

**FUNDAMENTOS TEÓRICOS
PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA
MEDIADO POR GÊNEROS DISCURSIVOS:
O CIRCUITO CURRICULAR MEDIADO POR GÊNEROS**

Bruno Gomes Pereira (UFT)

brunogomespereira_30@hotmail.com

RESUMO

Nessa abordagem objetivamos apresentar algumas considerações teóricas a respeito do circuito curricular mediado por gêneros (CCMG), conjunto de metodologias sugeridas para o ensino dos gêneros textuais/discursivos à luz da linguística sistêmico-funcional (LSF). Nossa principal referência teórica é a linguística sistêmico-funcional, pois somos motivados pelas possibilidades de contribuições ao ensino de línguas, conforme a sua proposta inicial, de origem australiana. Somada a isso, a perspectiva socio-funcional com a qual a linguística sistêmico-funcional concebe a língua (gem) pode contribuir de maneira satisfatória para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos atores envolvidos em contextos de formação. Nessa perspectiva, também consideramos alguns pressupostos dos estudos do letramento, em especial o linguístico, pois partimos do pressuposto de que o conhecimento das marcas gramaticais pode se tornar uma ferramenta importante para se entender e produzir textos. A metodologia que adotamos nesse trabalho é de natureza bibliográfica, partindo do princípio de que o diálogo teórico que tentamos travar é fruto de leituras desenvolvidas sobre a literatura científica especializada. O circuito curricular mediado por gêneros prevê uma série de passos metodológicos que visam favorecer o desenvolvimento das potencialidades linguísticas, por intermédio do uso de textos diversos, algo ainda muito inovador e desafiador para o contexto de ensino brasileiro.

Palavras-chave: Ensino de língua. Linguística sistêmico-funcional. Letramento.

1. Introdução

Uma pedagogia da escrita será uma pedagogia que visa, não ao domínio da escrita enquanto sistema notacional, de fixação/representação das unidades sonoras mínimas da fala (os fonemas), mas uma pedagogia que visa, além do domínio da escrita enquanto sistema notacional, ao domínio de técnicas de produção de textos cultural e situacionalmente adequados aos contextos de uso, neles reconhecendo pertinência, adequação e qualidade. (GOUVEIA, 2014, p. 205)

No cenário educacional brasileiro, muitas são as inquietações que os pesquisadores da área da linguagem demonstram em relação ao ensino de língua portuguesa nas escolas. Dentre essas inquietações, podemos citar a dificuldade de se ensinar gramática dentro de uma situação contex-

tual concreta do uso linguístico, a periferização do ensino dos gêneros textuais/discursivos em detrimento de um ensino moldado unicamente na noção de tipologia textual, entre outras.

As problemáticas citadas acima culminam, conseqüentemente, em uma escrita mecanizada, longe de ser uma habilidade capaz de incentivar a ressignificação das capacidades de leitura e atribuição de sentido por parte do aluno.

As palavras de Carlos Alberto Marques Gouveia (2014), que constituem a epígrafe desse trabalho, apontam para uma concepção de escrita como habilidade capaz de relacionar o texto produzido ao seu contexto de uso. Ou seja, o que Carlos Alberto Marques Gouveia chama de “pedagogia da escrita” se aproxima da noção de um conjunto de fatores metodológicos que possam incentivar o aluno a perceber que a escrita é, na verdade, uma materialização linguística de ideologias presentes do contexto da enunciação. É nesse momento que articulamos o argumento do autor à ideia proposta pelo circuito curricular mediado por gêneros, procedimentos metodológicos adotados pela teoria social da linguística sistêmico-funcional. Tais procedimentos ainda são pouco discutidos no Brasil.

Dessa maneira, nosso objetivo, nessa abordagem, é fazer uma breve apresentação teórica do circuito curricular mediado por gêneros, tentando perceber como esse circuito pode oferecer subsídios para o ensino de gêneros textuais/discursivos nas escolas brasileiras.

Nesse trabalho, não temos a intenção de travar uma discussão teórica densa a respeito da definição e distinção de gêneros na linguística sistêmico-funcional. Por isso, optamos pela nomenclatura *gênero textual/discursivo*. Para maiores informações, consultar os trabalhos de Suzzane Eggins (2004), Wagner Rodrigues Silva e Elaine Espíndola (2013), Edna Cristina Muniz da Silva (2014), só para citar alguns.

Além dessa *Introdução*, esse trabalho é constituído pelas seguintes partes: *Panorama Teórico da linguística sistêmico-funcional*; *O Circuito Curricular Mediado por Gênero*; *Algumas Articulações com a Linguística Aplicada*; *Considerações Finais* e as *Referências*.

2. Panorama teórico da linguística sistêmico-funcional

A linguística sistêmico-funcional é uma teoria linguística, de ori-

gem australiana, que foi criada pensando diretamente em influenciar o ensino de língua inglesa e, com isso, contribuir para a ressignificação das habilidades de leitura e escrita desse idioma. No cenário brasileiro, a linguística sistêmico-funcional ainda é pouco relacionada ao ensino, se compararmos com países que têm o inglês como língua materna.

A linguística sistêmico-funcional tem perfil pragmático e entende que a língua é um produto social a partir do momento que mantém, com o meio em que é utilizada, uma relação indissociável. Portanto, para a linguística sistêmico-funcional, a significação da língua depende diretamente das condições de interação em que é utilizada. Logo, trata-se de um sistema sociossemiótico¹²⁶ capaz de diagnosticar o contexto em que é utilizada.

Assim, dizemos que a língua é sistêmica, tendo em vista que sua natureza sociossemiótica depende de fatores internos e externos a ela na construção de sua significação. É também funcional, porque a língua passa a ter uma função social no momento em que é utilizada em uma situação interacional.

Em suma, entendemos que a linguística sistêmico-funcional parte de uma situação concreta de uso da língua para compreender a funcionalidade da linguagem em uma situação social específica. Não é nossa intenção, nesta proposta de investigação, discutirmos exaustivamente a respeito da definição de linguística sistêmico-funcional. Para maiores informações, pode-se conferir os trabalhos de Michael Alexander Kirkwood Halliday (1994); Michael Alexander Kirkwood Halliday e Christian Matthias Ingemar Martin Mathiessen (2004); Michael Alexander Kirkwood Halliday e Christian Matthias Ingemar Martin Mathiessen (2014); Suzzane Eggins (2004); Geoff Thompson (2014); só para citar alguns.

Como é possível perceber, a linguística sistêmico-funcional é uma abordagem que se desenvolve em torno da ideia de contexto. Este, por sua vez, é problematizado nos estudos sistêmico-funcionais dada a abstração como é percebido. Estamos nos referindo ao que se convencionou

¹²⁶ O termo *sociossemiótica* se refere à língua/linguagem como elemento de significação, tendo, pois, seu sentido construído dentro de uma situação social e real de uso. Para Michael Alexander Kirkwood Halliday, a língua é apenas um instrumento sociossemiótico que age concomitantemente com outros instrumentos, também semióticos e sociais, no processo de interação humana. (Cf. HALLIDAY & HASAN, 1989)

chamar de *Contexto de Cultura e Contexto de Situação*. Dizemos em abstração devido ao fato de, mesmo sendo ideias diferentes sobre contexto, são interdependentes. Por isso, é impossível demarcarmos com precisão o alcance exato de cada um.

A figura abaixo ilustra a relação existente entre Contexto de Cultura e Contexto de Situação em linguística sistêmico-funcional. Trata-se de um esquema traduzido de Suzzane Eggins (2004, p. 111) e utilizado por Bruno Gomes Pereira (2014, p. 55).

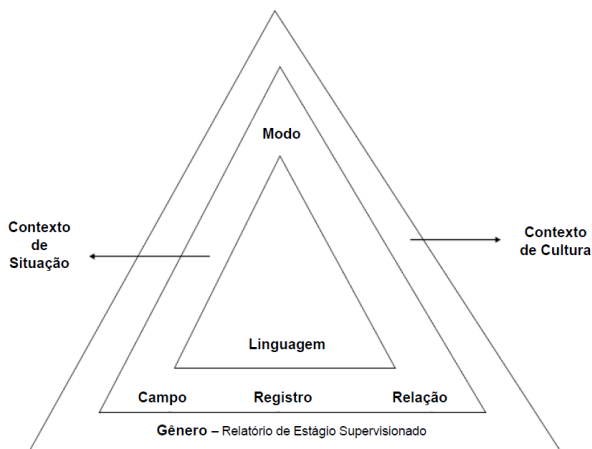


Figura 1: Contexto de cultura e contexto de situação. Fonte: Eggins (2004)

De acordo com a figura acima, o contexto de cultura é o contexto mais amplo, onde é possível abarcar todas as características culturais que podem influenciar as escolhas linguísticas, tais como fatores econômicos, ideológicos e sociais de produção do texto. É neste contexto que o usuário da língua escolhe o gênero textual com o qual vai se interagir naquele meio. Tentando estabelecer uma interface com o ensino, entendemos que o contexto de cultura deve servir como ponto de partida para o professor da escola básica repensar sua metodologia. Entender a cultura do aluno é peça chave para o início de um ensino redimensionado. Assim, entendemos que o contexto de cultura engloba fatores como o cenário social e logístico da cidade em que o aluno está situado. Nesse sentido, em sua pesquisa de mestrado, Bruno Gomes Pereira (2014) parte da realidade cultural e social do município de Conceição do Araguaia (PA) para en-

tender a escrita de professores em formação inicia das licenciaturas¹²⁷.

Já o contexto de situação é um contexto menor, localizado dentro do contexto de cultura, onde há materialização do gênero textual por meio do registro. Estamos entendendo por *registro* a “reorganização de recursos linguísticos em determinado contexto”. (THOMPSON, 2014, p. 56; tradução nossa)¹²⁸

Nesse sentido, estamos entendendo que o contexto de situação é o contexto da sala de aula em si, onde o professor poderá tentar usar os procedimentos metodológicos do circuito curricular mediado por gêneros, com vistas a uma “pedagogia da escrita” mais consciente e reflexiva, como nos aponta Carlos Alberto Marques Gouveia (2014) na epígrafe desse trabalho.

É impossível demarcarmos com precisão o alcance exato dos contextos em linguística sistêmico-funcional. Portanto, o que estamos entendendo como contexto de cultura e contexto de situação é uma medida puramente metodológica.

É no momento da materialização do gênero textual, no caso no contexto de situação, que a língua faz uso do que a linguística sistêmico-funcional chama de variantes de registro: *campos, relação e modo*.

Estas variantes contribuem para o processo de significação da língua, agindo simultaneamente na materialização do gênero, o que reforça o caráter sistêmico da linguagem. Tais variantes estão diretamente atreladas ao que Michael Alexander Kirkwood Halliday chama de *metafunções*. Nesse sentido, Wagner Rodrigues Silva endossa que “a identidade do gênero em um texto é reconhecida pelo exame de variáveis de registro, das etapas dos gêneros presentes no texto e do padrão léxico-gramatical do texto”. (SILVA, 2014, p. 239)

No quadro 1, especificamente nas duas primeiras colunas, esboçamos as três variantes de registro e suas metafunções correspondentes.

¹²⁷ A pesquisa de Bruno Gomes Pereira (2014a) investiga a escrita de relatórios de estágio supervisionado em licenciaturas paraenses, em especial letras, matemática e pedagogia. Assim, trava discussões sobre o contexto acadêmico e não escolar, como estamos propondo nesse artigo. Entretanto, em ambos os casos, partimos da ideia de escrita enquanto materialização de fatores contextuais onde os textos são produzidos, bem como a ideia de escrita enquanto prática de letramento.

¹²⁸ No original: “... recognizable configurations of linguistic resources in certain contexts”. (THOMPSON, 2014, p. 56)

Na terceira coluna, apresentamos a realização léxico-gramatical¹²⁹ de cada uma. Observemos o quadro abaixo:

VARIÁVEIS DE REGISTRO	METAFUNÇÕES	SISTEMA GRAMATICAL
Campo	Ideacional	TRANSITIVIDADE
Relação	Interpessoal	MODO
Modo	Textual	TEMA

Quadro 1: Variáveis de Registro e Metafunções. Fonte: Pereira (2014b)

Conforme o quadro acima, cada metafunção percebe a oração de maneira diferenciada. O *campo*, primeira variante de registro listada, dá ênfase à metafunção ideacional que é materializada pelo *sistema de transitividade*. Trata-se da relação entre termos regentes e regidos que constituem o padrão oracional. Estes termos são, gramaticalmente, identificados como *processos*, *participantes* e *circunstâncias*. Esta metafunção compreende a oração como elemento de representação do mundo. Assim, as escolhas léxico-gramaticais representam o contexto de cultura e de situação de quem as manipula.

A variável de registro *relação* dá origem à metafunção *interpessoal*. Esta, por sua vez, realiza-se no texto por meio do *sistema de modo* que, gramaticalmente, explicita a relação entre os enunciadores. Portanto, é possível dizer que a oração é estudada, aqui, como elemento de troca entre atores sociais em uma dada situação interativa.

Por fim, a variável *modo* está centrada na metafunção textual, materializada pelo *sistema de tema*. Gramaticalmente, esta metafunção é expressa pela relação entre *tema* e *rema*, elementos gramaticais que causam relações de coerência e coesão no texto ao expressar ideias dadas e/ou novas, respectivamente. Aqui, a oração é vista como mensagem, recaindo ao texto em si a maior ênfase.

3. O circuito curricular mediado por gêneros

O circuito curricular mediado por gêneros consiste em um mapeamento de sugestões metodológicas que visam uma pedagogia da escrita do gênero textual/discursivo capaz de conduzir ao aluno a um estágio avançado de leitura e escrita de textos. Trata-se de uma medida desen-

¹²⁹ Para Leila Barbara e Célia Maria Macêdo de Macedo (2009) a léxico-gramática engloba fatores sintáticos, morfológicos, fonológicos, semânticos e pragmáticos da língua.

volvida pela Escola de Sidney, na Austrália, buscando compartilhar experiências de ensino e de aprendizagem entre professores, alunos e linguistas. (Cf. GOUVEIA, 2014; SILVA, 2014)

Dada a sua preocupação com o ensino, alguns linguistas aplicados no Brasil buscam dialogar com as premissas australianas e, com isso, tentam readaptar o modelo do circuito curricular mediado por gêneros, da Escola de Sidney, à realidade do ensino no cenário do Brasil. Wagner Rodrigues Silva (2015), em seu texto “Gêneros em Práticas Escolares de Linguagens: Currículo e Formação do Professor”, contextualiza o papel do circuito curricular mediado por gêneros no cenário de investigação das práticas escolares brasileiras e argumenta que a escolha pelo circuito é uma medida pertinente, visto que se adequa às demandas do “paradigma vigente para o ensino do português como língua materna”. (SILVA, 2015)

Abaixo, segue uma versão do circuito curricular mediado por gêneros traduzida do inglês para o português por Wagner Rodrigues Silva (2015). Outras traduções para o português também podem ser conferidas nos trabalhos de Edna Cristina Muniz da Silva (2014) e Carlos Alberto Marques Gouveia (2014).

Notamos, no circuito transposto acima, a proposta de organização em três etapas: *modelagem*; *negociação conjunta de texto* e *construção do texto de forma independente*. Tais etapas são distintas, porém indissociáveis, tendo em vista o caráter processual do desenvolvimento da habilidade de escrita. Além disso, também compreendemos que a organização do circuito curricular mediado por gêneros pode sofrer adaptações face à especificidade do contexto de cultura e do contexto de situação, conforme adiantamos anteriormente.

A postura metodológica sugerida pelo circuito curricular mediado por gêneros é baseada na escolha de gêneros diversos que, por intermédio da realização do circuito, possam viabilizar a escrita do gênero âncora. (Cf. SILVA, 2015)

A etapa intitulada *modelagem* tem o contexto de cultura como motivador para o início dos procedimentos. Nesse caso, o professor da escola básica deve considerar fatores socioculturais dos alunos para planejamento das aulas subsequentes. Para isso, é necessário captar elementos exofóricos que possam justificar a escolha dos gêneros textuais/discursivos a serem trabalhados. Carlos Alberto Marques Gouveia (2014) acredita que essa etapa do circuito promove uma desconstrução do gêne-

ro âncora para depois, no decorrer do processo, o aluno consiga entender os procedimentos para sua produção, de maneira mais consciente e precisa.

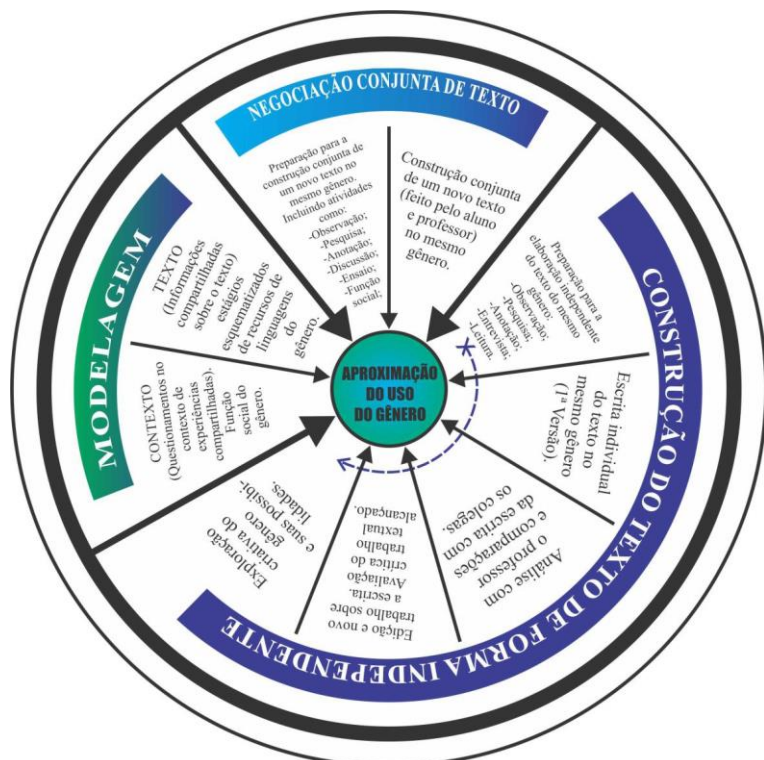


Figura 2: Circuito Curricular Mediado por Gênero. Fonte: Silva (2015)

Na *negociação conjunta de texto*, o professor serve como incentivador da pesquisa sobre o gênero âncora. Ou seja, deve-se incentivar o aluno a pesquisar sobre o gênero estudado, buscando entender o papel social desse gênero na realidade do aluno. Nesse estágio, o professor tem liberdade para pensar em metodologias que possam contemplar a proposta dessa face. Assim, o contexto de situação é o principal orientador para os procedimentos tomados nessa fase. A intenção é que os alunos sejam preparados para a produção do gênero textual/discursivo trabalhado, sendo, nesse sentido, uma etapa intermediária entre o diagnóstico prévio da turma e a efetiva produção do texto.

Na etapa *construção do texto de forma independente*, espera-se efetivamente a produção do texto âncora pelo aluno. A diferença entre essa etapa e a anterior é que nesta, em especial, a produção do gênero textual/discursivo deve ocorrer individualmente, para que o professor consiga visualizar os resultados acarretados pela metodologia do circuito.

O conhecimento das características léxico-gramaticais do gênero estudado pode ajudar o aluno no momento da produção independente do texto. Nesse caso, estamos próximos da noção de letramento linguístico da linguística sistêmico-funcional. Acreditamos que o conhecimento e o uso reflexivo das pistas gramaticais podem ajudar o aluno a desenvolver uma escrita mais crítica e engajada socialmente. (Cf. McCABE & WHITTAKER, 2006)

Partindo desse pressuposto, Carlos Alberto Marques Gouveia acredita que os procedimentos do circuito curricular mediado por gêneros devam levar o aluno a refletir sobre a relação entre a léxico-gramática e o conteúdo do texto, pois as escolhas lexicais e gramaticais causam diferentes sentidos, a depender do gênero textual/discursivo trabalhado (cf. GOUVEIA, 2014). Logo, essas medidas podem ajudar o aluno a desenvolver seu domínio sobre a prática de leitura e produção textual do gênero, bem como sobre a funcionalidade social do texto.

4. Algumas articulações com a linguística aplicada

Nesse trabalho, assumimos a ideia de linguística aplicada não como uma disciplina, mas sim como uma postura problematizadora de se construir ciência no âmbito acadêmico (cf. SIGNORINI, 1998). Assim, a linguística aplicada é, por natureza, uma maneira inter/trans/indisciplinar de se enxergar o objeto de pesquisa por meio de diferentes óticas. Essa concepção problematiza a “vida social, na intenção de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial”. (MOITA LOPES, 2006, p. 102)

Outro ponto a ser considerado na promoção desse diálogo entre o circuito curricular mediado por gêneros e a linguística aplicada é a contribuição ao processo de ensino e aprendizagem no contexto de ensino de línguas. Nesse sentido, encontramos nessa relação um meio frutífero para os estudos da linguagem em uma perspectiva interdisciplinar, pois a linguística aplicada oferece subsídios para complexificarmos a produção do conhecimento através de uma postura antipositivista de análise dos fe-

nômenos da linguagem. (Cf. MOITA LOPES, 2013)

Por fim, pensamos que os estudos do letramento, em suas diversas manifestações (cf. KLEIMAN, 2007; KLEIMAN, 2008; SOARES, 2000; só para citar alguns), talvez sejam os principais mecanismos de aproximação do circuito curricular mediado por gêneros e as especificidades do processo de ensino de línguas no cenário brasileiro, face à ênfase dada aos fenômenos da linguagem em contextos formais e informais de uso.

5. *Considerações finais*

Conforme já dissemos, os procedimentos do circuito curricular mediado por gêneros ainda são pouco discutidos no Brasil. Entretanto, na tentativa de nos adequarmos às exigências de pesquisa do paradigma emergente, pensamos que tal circuito possa nos oferecer novas possibilidades metodológicas para o ensino de língua portuguesa, com vistas a ressignificação da escrita de gêneros textuais/discursivos.

Para isso, é necessário que a escola, enquanto principal instituição de ensino esteja aberta para o reconhecimento de novas possibilidades metodológicas que possam ajudá-la em uma pedagogia da escrita mais consistente e coerente com as atuais demandas e ensino. Pensamos que as diretrizes do circuito curricular mediado por gêneros sejam inovadoras e que, provavelmente, possam render ganhos ao letramento do aluno, tendo em vista sua proposta de redimensionamento da leitura e da escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBARA, Leila; MACÊDO, Célia Maria Macêdo de. Linguística sistêmico-funcional para a análise de discurso: um panorama introdutório. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*. Brasília: UNB/PPGL, n. 10, vol. 1, p. 89-107, 2009.

EGGINS, Suzzane. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. 2. ed. London: Continuum, 2004.

GOUVEIA, Carlos Alberto Marques. Compreensão leitora como base instrumental do ensino da produção escrita. In: SILVA, Wagner Rodrigues; SANTOS, Janete Silva dos; MELO, Márcio Araújo de. *Pesquisas em língua(gem) e demandas do ensino básico*. Campinas: Pontes, 2014, p. 203-231.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *An Introduction to Functional Grammar*. Hodder Education, 1994.

_____; MATTHIESSEN, Christian Matthias Ingemar Martin. *An Introduction to Functional Grammar*. Hodder Education, 2014.

_____; _____. *An Introduction to Functional Grammar*. Hodder Education, 2004.

KLEIMAN, Ângela Bustos. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Revista Signo*, vol. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

_____. Projetos dentro de projetos: ensino-aprendizagem da escrita na formação de professores de nível universitário e de outros agentes de letramento. *Scripta*, Belo Horizonte, vol. 13, n. 24, p. 17-30, 2009.

McCABE, Anne; WHITTAKER, Rachel. An Introduction to Language and Literacy. In: WHITTAKER, Rachel; O'DONNEL, Mick; McCABE, Anne. (Eds.). *Language and Literacy: Functional Approaches*. London: Continuum, 2006, p. 1-11.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In.: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2013, p. 11-24.

_____. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In.: _____. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 85-106.

PEREIRA, Bruno Gomes. *Autorrepresentações de alunos-mestre em licenciaturas paraenses: um estudo sistêmico-funcional*. 1ª ed. Pará de Minas: VirtualBooks, 2014b.

_____. *Professores em formação inicial no gênero relatório de estágio supervisionado: um estudo em licenciaturas paraenses*. 2014. 136 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura). – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2014a.

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda do Couto. (Orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, Edna Cristina Muniz da. Leitura e produção de gêneros textuais na escola. In: SILVA, Wagner Rodrigues; SANTOS, Janete Silva dos; MELO, Márcio Araújo de. *Pesquisas em Língua(gem) e Demandas do*

Ensino Básico. Campinas: Pontes, 2014, p. 233-260.

SILVA, Wagner Rodrigues. Gêneros em práticas escolares de linguagens: currículo e formação do professor. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 2015. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v15n4/1984-6398-rbla-15-04-01023.pdf>.

_____. *Reflexão pela escrita no estágio supervisionado da licenciatura: Pesquisa em linguística aplicada*. Campinas/SP: Pontes, 2014.

_____; ESPINDOLA, Elaine. Afinal, o que é gênero textual na linguística sistêmico-funcional. *Revista Anpoll*. Florianópolis, n. 34, p. 259-307, jan./jun. 2013

THOMPSON, Geoff. *Introducing Functional Grammar*. 3. ed. London: Routledge, 2014.