into acts is an analysis of speech into instances of genres. The notion of genre implies the possibility of identifying formal characteristics

traditionally recognized. It is heuristically important to proceed as though all speech as formal characteristics of some sort as manifestation of genres; and it may well be true.

Hymes (1974: 61)

O âmbito do conceito é, assim, reduzido a formas gerais consideravelmente rígidas, definidas pelas suas propriedades formais. Bakhtin tem uma visão muito mais abrangente considerando que os GÉNEROS e outras formas de comunicação verbal resultam da tensão entre forças unificadoras e divergentes (“centripetal” e “centrifugal” forces): “The authentic environment of an utterance (...) is dialogized heteroglossia, anonymous and social as language, but simultaneously concrete, filled with specific content and accented as an individual utterance” (Bakhtin, 1986: 272). Referindo-se aos GÉNEROS e aos seus “authentic environment”, considera Bakhtin que eles devem ser estudados nos seus contextos de produção, onde a língua “anónima e social” se torna concreta, e estende a sua visão geral aos GÉNEROS do dia-a-dia, a par dos já convencionados géneros literários, sem discriminação do modo oral em favor do modo escrito<sup>10</sup>.

O reconhecimento de que a língua se cristaliza em torno de enunciados mais ou menos estáveis, em instanciações com estatuto idêntico que podem resultar em textos tão distantes como uma conversa transaccional ao balcão de um serviço público ou um

---

<sup>10</sup> Bakhtin (1986), distingue géneros discursivos primários de géneros discursivos secundários. Considera o autor que os primeiros são usados em actividades comunicativas diárias (e.g. cumprimentar uma criança depois do dia de aulas, telefonar a um colega para pedir um favor) e que os segundos ocorrem em actividades exteriores aos contextos diários (e.g. artigos científicos e académicos e outras formas escritas de comunicação organizacional). Os géneros primários foram chamados “simples” enquanto que os géneros secundários foram considerados “complexos” em razão das actividades a que cada um dos tipos de géneros está associado – enquanto os géneros primários estão encaixados no meio em que ocorrem, os géneros secundários são apartados da sua instanciação. A perspectiva bakhtiniana sobre os géneros decorre da noção de que toda a comunicação, oral e escrita, é por natureza dialógica. Consequentemente, qualquer distinção que tenha como ponto de partido o modo (oral ou escrito) ou outra qualquer característica formal, não faz sentido.

texto escrito erudito, marca definitivamente a Teoria do Registo e do Género e, por arrastamento, as abordagens de ensino-aprendizagem decorrentes daquela.

A segunda dimensão diferenciadora proposta por Martin diz respeito ao “propósito social” do texto que, de acordo com a teoria, é factor crucial para a definição de um género, já que é o elemento que determina a tarefa desempenhada num determinado momento pela língua. Versões mais ou menos simplistas da TR&G tendem a afirmar que o género de um texto não é mais do que o seu Registo ao qual se junta o propósito. A importância do propósito social para a definição do género é sublinhada por Eggins e Martin (1997: 236), nos seguintes termos:

(...) linguists define genres functionally in terms of their social purpose. Thus, different genres are different ways of using language to achieve different culturally established tasks, and texts of different genres are texts which are achieving different purposes in the culture.

Muito antes, em Martin (1984d), o autor tinha feito a demonstração de que o propósito é o factor determinante que permite aceder às diferentes categorizações do contexto e que, operando junto das três categorias (campo, relações e modo), potencializa uma quarta categoria – o GÉNERO. O propósito está, deste modo, presente nas várias instâncias do texto, na sua coerência e desenvolvimento, determinando as escolhas realizadas.

O propósito é ainda essencial por ser determinante na terceira das três dimensões diferenciadoras apresentadas por Martin: a sua estrutura interna – “Thus, the major linguistic reflex of differences in purpose is the staging structure by which the text unfolds” (Eggins & Martin, 1997: 236).

A estrutura interna marca a substância e o desenvolvimento de cada GÉNERO. A afirmação das convicções de Martin quanto à estrutura interna inspiram-se, de novo, na tradição europeia do contextualismo britânico, designadamente no longínquo trabalho de Firth sobre a linguagem de compra/venda no mercado marroquino, em que são analisadas estruturas de interacções “market auction” e “market transaction” (Firth, 1937). Hasan propusera para o conjunto das etapas possíveis associadas a um determinado género, numa primeira fase da sua teorização, a denominação de “structural formula” (Hasan, 1978), fazendo-a depender ou derivar (distintamente de Martin), da sua configuração contextual. No entanto, esta noção de que os géneros têm a possibilidade de gerar um potencial de estrutura genológica “generic structure potencial” (Hasan, 1977; 1984; 1985; Halliday e Hasan, 1980) acabou por ser consensual, sendo, no parecer de Martin, a actualização de uma escolha num dado sistema cultural de géneros reconhecidos.

Fica assim, na sua formulação minimalista, delimitada a noção de GÉNERO. Para Martin, género é um processo social faseado, orientado para o propósito. Faseado porque normalmente constituído por mais de uma etapa de significação. Orientado para o propósito, porque a construção faseada faz-se de modo a atingir algo. Processo social, porque os géneros apenas surgem através da interacção entre participantes num processo semiótico-social.

Do reconhecimento, seguindo as sugestões de Martin, de que, de entre um leque de possibilidades (textuais), uma cultura se manifesta pela escolha de apenas algumas dessas possibilidades, ou géneros, não resulta, porém, uma afirmação incontestável de todos os contornos de uma teoria. A questão da “cultura” e da sua relação com as restantes instâncias continua a ser uma questão em torno da qual se gera algum debate. Com efeito, apesar de certos aprofundamentos interessantes posteriores às propostas

iniciais, é indisfarçável alguma insegurança em lidar com dimensões como a de “cultura”. Em propostas anteriores (Martin, 1992a) tinha incluído um nível que dava conta da distribuição das fontes discursivas numa cultura – a Ideologia. Mais recentemente, contudo, abandona esta proposta<sup>11</sup>. O próprio modelo de R&G foi foco de controvérsia e por vezes sujeito a contestação de autores insuspeitos no campo da linguística funcional<sup>12</sup>.

É altura de se retomar o que foi dito aquando da apresentação do conceito de TEXTO. Aí ficou implícito que, tal como a cultura é instanciada em situação, o sistema é instanciado em TEXTO. Esta asserção implica que o contexto para o significado potencial (para a língua enquanto sistema) é o contexto da cultura, enquanto o contexto para cada instância (para a língua enquanto processos de texto) é o contexto da situação. Halliday socorreu-se, para melhor elucidação, de uma analogia que consiste em aproximar os valores de tempo e de clima (Halliday & Matthiessen, 1999), em que tempo é a realidade meteorológica que experienciamos diariamente e o clima é resultante de um conjunto de invariáveis (meteorológicas) observadas que podem ser usadas para a previsão e planificação. Sendo ambas uma e a mesma realidade olhada de maneiras diferentes, o clima é uma generalização dos padrões do tempo, enquanto o tempo é uma instância da orientação climática.

A analogia é elucidativa quanto ao cerne do que está em causa; resulta, porém, claro da arquitectura do modelo, tal como Halliday o concebe, que se trata de um modelo de **instanciação**. Martin, pelo contrário, concebe-o enquanto modelo de

---

<sup>11</sup> J. R. Martin (1997: 7) refere-se do seguinte modo às razões por que deixa cair a sua proposta: “This modeling strategy does not appear to have fostered the dialogue among functional linguists and critical theorists that was intended. Para melhor apreciação desta questão, cf. Threadgold 1991, 1993, 1994).

<sup>12</sup> Referindo-se à argumentação que, porventura, então, lhe foi mais difícil de aceitar, Martin (1998: 31) manifesta-se nos seguintes termos: “Our stratified model of context as register and genre turned out to be one of the more controversial aspects of our work, so much so that over 1/3 of Fries and Gregory (1995, one of Halliday’s three Ablex Festschrift volumes) is devoted to a 100 page article critiquing it.” O texto a que Martin se refere é o de R. Hasan (1995).

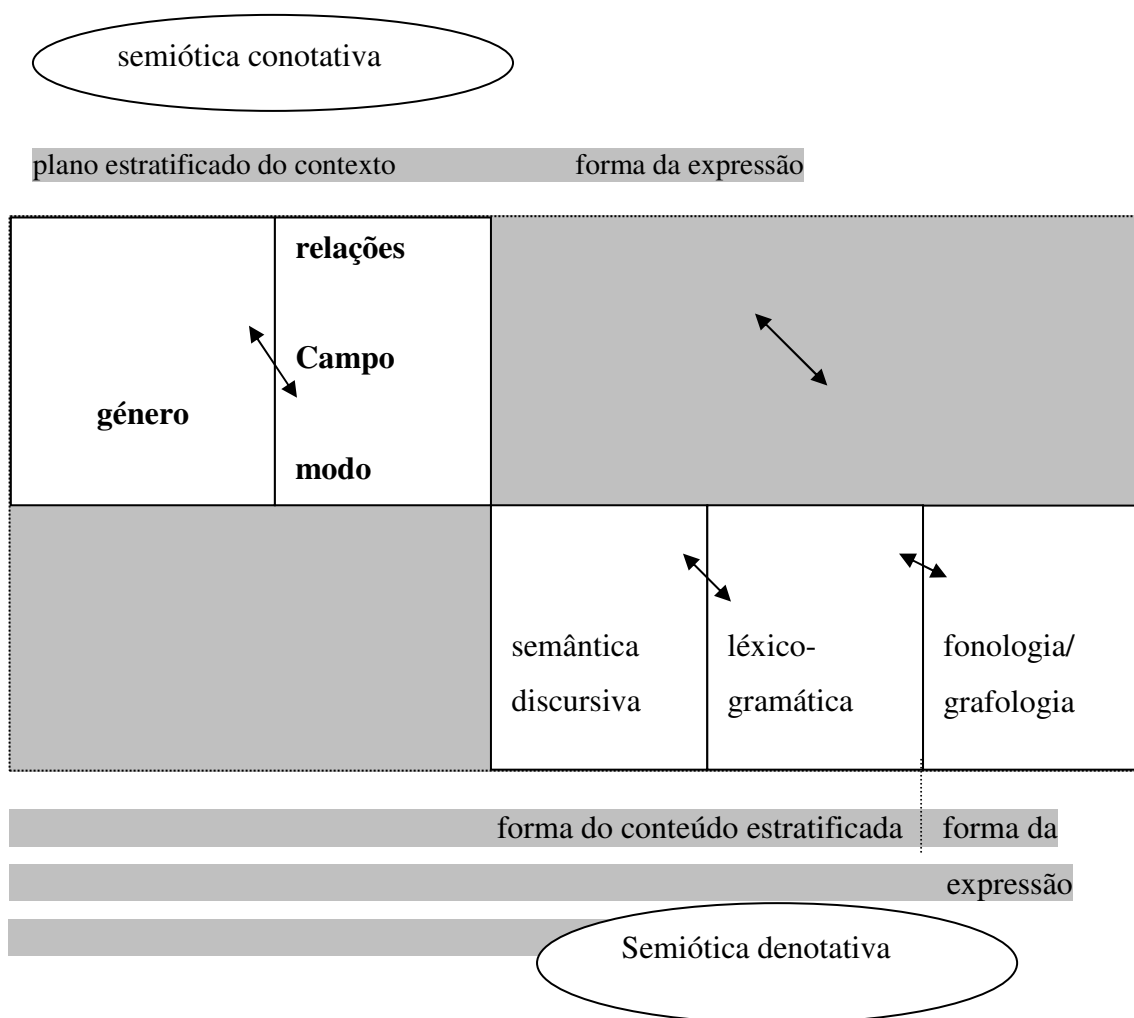
**realização**<sup>13</sup>. Se se pensar que a instanciação envolve a produção e materialização dos significados sob a forma de texto (facultados pelas escolhas a partir do potencial semântico do sistema) e que a realização é uma relação inter-estratos numa escala de abstracção no interior do sistema, pode-se entender quão semelhantes, mas ao mesmo tempo quão distintas, são as duas abordagens do modelo.

Halliday e Hasan estratificam o contexto da situação um nível abaixo do contexto da cultura – modelo de instanciação. Martin, por seu lado, concebe o registo sob o género (ambos sob a ideologia), em que o género é um padrão do registo (realizado através deste) – modelo de realização.

Todavia, o que parece ser substantivo nesta discussão é saber quando e como as duas abordagens do modelo estratificam os planos do conteúdo e do contexto da língua. Martin estratifica plano do conteúdo da língua em lexicogramática e semântica discursiva e estratifica o plano do contexto em registo e género. De resto, para a estratificação do plano do conteúdo da língua, Martin vai inspirar-se em Hjelmslev (1943/1961), alguém que, embora alheio ao ambiente sistémico-funcional tem propostas que vão no sentido de um modelo de contexto enquanto sistema semiótico e não propriamente uma formulação de cunho mental. Os termos desta estratificação estão patentes na Figura 4: uma perspectiva da língua dividida em três estratos: fonologia ou grafologia, lexicogramática e discurso (semântica, será sempre a designação de Halliday).

---

<sup>13</sup> A par deste dois conceitos, surgiu na teorização um terceiro conceito que Matthiessen (2003) designou por **individualização**. Recorrendo à terminologia de Bernstein, o conceito acomoda-se no que o autor designou por “reservatório” (de significados numa cultura) e por “reportório” (os significados que o indivíduo pode mobilizar no seio dessa cultura. “Reportório” e “reservatório”, da perspectiva de Bernstein, são definições que correspondem, na prática, a uma acção de orientação do código. Deste ponto de vista, trata-se de três tipos de relações possíveis, tendo em conta o sistema: o sistema com a instância (instanciação), o sistema no seu próprio interior, numa escala de abstracção (realização) e o sistema com a *persona* (individualização).



**Figura 4.** Planos estratificados do contexto e linguagem – inspiração do modelo em Hjelmslev (1943/1961)

As noções hjelmslevianas de semiótica denotativa e de semiótica conotativa parecem assentar bem na construção do modelo desejado. Martin conserva o termo Registo por o preferir a “contexto da situação” dada a possível conotação com interpretações não-discursivas.<sup>14</sup> Género e Registo equivalem à noção de semiótica conotativa em Hjelmslev, constituída por sistemas semióticos que necessitam de outro sistema semiótico para a sua própria expressão, enquanto a semiótica denotativa se

<sup>14</sup> Halliday vai conservar o termo “contexto da situação”, restringindo-o à realização do contexto da situação na linguagem.

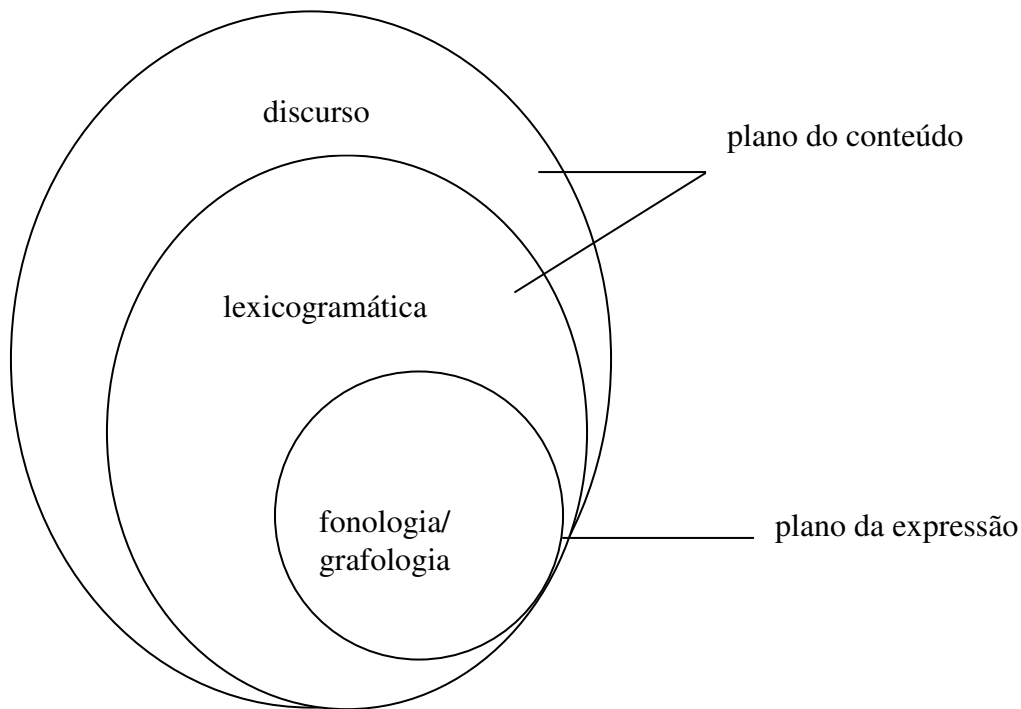
exprime por si própria. Martin entende, pois, o contexto como um sistema semiótico conotativo, distinto da linguagem – sistema semiótico denotativo.

As escolhas realizadas ao nível do género determinam, conseqüentemente, as escolhas ao nível do registo, que por sua vez, determinam as escolhas ao nível da língua. A língua, não perdendo a qualidade de sistema semiótico, logo, intervindo ao nível da produção do significado, fica na dependência dos dois sistemas contextuais (Género e Registo). Cada estrato é passível de ser descrito em termos de sistema e de estrutura. O sistema mobiliza os conjuntos paradigmáticos de escolhas à disposição na língua, as estruturas realizam as escolhas dos sistemas enquanto escolhas sintagmáticas.

De uma maneira geral, quer o conteúdo essencial, quer a própria figuração<sup>15</sup> são compatíveis com as propostas de Martin. Com a adopção posterior pela generalidade dos autores de círculos co-tangenciais oriundos das primeiras propostas de Halliday pretende-se simbolizar o tipo de relação existente entre os estratos, sublinhado o facto de que estamos perante sistemas naturalmente envolventes e não estabelecidos tecnologicamente. Martin acaba por ser sensível ao funcionamento desta simbologia, adoptando-a (cf. Figura 5), tendo reforçado o traço do plano da expressão, pretendendo simbolizar a linha da arbitrariedade experiencial.

---

<sup>15</sup> Martin trabalha a partir do modelo de Halliday e Mathiesen, mas, na figuração do mesmo, modifica a linha que envolve o estrato “fonologia/grafologia”, tornando-a mais densa, pretendendo com esse gesto simbolizar “the line of experiential arbitrariness one finds in language as far as the solidarity relations between morphemes and segmental phonology is concerned” (Martin, 1998: 37).



**Figura 5.** Metarredundância; estratificação da língua.

#### **4. Gênero na perspectiva da aplicação do conceito**

Sendo propósito desta dissertação investigar o uso de uma abordagem baseada em gênero no ensino de línguas LE nas circunstâncias apresentadas na Introdução e nunca anteriormente equacionadas, impõe-se que, de uma forma breve, se faça uma apresentação do modo como têm vindo a evoluir os estudos genológicos.

Nesta breve resenha serão postos em evidência os estudos que encaram o **gênero** enquanto moldura de análise (forma e função) do discurso não-literário e, preferencialmente, como ferramenta para o desenvolvimento (ensino e aprendizagem) das línguas. Os estudos do gênero têm vindo a impor-se enquanto meio para o aperfeiçoamento das práticas educacionais em campos como a aprendizagem de línguas para fins específicos, a retórica, a expressão escrita profissional e não-profissional (estudos composicionais, na designação norte-americana), mas também enquanto via

para o aprofundamento do conhecimento linguístico. Com efeito, sobretudo nas duas últimas décadas, a investigação genológica atrai de tal modo o interesse de várias áreas disciplinares que levou a que investigadores insuspeitos como Candlin se interrogasse nos seguintes termos: “What is it about the term and the area of study it represents that attracts such attention?...Clearly, a concept that has found its time” (Candlin, 1993: ix).

Os estudos genológicos, dada a sua complexidade e criatividade, a história do seu desenvolvimento, mas também a sua natureza controversa, acabam por se estender em várias direcções, aceitando várias definições e polarizando-se em áreas geográficas assaz distintas. A índole controversa do conceito e dos estudos por ele gerados está patente no comentário de quem, como Cope & Kalantzis (1993: 2), estando associados ao seu aprofundamento, constata a sua polissemia e a sua inerente dispersão: “a movement wich ... has the positive potential to mean many things to many people.” No contexto anglófono, o tempo e as circunstâncias acabaram por gerar uma polarização em três núcleos principais que podem ser designados por escolas:

- a) Escola de Sydney (a única de cariz sistémico-funcional)
- b) Nova-Retórica (doravante, NR)
- c) Línguas (Inglês, na sua origem) para Fins Específicos (doravante, LFE)

#### **4.1. Caracterização global das três escolas**

A diversidade que está na génese das três tradições fica a dever-se a divergências quanto aos seguintes factores principais: o modo como o próprio conceito (género) é entendido, o padrão das análises produzidas e a relação com o ensino, designadamente o ensino de línguas. Naturalmente que, a par dos factores apontados, os

contextos em que se desenrolaram as três linhas de investigação e a geografia das principais universidades implicadas também determinaram o devir dos estudos.

Os locais emblemáticos de publicação da investigação tipificam de algum modo o curso da investigação. A escola de Sydney concentra grande parte das suas publicações nas revistas *Australian Review of Applied Linguistic* e *Annual Review of Applied linguistics*. A necessidade de contacto dos principais impulsionadores desta Escola com professores dos ensinos primários e secundário levou a que muito material interessante, mais aplicado do que teórico, fosse publicado em torno de programas como “Literacy and Education Research Network” (LERN), 1990a, 1990b, 1990c e 1990d<sup>16</sup>. O primeiro volume (Book 1) apresenta o ciclo de ensino-aprendizagem e faz sugestões práticas de como ligar os géneros com as áreas curriculares, partindo sempre de textos que ilustram os géneros escolares; os segundo e terceiro volumes (Book 2 e Book 3) são dedicados aos géneros factuais e históricos com exemplos de organização de aulas; o quarto volume (Book 4) introduz alguns dos conceitos fundamentais da gramática sistémico-funcional, para além de dar a voz a alguns docentes envolvidos no programa. Com idêntica função foram ainda publicados dois trabalhos que merecem referência: Christie *at al.*, 1990; Knapp, 1992.

As revistas *English for Specific Proposals* e *Text* foram as que mais contribuíram para a divulgação da investigação dos que se dedicaram ao inglês (sobretudo) para fins específicos (ESP), enquanto as revistas *Quarterly Journal of*

---

<sup>16</sup> Tendo como objectivo desenvolver uma abordagem para o ensino centrada nos “géneros escolares”, incluindo os que Martin, 19889, chamou “factual writing” (e.g., relatórios, exposições, instruções, etc), um grupo de investigadores teve a iniciativa, no final da década de 80, de fundar o LERN. Faziam parte deste grupo, para além de J.R. Martin, Mike Callagan, Bill Cope, Anne Cranny-Francis, Mary Kalantzis, Peter Knapp, Gunter Kress, Mary Macken, Robyn Mamouney, Joan Rothery e Diana Slade. (Cope, Kalantzis, Kress & Martin, 1993: 239). Parte importante do trabalho realizado no âmbito do LERN é publicado separadamente (Book 1, Book 2, Book 3 e Book 4), constituindo informação essencial para a compreensão da génese dos estudos genológico da Escola de Sydney. A maior parte dos investigadores envolvidos vem a ter um papel determinante no aprofundamento teórico e na aplicação dos estudos genológico.

*Speech, College Composition and Communication* e *Written Communication* foram os locais de eleição para a NR.

Bhatia (2002), reflectindo sobre as diferenças entre as três escolas, sublinha que elas não só reflectem dissemelhanças quanto à estrutura dos sistemas de conhecimento respectivos, mas também diferente entendimento sobre o discurso e a comunicação. Bhatia vai mais além ao sugerir a possibilidade de se aceder às diferenças significativas através de oposições paradigmáticas que, basicamente, têm a ver com parâmetros disciplinares opondo a teoria e a aplicação, contextos disciplinares globais/específicos ou tradicionais/emergentes:

Specific parameters along which we distinguish such a variation and some striking instances of such distinctions include:

Theory and application

Formal Linguistics v. Applied Linguists

Mathematics v. Applied Mathematics

Economics v. Marketing

Interdisciplinarity in academic programmes

Law v. Business

Modes of thinking and research

Economics v. Accounting

Philosophy v. Psychology

(Bhatia: 2002: 5)

Não negando a possibilidade de se aceder ao âmago das três tradições pela leitura comentada dos dois eixos dicotómicos, penso que estes reflectem uma visão particular do seu autor, comprometido com uma das perspectivas do fenómeno. Tentarei, seguidamente, apresentar o “movimento” genológico, concentrando-me nos três factores acima apontados – o modo como o próprio conceito (género) é entendido,

o padrão das análises produzidas e a relação com o ensino, designadamente o ensino de línguas.

#### 4. 2. O conceito de Género

Os conceitos de GÉNERO aplicados nas três tradições escolares filiam-se, apesar das diferenças entretanto adoptadas, nas teorias dos géneros discursivos (Bakhtin, 1986) e da ontogénese (Vygotsky, 1978 e 1986).

A Escola de Sydney desenvolve uma noção de género a partir de uma teoria global da língua, a da linguística sistémico-funcional, apresentada, anteriormente, neste capítulo. Na medida em que a LSF esteve sempre preocupada em estabelecer uma relação entre a língua e a sua função social, todo o edifício do constructo se submete a este propósito:

(...) R&GT approaches seek to explain linguistic variation by reference to variation in context: that is, explicit links are made between features of discourse and critical variables of the social and cultural context in which the discourse is enacted. **Register** and **genre** are the technical concepts employed to explain the meaning and function of variation between texts.

(Eggins e Martin, 1997: 234)

Divergindo no âmbito dado por Halliday à noção original de REGISTO (Halliday, 1978; Halliday e Hasan, 1989), embora reflectindo as suas preocupações em estabelecer uma ligação entre forma, função e contexto social, como tivemos oportunidade de observar, Jim Martin e alguns colegas concebem o GÉNERO enquanto

entidade orientada para a realização de um propósito social em que a estruturação interna se desenvolve em estádios: “*a staged, goal oriented social process*” (Martin 1986: 246). O contexto, de acordo com a TR&G é dividido em dois níveis: um primeiro nível – REGISTO – realizado por via das metafunções e um segundo nível – GÉNERO – “acima e para lá das metafunções”.

Estas “formas estruturais” são vistas enquanto entidades que as culturas usam em determinados contextos para atingir vários propósitos (Martin, Christie, & Rothery, 1987). A cultura, uma noção difícil de gerar consensos, nesta como noutras abordagens, pode ser concebida no âmbito da TR&G como um somatório dos géneros possíveis<sup>17</sup> – “(...) but the context of culture can be thought of as the vast repertoire of genres by which members of the culture seek to achieve their goals through social processes.” (Christie & Unsworth, 2000: 12).

A TR&G já foi apresentada e discutida com algum detalhe, pelo que nesta breve referência apenas pretendo sublinhar o facto de que, embora a teorização fundamental da Escola de Sydney se tenha desenvolvido praticamente no mesmo período de tempo das outras duas escolas, ela é a mais autónoma na sua génese, assentando a sua autonomia não apenas no âmbito do conceito, como na importância dada à definição do propósito social, como sugerem Eggins e Martin (1997: 236):

The use of genre as a concept in R&GT differs from this traditional use in two important respects. (...) Thus, a transactional encounter such as buying meat at the butcher’s is a genre as is a recipe in a magazine or a staff meeting in the workplace. Secondly, linguists define genres functionally in terms of their social purpose. Thus,

---

<sup>17</sup> Desde o início da teorização que relação entre género e cultura tem encontrado alguns escolhos. Porém, é importante referir que, no início, Eggins, após apresentar os três níveis contextuais próprios da teorização sobre o contexto, define género da seguinte forma cristalina: “...[a] concept used to describe the impact of the context of culture on language, by exploring the staged, step-by-step structure cultures institutionalise as ways of achieving goals. Eggins (1994: 9).

different genres are different ways of using language to achieve different culturally established tasks, and texts of different genres are achieving different purposes in the culture.

Em conformidade com a perspectiva de língua adoptada pela LSF – um sistema semiótico social, entre outros sistemas, como o da representação visual (Kress e van Leeuwen, 1996), o da acção enquanto movimento (Martinec, 1998, 2000) e o da música e som (van Leeuwen, 1999) – à noção de GÉNERO praticada na Escola de Sydney exige-se que tenha uma orientação textual.

Os estudos de línguas para fins específicos (doravante, LFE)<sup>18</sup>, tendo como meta utilizar o GÉNERO como meio para analisar e ensinar a língua (expressão oral e escrita) a falantes não-nativos integrados em contextos pós-secundários, académicos e profissionais (Hopkins & Dudley-Evans, 1988; Swales, 1981,1990; Bhatia, 1993; Thompson, 1994), concebem os géneros enquanto textos tipos, orais ou escritos, definidos pelos propósitos com que são produzidos e pelas suas propriedades formais intrínsecas:

Genres are classes of communicative events which typically possess features of stability, name recognition and so on. Genre-type communicative events (and perhaps others) consist of texts themselves (spoken, written, or a combination) plus encoding and decoding procedures as moderated by genre-related aspects of text-role and text-environment. Swales (1990: 10).

Um conjunto de eventos comunicativos para aceder à categoria de género deverá ser reconhecido, nesta perspectiva, pelos membros da comunidade discursiva – “the expert members of the discourse community” (Swales, 1990: 58). O processo de

---

<sup>18</sup> Numa primeira fase, a língua inglesa foi a mais estudada, sendo, então, a escola identificada pelas iniciais ESP (english for special proposals). A evolução da investigação e a sua aplicação a um número crescente de línguas leva a que prefira a designação LFE (línguas para fins específicos).

padronização da estrutura, do estilo e do conteúdo de um determinado género resulta da actividade social e comunicativa dos membros desta comunidade particular.

É sabido que os estudos do género são influenciados pela sociologia, designadamente de autores como Bourdieu (1987), Giddens (1984), Buyant & Jay (1991); no entanto, é na escola norte-americana da NR que a análise sociológica deixa mais marcas da sua presença.

Para esta escola (Miller, 1984, 1994; Bazerman, 1988, 1994; Devitt, 1991; Freedman & Medway, 1994, entre outros), o conceito de género é concebido fundamentalmente em termos da acção social que é suposto realizar, sendo retoricamente menos relevante a “substância ou a forma do discurso” Miller, 1984: 150-151). Se estas duas escolas partilham uma noção genológica muito ligada aos contextos académicos e profissionais, ambas, também, embora aceitando a existência dos géneros orais, vão interessar-se prioritariamente pelos géneros escritos. A uma perspectiva “etnometodológica” inicial, designada como tal pela própria C. Miller, juntaram-se, no âmbito do aprofundamento teórico da NR, outras abordagens complementares que coincidem no interesse em perceber como um determinado género define, organiza e participa na realidade social. Bazerman (1983), fiel à tradição de que o texto não é um objecto acabado para a realização do significado, mas um processo de negociação permanente com o contexto (papéis sociais, propósito grupal, preferências profissionais e organizacionais e pré-requisitos dotados de restrições culturais) desenvolve investigação em torno do discurso científico, propondo que, para aceder aos significados globais dos géneros, é necessário proceder a um escrutínio exaustivo do contexto social e cultural de cada um deles.

Esta escola produziu ainda alguns aprofundamentos quanto ao conceito de género, designadamente a partir do trabalho de C. Berkenkotter e Th. Hukin (1995)

que, trabalhando a partir das mesmas noções, reforçam aspectos da natureza do construto, tais como o dinamismo inerente, a dualidade estrutural, a envolvente social, a forma e o conteúdo e a dependência da comunidade discursiva. Os géneros são vistos como resultado de respostas dos “actores” a necessidades sóciocognitivas perante situações recorrentes que, exactamente por esta razão, estabilizam a experiência e conferem-lhes coerência. Os “actores”, naturalmente, agindo em conformidade com as normas da comunidade discursiva, reproduzem as suas normas, mas também, agindo, participam no processo de configuração genológica. Esta dupla acção – reprodução e constituição – conferem aos géneros o princípio de “dualidade estrutural” (Berkenkotter & Hukin (1995: 4). A importância conferida à comunidade discursiva (leia-se - profissional, institucional e organizacional) patente na generalidade das análises produzidas, contrasta, porém, com uma perspectiva mais globalizante que os autores anunciam quando se referem ao conhecimento do género: “We use the term genre knowledge to refer to an individual’s repertoire of situationally appropriate responses to recurrent situations – from immediate encounters to distanced communication through the medium of print, and more recently, the electronic media.” (Berkenkotter & Hukin (1995: xix).

Berkenkotter & Hukin (1993, 1995), sublinhando sempre a natureza sociocognitiva dos géneros especificam as características principais do seguinte modo:

1. Dinamismo: os géneros variam ao longo do tempo em resposta às necessidades cognitivas dos seus utentes;
2. Situacionalidade: o nosso conhecimento dos géneros deriva e está inserido na nossa participação em actividades comunicativas, da vida

quotidiana e profissional. Nessa medida, o conhecimento dos géneros é uma forma de cognição situada;

3. Forma e Conteúdo: o conhecimento dos géneros abarca a forma e o conteúdo, incluindo a noção de que conteúdo é apropriado para um determinado fim, numa situação particular, num particular momento;
4. Dualidade estrutural: nós construímos estruturas sociais (em contextos profissionais, institucionais e organizacionais) e, simultaneamente reproduzimos estas estruturas;
5. Pertença Comunitária: as convenções genológicas assinalam as normas de um discurso comunitário, epistemologia, ideologia e ontologia social. (Berkenkotter & Huckin 1995: 4)

Huckin (1995/1996) sublinha a índole cultural de vinte das características genológicas identificadas. Nessa linha de pensamento, o autor advoga a ideia de que o ensino da língua devia ser mais sensível aos elementos contextuais e que devia ser baseado em análises qualitativas dos textos nos seus *contextos culturais*. Ambos, Berkenkotter e Huckin, são, de facto, continuadores da linha construtivista proposta por Miller (1984/1994).

Desta linha ainda se aproximam com facilidade as propostas de Paltridge (1994, 1995, 1997, 2001). Escorado na moldura semântica de Filmore, Paltridge elabora sobre os conceitos de *protótipo*, *intertextualidade* e *herança*. De acordo com a noção de *protótipo*, os falantes categorizam os itens e conceitos mantendo uma imagem construída na sua mente: “in keeping with a prototypical image they build in their mind of what it is that represent the item or concept in question” (Paltridge: 1995: 394). Nessa medida, os géneros podem ser categorizados de acordo com protótipos que

reflectem elementos pragmáticos e conceptuais dos actos de comunicação. Esta perspectiva teria a vantagem de ser flexível, por não prescrever barreiras entre as categorias isoladas, e, pelo contrário, proporcionar uma visão de *continuum*. Em segundo lugar, Paltridge propõe que, para estabelecer e explicar de uma forma dinâmica as relações entre géneros (assumindo que certos tipos de géneros são dominados por outros), devemos ter em conta a noção de intertextualidade (Beaugrande & Dressler, 1981). A terceira noção, *inerência*, tem a ver com a transferência de características num género, de uma instância para outra.

O modelo de Paltridge é construído a partir de uma perspectiva pragmática, embora sustentado em conceitos do domínio semântico, propondo critérios cognitivos para a categorização dos géneros, o que o aproxima do modelo de Berkenkotter & Hukin acima referido:

The search for structural divisions in texts should be seen as search for cognitive boundaries in terms of convention, appropriacy, and content, rather than as a search for linguistically defined boundaries; that is, there are non-linguistic rather than linguistic reasons for generic staging in texts.

#### **4. 3. Padrão das análises produzidas**

Não têm abundado os estudos que procurem fazer uma análise comparativa da produção realizada pelas três escolas. Dada a diversidade de propostas, não se torna fácil encontrar padrões identificadores das análises produzidas e, no entanto,

percorridas já mais de duas décadas, é importante conhecer os modos como se foram solidificando, as ideias identificadoras de cada um dos três núcleos de produção.

Bhatia (2004) realiza, em jeito de balanço histórico, uma abordagem dos estudos sobre o discurso e o género. Esta cronologia, orientada para a identificação dos paradigmas de investigação produzida, apesar de ter apenas o discurso escrito como horizonte, de acordo com a perspectiva do autor, não deixa, no entanto, de ter muito interesse para quem pretende ter uma visão global do movimento, pelo que me socorrerei dela para caracterizar as tipologias de investigação genológica.

Nessa perspectiva de análise do discurso escrito, Bhatia identifica quatro tradições distintas: discurso enquanto texto, discurso enquanto género, discurso enquanto prática profissional e discurso enquanto prática social (Bhatia 2004: 3), que correspondem a uma sequência cronológica susceptível de ser divisível em três fases de desenvolvimento dos estudos, que se caracterizam do seguinte modo:

1ª fase - Centragem na textualização dos recursos léxico-gramaticais

2ª fase - Centragem nas regularidades da organização discursiva

3ª fase - Centragem na contextualização do discurso

Bhatia (*Ibidem*: 3-17)

O autor considera que as análises produzidas ao longo da primeira fase sofrem forte influência da linguística formal, dos estudos variacionistas (Halliday, McIntosh & Strevans, 1964) e preocupam-se em identificar características definidoras de um determinado tipo de discurso, tais como nominalizações no discurso legislativo ou combinações nome-verbo (e.g. Gustaffson, 1975; Spencer, 1975; Bhatia e Swales, 1983, trabalhando o discurso legal e legislativo; Selinker, Lackstrom & Trimble, 1973; Dubois, 1982, analisando o discurso científico). Nesta primeira fase, ainda se integram trabalhos de van Dijk (1977, 1985) e de Brown & Yule (1983), entre outros, cujo objectivo era estabelecerem a relação entre a escolha de determinadas formas léxico-

gramaticais com modos específicos de organização discursiva. Nestes casos, os aspectos marcantes tinham a ver, em última instância, com questões de coesão, coerência e estrutura discursiva: “Although the terms used were text and discourse organization, the emphasis clearly was on cohesion, and coherence, macro-structures and information structures of discourse.” (Bhatia 2004: 7).

Com efeito, preocupados em descrever os eventos comunicativos particulares (géneros) através da identificação dos propósitos comunicativos e da descrição das convenções ligadas à estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo (Swales, 1990: 58), grande parte dos estudos LFE realizam análises cujo foco é a sua estrutura interna como meio de acesso a um assumido padrão organizacional genológico. Sobressaem os trabalhos fundadores do próprio Swales sobre artigos de ciência experimental (Swales, 1981, 1990), mas também de outros autores sobre cartas comerciais (Bhatia, 1993), resumos de artigos médicos (Salanger-Mayer, 1990). Nestes trabalhos, são secundárias as especificações que têm em conta o contexto sócio-situacional ou a formalidade gramatical equacionada ao nível da frase.

A segunda fase caracteriza-se por as análises colocarem mais ênfase nos padrões organizacionais do discurso, (e.g. Widowson, 1973 - estruturas retóricas; van Dijk, 1988 – estruturas esquemáticas), secundarizando, ou até esquecendo as questões da variação funcional tal como vinham a ser discutidas. As regularidades textuais identificadas eram mais apresentadas em termos de movimentos (“moves”) e não em estruturas esquemáticas como proposto por Swales (1981, 1990) e Bhatia (1982, 1993).

A terceira fase caracteriza-se, seguindo sempre Bhatia, por um alargamento das preocupações analíticas a um mais vasto contexto disciplinar e institucional (Bhatia, 1999; Hyland, 2000)<sup>19</sup>. São sublinhados os aspectos sócio-cognitivos dos géneros e dá-

---

<sup>19</sup> É de considerar que a análise genológica, tal como é concebida e realizada em Swales (1990), Bhatia (1993) e em estudos posteriores, incorporou sempre alguns dos elementos contextuais da noção de

se importância à evolução e exploração dos recursos retóricos, num quadro de centragem nos aspectos que rodeiam a produção genológica: “One way to study the textual character of disciplinary communication is to examine both the situated action of writers, and the communicative systems in which disciplinary actors participate.” (Berkenkotter & Huckin, 1995: xix). Outros especialistas do género interessam-se por demonstrar o modo como o discurso é usado como instrumento de controlo social, como via para a construção de identidades, como ferramenta para influenciar e manter os processos, as estruturas e as relações sociais. A Análise Crítica do Discurso, emergindo como disciplina de construção paralela aos estudos do género, integra esta última ordem de preocupações (Fairclough, 1985, 1989, 1993; van Dijk 1993). Outra vertente de análises produzidas nesta fase, designada por “analysis of (mediated) discourse as social interaction” (Scollon, 1998; Gee, 2002) merece a referência de Bhatia, uma vez que os seus interesses coincidem, em grande medida, com os dos estudos genológicos e os da análise crítica do discurso (Bhatia 2004: 11).

A perspectiva aqui trazida aponta uma evolução nos padrões de análises produzidas que, atravessando um longo período evolutivo, acaba por conferir à própria evolução um padrão de mudança. Se se reduzir o exame aos contextos disciplinares, como Bhatia (2004) acaba por fazer, esse padrão consiste numa modificação da centragem inicial em aspectos linguístico-textuais confinada ao espaço textual (forma léxico-gramatical e análise de nível de superfície), para uma centragem em padrões sócio-cognitivos, conhecimento social e profissional (extensão do âmbito da análise a espaços táctico<sup>20</sup> e social), análises mais finas e profundas dos aspectos linguísticos.

---

género, porventura de um modo algo estático. No modelo CARS (Create A Research Space) para análise do género “introdução a um artigo científico”, o ponto de partida foi o propósito comunicativo do texto. Cada uma das fases ou movimentos inclui informação específica, sistematicamente dividida em etapas. Segue-se uma análise de tópicos ou marcas linguística (i.e., sintáctica e lexical).

<sup>20</sup> Para uma melhor compreensão do que Bhatia entende por espaço táctico, tenha-se em conta as suas próprias palavras: “Genres often operate in what might be viewed as *tactical space* that allows established

Ao traçar um percurso de estudos, a visão autorizada de Bhatia tem a vantagem de identificar os três grandes momentos – um primeiro em que, do meu ponto de vista, se enraízam as grandes linhas de análise do discurso (escrito) de base genológica, tal como hoje o concebemos, o segundo, em que se individualizam as três grandes escolas e uma terceira fase, que chega à actualidade com desenvolvimentos que não denegam os princípios fundadores. Bhatia, no entanto, concentrando-se nas análises produzidas dentro de um determinado quadro conceptual e nas novidades trazidas por aquelas, reduz o âmbito da sua resenha, já que nela não inclui os conteúdos importantes das análises da Escola de Sydney mais de pendor aplicado e pedagógico.

Na verdade, é impossível ignorar que todo o movimento genológico se sedimenta em torno da dupla funcionalidade analítica e pedagógica e que, uma cronologia que tenha como pano de fundo os estudos do género, não pode deixar de integrar contributos incontornáveis das análises realizadas num ambiente de trabalho diferente (Martin, Christie & Rothery, 1987; Martin, 1993), por muito que se considere que nelas predominem as preocupações pedagógicas. Com efeito, os pontos de partida e chegada de vários estudos de referência da Escola de Sydney têm como pano de fundo o espaço pedagógico e como propósito a melhoria das condições de aprendizagem; no entanto, o corpo destes mesmos estudos contém contributos essenciais para a evolução dos estudos do género e do discurso que terei oportunidade de aprofundar nesta dissertação. Tenha-se ainda em conta que, de uma perspectiva sistémico-funcional, a análise genológica está sempre ligada aos conceitos de *contexto* e *registo* (nenhum fenómeno linguístico pode ter explicação definitiva fora destas noções), o que confere ao sistema linguístico um papel fundamental. Um modelo de análise que parta deste pressuposto e que tenha o domínio educacional como pano de fundo, pode ser

---

members of discourse communities to exploit generic resources to respond to recurring or often novel situational contexts”. (Bhatia, 2004: 20).

convergente em alguns aspectos, mas definitivamente não cabe na caracterização bhatiana que acabei de referir – atravessa todo o processo, complementando-o, mas não é absorvido por ele, como aparentemente Bhatia deixa entender. De resto, Bhatia afirma o carácter complementar e não mutuamente exclusivo das tradições neste campo de estudos: “It is important to note that the three interacting views of discourse are not mutually exclusive, but are essentially complementary to each other” (*Ibidem*: 21).

Como conceber a complementaridade identificada, se o elemento que lhe serve de lastro (o próprio conceito de género) é, à partida, definido de formas distintas, os contextos de aplicação não coincidem, os padrões de análises produzidas destoam e o pensamento pedagógico subjacente (como adiante será desenvolvido) diverge? Porventura, o esforço integrador deverá passar por levar à prática experiências de investigação e aplicação que reúnam num todo os contributos mais apropriados a esses próprios processos, independentemente da tradição ou escola de origem.

Nesse sentido, para a realização de uma análise firmemente comprometida em encarar o discurso enquanto *prática profissional* ou *prática social* (terminologia bhatiana), não haverá vantagem em realizar uma análise exaustiva dos recursos lexicogramaticais e discursivos que integram uma explicação cabal do texto? No sentido oposto, uma experiência pedagógica cujos objectivos se situem muito próximos do texto (ou do processo de textualização), não poderá recolher proveitos de análises que valorizem fundamentalmente os aspectos sócio-cognitivos da construção genológica e salientem a importância do espaço e das práticas sociais?

As propostas de trabalho que irei apresentar também pretendem, de algum modo, participar no esforço integrador de que os estudos do género necessitam, após mais de duas décadas do seu início. As análises linguísticas hoje produzidas num ambiente sistémico-funcional são muito mais do que meras descrições (capazes de

susceptibilizar muitos autores das escolas NR e LFE) e constituem a moldura mais eficaz para explicar o comportamento linguístico, mesmo nas situações mais convencionalizadas ou institucionalizadas.

#### **4. 4. Pensamento pedagógico e o ensino das línguas**

Muito do que determina, quer os diferentes padrões de análise produzidas nas três escolas, quer as suas divergências quanto ao pensamento pedagógico, prende-se com o público primário que cada autor, enquanto representante de determinada escola, tem em mente.

Em ensino de línguas, a definição dos públicos acarreta, normalmente, especificações no que se convencionou chamar de “contextos de aprendizagem”. Posto que a articulação feita destes dois conceitos é bastante diversa nas três escolas, será útil, antes de uma análise da investigação realizada, fazer uma revisitação aos públicos/contextos de aprendizagem prioritários em cada uma das escolas.

A Escola de Sydney, tendo, num primeiro momento, pensado num público de escolaridade primária, no contexto de ensino da língua materna, é aquela que vai desenvolver actividade que atinge um espectro mais lato de públicos e contextos de aprendizagem.

As origens do pensamento pedagógico desenvolvido por esta escola situam-se no início da década de oitenta, no contexto da urgência de mudanças educacionais na Austrália. A abertura necessária dos linguistas empenhados nas alterações a outros pensadores, designadamente provenientes da área da sociologia, inicia-se, de acordo

com Martin, a partir da visita de Bernstein à Austrália<sup>21</sup>. Aí se estabeleceram as bases de um diálogo que promove ideias novas e um movimento de mudanças, caracterizadas, globalmente, por J. Martin em termos assaz categóricos, como representando um deslocamento de uma pedagogia tradicional para uma pedagogia progressista “from traditional to progressive pedagogy (towards *process writing* and whole language programmes)” (Martin, 1999:123).

Tratou-se, pois, em primeira análise, de propostas ponderadas para o ensino da literacia, focadas na construção de um discurso instrucional perspectivado enquanto género. É preciso recordar que os estudos do género se afirmaram enquanto área teórica, fundamentalmente para a língua materna e segunda, a partir das reflexões produzidas nas conferências “Working with Genre” (Sidney, 1989, 1991, 1993) da responsabilidade de “Literacy and Education Reseach Network” na Austrália e, “Rethinking Genre Colloquium”, (Ottawa, 1992) no Canadá. Três projectos iniciais (projectos de investigação e aplicação) corporizaram o núcleo de ideias que vinham sendo discutidas:

- Writing Project, iniciado em 1979 no Departamento de Linguística da Universidade de Sydney.
- Language and Social Power Project, iniciado em 1986 na região Metropolitana Este de Sydney, integrado no Disavantaged Schools Program (DSP).
- Write it Right Project, iniciado em 1991, extensivo, numa primeira fase, à mesma região do Language and Social Power Project, igualmente integrado no (DSP) .

---

<sup>21</sup> J. Martin, referindo-se a um colectivo de linguistas e professores envolvidos na implementação e monitorização dos projectos usa o pronome “we”, que tem necessidade de especificar do seguinte modo: the critical mass of Hallidayan educational linguists in Australia” (Martin, 1999: 123).

A influência da teoria é também mensurável por ter gerado as bases de vários currículos e programas de ensino, tais como New South Wales Adult Migrant English Program (DET, 1998), Adult Migrant English Program (Hagan *et al.*, 1993; Feez, 1998, 2000). Os investigadores envolvidos no Adult Migrant English Service (AMES), colaboram, sob a égide governamental, na realização de *Curricula* para o desenvolvimento de competências de âmbito profissional que têm como objectivo relançar a competitividade da indústria australiana (Feez & Joyce, 1995; National Training Board, 1992).

O que resulta da consulta destes projectos e programas de ensino é um largo espectro de públicos e contextos de aprendizagem que vão da L1, ensino primário e secundário, a L2, contextos migratórios (fins sociais, como foi designado).

Os investigadores da NR, por seu lado, têm como alvo públicos envolvidos em “composition studies”, trabalhando, portando, em L1, expressão escrita.

De certo modo, com a evolução da investigação e o interesse em juntar esforços, os públicos e contextos visados nas escolas da NR e de LFE acabam por se fundir, como se depreende da formulação de Ramanathan & Kaplan (2000: 183):

As mentioned earlier, the primary audience we have in mind includes all writing-related professionals, but particularly teacher educators and writing instructors/TAs (especially those enrolled in MA/PhD programs [in Applied Linguistics or TESOL] and who fulfil their TA-ships by teaching writing classes in language institutes or by teaching ESL sections in composition programs). What we are advocating is heightened sensitivity of genres at the graduate level for all MA/doctoral candidates in the Applied Linguistics/TESOL programs who teach such classes.

Em LFE, os contextos prioritários são os do ensino do inglês para fins acadêmicos (EAP) e inglês para comunicação profissional (EPC)<sup>22</sup>, numa primeira fase pensados em termos de ensino a falantes não nativos, posteriormente alargando o âmbito ao ensino da língua materna.

Partindo de uma teoria social da linguagem, o pensamento pedagógico preconizado pelos estudos do género tem de passar por, de uma forma ou outra, concentrar-se no modo como convenções particulares enformam textos de natureza mais ou menos previsível. A participação rotinizada de dois actores sociais ao balcão de um banco para recolha de informações é uma interacção que se enquadra no tipo de textos eleitos, mas também faz parte desses textos, por exemplo, a introdução de um trabalho académico. O cariz convencional de cada um destes exemplos textuais é o que nós reconhecemos como contendo cariz genológico, fazendo destes textos exemplos representativos de géneros particulares (Kress & Hodge, 1979). As teorias sobre géneros escritos e orais tornam explícitas as convenções sociais e o conhecimento implícito que contribuem para o facto de determinados textos assumirem formas particulares. Essas teorias, além disso, tentam demonstrar que tipos de contextos sociais produzem tais textos e os significados a eles associados. O pensamento pedagógico consistiria, então, em propor processos consistentes para o acesso às regularidades contextuais e discursivas de tais textos, a quem não as possui. As três escolas partilham, globalmente, de propostas de trabalho mais próximas do texto enquanto entidade significativa com individualidade: “Thus, rather than taking a holistic, normative approach to genre, as is done in traditional studies, we feel texts are seen to contain heterogeneous mixtures of elements, some of which are recognizably more generic than others.” (Berkenkotter & Huckin, 1995: 17). Relembre-se que a referência

---

<sup>22</sup> Uso, aqui, para maior rigor histórico na referência aos contextos originários, as siglas com que as áreas ficaram conhecidas na literatura da especialidade, EAP (english for academic proposes) e EPC (english for professional communication), em detrimento das correspondentes portuguesas.

aos estudos “tradicionais” feita por Berkenkotter & Huckin diz respeito a uma visão genológica restringida praticamente aos géneros literários e à visão pedagógica de que textos modelares devem ser fornecidos aos aprendentes com finalidades meramente prescritivas. Naturalmente que esta perspectiva não se enquadra em nenhuma das tradições do género.

Esta visão global partilhada não evita, porém, as diferenças existentes entre as três escolas quer na aplicação da investigação genológica quer no modo e no grau como pensam os processos e afectam a sala de aula.

Para a Nova Retórica, toda a actividade de aquisição das especificidades genológicas é inseparável da actividade social e profissional e resulta de um processo longo – normalmente entendido enquanto processo de formação universitária. Dela faz parte, portanto, a aquisição da competência processual (domínio das ferramentas disciplinares, do seu uso, bem como os métodos a elas ligadas). A metodologia de aprendizagem, tal como o conhecimento (do género), confunde-se com a metodologia e práticas implementadas na área disciplinar. Bazerman, enquanto investigador na área da retórica científica, propõe que a ênfase não seja tanto posta em proporcionar aos estudantes os detalhes formais dos géneros que eles precisam de trabalhar, mas no conhecimento dos respectivos contextos sociais: “The more you understand the fundamental assumptions and aims of the community, the better able you will be (...) to evaluate whether the rethorical habits you and your colleagues bring to the task are appropriate and efective.” (Bazerman, 1988: 323).

Os géneros são, para o quadro de pensamento da NR, meios através dos quais os especialistas comunicam com os seus pares, partilhando a informação em conformidade com as normas, valores e ideologia disciplinares, pelo que o acesso ao seu conhecimento está intimamente ligado à metodologia disciplinar (Bazerman, 1988;

Freedman & Medway, 1994; Miller, 1994; Lingard & Teslenko, 2002). A perspectiva sócio-cognitiva do género representada por Berkenkotter & Huckin (1993: 476) está embuída da mesma visão:

the focus being partially on how ``knowledge production [in the different disciplines] is carried out and codified largely through generic forms of writing: lab reports, working papers, reviews, grant proposals, technical reports, conference papers, journal articles, monographs, and so forth.

Neste quadro de desenvolvimento do pensamento pedagógico, a NR não sente necessidade de apresentar propostas para o ensino que de algum modo configurem um corpo de ideias acabado. Apenas um ou outro autor vai um pouco mais além do acima dito. Freedmann (1994), por exemplo, reflectindo como os aprendentes melhor acedem ao conhecimento genológico compara este processo com o que considera ser o modo de aprendizagem de uma L2 – não retira, no entanto, consequências ou aprofunda o que resulta da comparação, excepto o facto de ambos os processos exigirem um longo período de aprendizagem e imersão na cultura alvo. Porventura significativo, até por contrastar com o pensamento das outras escolas, designadamente com o da Escola de Sydney, será o facto de a NR fazer contrastar os processos de aquisição dos “géneros universitários” com os “institucionais” ou “curriculares” nas escolas secundárias. Enquanto a aprendizagem dos primeiros se aproximaria dos processos da aquisição de uma segunda língua (requerendo a imersão na cultura, um período de aprendizagem e de enculturação), a aprendizagem dos segundos pode processar-se numa sala de aula do ensino secundário, porque muitas das suas características textuais estão relacionadas com actividades típicas realizadas na sala de aula, como levar a cabo uma experiência simples em biologia ou resolver problemas descontextualizados em matemática (cf.

Freedmann, 1993). Admitindo que algumas convenções dos referidos “gênero curriculares” se transformam no processo de aprendizagem em rotinas retóricas fundamentais para a realização posterior dos “gêneros universitários”, não é conhecida nenhuma proposta oriunda da NR que sugira o melhor caminho a percorrer na ligação entre os dois extremos da ponte.

No geral, há apenas mais dois tópicos identificadores das preocupações pedagógicas relacionadas com a NR: o primeiro tem a ver com gêneros orais e escritos, o segundo, com a oposição autonomia/“consciência social”.

A NR, admite, como se sabe, a importância de ambos os modos genológicos – oral e escrito: “From sociocognitive perspective, genre knowledge of academic discourse entails an understanding of both oral and written forms of appropriate communicative behaviors.” (Berkenkotter & Huckin, 1995: 7). Tal perspectiva, todavia, contrasta com a total indistinção metodológica e ausência de teorização aplicável aos gêneros orais. Presume-se que a aquisição destes fica também idealmente a dever-se ao mero processo de enculturação e socialização nas comunidades disciplinares.

Regista-se, sobretudo nos “composition studies” norte-americanos, uma tendência generalizada para sublinhar o papel da autonomia autoral com referência ao modo como os gêneros são instanciados e, conseqüentemente, o maior ou menor grau ou pormenor com que eles devem ser explicitados na prática pedagógica. Ao mesmo tempo, opõe-se a autonomia à consciência social do falante/aprendente, desvalorizando esta última<sup>23</sup>. Trata-se, aparentemente, de uma contradição ditada por necessidades de imediatismo pedagógico que, de certo modo, antagoniza com a própria definição de gênero. Por um lado, parece não estabelecer a distinção necessária entre autonomia do falante e autonomia do aprendente no desenvolvimento de um processo de

---

<sup>23</sup> A perspectiva sócio-cognitiva afasta-se desta postura, encorajando uma visão colectiva (comunitária) e valorizando um trabalho pedagógico coerente com este postulado, embora não prescritivo.

aprendizagem; por outro, aparenta não levar em linha de conta que o indivíduo (falante e aprendente) é, em larga medida, consequência da sua participação em práticas sociais onde ocorrem (por vezes, competem) forças sociais e discursos contraditórios (Gee, 1990). A autonomia do falante existe, a autonomia do aprendente é incontornável à luz dos princípios pedagógicos mais salutareis; porém, a consciência do falante/autor é, ela própria, socialmente produzida.

No que se refere a LFE, é, antes de mais, importante reafirmar que a evolução do pensamento pedagógico da aprendizagem de línguas para fins específicos se faz num quadro de preocupações quase exclusivas com o texto escrito. Dudley-Evans, 1994 e Thompson, 1994, tendo discutido aplicações baseadas em género para a comunicação oral em inglês como segunda língua, constituem, porventura, as mais salientes excepções a esta regra. De uma forma geral, o foco LFE é posto no modo como uma abordagem baseada em género pode estar ao serviço dos aprendentes não nativos de inglês, ajudando-os a interiorizar as convenções dos textos de que necessitam para funcionar efectivamente no âmbito das suas disciplinas e profissões (Bhatia, 1993; Flowerdew, 1993; Swales, 1990a).

Também é possível ver assumido, no quadro de LFE, um pensamento denominado pedagógico (Bhatia, 2002) que, em ordem a uma boa preparação dos estudantes para o encontro com as necessidades comunicativas da comunicação disciplinar, põe ênfase nas análises dos contextos, tarefas e materiais que permitem informar as práticas pedagógicas de contributos essenciais. Aqui, no entanto, circunscrevo o pensamento pedagógico ao discurso produzido com consideração directa do entendimento sobre o ensino/aprendizagem e a sua aplicação, designadamente no espaço-aula. Destaco, porém, o que Bhatia (2002:14-15) considera terem sido as grandes linhas da perspectiva pedagógica:

Some of the important issues that have been raised in this context are the following:

- Managing disciplinary conflicts (Bhatia, 1998b, 1999b)
- Raising of rhetorical and genre consciousness (Swales, 1993)
- Providing tactical space
- Integrating process, product, purposes and participants in genre construction (Bhatia, 1999b)
- Ownership of genres (Berkenkotter and Huckin, 1995)
- Legitimate peripheral participation (Lave and Wenger, 1991)
- Transfer of genre-based skills (from one genre to another)
- Rationale for communicative behaviour (in discourse community & professional settings).

Num dos seus trabalhos iniciais em inglês para fins específicos, Swales (1981) afirma que um dos seus objectivos principais é ajudar os alunos a cumprir, nos seus próprios textos, as convenções linguísticas da introdução a um artigo de investigação. Este propósito tão linearmente enunciado leva-o a admitir que tal postura incorpora uma atitude pedagógica manifestamente prescritiva.

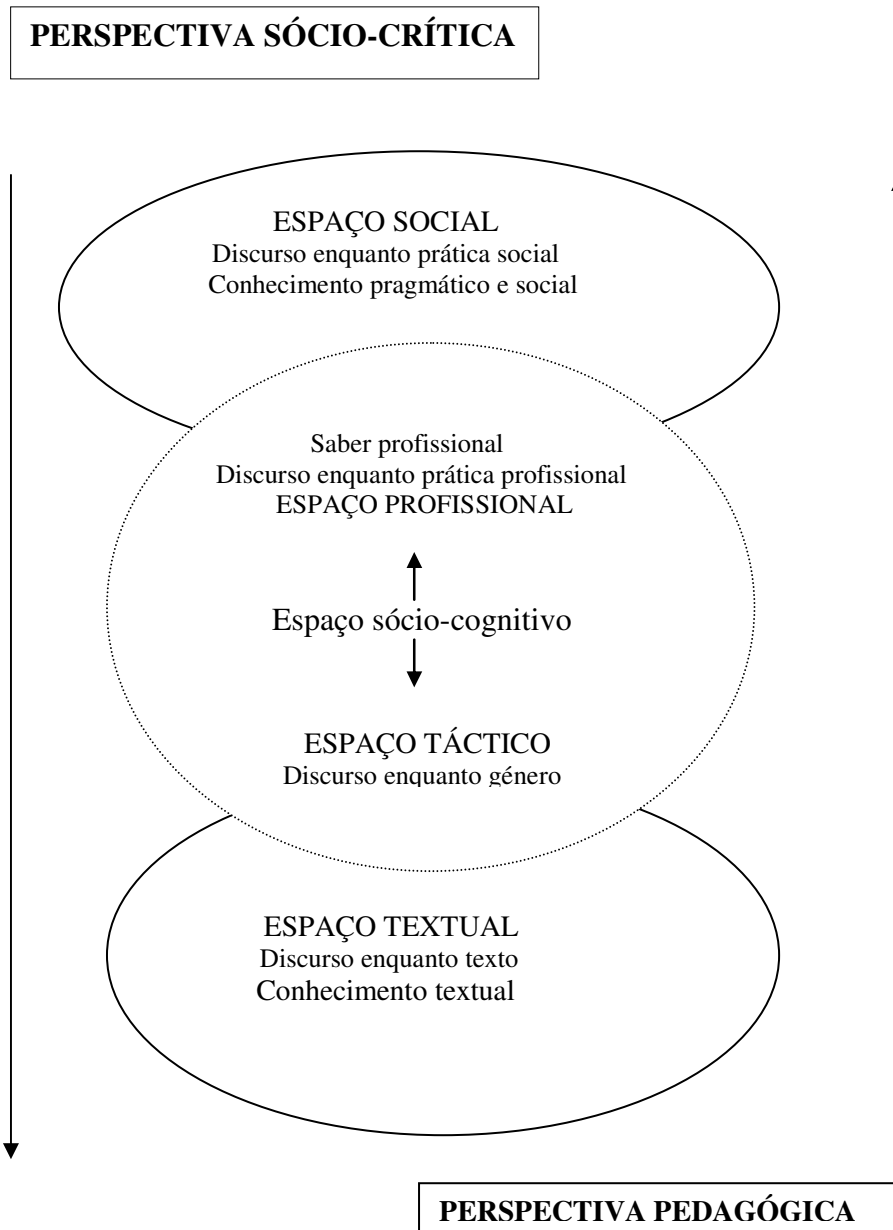
O pensamento e as práticas associadas à LFE sofreram uma evolução assinalável desde então, sobretudo pela integração de novidades pedagógicas vindas de outras áreas, designadamente das outras escolas do género<sup>24</sup> (Swales, 1990; Bhatia, 1993). Dada a dificuldade em identificar uma teorização pedagógica genuinamente autónoma, não será destituído de sentido identificar um *modus faciendi* LFE sintetizável nos seguintes momentos:

---

<sup>24</sup> É notória a influência da NR nos mais destacados especialistas de LFE. Bhatia e Swales, particularmente, discutem as propostas de C. Miller e incluem muitos contributos desta autora nas suas definições de textos e objectivos de uma pedagogia baseada em género. Esta influência inclui não apenas aspectos da teorização, mas também da *praxis*. (Bhatia, 1993; Johns, 1995; Swales, 1990, 1993).

- Exposição dos alunos a um número significativo de modelos textuais que configurem o género em estudo.
- Exposição dos alunos, em aula, a modelos de análise gramatical (linguística) que permitam sublinhar os contextos formais e discursivos do texto (e.g. Love, 1991; Salanger-Meyer, 1994; Swales, 1990a)
- Execução de tarefas que, directa ou indirectamente, permitam integrar o conselho do profissional, dados recolhidos sobre a estrutura social, história, crenças, objectivos da comunidade profissional, etc.
- Comparação (activa) das percepções dos especialistas vertidas em bibliografia especializada, com as práticas mais relevantes dos profissionais, no sentido de encurtar distâncias entre a sala de aula e o mundo real.

Para melhor compreender o entendimento pedagógico de LFE parece útil surpreender a formulação de Bhatia, apresentando o seu modelo de discurso multi-perspectivado no trabalho (Bhatia, 2004), que, como foi anteriormente referido, parte de uma visão da história da análise do discurso escrito. Atente-se na Figura 6, adaptada de (Bhatia, 2004: 19).



**Figura 6.** Perspectiva sobre a análise do discurso escrito. Adaptado de Bhatia 2004.

A leitura deste diagrama deve ser entendida no contexto do balanço de uma área de estudos (discursiva / genológica) que acaba por ser, a um tempo, um balanço de investigação pessoal em que se apura, por regra, a nata do que foi produzido, desvalorizando divergências e propiciando os consensos. Tenha-se ainda em mente que o propósito de Bhatia não é teorizar o espaço pedagógico mas proceder a uma

caracterização das possibilidades dos estudos do gênero. Nesse sentido, o autor antecipa duas atitudes típicas: a da sociolinguística, interessada na análise do discurso, e a da linguística aplicada – entenda-se, aplicada a contextos de ensino. No primeiro caso, o ponto de partida seria a parte superior do diagrama – o espaço social (conhecimento pragmático e social) como foco de descrições exaustivas e, decrescendo em ordem de prioridade e de ênfase, o espaço sócio-cognitivo, a que se seguem os espaços tático (discurso enquanto gênero) e textual. Uma perspectiva pedagógica faria o percurso inverso, modificando a ênfase dada a cada uma das etapas:

An applied linguist, on the other hand, would find it more profitable to begin at the bottom end, exploring the textual space exhaustively, working toward social space, often using social context as the explanation for the analysis of textualization of lexico-grammatical and discoursal resources. (Bhatia, 2004: 21).

Não deixa, porém, de ser notada uma ausência de intervenção ao nível metodológico, perpassando, no discurso LFE, a ideia, já acima referida, de que a mera descrição dos gêneros constitui, *de per se*, suporte pedagógico suficiente para a constituição de modelo(s) de ensino da escrita para fins específicos. Neste ambiente de trabalho, é natural que ressalte a tendência para a valorização dos aspectos estruturais, formais e organizacionais dos gêneros. São referências obrigatórias, nesta escola, as análises a seções de artigos de revistas acadêmicas como as realizadas a Introduções, (Swales, 1990, Crookes, 1986), Resumos (Salager-Meyer, 1990, Hyland, 2000a), revisão de literatura (Swales & Lindemman, 2002), apresentação de resultados (Hopkins & Dudley-Evans, 1988), transição da apresentação de resultados para as conclusões em artigos de investigação (Yang & Allison, 2003), assim como o gênero oral, apresentação de conferências (Thompson, 1998).

O pensamento teórico produzido pela escola de Sydney, sendo objecto particular desta dissertação, será apresentado e discutido no Capítulo 3, cabendo, aqui, apenas a apresentação de algumas linhas de força.

Em primeiro lugar, contrastando com as suas congéneres, a escola australiana gerou um tal volume de experiências de ensino de línguas, produziu tal acervo de literatura nas áreas linguística (sistémico-funcional) e metodológica que permitiu promover várias molduras de ensino baseado em género (Cope *et al.*, 1993; Hammond, Burns, *et al.*, 1992; Joyce, 1992; LERN, 1990a; 1990b; 1990c, 1990d, entre outras).

O corpo de ideias que constitui o que, globalmente se pode designar por “abordagem baseada em género” é susceptível de aplicação em contextos de aprendizagem tão distintos como o da língua materna, LE e L2, junto de públicos que cobrem os diversos escalões etários, apresentando ou não necessidades particulares de aprendizagem. Estas aplicações já foram aferidas, outras merecem ser monitorizadas em ordem a uma aferição da plasticidade da abordagem.

A designação de **abordagem** de ensino de línguas conferida à ABG é adequada, já que integra uma teorização sobre o processo educativo, assenta numa teoria da linguagem e numa perspectiva psicológica sobre o acto de aprender.

Investigadores e professores (Christie, 1992; Cope & Kalantzis, 1993; Johns, 1995, entre outros), trabalhando a partir de uma base genológica tal como é pensada na escola australiana, demonstram preocupações que estão para lá dos aspectos técnicos do acto educacional, afirmando-se, frequentemente, comprometidos com a ideia de que o conhecimento genológico constitui a via para que todos os alunos, incluindo os que provêm de grupos socialmente menos favorecidos, tenham acesso a níveis mais elevados de conhecimento e de literacia (Cope & Kalantzis, 1993: 8). Esta noção facilitadora (da aquisição de uma língua) e igualitária (pensada para construir uma

realidade socialmente equilibrada) tem, presumivelmente, mais força de razão no contexto da aprendizagem de uma língua materna; porém, vários contextos de aprendizagem e promoção de línguas não maternas ganham/ganhariam em receber os contributos de uma visão crítica e consciencializadora. Como Fairclough (1995: 17) sustenta, a educação, no seu melhor, é um local de análise e reflexão sobre a ordem sociolinguística e a ordem do discurso e quanto melhor as instituições educacionais proverem os seus alunos de uma consciência crítica da língua, melhor eles estarão preparados para uma intervenção renovadora das práticas discursivas e para o conhecimento das relações de poder que as enraízam, em qualquer dos domínios, incluindo o educacional.

Não sendo esta a dimensão que pretendo discutir neste trabalho, não deixo de considerá-la importante, no sentido em que promove uma atitude reflexiva face à literacia, dotando esta reflexão de ferramentas fundamentais para a compreensão dos efeitos e consequências das opções possíveis. Refiro-me, também, ao debate fecundo ainda por encerrar, sobre o trinómio: género, poder e pedagogia.<sup>25</sup> Este debate é susceptível de fornecer contributos importantes para a compreensão do papel das línguas na sociedade globalizada e a definição de uma política de língua, designadamente em contextos complexos, como os que estão associados à língua portuguesa.

---

<sup>25</sup> Para uma melhor compreensão deste debate, veja-se, entre outros autores: Allan Luke, 1996; Bernstein, 1990; Cope & Kalantzis, 1993; Fairclough, 1992, 1995; Martin, 1993; Pierre Bourdieu, 1991; Threadgold, 1994.

## **Capítulo 2**

### **Significado interpessoal e teoria da avaliatividade**

*Relationships and qualities of life are abstract sorts of things, but can be evaluated as things nevertheless. (Martin & Rose, 2003: 33)*

#### **1. De INTER-pessoal a inter-PESSOAL – um quadro integrado para o estudo da avaliação**

A perspectiva tripartida da língua, tal como é entendida no seio da LSF, propondo os níveis de abstracção em que esta se organiza (fonologia, lexicogramática e semântica do discurso) e as funções que serve (ideacional, interpessoal e textual) tem como consequência, entre outras, permitir uma atenção particular ao significado interpessoal.

Outros modelos, nomeadamente os cognitivo/conceptuais, menosprezaram as categorias relacionadas com as manifestações do significado interpessoal, tendo sido disciplinas

como a sociolinguística, a pragmática, a análise do discurso, a análise conversacional, o interaccionismo, entre outras, a fornecerem, então, os melhores contributos para a compreensão do que está realmente em causa.

A teorização da LSF permite considerar o que de melhor tem vindo a ser produzido nestas disciplinas, estando em condições de propor, não um mero somatório de contributos dispersos, mas um sistema integrado de análise e explicação; porém, a longínqua discussão do significado interpessoal proposta por Halliday (1970, 1976) não convocaria, de imediato, interesse idêntico ao verificado, por exemplo, quanto ao estudo da transitividade ou da estrutura temática. No contexto da LSF, o significado interpessoal, ao nível da lexicogramática é analisado enquanto escolhas em sistemas de modo e modalidade e como léxico atitudinal (Halliday 1985, 1994, 2004)

A monitorização do estudo sobre a aplicação da ABG em contexto de imersão que é levada a cabo neste estudo, acabou por determinar benefícios para o aprendente quando o foco do processo de aprendizagem (da língua) foi colocado no significado interpessoal e nos recursos a ele associados. Por esta razão, e por ter à disposição um sólido corpo de ideias sobre o poderoso sistema da avaliatividade, é avisado que destine algumas páginas à revisão desta teorização essencial.

Se se considerar a evolução histórica de todo o quadro teórico da LSF, reconheceremos que a etapa determinante do aprofundamento do significado interpessoal surge relativamente tarde<sup>26</sup>, tendo-se realizado uma correcção de sentido na investigação, que pode ser simbolizada pela diferença no grafismo INTER-pessoal, caracterizando a investigação dos anos oitenta, por oposição a inter-PESSOAL, caracterizando a investigação da década de noventa.

---

<sup>26</sup> Se tomarmos como princípio de análise as referências que vieram a constituir-se no modelo “appraisal”, com algumas exceções (Iedema, Feez, e White 1994, Coffin 1997, Poynton, 1993; Berry 1981a, b, c, Ventola 1987, 1996, Thibault, 1991, Lemke 1998, White 1997, Christie & Martin 1997 e o próprio Martin, 1995a, 1995b, 1997), notaremos que parte significativa da investigação é divulgada já na última década do século passado e no presente século.

Inicialmente, em Halliday, o significado interpessoal estava concentrado na semântica interpessoal, semântica do Modo e funções discursivas (Halliday 1984, 1994, 2004) e nas metáforas interpessoais de modo oracional (MOOD) – declarações, perguntas, pedidos, ofertas, etc. – e Modalidade – probabilidade, obrigação, capacidade, etc. (Halliday, 1982 e 1984). Os conceitos de clave (“key”) e tom (“tone”) permitiram alguns avanços na teorização, uma vez que introduziram aspectos como a atitude e empenhamento no sistema (Halliday, 1970b) e inauguraram a consideração dos estatutos (posições) e intervenções dos interlocutores no diálogo.

Recorde-se o modo como, numa primeira caracterização, Halliday (1985/9:12) se referia à variável **Relações**:

**Tenor** refers to who is taking part, to the nature of the participants, their statuses and roles: what kinds of role relationship obtain, including permanent and temporary relationships of one kind or another, both the types of speech roles they are taking on in the dialogue and the whole cluster of socially significant relationships in which they are involved.

Adoptando esta caracterização da variável como instrumento-guia, foram surgindo, ao longo dos anos 80, contributos importantes para o aprofundamento da dimensão interpessoal do significado (Berry, 1981a, 1981b, 1981c; Ventola, 1987; Eggins e Slade, 1987). Estes, entre outros trabalhos, seguiram globalmente a mesma perspectiva, embora, aplicada a realidades discursivas diferentes.

As ideias de Halliday foram sendo retomadas e desenvolvidas ao longo da década por vários autores que, de uma forma geral, na senda das propostas de

Poynton<sup>27</sup>, convergem em determinar dois pólos essenciais da variável **Relações – poder e solidariedade**. Nestes estudos que caracterizaram os anos oitenta, há ainda a realçar alguns trabalhos com incidência nos estudos do GÉNERO e do texto narrativo em particular, que apresentam a vantagem de perspectivarem, desde logo, a avaliatividade através dos diferentes estágios da narrativa (Plum, 1998; Martin & Rothery, 1980, 1981; Rothery, 1990).

A exploração do modelo, porém, tornava cada vez mais evidente que o esforço de valorização do significado interpessoal e da descrição gramatical das suas manifestações era, ainda, insuficiente para dar conta de todas as dimensões nele implicadas. Martin deixa bem claro que estes trabalhos tendem a evitar o enfoque claro na semântica da avaliação, sendo importante a centragem no papel dos interlocutores: “how the interlocutors are feeling, the judgements they make, and the value they place in the various phenomena of their experience” (Martin, 2000: 144).

A dinâmica da investigação apontou para a necessidade de ir mais longe na caracterização dos aspectos pessoais, especialmente do AFECTO, pelo que a investigação dos anos oitenta, centrada nos aspectos INTER-pessoais (modo, modalidade, função discursiva, etc.) evolui para uma pesquisa das incidências inter-PESSOAIS (atitude, Epíteto, Adjunto de comentário, etc.), que caracteriza a mudança de rumo da investigação.

Martin (1992a) representará um primeiro e decisivo estudo segundo uma nova orientação, tendo, como ponto de partida, a análise de géneros narrativos, a que se seguiram outras descrições sistemáticas ensaiadas por outros autores – discurso dos

---

<sup>27</sup> Poynton, (1985, 1990a, b, 1993, 1996) sublinha as dimensões horizontais e verticais (“estatuto” e “contacto” na terminologia da autora) das relações interpessoais. A “reciprocidade” da escolha é considerada, no contexto das propostas de Poynton, elemento-chave do **poder** já que sujeitos sociais de estatuto idêntico recorrem ao mesmo tipo de escolhas discursivas, enquanto que falantes de estatuto desigual procedem a seleções distintas. No que diz respeito a **solidariedade**, Poynton propõe a realização dos princípios de “proliferação” (a disponibilidade de comunicar com alguém varia na razão directa do grau de proximidade que se tem com essa pessoa) e de “contração” (a necessidade de se ser explícito numa interacção varia na razão inversa da proximidade que se tem com essa pessoa).

*media* (Idema et al., 1994), estudos dos géneros do local de trabalho e escola (Christie e Martin, 1997; Martin e Veel, 1998).

Martin elaborou um quadro sinóptico em que salienta um percurso dos estudos que considera fundamentais para o desenvolvimento da teorização, nesta fase do seu desenvolvimento. No Quadro 3, disponibilizado pelo autor aquando do Seminário Intensivo de Linguística Aplicada, *Genre Based Literacy Pedagogy*, Fevereiro 2006 na FLUL, onde é possível verificar a sequência temporal da publicação dos estudos.

<b>Abordagens à avaliação</b>	<b>“entidade focada”</b>	<b>“proposição focada”</b>
Chafe & Nichols 1986		evidencialidade
Ochs & Schiefflen 1989	especificadores de afecto	intensificadores de afecto
Biber & Finnegan 1989	afecto	evidencialidade
Wierzbicka 1990b	emoção	
Bybee & Fleischman 1995	avaliação	modalidade
Niemeier & Dirven 1997	emoção	
Conrad & Biber 2000	postura atitudinal	postura epistémica
Hunston & Thompson 2000	opiniões sobre entidades	Opiniões acerca de proposições

**Quadro3.** Quadro sinóptico do estudo avaliação.

A investigação produzida, na justa medida em que vai abandonando o seu enfoque original (troca de bens e serviços e/ou informação) e o complementa com a pesquisa das marcas pessoais, do registo dos “sentimentos” e da sua negociação ao nível do discurso, converge no estabelecimento de um novo sistema cuja pretensão é dar conta das novas dimensões em análise.

Ao longo dos anos noventa, a investigação percorreu um largo espectro de discursos, nas escolas e locais de trabalho: sobre os discursos da ciência (Veel, 1988),

da história, (Coffin, 2000), da administração, (Iedema, 2003), dos *media* (Iedema, Feez & White, 1994 e White, 2003a). O sistema foi denominado AVALIATIVIDADE (Martin, 2000a., 2000b; Macken-Horarik & Martin 2003; Martin & Rose 2003 e Martin & White, 2005).<sup>28</sup>

O termo APPRAISAL<sup>29</sup> surge para designar toda a gama de recursos avaliativos da língua, incluindo os que são empregados pelos falantes para exprimir posturas, atitudes mentais e valores ou até para negociá-los com os seus interlocutores. Inclui, ainda, a consideração das atitudes, julgamentos e respostas emotivas dos falantes e o modo explícito, implícito, pressuposto ou assumido como estão patentes nos enunciados. As aplicações da teoria da AVALIATIVIDADE incluem já trabalhos sobre a avaliação em interacções casuais (Eggin & Slade, 1997), em narrativas e textos de índole literária (Rothery & Stenglin, 2000 e Macken-Horarik, 2003) e em ciência popular (Fuller, 1998). Cada trabalho, em particular, foi contribuindo para a sedimentação da teoria, trazendo contributos que o principal teorizador J. R. Martin, sobretudo, integrou com eficácia. A título de exemplo, o contributo de Fuller (1998) foi determinante para o desenvolvimento posterior da dimensão do COMPROMETIMENTO na teoria da AVALIATIVIDADE (White, 2003a; White, 2003b; Martin and White, 2005).

---

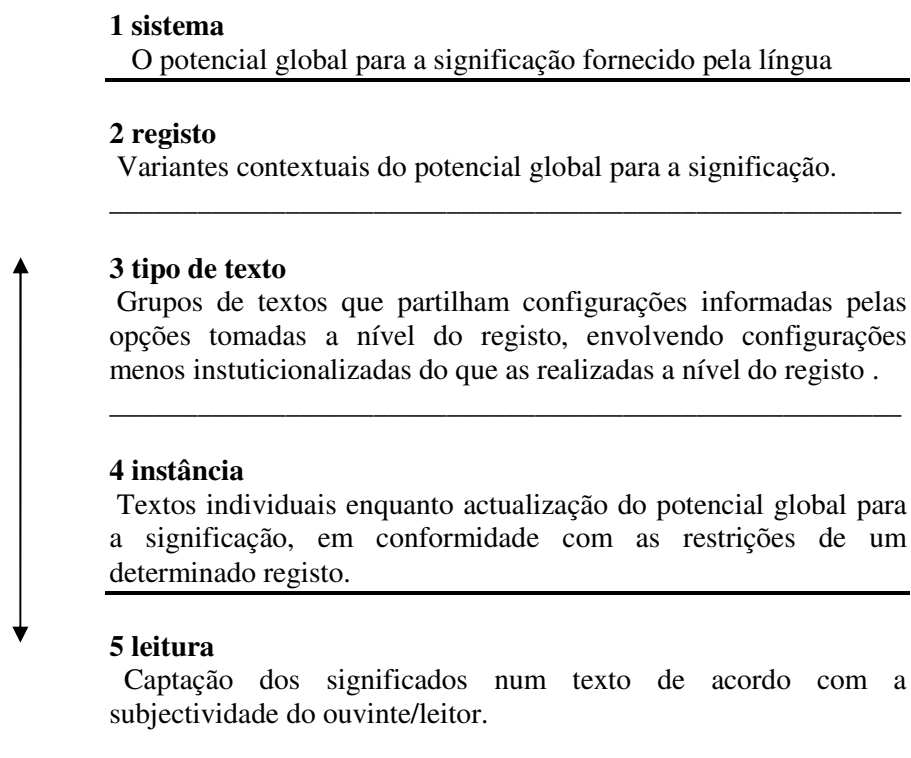
<sup>28</sup> O sistema da Avaliatividade, porventura um dos domínios de evolução teórica mais recente no quadro da LSF, tem, entre outras referências principais, as que a seguir destaco: Iedema, Feez, e White, 1994; Martin, 1995a; Martin, 1995b; Christie and Martin, 1997; Martin, 1997; Coffin, 1997; Eggin and Slade, 1997; White, 1998; Martin, 2000; Coffin, 2000; White, 2000.

<sup>29</sup> No quadro do grupo de discussão terminológica da GSF (Portugal/Brasil), *appraisal* tem sido traduzido em português por Avaliatividade, embora sem consenso geral. Considero, como de resto a maioria dos participantes no grupo de discussão que, dos termos sugeridos para o português, designadamente o de Valoração, também muito advogado, este é o que melhor se aproxima do real valor do sistema em referência, apresentando a vantagem de não conflitar terminologicamente com outras unidades da GSF.

## 2. AVALIATIVIDADE – hierarquia de instanciação

A AVALIATIVIDADE é um sistema cuja abordagem implica a descrição e explicação do modo como a língua é usada para avaliar, adoptar posturas e valores, construindo identidades e gerir posicionamentos interpessoais e relações: “Appraisal is one of three major discourse semantic resources construing interpersonal meaning (alongside involvement and negotiation). Appraisal itself is regionalised as three interacting domains – ‘attitude’, ‘engagement’, and ‘graduation’”. (Martin & White, 2005: 34-35).

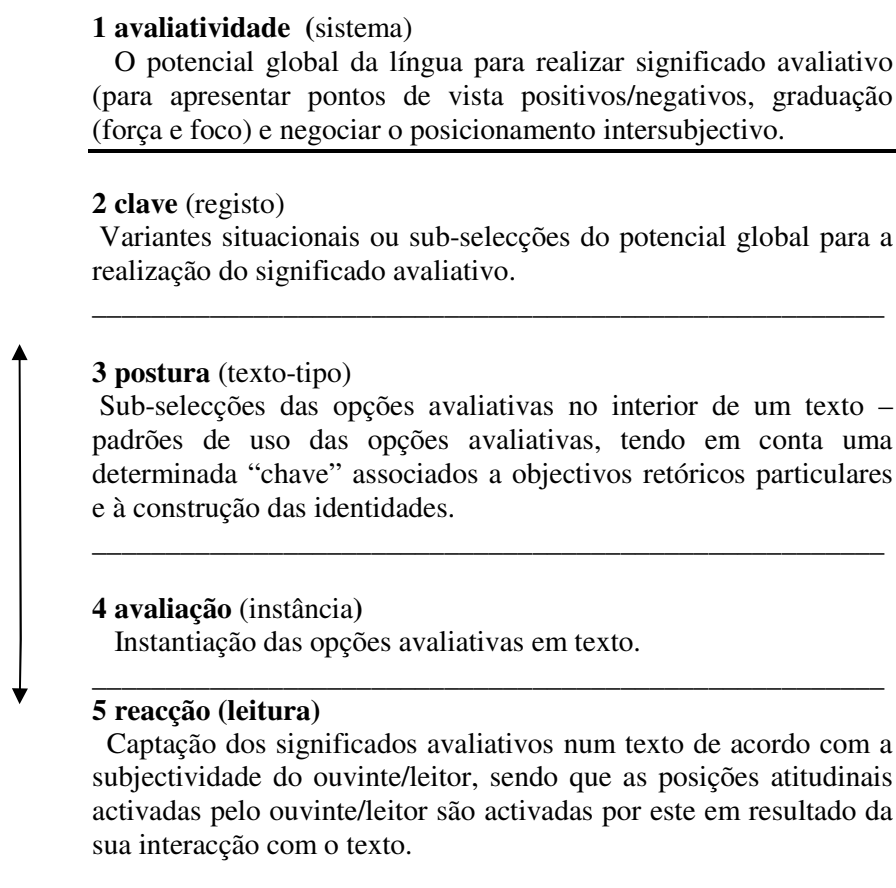
De acordo com a teorização da LSF, toda a hierarquia que preside ao processo de instanciação do sistema (cf. Figura 7) desenvolve-se numa escala descendente que inclui, em primeiro lugar, o sistema (potencial global para a significação).



**Figura 7.** Eixo sistema/instância adaptado de Martin. Cedência do autor.

Seguem-se, na escala, registo (concentrando a informação que vem do contexto), o género/texto-tipo (grupos textuais de configurações idênticas), a instância (individualização do sistema) e, por último, participando no processo dialógico, o acto da apropriação dos significados produzidos, que se pode designar por leitura.

Martin, pensando, em primeira análise na aplicação do sistema ao discurso jornalístico (imprensa escrita, com a consideração da presença/ausência das “vozes jornalísticas” em texto, propõe as representações paralelas (Figuras 7 e 8, traduzidos e adaptados) como síntese do processo de instanciação que se apropriam a esta breve apresentação do construto teórico.<sup>30</sup>



**Figura 8.** Eixo avaliatividade/instância adaptado de Martin.

<sup>30</sup> As representações dos eixos sistema/instância e avaliatividade/instância que resultam nas Figuras 7 e 8, para além do Quadro sinóptico do estudo da avaliação (Quadro 3) só são possíveis apresentar graças à disponibilidade e simpatia de J.R. Martin, seu autor, a quem expresse a minha gratidão.

Descendo a escala paralela (Figura 8), o potencial global da língua para produzir significado avaliativo é reconfigurado segundo as probabilidades disponibilizadas pela clave (variantes contextuais do Registo). Ao nível do texto-tipo realizam-se operações de sub-selecção de opções avaliativas de acordo com uma determinada clave (nível imediatamente superior) associadas a objectivos retóricos e a operações de construção da *personae* autorial.

O enunciado com relevância na atitude resulta, no quadro proposto, de um conjunto de operações complexas e envolve aspectos tão diversos como os distintos posicionamentos possíveis do falante, a construção da sua identidade dialógica, a forte intervenção de factores (inter) culturais.

O que se procurou estabelecer, primeiramente, foi o modo como a atitude avaliativa dos falantes está presente nas suas trocas linguísticas, desde a pequena conversa transaccional ao texto escrito mais elaborado. Dois modos primários do posicionamento avaliativo dos falantes foram identificados; um modo que releva da ATITUDE, o segundo que se prende com a postura dialógica. Uma terceira dimensão foi introduzida para considerar a possibilidade de ajustar a força ou o foco do significado produzido. Assim, o sistema da AVALIATIVIDADE torna-se multi-dimensional, incorporando a expressão de valores como categorias da ATITUDE, a introdução e gestão das vozes a quem os valores são atribuídos, como opções do COMPROMETIMENTO, e a manipulação dos graus dos valores, como possibilidades da GRADUAÇÃO.

### 3. A ATITUDE (afecto, julgamento e apreciação)

A ATITUDE é revelada por enunciados cuja interpretação mais imediata deixa perceber que na enunciação, alguém, alguma coisa, situação, acção, evento ou estado de coisas está a ser considerada positiva ou negativamente. Por arrastamento, são também considerados enunciados atitudinais aqueles em que o alocutário é convidado a aduzir o seu próprio julgamento.

Um aspecto comum a todos os enunciados atitudinais é o facto de o seu significado, se bem que representado por palavras isoláveis do contexto, não ocorrer, normalmente, em isolamento textual. Pelo contrário, o destinatário de uma mensagem, para aceder ao significado atitudinal completo, tem de identificar diversas partes do texto representantes de instâncias explícitas ou implícitas da ATITUDE e de interpretá-las globalmente.

A pequena notícia do *Diário de Notícias* (DN) que de seguida apresento, é exemplar nesse particular. Tratando-se de um texto noticioso em que, por natureza, as marcas atitudinais são evitadas, pelo menos no que diz respeito à notação do jornalista, é bem patente a abundância de elementos relacionados com a atitude, a sua dispersão no texto e a variedade das entidades objecto de avaliação (o rio, as práticas, a legislação, Portugal e Espanha, a urgência da proposta da *Greenpeace*). No texto estão apenas destacadas os recursos de AVALIATIVIDADE, sem qualquer critério didáctico, tratamento ou análise. Fácil será, porém, entender a riqueza que tais recursos oferecem a uma exploração didáctica<sup>31</sup>.

---

<sup>31</sup> Sempre que possível, doravante, os exemplos, são retirados do *corpus* reunido e explorado nesta dissertação, podendo fazer ou não parte das sequências – unidades didácticas (UDs) que constam dos anexos. Caso não seja, de todo, possível, esse facto será registado.

## **Greenpeace quer parque no Guadiana**

**Paula Martinheira**

Apesar de ser um dos rios **mais bem** conservados da Europa, o Guadiana **sofre sérias** ameaças. Transvases **ilegais**, a alteração do seu regime devido à construção da barragem de Alqueva e a implantação de um "modelo urbanístico **selvagem**" nas margens espanholas, com impactos negativos no lado português, são alguns dos "**graves** problemas" que levam a organização ambiental Greenpeace a **exigir** aos governos dos dois países a criação do "Parque Internacional do Baixo Guadiana".

Depois de uma descida pelo rio, iniciada no dia 20, a Greenpeace não tem dúvidas de que, se os ministérios do Ambiente de Portugal e Espanha não estabelecerem para o Baixo Guadiana uma "medida de protecção **integral e internacional, o rio, seguramente, morrerá**". Julio Barea, responsável pela campanha da Água daquela organização ambiental, defendeu ontem, em declarações aos jornalistas, em Vila Real de Santo António, que o Governo português "devia exercer pressão sobre o seu congénere espanhol, já que, em Espanha, o Guadiana é **pouco ou nada protegido**".

"A legislação espanhola é **muito mais** permissiva do que a portuguesa e a prova está nas obras de ligação à futura ponte transfronteiriça em El Granado, ao largo do Pomarão, que decorrem numa área protegida, sem as autorizações necessárias do Ministério do Ambiente". E **o pior** é que, sublinhou, "por trás da ponte **esconde-se** um projecto de 3000 residências, hotéis **de luxo**, dois campos de golfe e outros equipamentos".

A sul, em Aiamonte, o cenário é "**idêntico**". Mais de seis mil moradias, dois campos de golfe, três hotéis de luxo e zonas comerciais *erguem-se* nas margens do Guadiana, com "**impactos**

**altamente negativos** no lado português, já que o rio não tem fronteiras administrativas".

"Apesar de a maior parte da orla portuguesa do rio estar protegida, **a pressão** das cruas espanholas na margem em frente é **tão forte**, que Castro Marim já seguiu o **mau** exemplo de Espanha", sustenta Barea.

DN Cidades 2006.10.28

Neste contexto, a unidade de análise não pode deixar de ser o texto no seu todo, na medida em que ele se constitui, deste ponto de vista, numa sequência de construções proposicionais inter-relacionadas.

Esta particularidade, conjugada com a forte interposição dos factores interculturais torna o ensino/aprendizagem das incidências atitudinais bastante singular, intrincado e, certamente, ainda não totalmente explorado. Na aprendizagem de uma língua não-materna é, por isso, incompreensível a ausência de estratégias explícitas e adequadas que partam de uma descrição sustentável. A maioria das propostas didácticas, se lhes dá alguma atenção, limita-se ao mero trabalho lexical. As vantagens para o ensino da língua materna não são menores, designadamente se se equacionarem as ocorrências dos elementos atitudinais numa perspectiva da construção do(s) Género(s).

A ATITUDE pode ser realizada por um grupo alargado de diferentes categorias gramaticais, das quais se destacam as seguintes:

**adjectivo (Atributo)** "a legislação espanhola é mais permissiva do que a portuguesa"

**adjectivo (Epíteto)** "modelo urbanístico **selvagem**" nas margens espanholas,..."

**verbo (Processo)** "por trás da ponte **esconde-se** um projecto de 3000 residências..."

**advérbio (Adjunto de comentário)** "... o rio, **seguramente**, morrerá".

A metáfora gramatical é também apontada como um recurso profícuo na realização da atitude, nominalizando-a, frequentemente:

Transvases ilegais, a alteração do seu regime devido à construção da barragem de Alqueva e a implantação de um "modelo urbanístico selvagem"

O uso avaliativo da língua envolve as três seguintes possibilidades de posicionamento do falante:

- a) posicionamento relativo à (própria) atitude
- b) posicionamento relativo ao outro, em diálogo
- c) posicionamento relativo ao (inter) texto

No que respeita ao posicionamento relativo à (própria) atitude, o que está em causa é a possibilidade de o falante indicar a sua opinião **positiva** ou **negativa** relativamente a coisas, lugares, pessoas, acontecimentos e estados de coisas. O posicionamento atitudinal negativo ou positivo inclui todas as áreas da sua manifestação e não apenas a do Julgamento, como nos exemplos retirados da notícia do DN.

Apesar de ser um dos rios **mais bem conservados da Europa**, o Guadiana sofre sérias ameaças.

Castro Marim já seguiu o **mau** exemplo de Espanha.

Quanto ao posicionamento relativo ao outro, em diálogo, ele diz respeito à função que permite ao falante agir sobre o seu enunciado, estabelecendo pontes com os anteriores e antecipando os que se seguem, mesmo quando a configuração seja

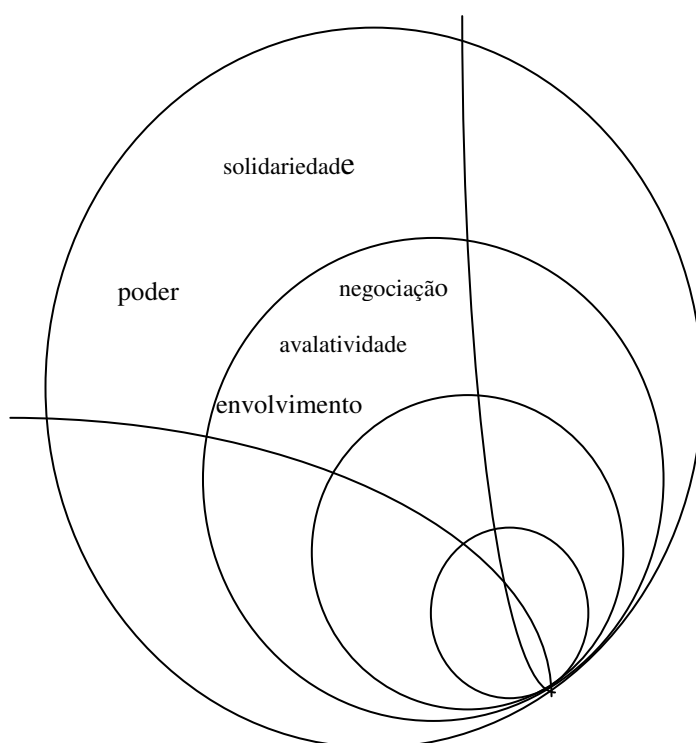
marcadamente monológica, como acontece quando a comunicação verbal toma a forma de texto escrito. Partindo do princípio de que, mesmo quando os textos assumem uma índole monológica, há sempre um dar-e-receber verbal subjacente, necessitamos de elementos que realizem esta acção-reacção que caracteriza o dialogismo. Trata-se, pois, da possibilidade de introduzir elementos no enunciado que criam ligações com enunciados anteriores ou que têm um papel de antecipação relativamente ao(s) que se segue(m). Com efeito, o falante, designadamente em texto escrito, tem a possibilidade de introduzir itens que, explicitamente, representam uma reacção/resposta a enunciados precedentes ou uma antecipação de possíveis desenvolvimentos. Apesar de realizada de forma explícita, esta função envolve, normalmente, subtileza e complexidade, dificultando a análise e a abordagem didáctica.

Por fim, quanto ao posicionamento relativo ao (inter) texto, ele é activado quando o falante usa citação ou referência de outrem, trazendo pensamentos e palavras alheias para o seio da interacção. Este registo assumido de fontes externas ou internas à interacção (a pessoa citada pode estar presente na interacção) pode ser considerado um sub-tipo do posicionamento dialógico, na medida em que partilha os principais atributos da função anterior.

Quando a pessoa citada não participa na interacção, acaba por ser arrastada (o sujeito ou a sua posição sócio-semiótica) para aquela ocorrência dialogística, já que o seu texto está diluído no corrente texto global. Neste caso, a posição dialogística é retrospectiva, porém, é de conceber o uso prospectivo deste tipo de intertextualidade se são antecipadas respostas dos interlocutores, estejam eles presentes ou sejam apenas potenciais. As interacções em grupos de discussão na Internet (*chats*) propiciam, com frequência, a ocorrência deste tipo de função.

### 3. 1. Co-articulações

O sistema da avaliatividade co-articula-se com outros dois sistemas – **negociação** e **envolvimento** (involvement). A **negociação** diz respeito aos aspectos interactivos do discurso, à função discursiva e à estrutura de troca (Martin, 1992b; Eggins & Slade 1997)<sup>32</sup>. O **envolvimento** tem a ver com os recursos não-graduáveis para a negociação das Relações (categoria do Registo), particularmente, a solidariedade. Encontram-se dentro desta categoria as formas de tratamento, as interjeições, as funções expletivas e todo o tipo de recursos lexicais que sinalizam a pertença a um grupo social ou sócio-profissional.



**Figura 9.** Sistema da avaliatividade – co-articulações.

<sup>32</sup> Martin (1992b) procede a uma apresentação circunstanciada da função de complementaridade da negociação, Eggins & Slade (1997) fornecem uma perspectiva sistémico-funcional do conceito a partir da análise das incidências da interacção casual.

Também se consideram, enquadrados em **envolvimento**, algum léxico fortemente especializado e vários marcadores de sociolectos (falares e pronúncias particulares, desvios morfológicos, etc.)

Todo o sistema que concentra os recursos avaliativos da língua envolve uma construção de hierarquias e complementaridades que está patente no Quadro 4, proposto por (Martin 1997a: 21) como quadro-síntese de todo o modelo. Neste quadro é possível verificar-se como o sistema da AVALIATIVIDADE se articula ao nível da semântica do discurso com os sistemas ENVOLVIMENTO e NEGOCIAÇÃO e quais os principais recursos activados aos níveis da lexicogramática e da fonologia.

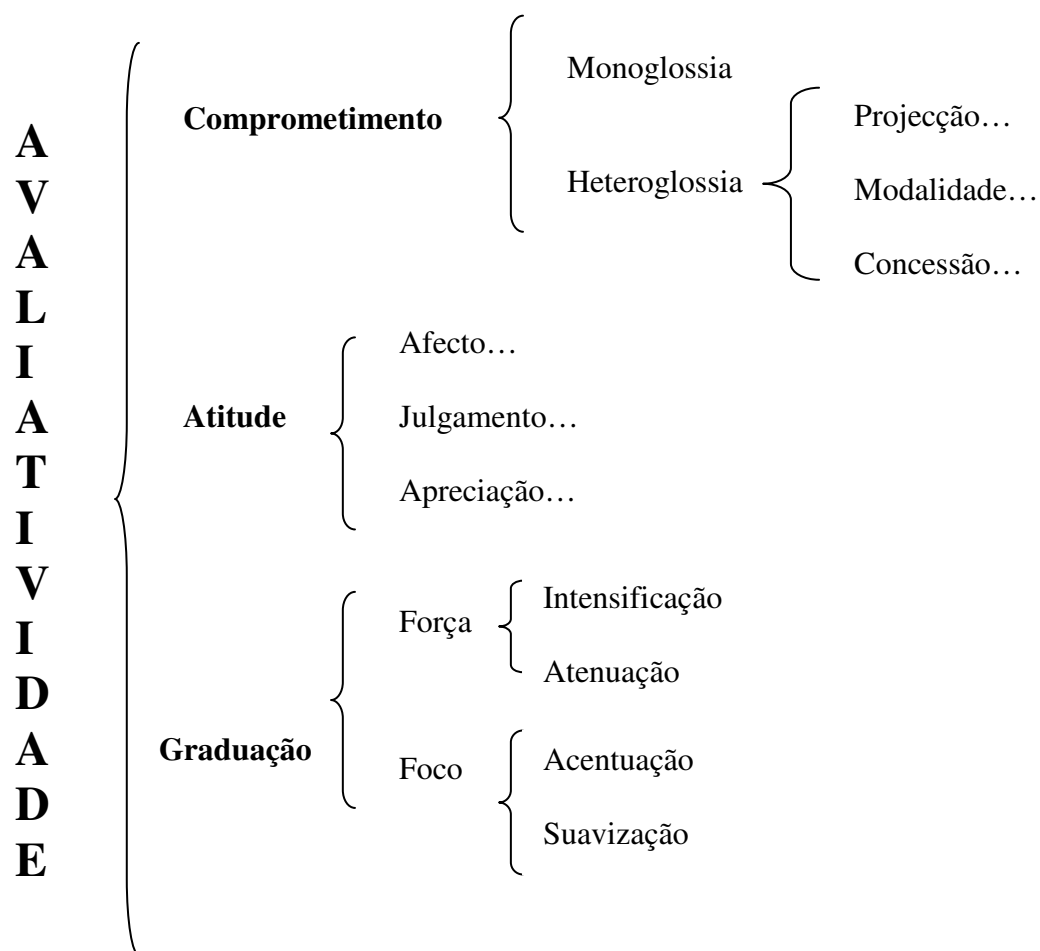
REGISTO	SEMANTICA DO DISCURSO	LEXICOGRAMÁTICA	FONOLOGIA
<b><u>RELAÇÕES</u></b>	<b>NEGOCIAÇÃO</b> - função discursiva - troca	- modo	- tom e clave
poder (estatuto)	<b>AVALIATIVIDADE</b> - comprometimento - afecto - julgamento - apreciação - graduação	- léxico avaliativo - verbos modais - adjuntos modais - polaridade - pre/numeration??? - intensificação - repetição - modo, extensão - logico-semantica - vocação	- altura da voz - velocidade de elocução - qualidade vocálica
solidaridade (contacto)	<b>ENVOLVIMENTO</b> - nomeação - tecnicidade - abstracção - juramentos	- nomes próprios - léxico técnico - léxico especializado - jargão - calão - expressões idiomáticas - metáfora gramatical	- pronúncia particular. - sussurro - acrónimos

**Quadro 4.** Recursos interpessoais, a partir de Martin, 1997a: 21.

Tratando-se de uma síntese realizada em fase algo precoce do desenvolvimento dos estudos sobre a atitude avaliativa na língua, é natural que não tenham sido contemplados alguns dos domínios co-relacionados. No estado actual da investigação, o quadro poderia ser complementado com novos dados e articulações, designadamente os relacionados com o Comprometimento e Atribuição. Todavia, esses novos elementos poderiam pôr em causa o propósito de sumário que o anima, pelo que o quadro é traduzido e apresentado com adaptações mínimas, acatando a concepção integral do seu autor no respeito do papel histórico na divulgação do modelo.

A AVALIATIVIDADE surge como um sub-sistema divisível em três domínios que interagem criativamente – ATITUDE, COMPROMETIMENTO E GRADUAÇÃO.

Todo o sistema é esquematizável da seguinte forma:



**Figura 10.** Sistema da AVALIATIVIDADE em esquema, inspirado em Martin & Rose 2003.

A ATITUDE diz respeito aos sentimentos, incluindo as reacções emocionais, julgamentos de comportamento e avaliação de entidades coisas e factos. O COMPROMETIMENTO tem a ver com a especificação da origem das atitudes em texto, designadamente da presença e desempenho das “vozes” em torno das opiniões no discurso. A GRADUAÇÃO manifesta-se pela possibilidade de amplificar ou reduzir o valor das categorias usadas para a expressão dos sentimentos.

A representação do modelo, tal como é feita na Figura 10 é uma adaptação de Martin & Rose (2003). Na figuração original, os autores incluíam um parêntesis recto dependente de COMPROMETIMENTO, representando as escolhas/opções ligadas a monoglossia ou a heteroglossia; as chavetas representam opções de potencial de significado a ser construído.

### **3. 2. O AFECTO**

O AFECTO tem a ver com a manifestação das emoções, a reacção a um comportamento, a um fenómeno natural, estado-de-coisas, a um texto/processo. A manifestação das emoções reside na subjectividade individual do falante/escrevente que, por decisão ou necessidade própria inscreve a sua presença no processo comunicativo. Até certo ponto, o falante/escrevente perscruta a possibilidade de um elo com o seu destinatário, na medida em que expondo-se através das suas revelações emocionais, propõe uma reacção que pode ser de compreensão, simpatia, partilha, ou de recusa.

O falante/escrevente pode orientar a sua avaliação para uma qualquer entidade externa à interacção ou pode dirigi-la para si próprio numa tentativa de evocar a

simpatia do destinatário. Os dois processos estão, no entanto, geralmente associados, o que significa que é possível encontrar em enunciados simples, alvos multi-avaliativos. No exemplo seguinte, a manifestação das emoções orienta-se para uma entidade exterior à situação comunicativa, embora intimamente relacionada com aquela, na medida em que é a personagem principal de uma peça de teatro musical em análise.

**Triste** por não ser igual aos outros, o coelho albino só começa a **sentir-se melhor** quando as suas amigas borboletas lhe explicam que é bom ser diferente, que esta condição enriquece o mundo...

(DN 18.10.2006)

O afecto pode ser realizado através de vários recursos gramaticais:

O AFECTO enquanto qualidade

- para descrever participantes	“ <i>um coelho diferente...</i> “	Epíteto
- para conferir qualidade(s)	“... <i>é um jovem coelho albino</i> ”	Atributo
- como modo de processo	“... <i>consegue facilmente interagir com a plateia</i> ”	Circunstância

O AFECTO enquanto processo

- percepção afectiva	“ <i>diferenças que unem e tornam especiais amigos para sempre</i> ”	Processo
- comportamento afectivo	“ <i>o coelho albino só começa a sentir-se melhor quando as suas amigas...</i> ”	Processo

## O AFECTO enquanto comentário

- comentário	<b>felizmente</b> a peça obteve bons resultados	Adjunto modal
<i>"Mas não é só porque é pequeno: é porque é chato... mas <b>coitado</b>, ele não tem culpa."</i>		

Outros aspectos a ter em conta prendem-se com a polaridade, a gradação, a predicação e o conteúdo emocional envolvido.

A polaridade pode manifestar-se através de atributos e epítetos; sendo negativa, pode ainda recorrer a *itens* de negação adequados:

### Polaridade positiva vs. negativa

- afecto positivo      “o **sensível** Tobias é um jovem coelho...”
- afecto negativo      “**triste** por não ser igual aos outros, o coelho albino...”

### Gradação

- Baixa      o actor **sugeriu** uma pausa no ensaio
- Média      o actor **pediu** uma pausa no ensaio
- Alta      o actor **implorou** uma pausa no ensaio

### Reacção directa a vs. indirecta

- reacção (a outro)      o público **gostou da peça**
- estado mental      Tobias e Gaspar **estavam** radiantes

## Ímpeto emocional vs. estado mental

- ímpeto comportamental                      o aluno **sorriu**
  
- disposição mental                      “**triste** por não ser igual aos outros, o coelho albino só começa a **sentir-se melhor**” (...)

Os recursos gramaticais mais recorrentes na manifestação do AFECTO são:

- verbos (processos mentais) de emoção tais como, *gostar de, amar/odiar, agradar, detestar, amedrontar, irritar/acalmar, interessar/aborrecer.*
  
- advérbios (circunstâncias de modo) como *(in)felizmente.*
  
- adjectivos como *feliz/triste, (in)seguro, agradado, irritado, (des)motivado.*
  
- nomes (resultantes de nominalizações) como *confiança/insegurança, medo, terror, etc.*

Frequentemente, o funcionamento retórico da manifestação das emoções é bastante mais complexo do que os exemplos isolados sugerem. O texto a que pertence a frase acima transcrita é um bom exemplo da complexidade associada, na medida em que só uma boa compreensão das manifestações do AFECTO nele vertidas permite entender toda a construção do género associado.<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup> Nos textos em análise, seguindo uma prática amplamente divulgada, as categorias relacionadas com o AFECTO estão indicadas a vermelho; com o JULGAMENTO, a azul e com a APRECIACÃO, a verde.

## Diferenças que unem e tornam especiais

### 'Amigos para Sempre'

Um coelho diferente: um animal distinto de todos os outros do bosque das Amoras e que por isso mesmo é o alvo perfeito das maldades dos seus companheiros. O **sensível** Tobias é um jovem coelho albino e protagoniza *Amigos para Sempre*, uma peça de teatro musical – a decorrer no teatro Tivoli - que canta e dança ao som de temas ainda e sempre actuais: a desigualdade social e o racismo (...)

O Tobias é a vítima da discriminação por parte dos coelhos "**normais**" daquele bosque, liderados por Gaspar, o vilão da peça que não perde uma única oportunidade para o discriminar com as **humilhações** que lhe vai preparando.

**Triste** por não ser igual aos outros, o coelho albino só começa a **sentir-se melhor** quando as suas **amigas** borboletas lhe explicam que é bom ser diferente, que essa condição **enriquece** o mundo... até que, por ironia do destino, Tobias e Gaspar perdem-se para lá do bosque das Amoras, conhecem seres nunca antes vistos e vivem uma aventura que acaba por os unir nas diferenças. (...)

Rita Bravo (DN 18.10.2006)

Tratando-se de um artigo da imprensa escrita, supostamente elaborado com o propósito de analisar e/ou criticar uma determinada manifestação cultural, todo o desenvolvimento textual se faz a partir de elementos narrativos elaborados e de dois pequenos apontamentos respeitantes às intenções da artista espanhola que desenhou e ofereceu os figurinos, Agatha Ruiz de la Prada e das vozes da assistência – discursos

captados de crianças sensibilizadas pela “mensagem”. O artigo conclui-se da seguinte forma:

A artista espanhola decidiu unir-se a *Amigos para Sempre* pela mensagem do argumento, mas especialmente porque parte da receita diária deste espectáculo reverte a favor da Novo Futuro, uma associação destinada ao acolhimento e apoio a crianças desfavorecidas que, desde há alguns anos, conta com o contributo de Agatha. (...)

No final, os pequenos trouxeram as canções para a rua, mas também os comentários sobre a mensagem que acabavam de decifrar. "Eu costumo gozar com o Francisco, que é o menino mais pequeno lá da escola", confessou o João, de oito anos. "Mas não é só porque é pequeno: é porque é chato... mas coitado, ele não tem culpa." Será que o João vai aplicar a "lição" que aprendeu?

**Diferenças que unem e tornam especiais 'Amigos para Sempre'** (DN 18.10.2006) Género: promocional, teatro.

É evidente a opção por uma atitude avaliativa não-autorial, em que a responsabilidade estimativa é transferida, por opção do autor, para uma fonte externa. Este processo é bastante comum em textos promocionais, em particular no texto publicitário.

Aqui, referindo-se ao “coelho albino” (personagem principal da peça de teatro musical *Amigos para sempre*) nos termos emocionais e afectivos patentes no extracto, a jornalista como que convida os seus leitores a compreender e até a partilhar a sua própria resposta emocional. Aceite o “convite”, a relação de empatia (com os leitores) estará estabelecida, sendo então mais fácil explorar aspectos mais ideológicos da sua opinião. Note-se que, no texto em análise, as únicas referências classificáveis como AFECTO são as acima salientadas. Todo o restante texto se constrói em torno de

apreciações e/ou julgamentos que visam sucessivamente o “coelho albino” e Gaspar (vilão), a personagem antagónica e, finalmente, os figurinos.

A qualidade do espectáculo musical na sua globalidade é, apenas, muito levemente a florada, o que introduz um ponto crítico na identificação do género (discutido em outro momento desta dissertação). Tendo como propósito avaliar a qualidade do espectáculo (crítica teatral) em diário de referência, o JULGAMENTO explícito é mais do que insuficiente no texto, tudo levando a crer que estamos perante um género promocional. Nesta, como em todas as situações em que o AFECTO desempenha um papel catalizador do discurso, como o acima descrito, é condição necessária que o valor de AFECTO seja reconhecido pelo destinatário como tendo igual ou semelhante valoração. Se, pelo contrário, o destinatário tem uma percepção diferente, a empatia e/ou solidariedade não tem lugar e a possibilidade de concórdia axiológica praticamente desaparece.

Apesar de, numa primeira análise, os recursos evidenciados como pertencentes ao domínio do AFECTO serem poucos, fica o leitor com a sensação de ser conduzido ao longo de uma escrita embrenhada em emoções. O texto, com efeito, constrói-se em torno de um eixo emocional sustentado por referências a crianças, à solidão e tristeza, à amizade, a uma associação filantrópica e a uma artista dedicada.

A par destes elementos, há, por parte da jornalista, uma preocupação em intervir no espaço intersubjectivo que medeia a adesão por valores como a condenação da desigualdade social e do racismo. Trata-se da antecipação da identidade dos seus leitores, identidade essa que neste, particular, a jornalista prevê ou assume conhecer – só a assunção de que tais valores são partilhados por quem a lê possibilita o efeito valorativo pretendido.

Nos géneros próximos do que o presente texto configura abundam os julgamentos e as apreciações sobre o produto em apresentação ou em causa. A autora do artigo, porém, não assume directamente a sua avaliação sobre a qualidade intrínseca da peça, ou outros aspectos associados, sejam eles de valoração positiva ou negativa. Ao tomar essa atitude, como que se apaga na sua função de “avaliadora” de um produto teatral, afastando o texto, por esse efeito, do género “crítica de produtos culturais” ou, muito simplesmente, “crítica de espectáculos”. Não podendo, por certo, definir-se o texto como um género jornalístico meramente informativo, é necessário procurar mais fundo no modo como a textura textual, designadamente avaliativa, se desenvolve.

Uma vez que a adesão do destinatário é inequivocamente procurada, de forma indirecta, embora (pela empatia com a personagem central), o carácter promocional do texto em análise não pode ser ignorado. Estaremos, assim, perante um género híbrido (informativo e de divulgação) cuja definição só pode ser completamente realizada pela análise da estrutura avaliativa. Tratar-se-á de um caso típico em que os processos da AVALIATIVIDADE e de construção genológica estão intimamente ligados, o que só por si, reflecte a aludida complexidade do funcionamento retórico das manifestações das emoções.

Os breves apontamentos de análise aqui associados à abordagem do AFECTO num pequeno texto jornalístico, antecipando a análise e a exploração didáctica (em outro lugar desta dissertação) são bom exemplo da riqueza proporcionada por um sistema como o da AVALIATIVIDADE e quão estimulante pode ser a sua adaptação ao terreno da didáctica das línguas.

### 3.3. JULGAMENTO

As manifestações do JULGAMENTO dizem respeito à avaliação da atitude em que, de forma positiva ou negativa, o comportamento humano individual ou grupal, relacionado com um qualquer conjunto de normas sociais, é expressa (Iedema, Feez e White, 1994; Martin, 1995; Martin, 2000). Tratando-se de opiniões normativas sobre o comportamento humano, as avaliações negativas classificáveis como JULGAMENTO implicam um certo sentido de disfuncionalidade ou de culpa.

Enquadram-se no âmbito do JULGAMENTO grande parte das manifestações linguísticas mais ou menos cristalizadas no sistema que são comumente postas ao serviço da crítica (negativa) ou da aprovação, tais como provérbios, ditados, expressões idiomáticas e outra fraseologia de índole idêntica. Neste quadro, o JULGAMENTO lida profundamente com a exteriorização da cultura, quer manifesta nos seus sistemas mais elaborados (e.g. legalidade, moralidade, delicadeza), quer em expressões menos perenes de sistemas semióticos (e.g. moda, costumes).

Trata-se, portanto, de um sistema de posicionamento atitudinal em que as asserções resultam de enquadramento cultural e ideológico muito profundo em que a conformidade é, naturalmente, mais bem compreendida do que a dissidência. O modo como as pessoas exprimem julgamentos acerca da (i)legalidade, (a)moralidade, (a)normalidade, (in)capacidade, etc. é, por inerência, determinado pela cultura em que estão inseridas e pelas suas experiências individuais. Em consequência, as organizações e as culturas organizacionais determinam o espaço de liberdade individual para a expressão de comportamentos avaliativos sobre a moral, legalidade ou religião. O posicionamento ideológico dos participantes determina, normalmente, que o mesmo evento seja alvo de julgamentos diferentes ou até opostos.

## Diferenças que unem e tornam especiais

### 'Amigos para Sempre'

Um coelho diferente: um animal distinto de todos os outros do bosque das Amoras e que **por isso mesmo é o alvo perfeito das maldades dos seus companheiros**. O **sensível** Tobias é um jovem coelho albino e protagoniza *Amigos para Sempre*, uma peça de teatro musical – a decorrer no teatro Tivoli - que canta e dança ao som de temas **ainda e sempre actuais**: a desigualdade social e o racismo (...)

O Tobias é **a vítima da discriminação** por parte dos coelhos "**normais**" daquele bosque, liderados por Gaspar, o vilão da peça que não perde uma única oportunidade para o discriminar com as **humilhações** que lhe vai preparando. **Triste** por não ser igual aos outros, o coelho albino só começa a **sentir-se melhor** quando as suas **amigas** borboletas lhe explicam que é bom ser diferente, que essa condição **enriquece** o mundo... até que, por ironia do destino, Tobias e Gaspar perdem-se para lá do bosque das Amoras, conhecem seres nunca antes vistos e vivem uma aventura que acaba por os unir nas diferenças.

A artista espanhola **decidiu unir-se** a *Amigos para Sempre* pela mensagem do argumento, mas especialmente porque parte da receita diária deste espectáculo reverte a favor da Novo Futuro, uma associação destinada ao acolhimento e apoio a crianças desfavorecidas que, desde há alguns anos, conta com o contributo de Agatha. (...)

No final, os pequenos trouxeram as canções para a rua, mas também os comentários sobre a mensagem que acabavam de decifrar. "Eu costumo gozar com o Francisco, que é o menino mais pequeno lá da escola", confessou o João, de oito anos. **"Mas não é só porque é pequeno: é porque é chato... mas**

**coitado, ele não tem culpa." Será que o João vai aplicar a "lição" que aprendeu?**

Rita Bravo (DN 18.10.2006)

A atitude do julgador pode ser expressa de forma explícita ou manifestar-se implicitamente, estando diluída, no caso da segunda hipótese, em elementos experienciais.

Q Tobias é **a vítima da discriminação** por parte dos coelhos **"normais"** daquele bosque, liderados por Gaspar, o vilão da peça que não perde uma única oportunidade para o discriminar (...)

O epíteto “normais” seria considerado como fazendo parte de uma descrição objectiva e factual (sem co-relação, portanto, com o sistema da AVALIATIVIDADE) ou dentro do domínio da APRECIÇÃO, na medida em quem se trata de uma avaliação positiva sobre a qualidade “ser normal” (dos coelhos contracenantes). Porém, a autora do texto, ao decidir apor aspas ao epíteto usado, introduziu um factor de JULGAMENTO negativo sobre o conceito de “normalidade” que preside ao senso comum. Este julgamento, apesar da presença das aspas, é um julgamento implícito.

O JULGAMENTO explícito não suscita, de momento, mais qualquer comentário, dado que a sua análise está apenas dependente da identificação dos elementos de avaliação envolvidos, não oferecendo, nesse particular, dificuldades de análise. Porém, ocorrem, frequentemente, enunciados que, não contendo nenhum elemento avaliativo explícito, não deixam de envolver uma atitude avaliativa, pelo que são chamados JULGAMENTOS implícitos. Existem duas modalidades deste tipo de julgamentos cuja distinção, por vezes, implica alguma subtilidade analítica. No primeiro tipo destes enunciados (julgamentos sinalizados), a inexistência de elementos avaliativos por

excelência, não obsta a que incluam material linguístico de pendor atitudinal; no segundo tipo de JULGAMENTOS implícitos (induzidos), não se torna explícita qualquer inscrição do valor do JULGAMENTO, seja ele positivo ou negativo; no entanto, a conjunção discursiva e/ou contextual favorece uma interpretação avaliativa.

**Explícito** "Mas não é só porque é pequeno: é porque é chato...  
mas coitado, ele não tem culpa."

[ **Sinalizado** "Será que o João vai aplicar a "lição" que aprendeu?"

**Implícito**

[ **Induzido** "...um animal distinto de todos os outros do bosque das Amoras e que **por isso mesmo é o alvo perfeito das maldades dos seus companheiros.**

**Figura 11.** Manifestações do JULGAMENTO

A interrogativa com que termina o texto “sinaliza” um julgamento negativo (que é implícito) sobre a capacidade juvenil (simbolizada na personagem João) para absorver e aplicar mensagens do teor moralista-comportamental como a que está em causa na peça de teatro. Já no exemplo escolhido para ilustrar um JULGAMENTO implícito induzido, é possível verificar como a escolha de elementos não avaliativos – “alvo perfeito” e “maldades” – funcionam retoricamente de molde a “induzir” uma avaliação negativa sobre o comportamento dos coelhos “normais”.

### 3. 4. A APRECIÇÃO

A APRECIÇÃO tem a ver com avaliações que recaem prioritariamente sobre objectos, artefactos, processos e estados-de-coisas. O que está em causa é o valor das coisas, por regra, o valor semiótico (e.g. textos e actividades artísticas e para-artísticas e fenómenos naturais). As pessoas podem também ser sujeitas a enunciados apreciativos, designadamente em instâncias em que não são directamente ponderadas a adequação, propriedade, correcção do comportamento. Os valores associados à APRECIÇÃO são de ordem estética e manifestam-se tipicamente através de classificações sobre a forma, aparência, construção, apresentação ou impacto estético de objectos e identidades.

## Diferenças que unem e tornam especiais 'Amigos para Sempre'

Um coelho **diferente**: um animal **distinto de todos os outros do bosque das Amoras** e que **por isso mesmo é o alvo perfeito das maldades dos seus companheiros**. O **sensível** Tobias é um **jovem** coelho **albino** e protagoniza *Amigos para Sempre*, uma peça de teatro musical – a decorrer no teatro Tivoli - que canta e dança ao som de temas **ainda e sempre actuais**: a desigualdade social e o racismo (...)

O Tobias é **a vítima da discriminação** por parte dos coelhos "**normais**" daquele bosque, liderados por Gaspar, **o vilão da peça** que não perde uma única oportunidade para o **discriminar** com as **humilhações** que lhe vai preparando. **Triste** **por não ser igual aos outros**, o coelho **albino** só começa a **sentir-se melhor** quando as suas **amigas** borboletas lhe explicam que **é bom ser diferente**, que **essa condição enriquece o mundo...** até que, por ironia do destino, Tobias e Gaspar perdem-se para lá do bosque das Amoras, conhecem seres **nunca antes vistos** e vivem uma aventura que acaba por os **unir** nas diferenças.

A artista espanhola **decidiu unir-se** a *Amigos para Sempre* pela mensagem do argumento, mas especialmente **porque parte da receita diária deste**

**espectáculo reverte a favor da Novo Futuro**, uma associação destinada ao acolhimento e apoio a crianças **desfavorecidas** que, desde há alguns anos, conta com o contributo de Agatha.(...)

No final, os pequenos trouxeram as canções para a rua, mas também os comentários sobre a mensagem que acabavam de decifrar. "Eu costumo gozar com o Francisco, que é **o menino mais pequeno lá da escola**", confessou o João, de oito anos. "**Mas não é só porque é pequeno: é porque é chato... mas coitado, ele não tem culpa.**" **Será que o João vai aplicar a "lição" que aprendeu?**

(DN 18.10.2006) Rita Bravo (DN 18.10.2006)

Quer a APRECIÇÃO quer o JULGAMENTO tendem a ser orientados para a identidade avaliada e não para um sujeito subjectivo avaliador como acontece no caso dos enunciados que exprimem AFECTO. Trata-se de um procedimento em que o conteúdo avaliativo, individual e subjectivo do avaliador é assumido discursivamente como propriedade da entidade avaliada, captando, por este efeito, um certo grau de objectividade.

Frequentemente, as atitudes sociais estão associados a valores do AFECTO já que muitas das respostas emocionais podem ser entendidas (julgadas) como adequadas ou desadequadas, boas ou más dentro de uma comunidade. Culturalmente, é inegável que a avaliação moral está profundamente associada à esfera afectiva pelo que, mesmo em áreas da produção discursiva menos impregnadas deste comportamento (i.e. discurso académico, jurídico, etc.), são encontrados muitos enunciados de valoração mista.

Os valores do AFECTO têm, pois, um grande potencial para induzir julgamentos, como é o caso de, em determinados contextos, enunciados que traduzem a vitimização de um ou mais participantes, provocarem um JULGAMENTO positivo (coragem, resistência, etc.). Um bom exemplo é o próprio título do texto que tem servido de suporte a esta apresentação: Diferenças que unem e tornam especiais 'Amigos para Sempre'. Na prática discursiva, é culturalmente bem aceite, projectar os sentimentos de

forma a indiciar julgamentos acerca do comportamento – manifestar-se envergonhado ou orgulhoso, culpado, embaraçado ou invejoso, etc., pode ser, a um tempo, uma exteriorização de AFECTO e a expressão de um JULGAMENTO. Frequentemente, porém, trata-se de um JULGAMENTO que usa o material linguístico do AFECTO.

Dentro da mesma perspectiva de análise, como não reconhecer a presença do domínio do AFECTO nas categorias do enunciado da notícia do DN, classificadas como JULGAMENTO:

“quando as suas **amigas** borboletas lhe explicam que é bom ser diferente, que essa condição enriquece o mundo...”

O AFECTO manifesta-se através de enunciados claramente explícitos e sob uma forma subjectiva. Envolve um enunciado muito personalizado, baseado no papel individual do autor e pelo qual aquele assume responsabilidade total. O JULGAMENTO, pelo contrário, é um comportamento avaliativo menos explícito, já que menos apoiado na subjectividade do participante, resultando dessa característica um enunciado onde os valores do julgamento são apresentados mais enquanto qualidades do fenómeno que está a ser avaliado do que propriedades dependentes do avaliador.

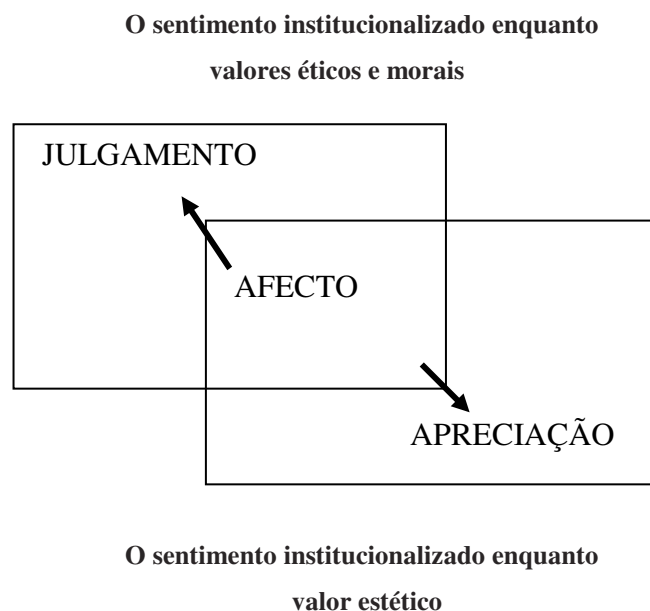
O mesmo tipo de dificuldade de distinção pode ocorrer entre os domínios do AFECTO e da APRECIÇÃO. Tome-se como ponto de partida o enunciado:

“uma associação destinada ao acolhimento e apoio a crianças **desfavorecidas** que, desde há alguns anos, conta com o contributo de Agatha”

Aqui, “desfavorecidas” é classificado enquanto categoria da APRECIÇÃO apesar de, no atributo, como de resto em todo o excerto, estar presente a valoração afectiva. Trata-se, no entanto, de um atributo que confere uma certa propriedade afectiva a uma descrição objectiva.

Em certo sentido, a emoção pode ser vista como combinando todos os valores da atitude. Martin (2000a, 2003) dá conta desta problemática, reflectindo a partir de dados de investigação sobre discursos particulares, designadamente o discurso científico e dos *media* (Idema e tal., 1994; Hyland, 1998). Com efeito, a questão aqui tratada tem uma extensão natural quando se procura ser eficaz na descrição das estratégias comunicativas de discursos que, supostamente, constroem modos de textualidade objectiva. Sustenta Martin (2003: 174) que o JULGAMENTO e a APRECIACÃO podem ser encarados como formas que os falantes possuem de institucionalizar o AFECTO.

JUDGEMENT and APPRECIATION might be interpreted as institutionalizations of which have evolved to socialize individuals into various uncommon sense communities of feeling— JUDGEMENT as AFFECT recontextualized to control behavior (what we should and should not do). APPRECIATION as AFFECT recontextualized to manage taste (what things are worth).



**Figura 12.** O domínio do AFECTO institucionalizado em JULGAMENTO e APRECIACÃO (adaptado de Martin 2000a: 147)

Usando os conceitos de institucionalização e recontextualização (Fairclough, 2003) para designar o modo como as comunidades gerem os próprios afectos na expressão do pensamento ético e estético, Martin deixa entrever a questão adicional que reside no facto de as culturas, as distintas “comunidades de sentimentos”, se diferenciarem também pelo modo como impregnam os “seus” enunciados que exprimem valoração ética e estética, à cabeça dos quais podemos eleger as expressões idiomáticas, provérbios e outra fraseologia, mas onde o comentário ao pequeno acontecimento, a expressão de um desejo ou expectativa, expressos num simples diálogo do dia-a-dia, são igualmente relevantes.

As questões aqui levantadas são, numa primeira análise, um problema analítico-descritivo, mas, quando pensadas do ponto de vista da aplicação ao ensino de línguas, verifica-se que são transversais a todo o processo de aprendizagem, pelo que os professores devem estar conscientes das respostas possíveis. O sistema da AVALIATIVIDADE é uma delas, porventura a mais integrada e aplicável ao ensino; porém, a descrição e aplicação de conhecimentos em cada língua (e cultura) exige mais investigação, preferencialmente com o suporte de estudos de *corpora*.

Outro possível obstáculo analítico pode residir na distinção entre JULGAMENTO e APRECIÇÃO em virtude de muitos enunciados que envolvem este último domínio implicam, de facto, um julgamento acerca do comportamento. No texto “Diferenças que unem e tornam especiais *Amigos para Sempre*”, a comparação entre os dois enunciados seguintes deixa transparecer essa possível dificuldade.

“ (Tobias é) um coelho **diferente...** “ / “...**é bom ser diferente**, que **essa condição enriquece o mundo...**”

Note-se, contudo, que, no campo da aplicação ao ensino de línguas, é possível, uma vez entendido o que está em causa, tirar partido da situação, propondo tarefas criativas que tenham por base, por exemplo, pares como os seguintes:

APRECIACÃO	JULGAMENTO
Tobias é um <b>jovem</b> coelho	é bom/mau ser <b>jovem</b> /maduro
um animal <b>distinto</b> ...	não é aconselhável ser <b>distinto</b> dos outros
os coelhos <b>normais</b> humilham os outros	é mais seguro ser um coelho <b>normal</b>

Tais tarefas tornam possível percorrer um número interessante de domínios (capacidade, coragem, persistência, normalidade, etc.) enriquecendo as práticas discursivas dos aprendentes sem o recurso ao recorrente exercício gramatical de base meramente lexical, ao mesmo tempo que ajudam a perceber o que fazem com a língua em termos de representação e de apreciação da realidade.

#### 4. O COMPROMETIMENTO

A categoria COMPROMETIMENTO, tal como é perspectivada na teorização sobre a AVALIATIVIDADE, inclui valores e recursos que habitualmente estão associados a domínios como a atribuição, a modalidade, a concessão, a polaridade, a indirectão, a atenuação/intensificação, entre outros. Trata-se de um largo e poderoso conjunto de recursos que estão ao serviço da aceitabilidade dos enunciados, permitindo aos falantes ajustar, na permanente negociação que é a interacção, o conteúdo do enunciado às incidências comunicativas. Por aceitabilidade não se pretende significar, aqui, qualquer validação do ponto de vista lexicogramatical, mas designar a capacidade que tem o

falante de intervir na enunciação dos seus propósitos ou propostas de forma a torná-los sustentados por argumentos junto dos seus alocutários. Além dos ajustamentos acima referidos, são considerados na categoria de COMPROMETIMENTO, os recursos que situam o enunciado funcionalmente com referência aos processos passados, presentes ou futuros.

Uma noção essencial para se entender a categoria COMPROMETIMENTO é a de dialogismo, já que o que também está em causa é a possibilidade de o falante (oralmente ou por escrito) poder intervir, ajustando o estatuto do seu enunciado. Esta noção remonta a Bakhtin/Voloshinov. Bakhtin (1981) e Voloshinov (1995) coincidem em evidenciar a natureza social da interacção verbal, conferindo a esta característica do comportamento verbal um plano superior ao das formas do sistema abstracto que o compõem e também ao acto psicológico que o explica.

Each utterance is filled with echoes and reverberations of other utterances. (...)

Each utterance refutes, affirms, supplements, and relies on the others, presupposes them to be known and somehow takes them into account. (...)

Each utterance is filled with various kind of responsive reactions to other utterances of the given sphere of speech communication. (Bakhtin, 1986: 91)

Bakhtin usa o termo “heteroglossia” para se referir ao dialogismo nos textos escritos. Este conceito corresponde, sensivelmente, ao de “intertextualidade” em Kristeva (1986), sendo retomado por Fairclough (1992:10) como manifestação da presença de outros textos num texto particular: ‘the explicit presence of other texts in a text.’ Martin & Rose (2003) e White (2003a, 2003c) usam o conceito de ‘heteroglossia’

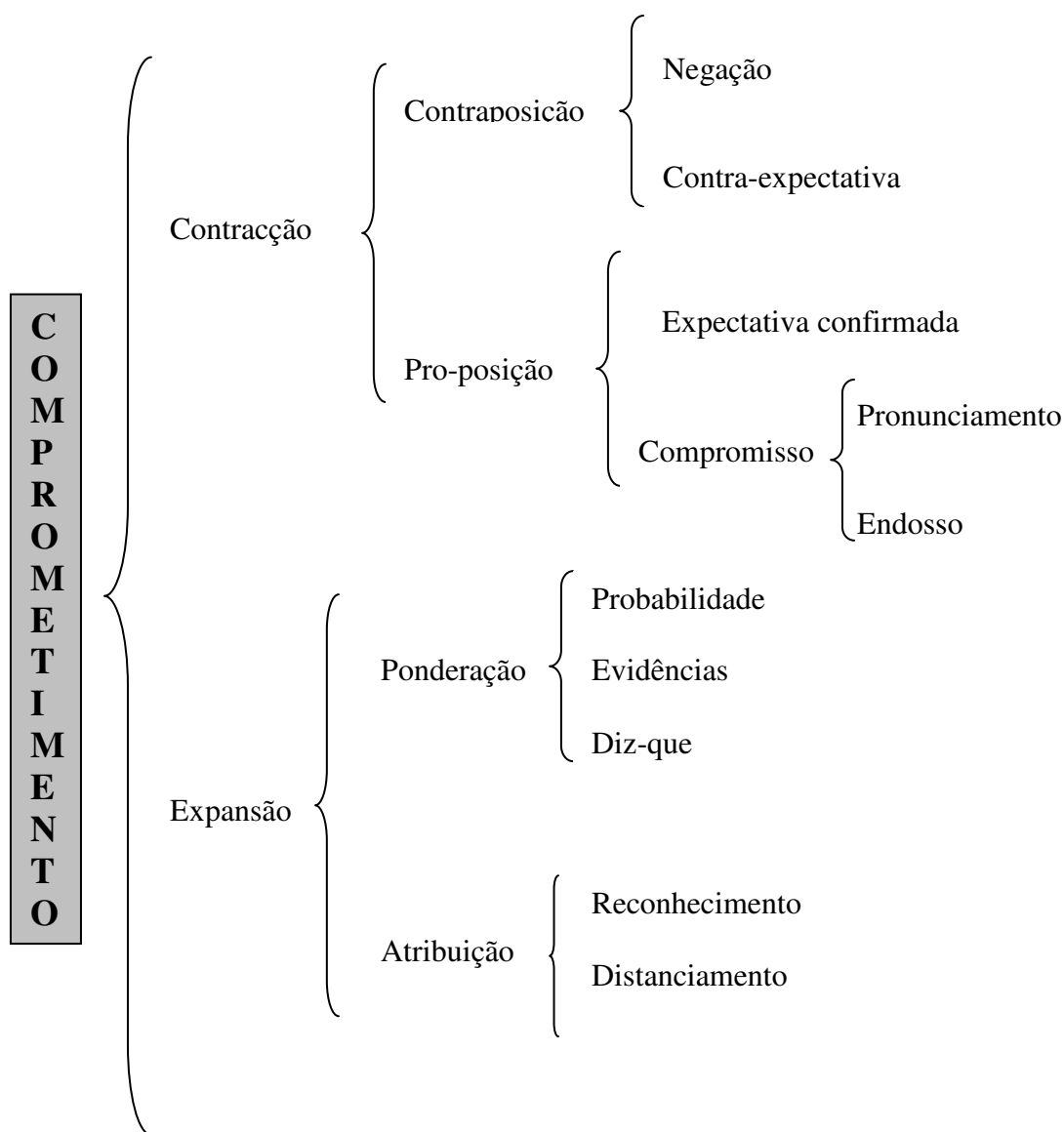
para se referirem a COMPROMETIMENTO como opções de sistema para a abertura e fechamento do espaço heteroglóssico. O conceito de diálogo, na acepção restrita, refere toda a manifestação essencial do comportamento verbal entre pessoas – directo, face-a-face e oral; num sentido mais lato, engloba ainda todo o tipo de comunicação, mesmo a de cariz monologal, na medida em que, no limite, o monólogo mais intimista não deixa de exigir o(s) seu(s) alocutário(s). A comunicação assim entendida é dialógica na sua essência pelo que os enunciados, mesmo os de formulação mais monologal, recorrem a expedientes para a apresentação/representação do falante, defesa das posições deste, tendo em conta eventos e informações anteriores e antecipando futuras reacções.

My point then, is that the resources included within ENGAGEMENT are all 'dialogistic' in this sense - they are all means by which speakers/writers represent themselves as engaging in a 'dialogue' to the extent that they present themselves as taking up, acknowledging, responding to, challenging or rejecting actual or imagined prior utterances from other speakers/writers or as anticipating likely or possible responses from other speakers/writers.

(White 2000: 16)

O COMPROMETIMENTO envolve, nesta perspectiva, recursos eminentemente dialógicos, na medida em que permitem ao falante intervir no enunciado para referir ou invocar representações ou pontos de vista e projectá-los em função do passado ou futuro da interacção, texto ou enunciado em curso. O falante (oralmente ou por escrito) é entendido enquanto entidade comprometida dialogicamente. Nessa medida, o COMPROMETIMENTO diz respeito às formas pelas quais recursos como a projecção, modalidade, polaridade, concessão e vários advérbios de comentário posicionam um enunciado avaliativo em relação a outro (White, 2000; Martin, 2003).

Naturalmente que sendo afirmada a possibilidade da presença no texto de outra(s) palavras (vozes) para além das do próprio escrevente pelo que o conceito de “voicing” é capital na teorização sobre o COMPROMETIMENTO. Em conformidade com as explicitações já feitas, Bakhtin (1981) afirma que todo o texto é intrinsecamente dialógico (Kristeva (1986) sustentará a mesma ideia; porém, Bakhtin distingue entre discurso autoral (associado a textos unívocos, em que o significado está como que congelado, incapaz de interagir com outras “vozes” ) e o discurso internamente persuasivo, dialógico na sua essência. A realização do COMPROMETIMENTO envolve um número considerável de categorias que estão esquematizadas na Figura 13.



**Figura 13.** Categorias do COMPROMETIMENTO.

#### 4. 1. CONTRAPOSIÇÃO

De um ponto de vista dialógico, a negativa não é uma simples oposição lógica à positiva, uma vez que a asserção negativa só se realiza se comportar os valores da positiva. Não se verifica, porém, reciprocidade – a positiva não contém, obrigatoriamente, a negativa. Quando se analisa o COMPROMETIMENTO da perspectiva da NEGAÇÃO, o que está em jogo é a possibilidade de introduzir no diálogo uma alternativa a uma posição positiva, aceitando-a ou rejeitando-a (Fairclough 1992: 121.)

(...) Não tem mal nenhum participar intensamente num espectáculo desportivo, podendo, até, por vezes ultrapassar alguns limites. O futebol também desempenha essa função. As notícias que se ouvem sobre o holiganismo não representam tudo o que lá se passa...

TSF, participação de ouvinte no programa “Bancada Central”, 21.02.04.

Na participação do ouvinte no *Forum* da TSF, a negação contida no enunciado acima transcrito (“Não tem mal nenhum participar intensamente num espectáculo desportivo”) é marcadamente dialógica, não apenas pela própria natureza da interacção, mas na medida em que se constitui como uma alternativa a uma opinião previamente expandida (porventura no próprio programa, mas não forçosamente). A NEGAÇÃO, tal como é realizada, invoca concepções e convicções consensuais ou não sobre a generalização do fenómeno do holiganismo, anteriormente formuladas e apresenta-se como uma resposta discordante.

Uma situação típica de CONTRA-EXPECTATIVA realiza-se através do uso de Adjuntos de comentário tais como “surpreendentemente”, “estranhamente”, “bizarramente”, “inesperadamente”, “paradoxalmente”, etc. O uso destes adjuntos

promove a sugestão de uma posição alternativa que é rejeitada, ou não passa de uma expectativa não realizada.

**Paradoxalmente**, quando o mais difícil estava feito e parecia que o cessar-fogo era uma realidade, voltou tudo à estaca zero.

Depois de tanto ter lutado para que a justiça fosse feita, **surpreendentemente**, desistiu do processo.

Outra situação tipificada de CONTRA-EXPECTATIVA resulta do uso de concessivas. Os recursos da expressão da “concessão”, como “embora”, “todavia”, “porém”, “contudo”, são os mais salientes na sub-categoria de CONTRA-EXPECTATIVA; porém, para além destes, muitas formulações com o valor próximo ou relacionado são de incluir, como é o caso de alguns usos de “só”, “apenas”, “mesmo”, “já” e “ainda”.

Os médicos, o pessoal auxiliar, e o serviço de limpeza são **excelentes, já** a comida é o pior que se pode imaginar.”

É **tudo** muito **fácil, tudo** muito **bonito**, é só **facilidades** ao telefone. **Mas** quando sabem que o estudante que lhes quer alugar o quarto é negro, tudo muda de figura.

#### 4. 2. PRO-POSIÇÃO

A PRO-POSIÇÃO é uma forma de intervir na interacção pelo aumento do valor (afectivo ou outro) conferido a uma determinada proposição/proposta. Este processo, realizado, numa primeira análise, com a intenção de atenuar a eventual discordância com o interlocutor, tem o efeito de tornar mais problemático, para este último, a manifestação de qualquer contradição futura.

Não sei se a nomeação agradou a toda a gente. Maria José Morgado tem, **com certeza**, o perfil adequado para a difícil tarefa de gerir aquele processo.

Os falantes, oralmente ou por escrito, em enunciados como o acima exemplificado, podem intervir directamente no seu texto de forma a aumentar o custo de

qualquer possível rejeição ou contestação do seu conteúdo. Trata-se de um processo designado por PRONUNCIAMENTO que consiste sempre numa intervenção deliberada a nível do enunciado, podendo realizar-se de formas distintas que resultam em formulações dialogicamente prospectivas. Um processo de PRONUNCIAMENTO muito frequente quer na oralidade quer na escrita, é o da inclusão de um Adjunto de Comentário com função de intensificador:

O custo da obra foi, **realmente**, muito inflacionado.

**Realmente**, o custo da obra foi muito inflacionado.

O PRONUNCIAMENTO pode realizar-se por uma espécie de interpolação directa e explícita no enunciado:

**Eu disse que** a ideia de reconstruir o edifício era absurda...

O falante pode, ainda, manifestar concordância tácita com o destinatário ao apresentar um ponto de vista que já terá sido defendido por aquele ou que assume ser consensual. A intenção é aumentar o custo de qualquer desacordo subsequente. Uma rejeição da proposição torna-se mais difícil de realizar, na troca dialógica em curso. Formulações como “Com certeza que está de acordo”, “Certamente que concorda comigo”, “Todos nós sabemos que”, etc. são muito frequentes em interações orais com certo grau de formalidade, como, por exemplo, debates televisivos.

Também são consideradas formulações dentro do âmbito de PRO-POSIÇÃO aquelas em que o falante (oralmente ou por escrito) evoca a conformidade da sua alegação com o pensamento da comunidade em que está inserido – “Toda a gente sabe que...”, “O povo costuma dizer que...”. Aqui não há o efeito de prevenção de um desacordo com o interlocutor, como no exemplo precedente (EXPECTATIVA CONFIRMADA), mas, por efeito retórico, o destinatário vê-se inserido na concórdia

estabelecida pelo seu parceiro dialógico (ENDOSSO). Qualquer desacordo é, doravante, mais difícil de realizar na mesma interação ou na mesma sequência interactiva. Os tipos de enunciados acima referidos configurando processos de EXPECTATIVA CONFIRMADA ou de ENDOSSO constituem um desafio ao potencial dialógico do destinatário, pelo aumento do custo interpessoal de qualquer desacordo, quando, retoricamente, o acordo é referendado pelo senso comum.

#### 4. 3. PONDERAÇÃO

Até agora foram passados em vista processos de CONTRACÇÃO, assim denominados por se realizarem através da redução do espaço dialógico do destinatário. A teorização considera também processos de EXPANSÃO.

**Parece que / Provavelmente / Ouvi dizer que** o nível das águas do mar está a subir.

Se atentarmos nas fórmulas *Parece que, provavelmente, ouvi dizer que*, reconheceremos expedientes muito comuns que permitem ao falante intervir a nível do enunciado, alterando significativamente o seu valor e/ou força interlocutória. Tais processos não têm, no entanto, uma única e inequívoca interpretação. Da perspectiva interactivista (abordagem que parece mais conciliável com a perspectiva dialógica aqui a ser apresentada) eles são globalmente classificados enquanto “protectores” do acto de fala. Também é comum a interpretação, influenciada por uma perspectiva de lógica formal (com referência às noções de verdadeiro/falso), de que estamos perante formulações em que o falante não pretende comprometer-se totalmente com o conteúdo do seu enunciado. O exemplo acima acolhe qualquer das duas interpretações, variando o significado consoante se atribua o enunciado, por exemplo, a um cientista ou a um

leigo em questões climáticas. Em qualquer dos casos o enunciado está a ser considerado apenas como uma manifestação de um determinado estado interior do sujeito enunciativo, que este pretende comunicar, o que seria evidente na asserção de alguém que, após várias horas de difícil trabalho, dissesse:

Parece que este dia nunca mais acaba!...

De um ponto de vista dialógico, as formulações até agora exemplificadas resultam de uma escolha a partir de um conjunto de possibilidades inerentes ao falante que lhe permitem abrir um espaço de alternância dialógica e devem ser encaradas enquanto tal, ou seja, enquanto recursos para a criação de um ambiente favorável ao contraditório (por antecipação de hipotéticas intervenções). Note-se que estamos perante asserções com as quais o enunciativo está verdadeiramente comprometido, ao contrário do que a superfície da formulação pode sugerir, e que, portanto, o seu significado só pode ser acedido, se se tiver em consideração a sua funcionalidade dialógica.

Consideram-se ao serviço do processo de “ponderação”,

- a) expressões que sugerem a representação da evidência assertiva, no “jogo” que é a interacção, tais como *parece que, a evidência sugere que, tudo leva a crer que, aparentemente, etc.* (EVIDÊNCIAS)
- b) modais de probabilidade, fórmulas de conteúdo próximo (*eu penso/eu suponho, eu julgo*) e certos usos retóricos da pergunta. (PROBABILIDADE)
- c) fórmulas que remetem a responsabilidade para um emissor exterior à interacção que é, em todo o caso, tido como credível: *diz-se, é sabido, ouvi dizer, alguém afirmou que, etc.* (DIZ-QUE)

#### 4. 4. ATRIBUIÇÃO e discurso externo

Considerando a possibilidade de intervenção do falante, a este nível, no enunciado, são equacionadas duas categorias de recursos ao serviço da negociação do espaço dialógico e do posicionamento inter-subjectivo. Uma primeira diz respeito aos recursos do tipo dos que têm sido analisados até agora, que têm em comum o facto de a voz presente ser a do próprio falante (oralmente ou por escrito), podendo, conseqüentemente, ser considerada uma voz interna, inerente à própria autoria do texto. Todavia, é bastante comum o mesmo falante fazer intervir voz(es) externa(s), de forma a relançar convenientemente o seu discurso. Neste caso, estamos perante o que se costuma designar por Atribuição, processo que, naturalmente é considerado heteroglóssico e cujo funcionamento retórico merece alguma atenção. Interessa analisar a relação entre as “vozes” que intervêm na sua relação com o “autor”, mas interessa, sobretudo, entender a forma como o mesmo usa as “vozes” exteriores para se posicionar dialogicamente face aos participantes, sejam eles já conhecidos ou apenas potenciais interlocutores. Pode-se considerar que há uma escala de atribuição de discurso, em cujo grau mais baixo estará a probabilidade (personalizada) e, no grau mais elevado de atribuição externa, estará o que se pode chamar de atribuição inserida.

Uma exemplificação dos diferentes níveis desta escala pode realizar-se do seguinte modo:

atribuição inserida de discurso externo

*O autor afirma que L. Cintra é uma personalidade  
incontornável da linguística moderna portuguesa.*

atribuição assimilada de discurso externo

*A literatura geralmente sustenta as principais descrições de Cintra quanto às formas de tratamento.*

citativos

*Diz-se que o professor Cintra foi agredido pela polícia.*

atribuição testemunhal

*Ouvi dizer que o professor Cintra foi agredido pela polícia.*

probabilidade não-personalizada

*É possível que o professor Cintra tenha sido agredido pela polícia.*

probabilidade personalizada

*Eu acredito que o Prof. Cintra seja um dos mais importantes linguistas portugueses. (julgo, suponho, creio, etc.)<sup>34</sup>*

O que se torna mais interessante explorar, do ponto de vista didático, são as formas recorrentes que o falante usa em texto, quer para assumir o conteúdo proposicional de um enunciado, quer, simplesmente, para se distanciar daquele, não aceitando responsabilizar-se pela proposição abrangida. Estes movimentos (endosso/desendosso) fazem-se através de processos que o falante manipula em função dos seus intentos, de acordo com a sua competência discursiva, hábitos comunicativos, conhecimento do alocutário, cultura, etc., muitas vezes criando uma ambiguidade comunicativa de difícil análise e classificação. Exemplos de uma proposição endossada são os que se realizam através de verbos como mostrar, demonstrar, admitir.

- a) *A polícia revelou que foram apreendidos na costa portuguesa dois barcos provenientes da Galiza com trezentos fardos de Cocaína e diversas armas.*

---

<sup>34</sup> Exemplos não contidos no *corpus*.

- b) *O cientista demonstrou que há realmente um aquecimento global e que tal facto acarreta um sério perigo para a humanidade.*
- c) *O governo, vários meses depois, vem admitir que nem tudo correu bem no ataque às consequências do naufrágio do “Prestige”.*

## **5. GRADUAÇÃO: FORÇA e FOCO**

A GRADUAÇÃO tem a ver com a possibilidade de moldar o grau de uma ou mais avaliações contidas num enunciado, conferindo-lhe maior ou menor vigor, ou seja, a faculdade de mudar o grau de intensidade da ATITUDE, aumenta-lhe o volume, nas palavras de Martin (2000:148).

A FORÇA realiza-se, designadamente, através do léxico da intensificação, da morfologia comparativa e superlativa, da repetição e de vários recursos fonológicos e grafológicos, estando intimamente ligada aos elementos paralinguísticos da comunicação e atinge os significados graduáveis:

Mais forte “A caverna parecia tão escura”

Intensificação “O actor está infinitamente mais à-vontade do que na noite passada”,

Mais fraco “O ambiente parece bastante aceitável”

Atenuação “A chuva cai com um pouco menos intensidade”

“O médico pareceu-nos um tudo nada preocupado”

Em níveis mais delicados de análise, são de considerar as sub-categorias de Intensidade, Quantidade e Valorização.

Há, também, a possibilidade de ajustar as fronteiras entre categorias dos recursos graduáveis e não graduáveis através do subsistema designado FOCO:

ACENTUAÇÃO	“uma palavra do tipo <i>bomba</i> , pode provocar uma investigação a toda a conversa telefónica”, “...um verdadeiro amigo”
SUAVIZAÇÃO	“cheguei eram nove e <u>tal</u> ”, “uma espécie de magazine...”

O FOCO, atingindo os significados graduáveis e não-graduáveis está relacionado, tal como foi descrito em Martin & Rose (2003), com a possibilidade de tornar o significado ideacional mais ou menos suave. Enquanto sub-categoria relacionada com o significado ideacional, ela realiza-se em termos não atitudinais, ou melhor, constitui uma codificação indirecta da ATITUDE, por isso, uma emoção sentida (e.g. felicidade) é codificada e percebida, não como emoção, mas como característica psicológica.

Alguns aspectos gerais relacionados com a intensificação/diminuição do valor do enunciado merecem ser brevemente destacados:

- a) A escala de intensificação/diminuição do valor aplica-se quer a qualidades (um pouco monótono, bastante quadrado), quer a processos (o ácido corroeu um pouco a via).
- b) A generalidade da intensificação de qualidades é atitudinal, enquanto, de um modo geral, a intensificação de processos o não é (e.g. “A actriz apresentou-se ridiculamente vestida”, “O comboio partiu suavemente”).
- c) A escala de intensificação/diminuição pode ser realizada através de um lexema isolado (e.g. *pouco*, *muito*, *enormemente apoiado*), através de um processo de infusão semântica (“O atleta reagiu profissionalmente”/ profissional) ou através de repetições (“Não vi nada, nada que me interessasse”, “O fogo alastrou rápido, destruidor, aterrador, funesto”).

- d) A realização sendo mais ou menos figurativa pode relacionar-se fortemente com a metáfora gramatical (“os preços treparam imenso”, “usou palavras de uma transparência cristalina”/ subiram imenso, muito transparente).
- e) A GRADUAÇÃO pode realizar-se através de comparativos e superlativos (e.g. “...tão sutil quanto um elefante”, “Isso é o mais provável”).
- f) A GRADUAÇÃO pode realizar-se através da pré-modificação de um adjetivo (“Ele pareceu-me um pouco acanhado”, “O público é de alguma maneira influenciável”, “Acabámos o trabalho num período relativamente curto”).
- g) A GRADUAÇÃO pode realizar-se através de um grupo verbal adverbialmente modificado (“As suas palavras atingiram-no ligeiramente”, “Em certa medida, essa decisão de Bruxelas atingiu-nos”, “A região desenvolveu-se enormemente na última década”).

Neste sumário, apenas destaquei os aspectos do sistema da GRADUAÇÃO que são mais significativos na semântica da intensificação e que se mostraram mais produtivos na aplicação em aula durante a monitorização que levei a cabo. A GRADUAÇÃO é um sistema que oferece maior complexidade, tendo as suas componentes (FORÇA e FOCO) já sido desenvolvidas e detalhadas, designadamente por Martin & Hood, 2006, em particular na sua aplicação ao texto académico.

## **6. Comentário final**

Em primeiro lugar, acho pertinente destacar a diferença existente entre, por um lado, os muitos estudos já existentes ao nível do discurso avaliativo que oferecem, sem dúvida, contributos válidos para a sua compreensão, por outro lado, o modelo geral da avaliação em língua (AVALIATIVIDADE), alicerçado no conhecimento linguístico em ordem à compreensão das escolhas que enformam as funções semânticas. O sistema da

AVALIATIVIDADE, tal como foi desenvolvido na LSF (Martin, 1977, 2000; Martin & Rose 2003, sobretudo) permite, mais do que as abordagens anteriores, estudar de forma integrada as opções em redes de categorias semânticas para exprimir a ATITUDE, acertar a intensidade dos valores envolvidos, através da GRADUAÇÃO e entender o papel de outras “vozes” e posicionamentos em texto (COMPROMETIMENTO). Permite, além do mais, dar conta do conjunto preciso de sistemas gramaticais (descritos de forma teoricamente motivada e não deixados ao arbítrio da intuição) que realiza estas categorias semânticas. Nesta conformidade, a questão que se coloca, tendo em consideração uma teoria como a da AVALIATIVIDADE, não é tanto que função realiza uma dada estrutura (ou um cúmulo de escolhas gramaticais), mas como são construídos e realizados determinados significados por uso de escolhas (ou padrões de escolha) lexicogramaticais.

A assunção teórica de um modelo global, por um lado, e, por outro, o sentido unívoco do questionamento metodológico (do significado à escolha lexicogramatical), representam para o ensino das línguas um ganho considerável. A primeira das possibilidades fornece uma ferramenta apta a operar todo o sistema, a segunda apresenta-se muito adequada às dinâmicas de ensino/aprendizagem de uma língua, designadamente através da combinação da noção de Texto (a sua natureza dialógica, heteroglóssica) com o domínio da construção discursiva da identidade. Toda esta rede de articulações oferece um enorme campo ainda não explorado.

Por enquanto, o sistema da AVALIATIVIDADE revela-se, acima de tudo, por ter permitido análises mais profundas em várias áreas (discurso académico, dos média, etc.); contudo, a aplicação em ensino e investigação sobre o ensino está por ser desenvolvida.

Em muitos textos, é relevante procurar-se respostas que estão para lá da primeira perspectiva que habitualmente se tem das categorias avaliativas presentes. Nesses casos, a construção da análise encontra no sistema da AVALIATIVIDADE um conjunto de recursos aptos a responder, designadamente a:

- a) Que tipo de identidade (*persona* textual) o autor constrói para/de si próprio?
- b) Que perspectiva axiológica ou ideológica está por detrás das formulações do autor (aquelas que ele entendeu serem naturais)?
- c) Que leitor/ouvinte ideal é construído no texto? Que conjunto de assunções, valores, crenças, expectativas são assumidas pelo falante/escrevente no texto para os seus ouvintes/leitores?

A aplicação ao ensino de línguas de um tal sistema (aqui reporto-me a todos os contextos de ensino-aprendizagem, incluindo o da língua materna<sup>35</sup>) necessita de uma adaptação ao momento de aprendizagem (como qualquer outro item de aprendizagem). É legítimo antever que o trabalho sobre a Atitude em texto é susceptível de se realizar em níveis menos avançados, enquanto o Comprometimento (até porque implica, sobretudo, o texto escrito) sugere ser um tópico característico dos níveis mais elevados. A adaptação dependerá, entre outros factores, da escolarização anterior do aprendente, da consciência que tem da sua própria língua e/ou de outras línguas, das razões pelas quais está a aprender a língua portuguesa; porém, o que é absolutamente indispensável

---

<sup>35</sup> A referência feita à globalidade dos contextos de aprendizagem baseia-se na constatação de que o acesso a um sistema como o da AVALIATIVIDADE por parte do aprendente, dada a grande interactividade do sistema com outros subsistemas da língua, implica um trabalho sistemático e integrado. Por exemplo, no contexto da aprendizagem do discurso académico, quer na sua modalidade mais fixa e divulgada em determinadas partes do globo sob a designação de línguas para fins académicos, quer no sentido mais geral da preparação pré-universitária para a escrita académica, as evidências da produtividade do sistema são vastas. De resto, a AVALIATIVIDADE no discurso académico é já um tópico considerável de investigação (e.g. Swales 1990, Thompson 1996, Hawes & Thomas 1997, Groom 2000, Hyland 2000a; e a um nível mais de investigação aplicada, Thurstun & Candlin 1997, Atkinson & Curtis 2000, Swales & Feak 2000).

fazer do sistema da AVALIATIVIDADE é torná-lo um *item* explícito nos currículos e programas, de forma a evitar que o acesso ao seu conhecimento se faça de forma intuitiva, imprecisa e volátil e que os recursos lexicogramaticais que o realizam sejam apreendidos apenas de forma maquinal.

Ao longo da monitorização levada a cabo no âmbito deste estudo, sobretudo no grupo de maior rentabilidade, o sistema da AVALIATIVIDADE foi usado com proveito, designadamente para os seguintes fins:

- identificação dos participantes, ultrapassando o nível inicial de superficialidade interpretativa,
- identificação de quando um participante se constrói textualmente como deferente, dominante, cauteloso, conciliador, empenhado, emocional, impessoal, etc.,
- identificação das diferentes “vozes autorais” e “*personas* textuais”,
- compreensão de como diferentes géneros ou textos tipos empregam convencionalmente diferentes estratégias avaliativas e retóricas,
- compreensão dos sistemas de valores incluídos nos textos, frequentemente disseminados nos enunciados de quem fala ou escreve,
- compreensão, em trabalho sobre textos dos media, das estratégias comunicativas usadas para construir os almejados modos objectivo e impessoal de textualidade.
- compreensão de aspectos particulares da semântica da intensificação.

O entendimento mais geral do sistema, da importância que ele tem para a aprendizagem das línguas, para a formação, descrição e conhecimento das culturas (tópicos de que o professor de língua nunca se poderá alhear) está longe de ser conseguido. Martin, principal criador do sistema, tem disso consciência e, apontando vias de exploração do mesmo, rejeita formas mais concentradas em descrever a locação de uma determinada distribuição ao nível da oração, apontando para a unidade e para a sua forma:

we will never understand the function of evaluation in a culture if our studies are based, however quantitatively, on the analysis of ‘decontextualized’. It is texts that mean, through their sentences and the complex of logogenetic contingencies among them — they do not mean as a selection from, or a sum of, or worse, an average of, the meanings within the clause. (Martin, 2003: 177).

Martin teria em vista direcções futuras de investigação consideradas por ele prioritárias, sendo seu propósito alertar para o perigo que determinados *modus faciendi* representam, por esquecerem que o TEXTO é a unidade fundamental de análise. Eu acrescentaria que o mesmo tipo de inconveniente pode existir no domínio pedagógico, uma vez que é fácil retornar-se a hábitos adquiridos nas últimas décadas de ensino, apenas conferindo-lhes novas roupagens. Na verdade, só valerá a pena trazer um sistema como o da AVALIATIVIDADE para o campo do ensino de línguas se se não perder a noção de TEXTO como central em todo o processo de aprendizagem, aproveitando as especificações inerentes ao sistema para as colocar ao serviço da facilitação de uma aprendizagem criativa.

Nos Capítulos 1 e 2 foram passados em revista os elementos teóricos fundamentais para o desenvolvimento da investigação. Por um lado, os que se prendem

com a natureza da língua, por outro, os conceitos de Texto, de Contexto, de Género e de Avaliatividade. Todos eles reflectem o pensamento da LSF, um entendimento particular sobre o que é a língua, a melhor forma de a descrever e de analisar as produções linguísticas.

No próximo capítulo darei especial atenção às abordagens de base genológica, ao conjunto de ideias que as enformam, ao ciclo de ensino/aprendizagem preconizado e ao espaço relativo ocupado pela ABG no contexto das restantes abordagens de ensino de língua não-materna.



## Capítulo 3

### Abordagens Baseadas em Género – apresentação

*A genre-based approach to language teaching substantiates questions and findings of a cognitive dimension but moves further to questions and findings that refer to socially motivated aspects of language use.*

(Gouveia, 2006c: 407)

#### 1. Considerações prévias: ecletismo e abordagens de ensino de línguas

Cada professor desenvolve materiais, aplica técnicas, propõe actividades sugere tarefas baseando-se em abordagens que podem ser muito distintas, preocupando-se, sobretudo, com que as suas propostas de trabalho se ajustem ao seu aluno ou grupo. Esta postura que favorece a selecção e adaptação de soluções sem ter grandemente em

consideração a sua origem e filiação, costuma ser designada por ecletismo – de resto, é uma atitude que tem vindo a ser valorizada positivamente pela generalidade dos agentes. Na verdade, a maioria dos professores, não apenas de línguas, sempre privilegiou a atitude eclética, pelo pragmatismo que ela envolve, apenas se receando a possibilidade de as selecções produzidas não serem suficientemente informadas. Então, o efeito da atitude eclética adquire a natureza da receita pontual com aplicabilidade duvidosa numa programação incoerente.

A abordagem de ensino de línguas que passo a apresentar, abordagem baseada em género, oriunda da LSF tem, desde a sua génese, a marca inequívoca da integração eclética, como destaca S. Feez (2002: 3): “A text-based syllabus can be thought of as a type of mixed syllabus. This is because all the elements of various other syllabus types can constitute a repertoire from which a text-based syllabus can be designed.” O facto de se assumir, de forma explícita, que uma programação típica desta ABG não se faz forçosamente em oposição aos modelos de programação anteriores, não significa que aquela seja definível pela mera selecção de elementos oriundos de outras abordagens. De resto, como adiante será exposto, os parâmetros de selecção e sequenciação dos elementos reclamam, no interior desta abordagem, um alto grau de informação e reflexão por parte dos agentes, não compatível com o mero arbítrio circunstancial. O professor que constrói a sua programação no contexto da ABG assume a necessária autonomia para integrar elementos identificados com outras abordagens (i.e. noção, função, tópico, situação, vocabulário, etc.); no entanto, o exercício da sua escolha orienta-se por um conjunto de preceitos que lhe são conferidos pela singularidade e coerência da ABG.

O segundo aspecto que merece alguma reflexão prévia é o próprio conceito de abordagem, tendo em vista a disparidade de usos que é possível encontrar na bibliografia, mesmo a mais especializada.

Tradicionalmente, uma abordagem de ensino de línguas era encarada como um conjunto de princípios integradores de duas outras realidades inerentes ao acto de ensinar – o método e o programa. Até à emergência da chamada Abordagem Comunicativa, tudo se passava como se cada uma das componentes funcionasse isoladamente. O modelo que sustentou esta separação baseava-se na ideia de que o programa seria “o quê”, “o como” (o método), e, “o porquê” (a abordagem, mais reflexiva). Faltaria ainda “o quando”, que, ora era associado à atitude reflexiva e integradora, a abordagem, ora relacionado com o programa, sobretudo quando entendido como dinâmica de construção (*syllabus design*), como é frequente na literatura pós-abordagem comunicativa.

A evolução do pensamento sobre o acto de aprender, sobre a natureza das línguas, sobre os contextos e realidades de aprendizagem da aprendizagem veio alterar a possibilidade de recorrer à separação simplista a que nos habituáramos. De resto, um bom exemplo sobre os cuidados merecidos ao manusear estes conceitos encontra-se nas já longínquas propostas de Willkins em “Notional Syllabus”. Sendo este um trabalho fundador que aponta, desde logo pelo seu título, para propostas dirigidas a conteúdos de ensino de línguas, verifica-se que estas acabaram por afectar, em primeira análise, não o conteúdo em si, mas o método.

O conceito de abordagem implica um conjunto integrado de julgamentos teóricos, práticos e teórico-práticos sobre o(s) melhor(e)s caminho(s) para facilitar o desenvolvimento do processo de apropriação de uma nova língua. Este entendimento pressupõe que as escolhas realizadas, não sendo arbitrárias, são regidas pelos próprios

princípios e ditadas pela análise das condições particulares de aprendizagem. Tratando-se de uma abordagem de ensino de línguas, os princípios dizem, antes de mais, respeito à natureza da linguagem – princípios filosóficos; à natureza da aprendizagem – princípios psicológicos, e à natureza do acto educativo – princípios sócio-políticos e educacionais. O termo abordagem será, no âmbito desta dissertação, sempre utilizado na asserção integradora das três ordens de princípios acima explicitada. Não serão, pois, consideradas, para efeitos comparativos, quaisquer propostas parcelares, programáticas ou metodológicas, por muito válidas que sejam.

## **2. Uma resposta a necessidades do sistema de ensino.**

Susan Feez na introdução àquela que é uma das mais bem conseguidas apresentações do modelo afirma:

The focus of English language teaching (ELT) has recently shifted to a concern with developing discourse skills. The aim of ELT is now seen as enabling learners to develop the knowledge and skills which will allow them to engage with whole texts appropriate to social contexts. (...) Text-based syllabus design is an Australian response to the need for English language teachers to teach whole texts. It is a practical response to the increasing value placed on whole texts and extended discourse in many areas of applied linguistics and language education. (Feez, 2002: V)

Para além da constatação da circunstância de o ensino de línguas ter mudado o foco das suas prioridades para o desenvolvimento das competências discursivas e revelar preocupações em tornar o texto completo como componente principal e unidade básica do desenvolvimento e estruturação didáctica, S. Feez achou necessário enfatizar

o facto de a ABG (circunstançialmente, *Text-based syllabus*) emergir de necessidades de respostas concretas para questões que, no ensino quotidiano, se vinham colocando com insistência. Com efeito, estas eram questões que se colocavam no ensino das línguas, fosse ele pensado na circunstância enquanto língua materna, L2 ou outra qualquer conjuntura de aprendizagem. Em certa medida, ainda hoje, aquelas são questões cruciais para o ensino das línguas; porém, o que torna a síntese de Feez particularmente expressiva, é o facto de ter adjectivado, em lugares distintos do seu texto, a *resposta* conseguida como *australiana* e *prática*.

A um tempo, a autora sintetiza duas principais linhas de força inerentes a esta perspectiva de ensino – a sua génese teórica (intrinsecamente ligada a investigadores sedeados numa determinada zona do globo) e o seu carácter (moldado para a *praxis* e facilitação). Procurarei apresentar, no essencial, a ABG, tomando como ponto de partida os elementos acima destacados.

A noção de TEXTO subjacente à abordagem foi discutida no Capítulo 1, dado o estatuto de pilar da unidade didáctica que lhe é conferido, em sintonia com o pensamento sistémico-funcional que o adopta como unidade principal de análise. Esta mudança de perspectiva implica necessariamente a desvalorização do trabalho sobre a frase, comum em outras abordagens. Pouco importará para a avaliação da pertinência das propostas emanadas da ABG, a área geográfica em que foram produzidas; porém, as circunstâncias históricas fizeram convergir para universidades australianas os principais impulsionadores e com estes, as ideias essenciais e fundadoras, como resposta a necessidades identificadas pelo sistema de ensino.

### 3. Natureza da língua e natureza do acto educativo

No Capítulo 1 foi discutido o pensamento teórico da linguística sistémico-funcional sobre a natureza da língua e as consequências que desse mesmo pensamento resultaram para a construção do modelo.

Tendo em vista que algumas das ideias fundadoras encontraram acolhimento para além dos contextos teóricos e educacionais em que evoluíram, irei abordar outras propostas de definição teórica da natureza da língua surgidas nas últimas décadas do século XX que procuram responder a problemas equacionados no seio da LSF. Antes, porém, de uma forma breve, um conjunto de asserções que são o pilar do modelo da teoria social da língua:

- A língua é um recurso para a construção do significado.
- A língua, para ser eficaz enquanto recurso, organiza-se em torno de um conjunto de sistemas inter-relacionados.
- Sempre que um falante necessita de comunicar, fá-lo recorrendo a este conjunto de sistemas e criando textos para produzir significado.
- Os textos são uma emanção do contexto social em que são produzidos, mas também, inversamente, são os falantes que condicionam e influenciam decididamente o contexto social.

Halliday terá sido o primeiro linguista que, de uma forma abrangente, forneceu uma formulação teórica inequivocamente comprometida com o quadro acima descrito. As suas propostas filiam-se, porém, numa linha de pensamento que, no séc. xx remonta a Firth – linguista que, tendo sido aluno de Malinovsky, reconheceu a pertinência do conceito “contexto da situação” utilizado pelo antropólogo, tendo-o introduzido no domínio da linguística: “ (...) *meaning* is a propriety of the mutually relevant people, things, events in the situation” Firth, 1937 [1964]: 110)).

Esta orientação de pensamento sobre a língua tem sequência na chamada escola funcionalista britânica onde, para além dos nomes apontados, se filiam McIntosh, Sinclair, Hasan, entre outros. A concepção semiótica e social do acto de comunicar que se manifesta em texto (um evento sociológico), merece de Halliday a seguinte especificação:

‘can do` by itself is not a linguistic notion; it encompasses types of behaviour other than language behaviour. If we are to relate the notion of ‘can do` to the sentences and words and phrases (...) to what he can say, (...) then we need an intermediate step, where the behaviour potential is as it were converted into linguistic potential. This is the concept of what the speaker `can mean` (Halliday, 1973: 51).

Esta outra forma de asseverar a complexidade do acto de comunicar (significar é agir; “can do”, “can mean” e “can say” são indivisíveis), constitui outro modo de afirmar a natureza da linguagem tal como é concebida numa teoria social da língua, com particular influência na ABG.

A teoria do registo e do género (Martin, 1981 b; 1984 a, 1984b, 1984d; 1985a, 1985c), só faz sentido no contexto de uma concepção de língua com os contornos até aqui apresentados. Ela foi desenvolvida enquanto teoria social do contexto, propondo um modelo holístico que pretende estabelecer a relação entre este e a linguagem, em termos de realização, especificando, em certo sentido, um pensamento sobre a língua. Dado que a TR&G foi apresentada no Capítulo 1, aqui, apenas lembro as palavras de Bakhtin, enquanto procedência teórica relevante:

All the diverse areas of human activity involve the use of language. Quite understandably, the natures of forms of this use are just as diverse as are the areas of human activity. ...Language is realised

in the form of individual concrete texts (oral and written) by participants in the various areas of human activity. (..) Each separate text is individual, of course, but each sphere in which language is used develops its own relatively stable types of these texts. These we may call speech genres. (Bakhtin 1986: 60)

### **3. 1. Interpenetração com outros modelos**

Em outras ciências que não a linguística, a apresentação e discussão de um conceito fundamental não tem forçosamente implicações na própria essência da disciplina. Em linguística, porém, entendimentos divergentes sobre a natureza da língua têm repercussões sobre toda a construção disciplinar, por se tratar do seu próprio objecto de estudo.

Não pode ser ignorado que, paralelamente à concepção da natureza da língua que tenho vindo a apresentar, se desenvolveu um outro paradigma de afirmação disciplinar que encara a língua mais enquanto expressão do pensamento e menos enquanto instrumento de e para a interacção social, que põe ênfase na noção de competência (o seu estudo é prioritário sobre o do desempenho) e privilegia uma das componentes da gramática – a sintaxe. Tais divergências nos paradigmas conceptuais apontam para uma desacordo fundamental quanto ao carácter disciplinar: ciência da cognição ou ciência social.

A história, porventura ainda incompletamente realizada, das relações entre a linguística, a linguística aplicada e o ensino de línguas nas últimas três décadas poderá permitir uma melhor compreensão e avaliação do estado actual da *praxis* dominante do ensino das línguas, designadamente LE.

Ao linguista interessa a construção e o desenvolvimento de um modelo que lhe permita extensões coerentes em áreas de investigação inter-relacionadas; ao professor, ao construtor (criador) de programas ou ao avaliador interessam-lhes as formas mais apropriadas para superar as dificuldades encontradas no terreno do ensino. Neste quadro, é interessante verificar como ideias eminentemente relacionadas com a visão social da língua frutificam fora do seu ambiente natural de trabalho, onde se constituiu uma linha de investigação com grande influência no ensino das línguas.

Esgotado que foi o modelo baseado em competências (compreensão/ expressão, escrita/oral) e em componentes (gramática, vocabulário e fonologia/ grafologia), esperava-se que os promotores desse(s) modelo(s) produzissem evidências sobre o modo como as várias competências se relacionam. Tal nunca veio a acontecer, o que deu lugar a diversas propostas que procuraram adaptar a teorização linguística às realidades da aplicação ao ensino, através do desenvolvimento de modelos que foram dando conta dos elementos que, claramente, estavam em falta. Neste âmbito, é útil lembrar alguns contributos decisivos, como os de Hymes (1972b, 1973, 1982) com o reconhecimento dos factores socioculturais nas situações de discurso<sup>36</sup>, bem como o seu conceito de “competência comunicativa” (Hymes, 1982) que inclui, a “capacidade gramatical”, distinguindo-a da “capacidade discursiva”; a primeira definindo-se com referência ao código formal, a segunda, incluindo características que eram tipicamente associadas com o estilo (informalidade e expressão da delicadeza). Uma terceira componente, mais difícil de sustentar, “performance style”, relacionada com o uso individual da língua, foi ainda sugerida. Na mesma linha de explanação teórica, Canale

---

<sup>36</sup> O contributo de Hymes é frequentemente referido como sendo fundamental no reconhecimento da importância dos factores socioculturais nas situações de discurso, porém, em certa medida, algumas das suas concepções vão mais além por anteciparem futuras linhas de pensamento sobre a língua em uso: “the performance of a person is not identical with a behavioral record (...)It takes into account the interaction between competence (knowledge, ability for use), the competence of others, and the cybernetic and emergent properties of events themselves.” (Hymes, 1972: 283).

& Swain (1980), distinguindo a competência gramatical (i.e. conhecimento do léxico, da morfologia, sintaxe e semântica), da competência sociolinguística (que inclui uma ordenação sociocultural e uma ordenação discursiva) trouxeram alguma novidade e foram inspiradores de alguns trabalhos de referência. São ainda significativas as propostas de Candlin que definiu a competência comunicativa como um conjunto de procedimentos para adaptar os conhecimentos organizados (estruturas e formas) à solução de problemas comunicativos: “the ability to create meanings by exploring the potential inherent in any language for continual modification in response to change, negotiating the value of convention, rather than conforming to established principle.” (Candlin, 1986: 40).

As questões sobre a natureza da língua foram ainda preocupação maior de investigadores que trabalham na área da testagem e avaliação (i.e. Oller, 1986; Bachman, 1990, entre outros), dada a necessidade por eles especialmente sentida de basear os seus testes em definições precisas das *language abilities*. É significativo o modo como Bachman, num estudo em que pretende abranger os mais importantes contributos num modelo pessoal e muito completo da “communicative language ability” conclui da presença inequívoca do contexto nos modelos mais divulgadas sobre a natureza da língua (em uso), o que lhe permite concluir que a investigação é suficiente para encetar uma especificação, que, de resto, a autora leva a cabo:

Most current frameworks of language use are based on the concept of language as communication, and recognize the importance of the context, both discourse and sociolinguistic, in which language is used. Such frameworks are based on a wealth of information from naturalistic, observational studies. I believe that there is now sufficient empirical evidence about the nature of language use and the abilities that are involved in language use to begin the specification of a theoretical model of

communicative language ability that will provide a basis for the development of both practical tests and of measures that can, in turn, provide the tool for the empirical investigation of this model. (Bachman, 1990: 9) (sublinhados meus).

Fica claro desta breve resenha que uma das preocupações centrais que foi determinando toda a linha de especificações sobre a língua era o reconhecimento da importância do contexto por detrás da frase para o uso apropriado da língua. O contexto, tal como foi sendo entendido, incluía o discurso e a situação sociolinguística que determina, em certa medida, a natureza daquele discurso, quer na forma, quer na função<sup>37</sup>.

Enquanto os modelos pré-estuturalistas e psicológicos tenderam a relacionar a acção social e a produção de significado prioritariamente com factores como a motivação e objectivos específicos do indivíduo enquanto actor social (Bourdieu, 1991), os modelos funcionalistas e interaccionistas tenderam a identificar o contexto social como “variável” fundamental. A emergência de um conjunto de ideias que se foram solidificando permitiu que a teorização sobre a relação entre o texto e o contexto tenha sofrido um desenvolvimento assinalável. A linguística sistémico-funcional terá sido a que levou a teorização dessa relação a níveis de maior congruência e sistematicidade, assente numa concepção particular sobre a natureza da língua. Essa concepção da língua mostrou ser mais “amiga” das preocupações dos agentes de ensino, sendo a ABG uma das mais representativas expressões dessa relação feliz.

Como já foi referido, o pensamento pedagógico que influenciou a ABG, de matriz LSF, teve origem no contexto do ensino da literacia encetado na Austrália no final dos anos oitenta. As propostas estavam focalizadas na construção de um discurso

---

<sup>37</sup> No que diz respeito ao ensino das línguas, em geral, o modelo de Van Dijk (1977) terá sido o que suscitou adesão mais generalizada, pela preocupação em estabelecer uma relação, justamente, entre o contexto e o texto.

instrucional perspectivado enquanto género e concentraram-se em projectos desenhados para a língua materna e L2. Os projectos de investigação e aplicação (cf. Cap.1) acabaram por se disseminar e ter impacto não só na Austrália, mas também em Inglaterra. O traço de união entre os projectos é o seu objectivo primordial que consiste em facilitar o acesso do público-alvo a novos géneros, sobretudo géneros controlados por grupos sociais dominantes. O projecto “Write it Right Project”, iniciado em 1991, porventura o mais explícito em matéria de princípios, era claramente empenhado na construção do discurso enquanto género e registo, na escola primária e secundária e no local de trabalho.

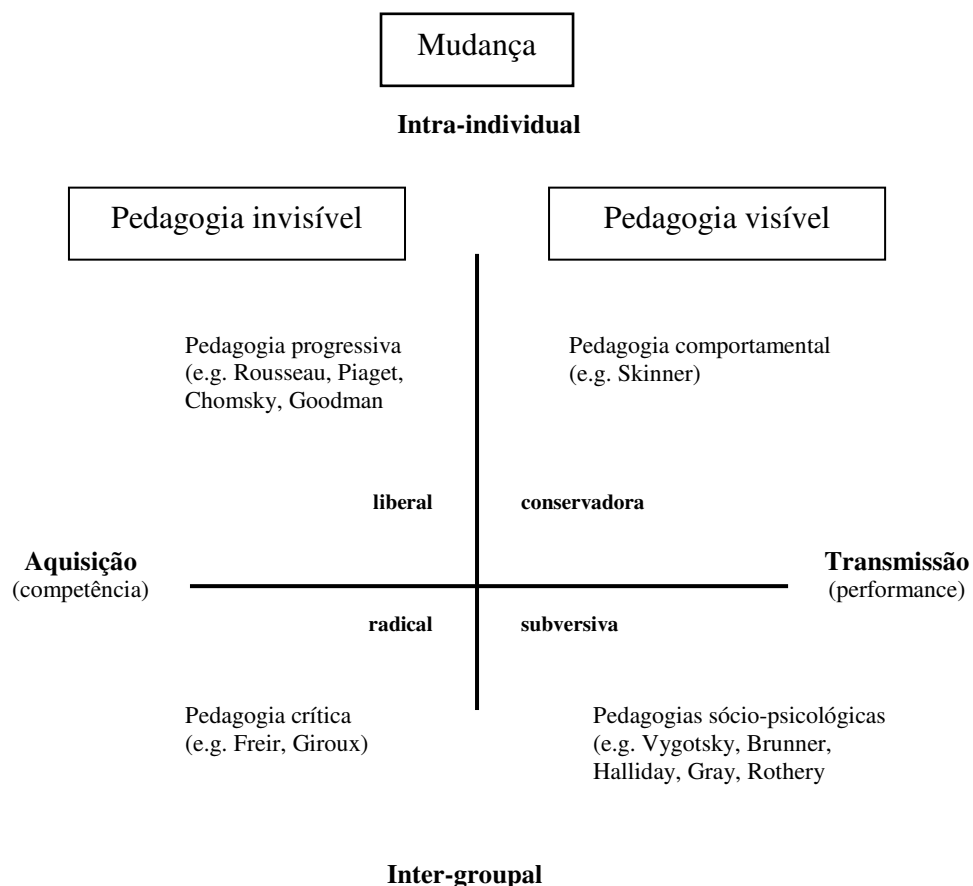
O princípio educativo assentava na crença de que, ao permitir o acesso de grupos não-dominantes a estes géneros, aqueles grupos, em virtude da apropriação de novos recursos discursivos, realizariam, por um lado, uma natural recontextualização, por outro, acederiam mais facilmente àquele patamar de definição imprecisa chamado poder (Christie, 1991; Kress, 1993; Martin, 1993, 1996; Hasan e Williams, 1996). Tratava-se, desde a sua origem, de uma abordagem visível (no sentido em que as aquisições são claramente especificadas) e intervencionista (na medida em que é orientada para a modificação de um *status quo*).

### **3. 2. Literacia e condições sociais de existência**

Entre as preocupações iniciais deste novo modo de agir educacionalmente, estava a resposta à questão de se determinar o modo como as condições sociais de existência estão dialecticamente ligadas com as formas de significação dos falantes. O entendimento de como se processa a variação semântica representa, de resto, temática

essencial em determinadas fases de investigação (Bernstein, 1990b; Bourdieu, 1984) em que foi considerado capital perceber-se o funcionamento de todos os elementos envolvidos na actividade semiótica.

Para Vygotsky, o conceito de mediação semiótica não se confina apenas aos contextos educacionais, mas está relacionado com a maior parte das actividades, pelo que é natural a sua relação dialéctica com as condições da existência humana e as suas implicações no desenvolvimento das funções mentais. Halliday, enquanto linguista, confere centralidade ao papel da língua no contexto do desenvolvimento global do indivíduo (aprendente), e reflecte sobre o modo como um diferente acesso ao domínio da língua, pode ser factor de diferenciação numa sociedade: “(...) while the system of the language construes the ideology of society as a whole, the deployment of resources within the system differentiates among different groups within a society”. (Halliday 1990: 16). Estas duas percepções (Vygotsky e Halliday) reflectem as linhas mestras de um pensamento sobre o acto educativo que se estrutura num quadro de outras soluções. A figuração de B. Bernstein adaptada por J. Martin (1999) aponta o posicionamento relativo de quatro grandes vias pedagógicas:



**Figura 14.** Tipos de pedagogia. Adaptação de Martin (1999: 125), segundo Bernstein, 1990

A figuração estabelece uma divisão principal entre as abordagens que se preocupam em determinar e apresentar claramente os conteúdos (visibilidade) e focalizam as actividades na transmissibilidade dos mesmos, em oposição às vias que valorizam a aquisição e que estão menos motivadas para o estabelecimento preciso de conteúdos. Na verdade, um conjunto de propostas que ganharam alguma evidência, se não predomínio, no contexto do ensino de línguas e que costumam ser designadas por naturalistas (Krashen e Terell, 1988), baseiam-se no princípio de que há uma aprendizagem natural e inconsciente se o aprendente for adequadamente exposto à língua-alvo. A ABG diverge fundamentalmente desse princípio e em tudo o que ele implica na construção de um programa de ensino, porém, como posteriormente será

apresentado, a ABG partilha com as abordagens naturalistas, as preocupações fundamentais sobre a natureza do *input* – qualidade intrínseca, variedade de canal, autenticidade, alternância de registo, pertinência, adequação, entre outras. Nas práticas de ensino inspiradas pela ABG, a intervenção do professor é, comparativamente, mais activa, baseada numa explícita selecção do que há a ensinar/aprender, selecção esta que é assente num escrupuloso levantamento das necessidades do aluno e no diálogo com este, ao longo do processo de aprendizagem. Nesse sentido, o ensino de base genológica pode considerar-se “escorador” (Hyland, 2004: 10-11), uma vez que, aos professores, é-lhes conferido um papel importante na sustentação de todo o processo de ensino/aprendizagem.

Ao definir-se como “pedagogia visível”, aproxima-se de formulações mais tradicionais e estruturalistas, afastando-se, neste particular, de projectos como os de Freire, Piaget ou Chomsky:

Compared with the traditional approach to, say, creative writing or self-expression, genre-based pedagogy differs significantly in its arguments and in its methodology, not least because of its commitment to language as social semiotic. But if I speak generally of pedagogies concerned with the development of discursive abilities, then these pedagogies fall within the same group. Each has the aim of enabling the pupils to do something with their language, and in this sense, they are all action oriented. (Hasan, 1996: 399-400).

Sendo a visibilidade uma característica dominante no pensamento pedagógico, Rothery (1996: 86), em texto destinado, de certa forma, a um balanço da aplicação de programas de desenvolvimento da literacia baseados em género na Austrália, comenta, da seguinte forma irónica, os resultados de abordagens que seguem uma via oposta de

trabalho: “So successful has this effacement of language knowledge been that students and educators alike have no idea what might be known about language. The invisibility of language has itself become invisible”. A escola australiana estende a crítica quer ao trabalho em torno do ESP e à escola norte-americana da NR, censurando, em ambas, neste particular, imprecisões e/ou ausência de explícitas orientações.

O ensino de base genológica rege-se, porém, por outros princípios, para além da sua visibilidade ou explicitude. Sendo baseado nas necessidades do aprendente, faz depender destas a definição e ordenação dos objectivos e conteúdos. Demonstrando, neste particular, muita sensibilidade aos factores culturais e psico-sociais que envolvem o aprendente e as condições de aprendizagem, incorpora com grande facilidade os contributos mais válidos que a investigação tem produzido nos últimos anos sobre a análise das necessidades. Fá-lo de forma sistemática em momentos precoces do curso, como forma de constituir um programa válido, como também ao longo do processo de aprendizagem como meio de monitorização do processo e de reformulação do próprio programa. Hyland (2004: 10-11) classifica o ensino com base em género como “empossador” uma vez que existe para garantir aos alunos o acesso a padrões de textos socialmente valorizados, permitindo-lhes variarem e criarem novos paradigmas, tendo como ponto de partida os padrões genológicos adquiridos. É esta última característica que faz com que a ABG aceite com facilidade a adjectivação de “crítica” (Hyland, 2004: 10-11).

Neste debate pela construção de modelos educativos satisfatórios, há a considerar as reservas de vários autores de produção recente, representando perspectivas pós-modernas, neomarxistas e feministas (Luke, 1996: 309), que apresentam, globalmente, uma perspectiva crítica quer às abordagens sócio-psicológicas (i.e. Abordagem Baseada em Género), quer às teorias pedagógicas críticas

(i.e. Freire), sustentando que é quase impossível analisar isoladamente os procedimentos e práticas da ciência sem ter em conta os seus interesses e as consequências políticas e práticas. Assim, o princípio de que a democratização do acesso ao conhecimento científico através de uma análise linguística apropriada (sistémico-funcional, dada a sua natureza) facilita a integração e a mudança social (Halliday e Martin, 1993) é rejeitado, na medida em que, para esta sensibilidade, o elemento crítico não está suficientemente presente nem é cabalmente questionada a cultura pós-industrial.

Without reconsidering its own social and cultural consequences, genre teaching runs the risk of becoming an institutional technology principally engaged in self reproduction of status and privilege of a particular field of disciplinary knowledge, rather than part of a broadly based political project for remaking the institutional distribution of literacy and its affiliated forms of capital. (Luke, 1996: 334).

Esta não será uma tendência dominante no pensamento pedagógico ocidental; contudo, as críticas são objectivadas e dirigem-se directamente a abordagens como a ABG, acusando-as de trabalharem sobre conceitos como livre iniciativa e individualismo, em que as diferenças individuais são explicadas em termos de “objectivos”, “intenções” e “escolha”, as limitações culturais e sócio-económicas em termos de “regra” e “convenção”, e o poder, em termos de “estatuto” e “papel”. Porque as críticas são expressamente dirigidas à ABG, achei conveniente dar delas conta; porém, a argumentação situa-se fora do âmbito técnico restrito em que me posiciono, até porque o manuseamento de conceitos como “poder” (ponto de partida para a

construção do argumento principal) me parece ser problemático, sobretudo quando ponderado no contexto do trinómio género/poder/pedagogia.

O acto educativo é encarado essencialmente como um meio para levar a cabo mudanças objectiváveis (*change* é o título dominante em toda a figura de B. Bernstein). A ocorrência da mudança é concebida a nível individual ou grupal, embora este pensamento educacional sublinhe a mudança inter-grupal e colectiva. No que diz respeito ao ensino de línguas, tendo o texto como unidade central do modelo, o desenvolvimento é perspectivado em três planos que concentram os elementos principais de intervenção: o primeiro, logogénese, que se revela através da instanciação do texto; o segundo, ontogénese, que envolve o desenvolvimento individual e convoca o ensino explícito através de modelos de construção conjunta; e o nível mais geral, filogénese, que tem a ver com a expansão da cultura, sendo cumprido, no quadro desta abordagem, através de iniciativas para a discussão e reestruturação dos currículos nacionais.

Estas são as orientações globais do pensamento pedagógico. As referências à aprendizagem das línguas (não-maternas) fazem-se explicitamente no quadro da apresentação de programas de ensino, representando, portanto, extensões coerentes de um pensamento holístico. A teorização, porque solidamente elaborada por linguistas com preocupações educacionais<sup>38</sup>, secundados, no plano da aplicação, por educadores com formação linguística, representa uma fonte de inspiração não só para uma praxis

---

<sup>38</sup> Refiro-me, em primeira análise, ao núcleo principal de linguistas que secundaram Halliday e Martin na construção do modelo, mas também penso em outros linguistas e sobretudo professores que aplicaram os projectos que sustentam as linhas dominantes do discurso pedagógico. Pela leitura dos relatórios e outros documentos, percebe-se não ter sido unânime a reacção dos professores quanto à aplicação do modelo sistémico-funcional (e, portanto, quanto à validade das ideias relativamente à natureza da língua). Também se percebe que os professores com menor formação linguística e de reflexão sobre a língua foram os que menos motivados estiveram para a mudança. Em todo o caso, refiro-me à globalidade dos intervenientes que Martin (1999c: 123) designou por “the critical mass of Hallidayan educational linguists in Austrália”.

inventiva, como para o tratamento de temas como a política de língua, a literacia, escrita académica, entre outros.

#### **4. Sobre a aquisição de uma língua**

Se aprender a usar uma língua é aprender a significar, como no famoso livro de *Learning how to mean* de Halliday (1975), então o processo de trocas verbais num contexto de aprendizagem (língua materna ou outra) é, simultaneamente, aprender acerca da língua e, através da língua, acerca da realidade envolvente. Tal como com a maioria das abordagens surgidas no final do século, na ABG há uma disposição em substituir conceptualizações “orientadas para o objecto” por uma perspectiva em que a aprendizagem da língua é vista enquanto processo. Este pensamento partilhado por várias abordagens, tem a consequência de perspectivar o acto de aprender uma língua como um processo orgânico e dinâmico. O aprendente não é visto como mero receptor de “input” fornecido através de um qualquer mecanismo instrucional, estaticamente planeado. Pelo contrário, ele é alguém que elabora activa e criativamente, recolhendo informação do meio de aprendizagem, guiado “organicamente” pelas suas necessidades e propósitos comunicativos. O curriculum e o programa desenhados em conformidade com este princípio não consistem na especificação e sequenciação de material linguístico considerado importante para um certo nível de aquisição, mas constrói-se partindo de necessidades, actividades e propósitos do aprendente. Neste particular, o conceito de Vygotsky de “Zona de desenvolvimento próximo” é fundador de toda a construção teórica: “[the zone of proximal development] is the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level

of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers” (Vygotsky 1978: 86). De resto, Vygotsky, e em certa medida, Bruner (psicólogo educacional norte-americano) marcam as referências da metodologia aplicada na ABG. Vygotsky propôs que em qualquer área de aquisição de conhecimento, todos os aprendentes têm dois níveis de desenvolvimento, um de realização independente, outro de desenvolvimento potencial, a que pode aceder através da interacção social com outras pessoas “mais capazes” – pais, professores, entre outros.

A distância entre um determinado nível de desenvolvimento, escrutinado por avaliação na solução de problemas e o nível de desenvolvimento potencial determinado pelo mesmo tipo de avaliação, com a ajuda de professor ou colaboração com colegas mais capazes, torna-se a pedra de toque do pensamento vygotskiano<sup>39</sup>.

Se o processo de aprendizagem pode ser abrangido na metáfora de um andaime que se vai construindo acoplando novos elementos aos que já estão funcionando para suportar a edificação de uma obra.

Algumas abordagens que precedem no tempo a ABG, concebem a língua ensinada/aprendida como uma sequência de blocos separados, relativamente pouco correlacionados, (*building blocs*) que poderiam constituir-se em torno de formas gramaticais, estruturas, itens de vocabulário, etc. Os programas tendiam a construir-se a partir de selecções cuja fonte eram as listas dos referidos blocos e o princípio de seriação subjacente subordinava-se meramente a níveis percepcionados; as formas e as regras eram aprendidas através da repetição e outras modalidades de prática intensiva.

---

<sup>39</sup> Martin confidencia que a tradição Vygotsky/Bruner lhes foi interpretada e explicada por Bryan Gray (Martin, 1999: 126). Na verdade as observações de Haliday e Painter sobre a aquisição e desenvolvimento da língua na criança convivem muito naturalmente com os dados vindos da psicologia educacional, complementando-se na fundamentação do quadro teórico.

A ABG partilha com perspectivas mais recentes a ideia de que a língua é um recurso comunicativo, logo, o que verdadeiramente importa é o que os alunos fazem com o discurso.

Um modelo inspirado na teoria de Vygotsky, um modelo de língua como recurso comunicativo, propõe duas ideias centrais acerca da aprendizagem da língua:

- a) um professor nunca deve estar apenas preocupado com o que um aluno pode já fazer com a língua em “realização independente”, caso contrário o aluno nunca irá progredir;
- b) se, pelo contrário, o professor amparar o seu aluno através da “zona do desenvolvimento próximo”, então, terá lugar uma verdadeira aprendizagem.

Para além destas ideias fundamentais, dois elementos são apontados como incontornáveis na teorização de Vygotsky: a construção conjunta e o amparo<sup>40</sup> (*scaffolding*). Acresce dizer que, para Vygotsky, a língua é uma ferramenta abstracta, essencial à intelectualização dos conceitos, pelo que é altamente relevante o seu contributo para o desenvolvimento da literacia e do ser humano em geral. No Quadro 5 está patente a perspectiva de Vygotsky sobre a evolução do processo de colaboração entre o professor e o aluno.

---

<sup>40</sup> O termo *scaffolding* usado pela primeira vez nesta acepção por Bruner, designa o papel escorador do professor no amparo ao seu aluno através da “zona de desenvolvimento próximo”, fornecendo conhecimento explícito e prática guiada em ordem a uma performance independente. (Bruner, 1986: 74)

AMPARO	PROGRESSO DO ALUNO
Realização independente do aprendente, sem contributo do professor	realização potencial
<hr/>	
diminuta contribuição do professor; reduz-se à medida em que aumenta a realização independente do aluno	zona de desenvolvimento próximo
<hr/>	
contribuição significativa do professor, suportando a contribuição dependente do aprendente	
<hr/>	
entrada do aprendente assegurada pelo professor	presença de funcionamento independente

**Quadro 5.** Evolução do processo de colaboração entre o aluno e o professor, segundo a teoria de Vygotsky

A ABG filia-se numa visão construtivista da aprendizagem, cujo argumento principal pode ser sumariado do seguinte modo: cada um de nós constrói o seu próprio conhecimento fazendo interagir inconscientemente o que já é do seu conhecimento e a informação nova – ideias e experiências. A aprendizagem formal deve, pois, fornecer os ingredientes necessários a que o aprendente tenha o controlo do seu próprio processo de aprendizagem. Outra forma de condensar o argumento construtivista é dizer que o conhecimento é construído através do envolvimento do aprendente em interacções mediadas linguisticamente. Ainda assim, fica incompleta a especulação sobre as possíveis consequências para o ensino das línguas.

As teorias construtivistas sobre a aquisição da língua enfatizam a necessidade de o aprendente ser posto perante situações de comunicação que suscitem o uso da língua, em detrimento da preponderância dada por outras teorias às capacidades inatas para a

aprendizagem de uma língua<sup>41</sup>. Na verdade, ambas as perspectivas, inatistas e construtivistas, advogam a necessidade do uso efectivo de uma língua para que desta se desenvolva um efectivo processo de aprendizagem; contudo, uma questão de peso relativo faz aqui toda a diferença. A observação do desenvolvimento da linguagem na criança reforça o argumento construtivista, na medida em que é reconhecido que a criança não aprende, registando, em primeira instância a língua materna para só depois aplicar o que aprendeu em reais situações de uso. Pelo contrário, ela desenvolve gradualmente a sua capacidade em resultado do seu empenho em comunicar.

Como já foi apontado neste capítulo, o pensamento pedagógico que informa a ABG, conferindo prioridade na transmissão de explícitas competências discursivas, é claramente favorável a uma intervenção visível e intervencionista no processo de aprendizagem (Painter & Martin, 1986 (eds.); Martin, 1993; Cope & Kalantzis, 1993). Este processo é susceptível de ser caracterizado como semogénese (Halliday, 1993a, 1993b; Mattiessen, 1995; Martin, 1999; Halliday & Mattiessen, 1999) e é composto por três dimensões:

- logogénese – “instanciação do texto/processo”     *unfolding*
- ontogénese – “desenvolvimento do indivíduo”     **crecimento**
- filogénese - “expansão da cultura”                     **evolução**

Segundo a proposta de Halliday e Mattiessen, a filogénese prepara o caminho para a ontogénese, que, por sua vez cria condições para a instanciação do texto. A

---

<sup>41</sup> O Conselho da Europa fez um esforço importante para promover a democratização da educação do adulto e para desenvolver ferramentas que facultassem a centragem no aprendente. Paralelamente, a psicologia educacional promovia a teoria e a prática da centragem no aprendente, mas enquanto no Conselho da Europa esta noção resulta da ideia de que a linguagem de cada aprendente tem um único conjunto de necessidades comunicativas, na psicologia educacional, a centragem no aprendente está intimamente ligada à epistemologia construtivista.

intervenção pedagógica<sup>42</sup> implica apoio durante o período da logogénese (Christie *et al.*, 1992), ensino explícito com utilização de modelos de construção conjunta e orientação na aplicação prática (período da ontogénese) e planificação da língua orientada para a expressão da cultura, que pode implicar revisões curriculares e de orientação pedagógica.

Halliday apresenta o acto de aprender uma língua como "learning to mean and to expand one's meaning potential" (Halliday, 1992:19), sugerindo três formas paradigmáticas de desenvolvimento:

Os alunos **aprendem a língua** interagindo com outros em actividades sociais e, por este processo, entendem que a língua alvo é uma fonte que podem usar para produzir significado.

Os alunos aprendem **através da língua**; à medida em que progredem no conhecimento da língua alvo, começam a interpretar e a organizar a realidade em termos dessa nova língua.

Os alunos aprendem **acerca da língua**, o que significa construir um conhecimento sobre o modo como a língua alvo funciona e, além disso, uma capacidade para saber falar acerca da língua.

(Halliday, 1992)

---

<sup>42</sup> Martin designa o modelo de intervenção global por "hipergénese" e associa dinamicamente a logogénese à edição; a ontogénese, ao ensino, e a filogénese à planificação da língua (Martin, 1999: 125-126).

Depois do que ficou acima dito sobre o pensamento teórico acerca da aquisição de uma língua no contexto de uma ABG, resta acrescentar algumas asserções que me parecem completar o quadro geral do pensamento em apresentação:

As línguas adquirem-se através do trabalho com textos completos (falados e escritos).

O trabalho em aula com estes textos leva os aprendentes a estabelecerem relações sistemáticas entre a língua e o contexto.

Este processo é baseado, sobretudo, na exploração das variáveis de registo, campo, relações e modo, tendo em vista o contexto em que o texto está a ser usado, bem como as realizações gramaticais destas variáveis em texto.

A aprendizagem das línguas, sendo uma actividade social, resulta da cooperação entre o professor e o aprendente e entre este e os restantes elementos do grupo de aprendizagem.

Os aprendentes beneficiam de

- Exigências explícitas dos cursos
- Conhecimento explícito acerca da língua
- Suporte do professor

Este modelo de aprendizagem de uma língua, na senda das propostas de Halliday (1992), sugere, em suma, que a interacção social projectada pelo processo de aprendizagem leva o aprendente de uma língua a adquirir:

- a) uma nova fonte de produção de significado;
- b) uma nova ferramenta para interpretar e organizar a realidade;
- c) um novo conhecimento acerca da(s) língua(s) e da(s) cultura(s).

## 5. Análise das necessidades dos aprendentes

A generalidade das abordagens mais recentes advoga uma cuidadosa análise das necessidades dos aprendentes como condição básica para a preparação e aplicação de um coerente programa de aprendizagem. Trata-se de um imperativo de bom-senso que decorre de outros conceitos, hoje incontestados, designadamente o da centragem no aprendente.

A ABG, porém, mais do que encarar esta actividade como ponto de partida para um curso bem sucedido, estende o seu âmbito ao ponto de esta se confundir com o processo global de monitorização da progressão do aprendente. Tratando-se de uma perspectiva de ensino em que a explicitação das unidades de aprendizagem é considerada fundamental, o professor necessita, neste contexto, de desenvolver um plano ordenado de recolha de informação sobre a evolução de cada aluno que o habilite a sequenciar os conteúdos, adaptando-os com critério aos dados e eventos de aprendizagem. Mais do que um mero acto de análise de necessidades, é um processo sistemático de recolha de informação, de forma a fundamentar tomadas de decisão sobre o devir do projecto global de aprendizagem. Temos, assim, dois tipos de análise das necessidades:

- a) realizada no momento inicial de um curso;
- b) realizada de acordo com a monitorização do processo de aprendizagem.

O primeiro tipo de análise visa a detecção das características do aprendente e respectivas condições de aprendizagem e é advogado por todas as perspectivas de aprendizagem, variando apenas o tipo de elementos considerados importantes por cada uma delas e o grau de minúcia com que é processado. Naturalmente que, se se tratar de um ensino institucional, este tipo de análise confunde-se com a fase de colocação

pré-curso, em que o foco é a proficiência do aluno para colocação num nível adequado. Muitas instituições têm uma prática redutora, centrando a recolha de informação em torno das competências mais imediatamente objectiváveis (e.g. competências lexical, sintáctica ou o conhecimento de determinado tipo de estruturas frásicas), não estando preparadas para dar conta das discrepâncias frequentes entre o desenvolvimento potencial do aprendente e o desenvolvimento estratificado assumido pela instituição. Por outro lado, grandes oscilações entre as competências escritas e orais apresentadas por muitos alunos, distintos graus de literacia na cultura materna, mundividências e interesses distintos, estilos de vida e aprendizagem, entre outros factores, interferem fortemente no sucesso desta primeira fase de trabalho, com implicações no restante curso. A ABG, naturalmente, reclama uma recolha de informação que vá muito para além das competências gramaticais, que assegure uma percepção da globalidade da entidade aprendente e que permita aos alunos expressarem os seus próprios objectivos, prioridades e visão do curso que vão começar.

O segundo tipo de análise, porque vai para além do diagnóstico inicial, é susceptível de se fundir com a monitorização constante do curso. Distingue-se do tipo anterior, não apenas por não se confinar a uma fase pré-curso, mas pelas seguintes propriedades principais:

interacção – através desta actividade no seio do grupo e em rede, favorece-se integração do aprendente no colectivo do grupo;

dinamismo – tem consequência ao nível das actividades, tarefas e estratégias escolhidas, afectando todo o processo de decisão, designadamente, a constituição dos sub-grupos e a (re)definição do programa;

participação – são dadas aos aprendentes oportunidades para intervir quanto às escolhas de actividades e tarefas e quanto à possível reformulação dos aspectos programáticos;

sócio-afectividade – são dadas oportunidades aos participantes para intervirem ao nível da construção da coesão do grupo.

Ambos os tipos de recolha de dados podem envolver os seguintes processos.

Entrevistas individuais<sup>43</sup>

Discussões de grupo

Inquéritos e listas de controlo

Jornais colectivos, individuais e portefólios<sup>44</sup>

Muito do que foi escrito sobre a análise das necessidades dos aprendentes, mesmo no âmbito da ABG, relaciona-se com a aprendizagem de uma L2, dadas as preocupações associadas ao desenvolvimento etário e de inserção social. Neste trabalho, será proposto que a monitorização de qualquer processo de aprendizagem de uma língua deverá ser o mais completa e reflectida possível, assentando em ferramentas atestadas, variadas e que impliquem decididamente o aprendente. Será ainda defendido que a formação do professor inclua, com carácter prioritário, elementos reflexivos sobre esta temática com a exploração de noções basilares, entre as quais a de Portefólio.

## 6. O Ciclo de aprendizagem

Os dois conceitos basilares acima referidos – construção conjunta e condução através da prática no contexto de experiência partilhada evoluíram para uma série de propostas sobre o que se veio a designar por **Ciclo de Aprendizagem** próprio da ABG.

Cada uma destas propostas procurou adequar melhor os princípios a um contexto de

---

<sup>43</sup> Alguns documentos de apoio são, por vezes, sugeridos no âmbito de aplicações em ambiente ABG. Os contextos de aprendizagem e as reais condições no terreno, incluindo a formação e experiência do docente e o acesso à já considerável bibliografia levam a que refira apenas dois dos documentos basilares: Nunan & Buron eds. (1989), para a determinação do perfil do aprendente e Willing (1989), para a revelação dos estilos de aprendizagem.

<sup>44</sup> Naturalmente que os princípios subjacentes ao conceito de Portefólio se enquadram nesta perspectiva dinâmica de recolha e registo de informação, embora, até ao presente momento, não se tenha conferido atenção detalhada, em ambiente ABG, à construção de portefólios.

aplicação específica e contribuiu para a solidificação do modelo. Refiro, apenas, as propostas que foram mais influentes na evolução e estabilização do que, hoje, pode ser apresentado como **Ciclo de Aprendizagem**:

- DSP Primary Curriculum Model - (Callaghan & Knapp, 1989)
- DSP Primary Curriculum Model - (Murray & Zammit, 1992)
- HBJ Primary Curriculum Model - (Christie *et al.*, 1992)
- DSP Secondary Curriculum Model – (Rothery & Stenglin, 1994)
- ELT Stages of the Teaching/Learning Cycle - (Feez & Joyce, 2002)<sup>45</sup>

As diversas propostas têm em comum a realização de uma série de passos que alunos e professores devem percorrer para que os primeiros gradualmente ganhem controlo independente de um texto-tipo particular. Cada passo, sendo pensado para atingir um objectivo diferente, está associado a diferentes tipos de actividades.

O ciclo nunca é pensado enquanto prescrição rígida, coincidindo os diversos proponentes em defender uma leitura que seja criativa na adaptação à realidade educativa. Nesse sentido, é possível entrar-se em qualquer ponto do ciclo ou dispensar mais atenção a um determinado tipo de actividades em detrimento de outras, dentro do mesmo ponto do ciclo.

O primeiro modelo implementado (DSP Primary Curriculum Model de Callaghan & Knapp, 1989), inserido no projecto “Language and Social Power”, compreende três fases apenas: Modelização, Construção Conjunta e Construção Independente. A Modelização implicava a introdução ao texto-tipo em foco, a discussão

---

<sup>45</sup> Como nas restantes propostas, trata-se de uma elaboração a partir de sugestões anteriormente feitas, tendo em conta os princípios de aprendizagem partilhados. As autoras (Feez & Joyce, 2002: 28), porém, pretenderam deixar claro que se tratou de uma adaptação de Callaghan & Rothery, (1998); Green, (1992); Cornish, (1992).

da função social do género e o estudo dos aspectos relevantes da língua e estrutura do texto. Na Construção Conjunta, os alunos eram levados a envolver-se na preparação de um outro exemplo do género, construído com a participação de todos os intervenientes e registado (normalmente supervisionado ou da responsabilidade do professor) no quadro ou em outro suporte adequado. A Construção Independente consiste na preparação do aluno para uma nova instanciação do género que seria realizada individualmente. O Ciclo de Aprendizagem então idealizado tinha uma figuração circular, em que várias setas apontavam dinamicamente para o seu centro que era designado por “Aproximação para o Controlo do Género”. Tal figuração não se destinava apenas a focalizar o propósito principal de toda a actividade educativa, mas também a sublinhar a plasticidade do modelo, permitindo a entrada em qualquer ponto do ciclo e admitindo a eliminação de etapas desnecessárias para um determinado grupo de aprendizagem.

Observações iniciais no sentido de uma literacia mais crítica levaram a alterações práticas, designadamente à introdução de um novo passo (negociação do campo – aproximação ao contexto do género) antecedendo a desconstrução, em que o trabalho, da responsabilidade dos aprendentes e professor, propiciava uma tomada de consciência acerca do funcionamento do género em estudo, na sociedade<sup>46</sup>.

Um modelo planeado de forma a poder sofrer alterações em função das condições em que se realiza o acto pedagógico poderá apresentar dificuldades em estabilizar, no sentido em que cada experiência corresponde, potencialmente, a uma instanciação distinta das demais. Porém, a necessidade de ter uma referência de um Ciclo de Aprendizagem que cruze a globalidade das práticas dentro desta abordagem, leva-me à preferência da proposta de Feez & Joyce (2002), “ELT Stages of the

---

<sup>46</sup> Para uma apreciação da discussão então havida sobre o modelo e relações entre a linguística sistémico-funcional e a literacia crítica, ver Fairclough (1992); Cranny-Francis & Martin (1993); Martin (1995, 1996). Para uma apreciação dos documentos e sugestões práticas no âmbito do desenvolvimento do modelo, ver, sobretudo, Christie *et al.* (1990a, 1990b, 1992); Martin & Rothery (1991).

Teaching/Learning Cycle”, apontado como referência no ensino do inglês a falantes adultos não nativos.

O ciclo é composto por cinco passos, naturalmente pensados para atingir objectivos distintos, através de actividades diferentes:

- 1 Construção do Contexto
- 2 Modelização e Desconstrução do Texto
- 3 Construção Conjunta do Texto
- 4 Construção Independente do Texto
- 5 Relação com Textos Familiares

A Construção do Contexto é absolutamente necessária quando um texto-tipo e o seu contexto são desconhecidos dos aprendentes. Na aprendizagem de uma LE raramente o contexto é totalmente desconhecido do aprendente. Não é crível, por exemplo, para a maioria dos europeus, que uma interacção ao balcão de um Banco ou numa Estação de Correios, para obtenção de *bens e serviços*, apresente variação contextual de tal forma significativa que obrigue um trabalho aturado de “construção do contexto”. No entanto, como se poderá observar no desenvolvimento deste próprio estudo, as expectativas que apontavam para um aligeirar das actividades ou mesmo de supressão do primeiro momento, não são totalmente confirmadas.

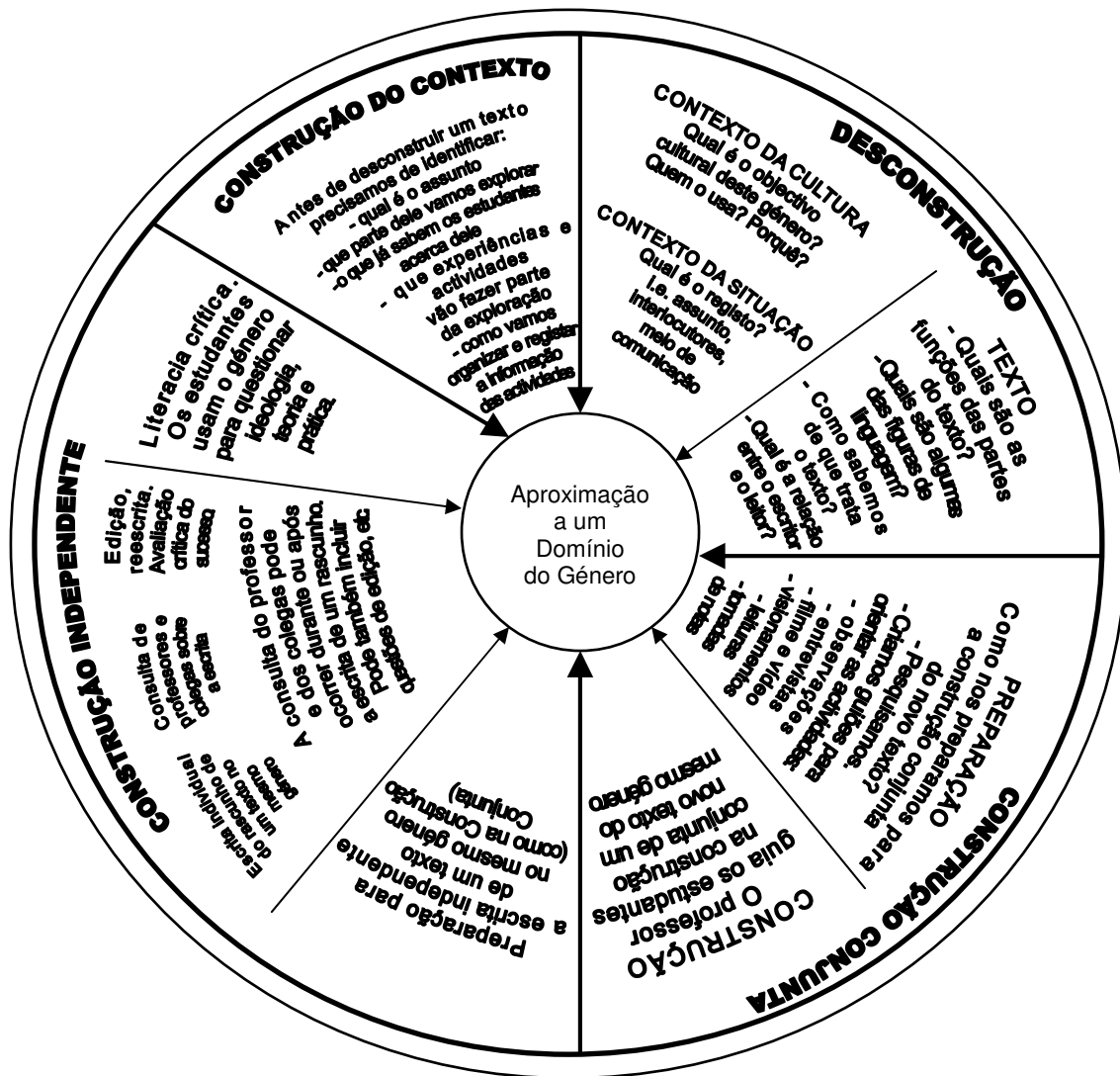


Figura 15. Ciclo de Ensino/Aprendizagem. (adaptado de Feez & Joyce, 2002: 28)

A construção do contexto faz-se a partir da realização de actividades muito variadas. A apresentação global do contexto pode ser feita a partir da exploração de fotografias, documentos audiovisuais, visitas orientadas a lugares na Internet, excursões, convidados especializados, realização de tarefas individuais e/ou colectivas extra-lectivas para pré-recolha de dados, etc. Se o texto-tipo o aconselhar, é um momento por excelência para a realização de actividades interculturais.

Da perspectiva do aluno, os propósitos da **Construção do Contexto**

são os seguintes:

- conhecimento do contexto imediato (“contexto da situação) através da exploração do Registo do texto-tipo proposto para estudo;
- introdução ao contexto social do modelo de um texto-tipo proposto para estudo;
- introdução ao contexto cultural e propósito(s) sociais em que o texto-tipo é usado.

O trabalho sobre o Registo envolve uma exploração, de acordo com a teoria sistémico-funcional, do Campo, Relações e Modo do texto-tipo. Esta abordagem traz vantagens várias, é facilmente interiorizada pelos alunos e, na sua expressão mínima, mecanizável de texto para texto. Este trabalho sobre as variáveis de registo passa por:

- um aumento do conhecimento do tópico do texto-tipo e o conhecimento sobre a actividade social na qual o texto é usado, (e.g. para uma “receita culinária” como género-alvo, é interessante um enquadramento mais vasto sobre “alimentação”);
- compreensão dos papéis e relações dos participantes reais e potenciais do texto, dos processos através dos quais estas se estabelecem e mantêm (e.g. relação entre funcionário do *call-center* de empresa pública e cliente contactante);
- compreensão do canal de comunicação em uso (e.g. face-a-face, através do telefone, usando um meio de comunicação social, etc.).

Há uma íntima relação entre o trabalho realizado nesta fase e os dados recolhidos pelo professor no momento do diagnóstico e ao longo da monitorização feita até ao momento de desconstruir um dado texto-tipo, na medida em que a extensão e profundidade das actividades dependem das aquisições anteriores. Desta fase depende muito do equilíbrio, ritmo e rendimento de todo o processo, até porque nela estão

envolvidas actividades ao nível de todo o texto (topo-base), ao nível da oração e ao nível da expressão (base-topo). São propostas actividades de prática textual relacionadas com as características (lexicogramaticais, discursivas ou outras) do texto. São isoladas dificuldades e propostas actividades, designadamente a nível individual e de sub-grupo, para superação dos obstáculos ao desenvolvimento do processo de aprendizagem. Estas actividades incluem trabalho sobre instrumentos coesivos próprios do texto-tipo em foco, tais como itens de áreas lexicais relacionadas, recursos estruturais, semânticos, fraseologia/grafologia.

Da perspectiva do aluno, os propósitos da **Modelização e Desconstrução do Texto** são os seguintes:

- estudo do padrão estrutural do texto-tipo;
- estudo das características linguísticas instanciadas no texto-tipo;
- realização de actividades comparativas entre este texto-tipo e outros exemplos do mesmo género considerados pertinentes.

Esta etapa é intermédia na direcção de um funcionamento independente. Normalmente procede-se a um registo colectivo do texto-tipo em suporte considerado conveniente. Neste passo do Ciclo é pertinente estabelecer os limites do papel do professor no quadro da ABG, sendo necessário sublinhar que a Construção Conjunta do Texto resulta de uma negociação entre o professor e o aluno e entre alunos. Ao longo deste processo, os alunos reflectem, apreciam e fazem escolhas que levam à construção conjunta de um texto. Para que esta tarefa seja efectiva, é absolutamente necessário que os participantes estejam suficientemente informados sobre o que está em jogo e que esta informação resulte num entendimento mútuo sobre o contexto ou significados em negociação. O facto de um elemento (o professor) poder agir a partir de um estatuto

particular, não deve permitir que ele assuma um papel predominante. Os problemas discursivos devem ser partilhados, as questões, se colocadas pelo professor para (re)orientação dos trabalhos, só devem ter lugar quando, seguramente, os alunos têm possibilidades de resposta com sucesso. O professor deve criar contextos claros nos quais o uso da língua-alvo seja válido e natural.

Da perspectiva do aluno, os propósitos da **Construção conjunta do Texto** são os seguintes:

- participação na edição conjunta do texto-tipo;
- discussão para construção da estrutura do texto-tipo;
- discussão para a selecção de elementos lexicogramaticais, coesivos ou outros, Próprios do texto-tipo;
- participação em actividades de “appraising” tendo em vista versões individuais e/ou colectivas do texto-tipo.

Sobre este momento do ciclo, as sugestões até hoje feitas, dizem respeito a duas dinâmicas que lhe estão subjacentes. A primeira, como é natural, diz respeito a tarefas de produção oral ou escrita que decorrem do momento de aprendizagem; a segunda, menos explorada na generalidade dos modelos, tem a ver com tarefas de apreciação do discurso dos restantes participantes.

Para o primeiro tipo de tarefas é indispensável a elaboração de um rascunho dos textos escritos ou um esqueleto de apresentação, para as produções orais. O *input* fornecido inclui a interpretação de documentos de origem vária, relacionados com o contexto do texto-tipo em foco e pode implicar tarefas de compreensão oral mais ou menos complexas.

Da perspectiva do aluno, os propósitos da **Construção independente** são os seguintes:

- produção independente do texto;
- participação em actividades de “appraising” orientadas para a própria produção ou para a dos colegas.

O derradeiro momento do Ciclo de ensino/aprendizagem é pensado para a realização de investigação sobre aspectos presentes neste texto-tipo que já são conhecidos por terem sido trabalhados em estudos de textos anteriores. Trata-se, pois, em primeira análise, de uma reflexão intertextual que professor e alunos encaminham, de forma a poderem realizar uma melhor consolidação dos conteúdos já veiculados.

Habitualmente realiza-se uma comparação entre instanciações do texto-tipo nos vários campos em que é usado, mas também procurando outros textos-tipos com uso no mesmo campo. Além disso, são verificadas alterações significativas, determinadas pelos diferentes papéis e relações desempenhados por quem os usa. Aqui, dependendo do perfil dos alunos, faz todo o sentido investigar aspectos relacionados com a construção das identidades (metafunção Interpessoal e sistema da AVALIATIVIDADE). É natural associar-se a esta etapa, tarefas de cunho intercultural. Por vezes, é muito vantajoso, neste último momento do Ciclo de Aprendizagem, trabalhar, comparando-os, modelos falados e escritos do mesmo texto-tipo. Estas últimas sugestões, não estando previstas nas primeiras propostas do ciclo, designadamente as de cunho intercultural, decorrem do normal avanço da investigação aplicada ao ensino.

Da perspectiva do aluno, os propósitos da **Reflexão intertextual e de cunho genológico** são os seguintes:

- comparação com outros textos com o mesmo contexto ou contextos similares;
- reflexão sobre a cristalização do género, sobre redes de géneros e funcionamento em sociedade;
- tomada de decisão sobre novas etapas de aprendizagem.

## **7. A ABG e as outras abordagens**

Melhor do que comparar as abordagens existentes e os seus princípios, será estabelecer pontos de comparação entre os programas/manuais ou outras propostas de ensino que estejam directamente filiadas em conjuntos integrados de princípios teóricos e teórico-práticos que mereçam ser considerados verdadeiras abordagens. Como já foi apontado, a confusão existente no terreno das propostas de documentos de ensino (plano em que também imperam critérios de ordem economicista) estende-se às práticas na sala de aula, à construção de programas dos cursos e a todo o panorama do ensino. Este hibridismo singular torna de difícil realização a tarefa comparativa (tenha-se em vista as tentativas realizadas).

Por esta ordem de ideias, a comparação que a seguir realizo entre as propostas da ABG e outras consideradas relevantes nas últimas três décadas faz-se a partir da perspectiva do programa-tipo (Syllabus), sempre que possível, tendo em conta elementos recolhidos de manuais ou outros documentos propostos com significado em cada uma das abordagens. Não se trata de uma comparação exaustiva, por um lado, porque só tem em conta as abordagens consideradas representativas pela novidade que apresentam, por outro, porque se destina unicamente a pôr em evidência aspectos

contrastantes com a ABG. Nesta aproximação de abordagens de ensino de línguas, são consideradas não só perspectivas de ensino LE como também L2 dada a frequente confluência de soluções, designadamente nas que têm formulação mais recente. A abordagem estrutural está incluída, apesar da distância que nos separa das primeiras propostas, por ser inquestionável a presença de elementos seus em muitos dos documentos de ensino e avaliação em uso, mau grado as limitações repetidamente apontadas da globalidade dos seus argumentos. A selecção das restantes (e.g. lexical, funcional-nocional) e do aglomerado de abordagens co-relacionadas corresponde a uma visão pessoal do fenómeno.

### **7. 1. Abordagem Estrutural**

A abordagem estrutural é baseada na ideia de que a aprendizagem se faz pela acumulação das partes que compõem a língua (e.g. vocabulário, estruturas gramaticais, fonologia, etc.), de que o trabalho parcelar sobre cada uma destas partes deve garantir a mecanização essencial para que, numa fase posterior, cada aprendente construa o conhecimento sobre a globalidade da língua necessário a uma comunicação eficaz. Num programa baseado nos princípios da abordagem estrutural, os itens lexicais e as estruturas gramaticais são ordenadas de acordo com o grau de dificuldade percebido ou que a experiência do autor lhe dita.

Do ponto de vista teórico, os pontos de contacto entre ambas as abordagens são praticamente nulos, embora se possa considerar que, na preparação de um programa inspirado na ABG, a consulta de documentos da abordagem tipicamente estrutural pode ser útil, como o sugere Susan Feez: “structural syllabus and related materials are useful

to teachers designing a text-based syllabus because they provide a repertoire of vocabulary and grammar activities to draw on when preparing that part of the text-based syllabus which focuses on vocabulary and grammar” (Feez, 2002: 14). Tenha-se em conta, porém, que a ABG tem uma visão do ensino/aprendizagem das línguas orientada para o processo, divergente das concepções orientadas para o objecto e que, portanto, a interpretação das palavras de Feez deve ser lida neste contexto e não no âmbito de uma visão estática da aquisição quer do vocabulário quer da gramática.

A perspectiva estrutural de ensino/aprendizagem, diverge, desde logo, no campo dos princípios, com o que mais natural e fundador inspira uma ABG – o seu pensamento sobre a língua. Mais no plano dos detalhes, a sequenciação dos elementos lexicogramaticais dentro de um ambiente de trabalho estrutural é submetida a um critério de dificuldade percebida que não coincide, de modo nenhum com os princípios da ABG. Por outro lado, uma ABG não aceita a centragem em itens discretos do vocabulário, gramática, fonologia, etc, que ignore, na prática de ensino e em muitos dos documentos produzidos, o contexto em que são produzidos. O contexto linguístico que os apresenta, num ambiente estrutural, não corresponde, frequentemente, a uma real situação da vida real.

O mesmo tipo de limitações é identificado em programas que podem ser classificados de “situacionais” (*situational syllabus*), não contemplados aqui por não reunirem as condições para serem considerados verdadeiras abordagens. Trata-se de um conjunto de propostas organizadas a partir de uma perspectiva do significado experiencial (variável campo) que podem representar um certo avanço relativamente ao modelo estrutural por os diálogos estarem situados numa determinada realidade quotidiana (*e.g. No guichet da estação de comboios, no Correio, no Banco...*). Porém, todos os princípios relacionados com a aprendizagem da “gramática” e actividades de

envolvimento e acompanhamento dos aprendentes seguem, de algum modo, o modelo estruturalista. A ênfase particular no Campo, Tópico e actividade social não dão lugar a uma exploração credível das relações e papéis dos interactantes e a linguagem proposta resulta, frequentemente, artificial.

## **7. 2. Abordagem Funcional-Nocional**

Como a própria designação da abordagem deixa transparecer, os elementos fundamentais de um programa-tipo são as funções e as noções.

As funções consistem em enunciados conduzidos pelos seus propósitos comunicativos: “communicative purposes around which we use language” (Nunan, 1988: 35). Wilkins, o introdutor do conceito no ensino de línguas, especifica-o nos seguintes termos:

The sentence does more than communicate information. When it is uttered, it performs a role both in relation to other utterances that have been produced, and as a part of the interactive processes involving the participants. An account of the internal grammatical relations and therefore of the ideational meaning does not tell us much about the use to which the sentence is being put by the speaker. (Wilkins, 1976: 22)

Um dos alicerces da abordagem situava-se nesta ideia, para a época inovadora, de que há muito mais significado (a aprender e a ensinar) num enunciado, do que a informação e a gramática nele contidas. As funções eram conceitos eminentemente pragmáticos, pelo que muito relacionados com os propósitos reais dos enunciados.

As noções são áreas de significado baseadas em ideias, conceitos, relações lógicas ou entidades. Exemplos de funções são *sugerir*, *cumprimentar*, *persuadir*; exemplos de noções são, *tempo*, *espaço*, *tamanho*, *emoção*.

Estes conceitos (noções e funções), aplicados ao ensino/aprendizagem das línguas, resultam numa abordagem marcadamente atomística.

Os dois conceitos estruturantes desta abordagem (mais o de função do que o de noção) estão hoje tão presentes na linguagem de professores, programadores e autores de manuais que é inevitável encontrar-se este ponto de contacto com a ABG. Para uma tal aceitação, muito contribuiu o facto de se tratar de conceitos fáceis de entender e de descrever. Além do mais, a especificação do conceito de função feita por Wilkins acima transcrita entronca, com facilidade, na visão trifuncional da língua proposta por Halliday. Wilkins acrescenta o seguinte comentário à sua explanação do conceito: “Although questions of use have not allways been considered part of semantics, they are of great relevance to the language teacher who is preparing pupils for the process of communication” (Wilkins, 1976: 22). O sublinhar da ausência de atenção então verificada por parte de investigadores e professores quanto aos aspectos do uso da língua é tanto mais significativa (em termos de comparação com os princípios da ABG) quanto o ponto de convergência destacado por Wilkins é a semântica, disciplina que, na sua proposta, deve incluir as questões fundamentais do uso da língua. À distância de três décadas, é possível afirmar que, se em algum *loca* esta visão teve desenvolvimentos seguros, foi no seio da linguística sistémico-funcional a que a ABG aqui apresentada dá sequência natural.

Do ponto de vista da análise do texto, uma função coincide, frequentemente, com um estágio funcional de um texto-tipo. Por exemplo, os actos (funções) de cumprimentar/despedir-se, ocorrem geralmente em estádios pré-determinados de muitas

interacções culturalmente marcadas em numerosos ambientes culturais. Para uma abordagem baseada em género, a função é apreciada e descrita, pela sua contribuição para a estrutura global do texto.

A noção é um elemento menos útil no contexto de uma ABG, não sendo tanto vantajoso o conceito e a sua operacionalidade, mas mais o cuidado posto nos processos gramaticais e discursivos que realizam as noções no contexto da variedade discursiva sempre associada. Sempre que se pretende relacionar um texto-tipo com determinado tipo de actividades, as noções podem ser úteis para a sua tipificação, como de resto, o conceito de tópico.

É conhecida a tendência dos professores e construtores de programas de ensino para elaborarem longas listas de funções e noções para que sejam submetidas a uma escolha criteriosa. Não só a escolha é difícil, dado o tipo de listagem (e a intenção subjacente), como também a sequenciação das mesmas é, normalmente, problemática. Esta ideia (selecção e sequenciação a partir de listagens exaustivas) opõe-se à visão vigente numa ABG.

Em resultado do acima dito, a perspectiva de ensino prevalecente na abordagem funcional-nocional é marcadamente atomística, pelo que se distancia de todas as abordagens que partilham de uma visão atomística da língua e comunicação e, conseqüentemente, do acto de ensinar/aprender.

### **7. 3. Abordagem Lexical (AL)**

A AL é baseada na assunção de que há uma classe de palavras, nomeadamente nomes (e.g. *way*, *thing*, *idea*, etc.), pertencentes a um conjunto de palavras

seleccionadas estatisticamente (700 palavras para o nível de sobrevivência, 1500 e 2500 para os escalões seguintes) que, em associação com palavras gramaticais (e.g. *of, that, to*), desencadeiam tais mecanismos de produção de significado que as tornam fundamentais na estruturação do discurso: “The commonest and most important, most basic meanings in English are those meanings expressed by the most frequent words in English. If we could identify the commonest words in English and identify their meanings, we would have the solution to the whole problem.” (Willis, 1990: 46). Todo o esforço da AL se faz no sentido de tornar este princípio pedagogicamente praticável, recorrendo para tal a contributos significativos de outras abordagens, designadamente a Abordagem Comunicativa e a Abordagem Baseada em Tarefas.

A palavra (predominantemente, o nome) é, pois, a unidade central de qualquer programa baseado na AL:

This is partly because word is very often prior to structure in that it is word meaning which determines which structures are grammatical and which are not. A description of language which takes the word as its starting point offers more powerful generalisations and is more accessible to learners than a structural description. A lexical description of language, therefore, should offer a powerful basis for syllabus specification. (Willis, 1990: 27)

O *corpus* que está por detrás de toda a proposta é o COBUILD CORPUS, a partir do qual se podem extrair *corpora* parcelares – por exemplo, na preparação de um curso, o *corpus* inventariado do aprendente. O trabalho baseado num *corpus* é, de resto, uma das particularidades que os seus proponentes gostam de enfatizar:

The lexical syllabus, therefore, affords the learner a coherent learning opportunity. It does not dictate what will be learned and in what order. It offers the learner experience of a tiny but balanced

corpus of natural language from which it is possible to make generalisations about the language as a whole. It then provides the learner with the stimulus to examine that mini-corpus in order to make those productive generalisations. (Willis, 1990: vii)

A ideia de que, na preparação de um curso ou programa, há um corpus objectivável para o aluno, controlado à luz de investigação segura, é central na AL. O *modus operandi* seguido parte da unidade-palavra para a compreensão das associações possíveis (com outras palavras), oração ou frase para, no mesmo movimento de alargamento chegar ao texto:

Once we begin to look at the uses of the noun clauses, we begin to look at the words with which they are associated, and to ask how those words function in text. In asking what it is that the learner needs to know, and what it is that should be highlighted, we acknowledge the importance of the noun clause, but we also come back to the importance of the Word as a unit of syllabus design.

(Willis, 1990: 22)

A hierarquia dos elementos, não sendo alvo de grandes aprofundamentos, está estabelecida: unidade-palavra, outra (s) palavra (s), oração/frase, texto.

Há investigação prévia baseada num *corpus* (COBUILD CORPUS) e em inventários que resultam de estudos estatísticos credíveis. A ideia de *corpus* é familiar aos princípios da ABG.

A interpretação do *corpus* submete as descrições gramaticais para o ensino de línguas (ELT, sobretudo) a um escrutínio apertado revelando novas descrições e propondo correcções incontornáveis. Willis apresenta o exemplo das ocorrências de **any**

no *corpus*, cuja frequência em frases afirmativas revoga as descrições tradicionais em que **any** (em oposição a **some**) é apenas usado em frases negativas e interrogativas.

A Abordagem Lexical abre novas perspectivas pedagógicas sobre como equacionar o léxico de uma língua ensinada. Reforça, ainda, o uso qualitativo do dicionário na aula de língua. Partilha, globalmente, com a ABG, o pensamento sobre o papel do professor. É uma das abordagens mais cuidadas na sua forma de apresentação.<sup>47</sup>

É discutível poder tomar-se a palavra como unidade de base e estabelecer-se, partindo daí, uma hierarquia que terminará no texto. É, sobretudo, discutível o argumento usado de que a palavra é que determina as estruturas, bem como a gramaticalidade das mesmas: “This is partly because word is very often prior to structure in that it is word meaning which determines which structures are grammatical and which are not.” (Willis, 1990: 27).

A despeito das explorações criativas que decorrem da Abordagem Lexical, o que fica como pano de fundo é a assumpção da estrutura como segunda instância-alvo de uma hierarquia em que o texto é o último elemento. O facto de a estrutura ter o destaque que lhe é dado por ser imediatamente determinada pela palavra, é profundamente contraditório com o âmbito semântico das propostas de Willis, que acabam, por esta via, por conferir, porventura involuntariamente, uma prioridade sintáctica ao modelo. À luz dos propósitos da ABG, é incompreensível que o texto seja relegado para um plano secundário. Reconheça-se, no entanto, que o esforço teórico é de caminhar numa direcção bem clara, nem sempre actualizada nas aplicações conhecidas: “from Structure to Lexis, from Sentence to Text” (Lewis, 1993: 33).

---

<sup>47</sup> Apesar das divergências sublinhadas, não seria um erro colocar a AL no conjunto das abordagens que mais próximas estão da ABG. Com efeito, muitos dos princípios sobre a natureza da linguagem e da educação que as informa, são conciliáveis; porém, o natural ambiente de trabalho da sua origem e área de aplicação (esta última, menor do que seria de esperar) tiveram importância na decisão por um tratamento em separado.

É de validade discutível, mesmo quando pensada para níveis intermédios e/ou avançado, esgotar massivamente, por exemplo, os oito valores principais associados ao *item* WAY. A sua descrição e apresentação em campos semânticos relacionados com as ocorrências assentam em *corpus* incontestável (quarenta páginas dactilografadas, segundo informação do autor) e é de grande utilidade. Porém, os desenvolvimentos propostos pelo autor contradizem as intenções semânticas da abordagem, já que aquele se apressa a subordinar o significado a preocupações de ordem sintáctica: “This description relates the use of **way** to a particular meaning, gives us a syntactic environment showing that this use of **way** is associated with the infinitive with **to**, and adds the comment that this particular use is anaphoric...” (Willis, 1990: 31). Em seguida, o autor procede a uma descrição exaustiva dos “syntactic environments” associados ao uso de **way**. Aceite-se que sugestões deste tipo não são muito frequentes nas especificações que são feitas da abordagem, nem na descrição dos conteúdos do programa; todavia, serve o exemplo para ilustrar a sempre possível (por vezes típica) contaminação de perspectivas de ensino mesmo quando os pontos de partida são muito distintos.

#### **7. 4. Abordagem Baseada no Processo**

O que marca o modelo é a ausência de qualquer planificação antes do curso começar, já que os elementos do curso, bem como a sua sequência são intensamente negociados com os participantes, à medida em que o curso se desenvolve.

Tal como acontece frequentemente com o modelo “baseado em acção”, em que o programa acaba por consistir numa lista de actividades levadas a cabo pelos

participantes. O processo é o princípio dominante, em detrimento dos resultados finais. Um programa assim concebido não é uma actividade de planificação prospectiva do que se pretende venha a acontecer, limitando o seu âmbito a um histórico meramente retrospectivo.

Muito do que se considera ser o plano do curso é (pode ser) negociado com os participantes, convergindo com a orientação da ABG que encoraja uma permanente atenção relativamente ao que os participantes têm a dizer sobre o trabalho feito e os caminhos a tomar no futuro trabalho. Porém, uma negociação com base numa actividade marcadamente retrospectiva em que apenas uma minoria dos participantes está em condições de exprimir explícita e claramente a natureza das suas conveniências não cai no âmbito de uma ABG. A “negociação” proposta pela ABG é baseada em elementos explícitos e é, a um tempo, retrospectiva e prospectiva.

Os níveis de exigência quanto ao perfil de alunos, preparação e disponibilidade do professor, condições de trabalho, designadamente disponibilidade de tempo exigido aos participantes estão para lá das imposições típicas da ABG.

### **7. 5. Abordagens com um maior grau de proximidade com a ABG**

É inevitável associar, em primeira análise, a ABG a um número de abordagens bem estabelecidas que, ora coincidentes, ora complementares, fazem o seu caminho a partir de enunciados coerentes dos seus princípios. Nem sempre a validade das propostas corresponde a uma real aceitação no terreno, pelo que algumas das abordagens aqui incluídas ganharam mais relevo pela influência que exercem em aplicações de outros modelos do que nos seus próprios. Entre as abordagens com maior

grau de proximidade com a ABG, incluindo as que foram exclusivamente pensadas para o ensino de uma L2, considero serem mais significativas as seguintes:

- Abordagem baseada em tarefas (... por tarefas)
- Abordagem baseada em conteúdos (...por conteúdos)
- Abordagem baseada na acção
- Handlungsorientierter Unterricht
- Ensino exploratório
- Ensino experiencial

De uma forma geral, as abordagens aqui listadas têm objectivos distintos, desenvolvem-se em diferentes contextos, afirmam-se no interior de tradições intelectuais divergentes e até seguem diferentes práticas e princípios curriculares; porém, o facto de terem emergido após a perspectiva comunicativa que revolucionou o ensino/aprendizagem das línguas, a circunstância de colocarem o aprendente no centro da actividade pedagógica e conferir-lhe um estatuto de entidade actuante, bem como o facto de, todas, se afastarem das perspectivas “orientadas para o objecto” e perfilarem pontos de vista de ensino aprendizagem “orientadas para o processo”, conferem-lhes um maior grau de proximidade.

Globalmente, também, encaram a aprendizagem como um processo não-linear cujos principais desenvolvimentos emergem do próprio sistema implementado em aula que se pretende seja dinâmico. Umas mais do que outras, sublinham a imprevisibilidade subjacente e conseqüente fragilidade do acto de programar, o que, por vezes, tem conseqüência no nível de explicitude assumido.

A maioria destas abordagens põe em destaque o crescente desconforto com alguns conceitos desde há muito arreigados ao ensino de línguas, tais como “input”, “output”, gramática, proficiência, entre outros. O uso dos dois primeiros termos em

ensino de línguas tem vindo a tornar-se problemático, já que os sistemas educacionais e instituições em geral acabam, implicitamente, por caracterizar os aprendentes como um todo homogéneo consumidor de *input* e produtor de *output*. Swain, que foi um dos introdutores da hipótese “output” no ensino de línguas, propõe (Swain 2005) o verbo “*languageing*” em substituição do nome “output” que associava o ensino mais à sua versão “produto” e menos a “processo”. “*Languageing*” nos termos da sua versão original, é um processo contínuo realizado por agentes activos que fazem escolhas sobre o “quê” e o “como” aprendem, baseados e constrangidos pela sua história pessoal. O termo “gramática”, associado à sua asserção estática, caiu em desuso no interior destas abordagens, não porque todas partilhem das mesmas perspectivas sobre a língua e a sua gramática, mas por defenderem asserções mais dinâmicas do uso do conceito em ensino de línguas. A gramática sistémico-funcional estabelece que a descrição da língua deve ser feita em função do uso, não sendo estranho o aparecimento de conceitos operacionais que são, eles próprios, expressões da dinâmica com que é visto o acto de produzir significado, independentemente do seu emprego no domínio pedagógico. Larsen-Freeman (2003), rejeitando também o estaticismo associado ao termo gramática, sugere o verbo “*grammaring*”, mais orientado para o ensino enquanto processo.

Estas abordagens, de uma forma geral, colocam mais ênfase nas actividades, tarefas e processos que os aprendentes realizam quando estão envolvidos numa qualquer tarefa com significado e reservam para o professor, entre outros papéis, o de amparo – um conceito originalmente baseado em jogos (interacções) mãe - filho e tutor - criança. Na sua versão pedagógica, embora com algumas variações semânticas, tornou-se um construto com grande aceitação em ensino de línguas, designadamente nas abordagens acima listadas.

É ainda possível fazer ressaltar outros pontos de convergência entre estas abordagens. Será mais útil para a economia do texto fazer uma breve apresentação de duas das perspectivas (Abordagem Baseada em Tarefas e Abordagem Baseada em Acção), seleccionadas por, porventura, serem mais confinantes com a ABG.

### **7. 5. 1. Abordagem Baseada em Tarefas**

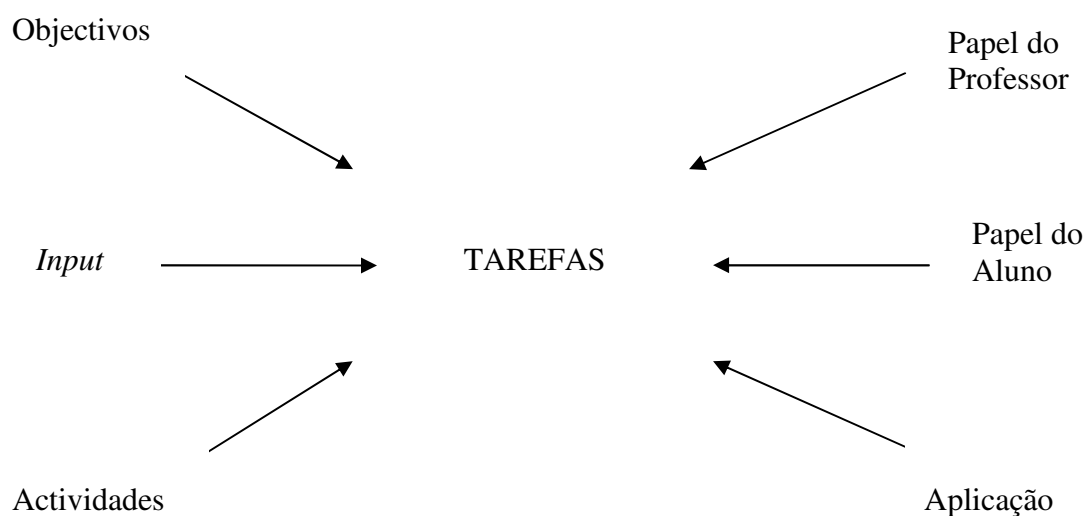
As tarefas são sempre actividades em que a língua-alvo é usada pelo aprendente para atingir um propósito. Sendo actividades sempre orientadas para um objectivo, é exigido o uso da língua durante a sua realização. Nunan, fazendo a revisão de reflexões precedentes sobre o conceito de tarefa afirma:

In general, I too will consider the communicative task as a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right. (Nunan, 1989:10)

O aprendente é livre de escolher a forma que vai usar. Esta “liberdade” para experimentar a língua e os riscos a ela associados são considerados positivos sobretudo nos primeiros níveis de aprendizagem. O aluno aprende a língua interagindo comunicativamente e com um propósito determinado, sobretudo quando está envolvido em actividades e tarefas.

As tarefas podem constituir-se a partir de ideias muito simples, tais como: ordenar (e.g. sequenciar itens, acções ou eventos numa ordem lógica ou cronológica); comparar (e.g. encontrar semelhanças/diferenças entre várias coisas em comum); resolver problemas (da “vida real” em “tempo real”, implicando exprimir hipóteses, descrever experiências, comparar alternativas, avaliar, concordar/discordar com uma solução).

Nunan propõe, para cada tarefa, um conjunto de componentes (e.g. objectivos, *input*, actividades, papel do professor, papel do aluno e aplicação) e a seguinte visualização analítica:



**Figura 16.** Componentes das tarefas, base analítica proposta por Nunan (1989: 11).

Como conciliar uma perspectiva que defende que todo e qualquer acto de programação deve estar centrado no aprendente, com a noção preponderante de que a tarefa é o núcleo central de toda a actividade? Aparentemente, os proponentes da abordagem resolvem a questão sugerindo que planificar não é mais do que “colocar

tarefas em conjunto”, de acordo com um certo número de princípios coerentes em que a ordenação está sempre subjacente às necessidades e objectivos do aprendente e que pode depender de níveis de programação superiores:

Rather than identifying a particular item, say ‘talking about oneself, ‘nationalities’ and the verb ‘be’`, and creating a task to teach these items, one might find or create an interesting/relevant text and task at the appropriate level of difficulty, and then identify which language items on the syllabus checklist can be introduced or taught through the text/task. (Nunan, 1989: 19)

A tarefa do professor, enquanto criador de programas para a aula, é, então, desta perspectiva, um jogo subtil de manipulação e rearranjo de várias componentes do currículo. Neste jogo, um dos elementos essenciais é o texto (aspecto não negligenciável quando se trata de uma comparação com uma abordagem baseada em género). O que resulta desta perspectiva é a recusa do currículo e de um programa convencional (pouco mais do que inventários de elementos linguísticos discretos), visão esta absolutamente compatível com as propostas da ABG. O registo programático é, portanto, feito em termos metodológicos.

Feita esta apresentação e apontados novos pontos de confluência entre a Abordagem Baseada em Tarefas e a Abordagem Baseada em Género, não ficam suficientemente reflectidas as diferenças que as separam. Feez, comentando a relação entre as duas abordagens afirma simplesmente: “When viewed from the perspective of methodology, it is possible to think of a text-based course as being task-based” (Feez, 2002: 17). O comentário de Feez é susceptível de ser estendido a outros projectos de ensino. Com efeito, se a Abordagem Baseada em Tarefas é focalizada na natureza e preparação das tarefas, a Abordagem Baseada em Conteúdos põe ênfase no assunto, nas formas de apresentação destes conteúdos e nas formas como os mesmos podem ser

interiorizados pelos alunos. Qual o significado real desta diferença de enfoque? Possivelmente, a resposta pode ser encontrada nas palavras de Nunan: “a more flexible approach, in which content and tasks are developed in tandem, generally leads to a more satisfactory and coherent end product (...) In this model [Abordagem Baseada em Tarefas], content and tasks are developed in tandem so that content can suggest tasks and vice versa” (Nunan, 1989:16). Ou seja, as divergências essenciais não são quanto aos princípios, são de enfoque. Na prática pedagógica acabam por se atenuar, pela adoção de uma atitude flexível (ecclética), decidindo o professor, a cada momento, qual é o primeiro plano e o plano de fundo de cenário em que se está a situar com os seus alunos. Na verdade, um dos aspectos que identificam a Abordagem Baseada em Tarefas é o facto de, na construção de um programa/currículo típico, as tarefas e os conteúdos a elas associados caminharem em conjunto, ao contrário dos programas/currículos convencionais, que se preocupam, primeiro, em definir os objectivos, conteúdos, funções, noções, etc., e só então prever as formas mais adequadas para o cumprimento destes itens.

Estendendo esta ordem de observações a outras abordagens, encontraremos convergências nas soluções educativas, designadamente, do chamado “ensino baseado em projecto” (basicamente aplicado no ensino para fins académicos), em que sobressai a preocupação em combinar conteúdos por meio de unidades temáticas, submetendo-os a objectivos muito precisos.

Idêntico perfil de convergências pode ser identificado no “ensino exploratório”, perspectiva pedagógica que foi trazida para o domínio da linguística aplicada por Kohonen (2001). O termo (ensino exploratório) resulta de uma aturada observação de padrões de interacção em aula (Allwright, 1996). Há ainda a considerar, nesta seriação comparativa, o “ensino experiencial”, com influência sobretudo em línguas para fins

específicos, que, partindo de princípios idênticos, de alguma forma, apresenta propostas de combinação das perspectivas que tenho vindo a referir (e.g. Breen, 2001).

Em todas estas abordagens exige-se que o professor tenha um profundo conhecimento da língua, aliado a um grande repertório de estratégias que possa activar a cada momento do curso. Nenhum dos modelos prevê, contudo, um fio condutor que funcione como catalizador da actividade didáctica e sinalize para os intervenientes os reais ganhos obtidos ao longo de cada etapa do processo de aprendizagem (como a ABG, relativamente ao TEXTO), o que acaba por conferir ao percurso de aprendizagem um carácter nebuloso, nem sempre do agrado dos alunos.

### **7. 5. 2. Abordagem Baseada em Acção**

Os dados aqui seleccionados são comuns às duas versões do modelo – a anglófona e a germânica. Com efeito, a abordagem germânica – *Handlungsorientierter Unterricht* (Bach & Timm, 1996; Finkbeiner, 2000) – funda-se na mesma linha de pensamento educacional, onde se encontram, segundo van Lier (2007), Johann Pestalozzi, Maria Montessori, Piaget e Vygotsky.

A Abordagem Baseada em Acção coloca o agenciamento no centro de todo o processo de aprendizagem, que é entendido como capacidade para agir, socialmente mediada (Ahearn, 2001: 112)<sup>48</sup>. Mais do qualquer outro item curricular ou de organização, o agenciamento, supondo uma postura activa do aprendente, é a pedra de toque de todo o modelo. A abordagem, nas palavras de Finkbeiner, um dos seus

---

<sup>48</sup> Em várias disciplinas (e.g. antropologia, sociologia, psicologia social), a ideia de agenciamento tornou-se um tópico importante. No ensino de línguas, foram as abordagens baseadas em projecto (project-based 2005).

proponentes, pensa o aprendente como alguém que tem coração, corpo e sentidos, para além, naturalmente, dos seus cérebros (Finkbeiner, 2007: 225).

A noção de percepção é também fundamental nesta abordagem – ao contrário das perspectivas mais tradicionais que a dividem em sentidos separados (e.g. visão, audição, tacto, etc.), a Abordagem Baseada em Acção, seguindo a perspectiva ecológica, defende uma visão globalizante, multisensorial da percepção. Van Lier, 2007, destaca a perspectiva multisensorial do conceito enquanto elemento essencial da aprendizagem das línguas, citando para o efeito Kress (2003: 46): “The affective affordances of sound are entirely different to those of sight or those of touch; sound is more immediately tangibly felt in the body than is sight, but certainly differently felt.” O mesmo van Lier especifica o pensamento: “From an ecological perspective, language learning-as-agency involves learning to perceive affordances (relationships of possibility) within multimodal communicative events” (van Lier, 2007: 46). Cada tópico é uma “affordance network” (Barab & Roth, 2006) a que se acede através de actividade em colaboração com os restantes elementos.

O programa não se constrói através da especificação e sequenciação do material que será tido em conta, mas pelas actividades, necessidades e objectivos dos aprendentes. O professor tem como papel principal disponibilizar os recursos no ambiente da aula e guiar (amparar) os aprendentes na sua viagem em direcção aos seus objectivos. Neste contexto, os aspectos da autonomia e identidade são muito valorizados nas práticas educacionais.

A ligação da Abordagem Baseada em Acção às tradições ecológicas e sócio-culturais na psicologia e educação deixam pouco espaço de divergência no campo dos princípios educacionais. O facto de considerar a língua multimodal e a percepção multisensorial (o ambiente ABG dá pouca importância às questões da percepção) implica

uma abordagem holística: a pessoa como um todo; a língua como um todo, coincidindo, neste particular, com a visão ABG.

No plano prático, uma certa tendência para evitar *curricula* explícitos, o não manuseamento da noção de texto (asserção LSF) serão aspectos que marcam distâncias entre as duas abordagens.

A possibilidade de haver aprendentes que se sintam com pouca orientação nunca é equacionada e, tanto quanto é possível observar, não se encontram soluções (caminhos paralelos) no interior do modelo. Tal como van Lier afirma, a expansão do modelo é incompreensivelmente diminuta:

It can be observed that AB and related pedagogies in general have never found widespread acceptance in educational systems beyond certain well defined niches such as ESP and EAP, and as part of educational reform programmes that have had some success, but have never been able to transform the basic ways in which education is conducted. (van Lier: 2007: 62)

A identificação, aqui feita, dos principais eixos de relações entre o ensino de base genológica e as abordagens mais influentes no ensino das línguas completou a apresentação, também realizada neste capítulo, da ABG e dos princípios teóricos fundadores. Foram estas as linhas que nortearam a programação e monitorização do trabalho realizado durante vários Cursos de PLE, em ordem a investigar a pertinência da aplicação da ABG no contexto de ensino considerado. Desses dados darei conta na segunda parte da dissertação.