

Análise linguística no ensino de língua materna: uma abordagem sistêmico-funcional

Linguistic analysis in mother language teaching: A systemic functional approach

Cícero da Silva¹

cicolinas@hotmail.com

Universidade Federal do Tocantins

Wagner Rodrigues Silva²

wagnerrodriguesilva@gmail.com

Universidade Federal do Tocantins

RESUMO - Neste trabalho, investigamos saberes de diferentes origens na construção da inovação em atividades de análise linguística para aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica. Os dados foram gerados por meio da prática de laboratório de criação de material didático, estendendo-se numa pesquisa piloto para aplicação de uma unidade didática, numa turma do Ensino Fundamental. Os resultados mostraram como o conteúdo da tradição gramatical emerge diante da tentativa de construção de objetos de ensino diferenciados quando comparados à tradição do ensino de língua materna. A inovação produzida é decorrente do enfoque sistêmico-funcional da gramática para leitura e análise linguística, resultando num trabalho didático com e sobre a língua.

Palavras-chave: gramática, Linguística Aplicada, material didático.

ABSTRACT - In this paper, we investigate knowledge from different sources in the construction of innovation in linguistic analysis activities for Portuguese classes in Basic Education. The data were generated in a laboratory practice involving the development of teaching materials, unfolding in a pilot study for the teaching unit testing in an Elementary School class. Results have shown as the grammatical tradition contents emerge before the attempt construction differentiated teaching objects compared to the Portuguese teaching's tradition. The innovation is due of the systemic-functional focus of grammar for reading and linguistic analysis, resulting in a didactic work with and about the language.

Keywords: grammar, Applied Linguistics, didactic material.

Introdução

Pesquisas científicas focalizando tentativas de inovação de práticas escolares de análise linguística (AL), instauradas em meio a tensões entre diferentes saberes emergentes na elaboração de atividades didáticas, ainda são apresentadas em número reduzido. Mesmo na Linguística Aplicada (LA), pouco se investe na criação de atividades inovadoras para o ensino de Língua Portuguesa (LP) como língua materna no contexto escolar brasileiro, embora haja demanda por trabalhos desse tipo. Sem desmerecer a relevância da análise de materiais didáticos (MD), esta pesquisa pode trazer contribuições para a prática de ensino na referida disciplina escolar.

Situada na Linguística Aplicada, esta investigação está inserida numa pesquisa mais ampla, proposta para investigar o processo de produção e implementação de uma Unidade Didática (UD) como instrumento mediador para aulas de LP, em uma turma do 9º ano, no Ensino Fundamental II (Silva *et al.*, 2015). A UD é proposta por Silva (2015, p. 1044) como uma “alternativa aos projetos de letramento”, tomando como referências pesquisas desenvolvidas pelo autor a respeito do estágio supervisionado da licenciatura no âmbito da formação inicial de professores, bem como investigações desenvolvidas abordando a recontextualização dos gêneros textuais para aulas de LP. Embora os projetos de letramento apresentem relevância social e bons resultados nas práticas educativas, em alguns

¹ Universidade Federal do Tocantins. Câmpus Universitário de Tocantinópolis, Av. Nossa Senhora de Fátima, 1588, Centro, 77900-000, Tocantinópolis, TO, Brasil.

² Universidade Federal do Tocantins. Câmpus Universitário de Palmas, Quadra 109 Norte, Av. NS 15, Plano Diretor Norte, 77001-090, Palmas, TO, Brasil.

contextos escolares, tornam-se inviáveis em função de desafios na operacionalização das atividades planejadas. Para Silva (2015, p. 1044), uma UD é constituída por

uma sequência de atividades didáticas organizadas a partir da articulação das diferentes práticas escolares de linguagens, em função do trabalho escolar com um número de gêneros selecionados como objetos de ensino, o que também pressupõe o uso do gênero como *locus* de contextualização para o estudo da língua(gem). A unidade didática funciona como um suporte onde o professor pode organizar as atividades de ensino em função da elaboração de um produto final coletivo, o qual pode ser um gênero textual produzido pelos alunos. Ou seja, as atividades didáticas configuradoras das práticas escolares de linguagens são desenvolvidas como etapas da produção do produto final.

A UD aqui focalizada configurou-se na articulação de atividades de leitura e AL, orientadas por pressupostos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). A pesquisa integra parte das atividades do laboratório de criação de MD, correspondente à abordagem didática assumida para ofertar disciplinas planejadas e ministradas a partir da produção coletiva de um produto final, a exemplo da própria UD apresentada em Silva *et al.* (2015). Esta pesquisa foi iniciada durante as aulas da disciplina *Tópicos Especiais: Introdução à Linguística Sistêmico-Funcional*, ofertada no Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, na Universidade Federal do Tocantins (UFT). A turma era formada por alunos de mestrado e doutorado acadêmicos, licenciados em Letras e com experiência no ensino de língua na escola básica ou, até mesmo, no ensino superior.

No espaço da sala de aula, instauram-se os desdobramentos dessa pesquisa. Nesse sentido, a aula é concebida como um evento de letramento complexo, pois congrega especificidades de natureza histórica, política e social, envolvendo uma multiplicidade de saberes, crenças e valores. Por complexidade, compreendemos “o que foi tecido junto” (Morin, 2002, p. 38). A elaboração, experimentação e avaliação da UD foram realizadas no diálogo entre formador e alunos da turma previamente mencionada.

Neste artigo, mostramos como o conteúdo da tradição gramatical emerge diante da tentativa de construção de objetos de ensino diferenciados quando comparados à tradição do ensino de LP. Nessa perspectiva, caracterizamos os momentos e as formas de emergência de conflitos ou tensões na elaboração da UD. A inovação produzida foi instaurada a partir do enfoque sistêmico-funcional da gramática, resultando num trabalho didático com e sobre a língua a partir de significados contextuais representados na materialidade textual, ou seja, a compreensão textual é orientada pela AL do texto (Silva, 2006; Silva *et al.*, 2015).

Diferentemente do escasso número de estudos a respeito do ensino de língua a partir da abordagem sistêmico-funcional no contexto brasileiro, encontramos, além das fronteiras nacionais, trabalhos científicos referentes ao ensino de Língua Inglesa como Língua Materna ou Adicional na perspectiva teórica assumida neste artigo (Bynes, 2006; Christie e Derewianka, 2010; Halliday e Hasan, 2006; Moyano, 2010). A título de exemplificação, destacamos os trabalhos da última autora mencionada. Neles, são apresentadas importantes reflexões sobre o uso da gramática sistêmico-funcional no campo do ensino de línguas. São abordadas ainda atividades de AL a serem consideradas em projetos didáticos de base sistêmico-funcional (Vian Jr. *et al.*, 2009).

Apesar da pouca tradição brasileira em estudos acadêmicos informados pela abordagem sistêmico-funcional, há trabalhos relevantes que focalizam gêneros acadêmicos a partir da referida abordagem (Motta-Roth, 2009; Ninin e Barbara, 2013; Silva, 2013; Silva *et al.*, 2015; Vian Jr. e Ikeda, 2009; Vian Jr., 2009). A LSF pode se configurar como uma abordagem teórica para a inovação da prática de ensino de língua³, no entanto, o contexto da sala de aula também exige transformações nas práticas de ensino e demanda, portanto, mudança e inovação nas rotinas didáticas.

Assumimos o percurso investigativo transdisciplinar característico da Linguística Aplicada (Celani, 1992; Moita Lopes, 2006; Signorini, 1998). A LA se fortalece enquanto campo de pesquisa científica, porém articulada a contribuições de diferentes disciplinas. Desse modo, o caráter transdisciplinar do campo aplicado caracteriza-se pela “preocupação com o social, com o humano”. Esse enfoque é considerado nas “pesquisas em Linguística Aplicada e, de fato, é componente fundamental na definição da disciplina” (Celani, 1992, p. 133). Para compreendermos os resultados da elaboração e experimentação da UD, buscamos conhecimentos de alguns campos teóricos, como Educação (Morin, 2002), Linguística (Franchi, 1987; Geraldí, 2001 [1984]; Halliday e Matthiessen, 2014; Thompson, 2014) e Linguística Aplicada (Aparício, 2014; Celani, 1992; Moita Lopes, 2006; Signorini, 1998), contribuindo para o enfoque do objeto de investigação por diferentes perspectivas teórico-metodológicas.

Este artigo está organizado em quatro partes, além desta *Introdução*, das *Considerações finais* e das *Referências*. Em *Percurso investigativo construído*, descrevemos as diferentes etapas da produção e experimentação da UD, bem como o universo de dados gerados e examinados na prática do laboratório de criação de MD. Em *Demandas teóricas e práticas para aulas de LP*, revisamos alguns estudos linguísticos propostos para inovar o estudo da gramática em aulas de língua materna. Em *Contribui-*

³ Compreendemos inovação, de acordo com Signorini (2007, p. 9), “como deslocamento ou reconfiguração dos modos rotineiros de raciocinar/agir/ avaliar em questões de estudo e de ensino da língua, reconfiguração essa impulsionada por demandas institucionais”.

ções da abordagem sistêmico-funcional para o ensino, discutimos como as noções articuladas de gênero, texto e contexto, propostas na LSF, podem auxiliar no ensino de língua materna. Finalmente, em *Abordagem sistêmico-funcional na elaboração, experimentação e avaliação da UD*, apresentamos uma análise comparativa de diferentes dados de pesquisa gerados no processo de produção e experimentação da UD na escola básica.

Percorso investigativo construído

A produção da UD deu-se a partir de encontros envolvendo a participação de professores-pesquisadores, alunos de mestrado e doutorado e do formador-pesquisador, docente responsável pela disciplina na pós-graduação, também coordenador e idealizador da pesquisa realizada. Conforme esclarecemos previamente, a UD foi concebida na prática do laboratório de criação de MD, configurada em etapas conforme pontuamos no Quadro 1.

A UD traz as canções infantis *A Bola e O Robô* como textos de referências para as práticas escolares de leitura e de análise linguística propostas. Os textos são de autoria do Toquinho, importante compositor brasileiro com significativas obras voltadas para públicos diferentes,

incluindo aí crianças. Embora essas canções tenham sido lançadas na década de 1980, a seleção de ambas se justifica basicamente por três aspectos: (a) qualidade das letras das canções; (b) desconhecimento, por parte da nossa equipe, de atividades didáticas focalizando tais textos em MD; (c) possibilidade de abordagem de aspectos gramaticais diferenciados e comparáveis nos dois textos, resultando numa atividade didática produtiva das canções infantis para construção de sentidos por alunos da escola básica⁴.

O ritmo musical permite ao leitor ou ouvinte estabelecer comparações na interpretação entre as ações semiotizadas na materialidade textual: predominantemente, físicas da *bola* e reflexivas na atitude de pensar do *robô*. Em outras palavras, podemos afirmar que os poemas musicados favorecem que o leitor ou ouvinte atinja “uma agradável interpretação textual por meio do movimento de refletir e agir sobre o uso dos elementos linguísticos no texto” (Silva *et al.*, 2015, p. 143).

Durante as atividades práticas do laboratório de criação de MD, surgiram dois grandes desafios interdependentes:

- (i) adequação didática dos enunciados das questões elaborados com base na abordagem sistêmico-funcional da linguagem, embora fosse inevitável o conflito de saberes com a formação

Quadro 1. Etapas do planejamento/produção da UD*.

Chart 1. Stages of planning/production of teaching unit.

1. apropriação de conceitos da LSF a partir da leitura criteriosa de gramáticas funcionais e outras literaturas sistêmico-funcionais que focalizam o ensino de língua;
2. seleção de textos literários de referência (<i>A Bola e O Robô</i>);
3. reunião de trabalho com discussão teórica e metodológica;
4. elaboração das questões didáticas por duplas de trabalho;
5. avaliação e agrupamento das questões didáticas a partir do encontro da equipe num único grupo de trabalho;
6. análise da versão preliminar da UD, informada pela reelaboração e exclusão de questões desalinhadas dos objetivos didáticos delineados pela equipe, a saber: proposição das questões de leitura e AL, articuladas e informadas pelas metafunções da linguagem descritas na LSF;
7. planejamento de estratégias didáticas e de pesquisa para aplicação da UD numa turma do 9º ano do Ensino Fundamental II;
8. testagem da UD em aulas geminadas de LP, seguidas por outra aula, em semana posterior, para verificação com os alunos das respostas por eles apresentadas;
9. análise e readequação do material didático a partir das respostas apresentadas pelos alunos e outros dados gerados durante a pesquisa piloto.

Nota: (*) Para ter acesso à versão completa da UD, consultar Silva *et al.* (2015).

⁴ A partir de pesquisas em alguns livros didáticos e Internet, antes da elaboração da UD, encontramos apenas uma atividade de leitura focalizando o texto *A Bola*. Tal atividade é caracterizada por uma proposta bastante simples de discussão oral do conteúdo textual da canção em sala de aula, quando os alunos devem ser levados a pontuarem informações do texto a serem copiadas pelo professor na lousa.

escolar comum aos membros da equipe, que compartilhavam da formação orientada pelo ensino da gramática tradicional desarticulado das práticas escolares de leitura e produção textual. Embora os professores-pesquisadores acumulassem conhecimento das críticas acadêmicas ao ensino prescritivo, demonstraram dificuldades para colocar em prática atividades diferenciadas, distanciadas do tradicional;

- (ii) elaboração de questões didáticas com nível de conhecimento linguístico adequado aos alunos da escola básica, tendo em vista a falta de conhecimento da teoria sistêmico-funcional por esses colaboradores, bem como o nível de escolaridade desse público alvo (Silva *et al.*, 2015). Nas questões da UD, evitamos a metalinguagem e enfatizamos a leitura de textos literários a partir de elementos gramaticais de referência, ao passo que a análise gramatical era partilhada pela equipe. Objetivamos levar os alunos a pensar e agir sobre formas e funções linguísticas sem utilizar termos técnicos, situadas como referência para instauração de atividade epilinguística (Franchi, 1987; Silva, 2011).

A composição da UD possibilitou trabalhá-la em aulas de LP numa turma do 9º Ano do Ensino Fundamental II, numa escola pública localizada em um pequeno município tocantinense. Essa instituição funciona em tempo integral e atende a turmas do 6º ao 9º Ano, sendo a maioria dos alunos oriunda de famílias carentes. Implementamos a unidade piloto numa turma com 14 (quatorze) alunos, cerca de 70% deles frequentando a mesma escola há mais de dois anos. A professora de Língua Portuguesa, regente da turma e colaboradora da pesquisa, foi convidada a assistir às aulas de experimentação da UD.

Em relação ao processo de experimentação da UD, foram realizados os procedimentos apresentados no Quadro 2.

Quadro 2. Procedimentos de experimentação da UD.

Chart 2. Procedures for teaching unit experiment.

1. planejamento de aulas para implementação da UD numa turma do 9º ano do Ensino Fundamental II. Posteriormente, o professor-pesquisador, responsável pelas aulas, elaborou diários de campo com sínteses e impressões da experiência ou prática pedagógica vivenciada;
2. observação por dois professores-pesquisadores das aulas de experimentação da UD. Produziram notas de campo, apresentando algumas impressões instauradas. Os próprios pesquisadores gravaram em áudio e vídeo as aulas, envolvendo os momentos do trabalho realizado;
3. entrevista semiestruturada, ao final das aulas de aplicação da UD, com a professora responsável pela turma. O propósito da entrevista era tematizar questões do interesse da pesquisa, como estratégias didáticas desenvolvidas nas aulas de experimentação da UD, utilização da LSF para orientar atividades de leitura e de AL, e considerações sobre a proposta da UD.

A experimentação da UD ocorreu em duas aulas geminadas de LP (60 minutos cada), ministradas por um professor-pesquisador membro da nossa equipe e docente por 11 (onze) anos na rede pública de educação básica. As aulas foram introduzidas com a exibição de *videoclipes* das canções selecionadas, seguida de uma exposição breve a respeito da obra e do autor. Evitamos abordar metalinguisticamente o conteúdo focalizado na UD. Durante a aplicação e correção da atividade didática, para responder às intervenções dos alunos-colaboradores, o professor-pesquisador discorreu sobre aspectos linguísticos presentes nas questões didáticas sem utilizar nomenclaturas gramaticais. Apesar disso, as respostas às questões confirmaram que a maior parte dos colaboradores foi capaz de interpretar os textos orientados pela mediação da atividade proposta de leitura e AL na perspectiva da LSF. Uma semana depois, o mesmo professor-pesquisador regressou à escola para desenvolver uma correção coletiva da UD em apenas uma aula de 60 (sessenta) minutos disponibilizada, tempo bastante reduzido para uma correção coletiva de todas as questões propostas.

Os dados de pesquisa não se resumem à UD produzida. Nos diários de campo, entrevista e respostas às questões da UD, por exemplo, aparecem evidências da tensão entre saberes didáticos de origens diversas, mobilizados no processo de inovação das aulas de língua materna. O *corpus* desta pesquisa é composto por:

- (i) atividades didáticas elaboradas pela equipe sob coordenação do formador e orientadas pela prática de (re)escrita;
- (ii) respostas para as questões integrantes da UD, produzidas pela turma de 9º ano onde realizamos a experimentação do MD;
- (iii) intervenções escritas produzidas pelo formador-pesquisador sobre as questões da UD. As intervenções se configuram em encaminhamentos para reescrita dos enunciados das atividades didáticas;

- (iv) notas de campo produzidas pelos professores-pesquisadores;
- (v) diários de campo do professor-pesquisador, aluno de doutorado e responsável pelas aulas ministradas para experimentação da UD;
- (vi) transcrição das aulas gravadas em vídeo durante a experimentação da UD;
- (vii) transcrição da entrevista semiestruturada com a professora colaboradora.

Considerando o percurso investigativo de construção dos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa, assumimos a abordagem qualitativa de exame dos dados. Para tanto, consideramos a subjetividade e interpretação dos dados por parte dos participantes da pesquisa, evitando a propagação apenas da voz dos pesquisadores (cf. Aparício, 2014; Silva e Gonçalves, 2014). Embora o aporte teórico-metodológico orientador da UD se restrinja à LSF, não delimitamos previamente categorias léxico-gramaticais da gramática sistêmico-funcional para exame dos dados, uma vez que a amostra é ampla e diversificada. O estabelecimento de categorias analíticas resultaria no risco de limitação da possibilidade de leitura dos diferentes dados gerados, os quais são cruzados para compreensão da mistura de saberes instaurada na prática do laboratório de criação de MD.

Demandas teóricas e práticas para aulas de LP

Ao conceber o ensino de LP ancorado na concepção de linguagem enquanto atividade interativa, Geraldí (2001 [1984]) explicita que esta se organiza por meio de três práticas: (a) a prática de leitura de textos, (b) a prática de produção de textos e (c) a prática de AL. Em consonância a essa proposta, a publicação de documentos referenciais como os PCN (Brasil, 2001 [1998]) reforça a importância dessas práticas como atividades organizadoras das aulas de LP na Educação Básica.

Nas situações de ensino empreendidas em sala de aula, observamos que enquanto prática escolar “[...] o ensino gramatical se reduz ao exercício de técnicas insatisfatórias de descoberta e de classificação de segmentos de orações” (Franchi, 1987, p. 29). Com isso, o ensino de línguas, por tradição, continua sendo pautado no estudo exaustivo de categorias da gramática tradicional. E tal prática tornou-se tão dominante no cotidiano escolar que poucos professores parecem arriscar mudanças nas práticas de ensino de Língua Materna com a adoção de uma abordagem teórico-metodológica inovadora que contemple leitura, produção e AL.

Ao discutir a prática de AL em sala de aula, Geraldí (2001 [1984], p. 74) volta-se para “os aspectos sistemáticos da língua e não para a terminologia gramatical com que a denominamos. O objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo”. Nessa perspectiva, o

estudo da estrutura da língua deixa de limitar-se a uma abordagem exclusiva à luz da gramática tradicional, dando espaço para outras experiências de ensino orientadas por diferentes correntes teórico-metodológicas capazes de inovar a AL, a exemplo da LSF.

A título de exemplificação de trabalhos com essa abordagem, tomamos como referência uma pesquisa realizada por Silva (2015) a respeito do estágio supervisionado no âmbito da formação inicial de professores em licenciatura, cujo foco de investigação é a implementação de atividades em aulas de LP na tentativa de inovar as práticas de escrita propostas para alunos do Ensino Fundamental II. Conforme destaca o autor, “[...] as inovações relativas, especialmente, à seleção e ao planejamento didático de objetos e conteúdos de ensino, estão chegando às salas de aula da Educação Básica” (Silva, 2015, p. 1024). No entanto, apesar do caráter inovador da nossa UD (cf. Silva *et al.*, 2015), podemos advertir que a transformação nas práticas de ensino-aprendizagem de Língua Materna não é imediata, seja na academia ou na educação básica. Portanto, é importante lembrarmos que “[...] a ideia de inovação vai estar sempre associada à de mudança e, quase sempre, à de modernização, progresso ou desenvolvimento numa dada direção” (Signorini, 2007, p. 9). Por representar ou demandar mudança, a inovação pode gerar resistência, embates, estranhamento, novos rumos às práticas de ensino de língua. Mas, por desdobrar-se nessa direção, nosso experimento pode ser considerado “algo prático” para uma formação continuada, de modo a tornar-se útil em sala de aula.

Para reforçar nossa proposta, situamos também um estudo de Gouveia (2014) vinculado ao uso da abordagem sistêmico-funcional no ensino da escrita na Educação Básica. A pesquisa foi realizada no âmbito do Programa *Reading to Learn (Ler para Aprender)*, uma experiência piloto desenvolvida no contexto educacional português, mas vinculada ao Projeto europeu *Teacher Learning for European Literacy Education (TeL4ELE) – (Formação de professores para o desenvolvimento da literacia na Europa)*. Além de Portugal, participaram do projeto Espanha, Reino Unido (Escócia), Dinamarca e Suécia. O objetivo desse projeto era impulsionar a aprendizagem e o sucesso dos alunos participantes. Para isso, a formação dos professores participantes do projeto visava a capacitá-los para o ensino do “letramento” baseado no *gênero* (cf. Gouveia, 2014). Os resultados da pesquisa revelaram que a metodologia utilizada ajudou os alunos a melhorarem suas capacidades de produção textual. Conforme defende o autor,

é do trabalho com os textos e da desconstrução dos mesmos que se chega à funcionalidade das unidades gramaticais que constituem classes, mostrando aos alunos o que fazem as palavras nos textos e como essa funcionalidade explica/determina a sua categorização em classes gramaticais (Gouveia, 2014, p. 219).

Atrelado a tudo isso, recorreremos à noção de criatividade. Para discuti-la, trazemos um estudo no qual

Franchi (1987) investigava atividades sobre ensino da língua(gem) na escola. Já na década de 1980, o autor discutia questões relativas à criatividade e ao ensino de língua no contexto escolar brasileiro, bem como as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de LP e à concepção de gramática recorrente na escola. Para Franchi (1987, p. 6), a criatividade seria originária de um comportamento “assistemático”, fortalecido em diferentes momentos e desdobramento das nossas ações enquanto seres humanos. Ao contrário disso, a gramática “seria um trabalho de ‘arquivamento’, de assujeitamento dessa liberdade a certos parâmetros teóricos e formais”.

Em discussões apresentadas, Franchi (1987) também não concordava ou admitia que a criatividade fosse resultante de comportamento original. Para o autor, é por meio de estratégias pedagógicas eficientes que o trabalho docente pode revelar um comportamento criativo quanto ao estudo ou ao trabalho com a língua(gem). O autor ressalta que, por tradição no sistema de ensino brasileiro, ainda são poucos os exercícios ou propostas de atividades tidas como bons exemplos de criatividade com o sistema linguístico. Nem mesmo a produção de textos escapa, pois, de modo geral, é limitada à avaliação de aspectos normativos e ortográficos do texto. No entanto, por apresentar uma “metalinguagem de descrição e análise linguística, a LSF faculta também uma metalinguagem que pode ser usada na sala de aula, para ensinar e desenvolver a literacia dos estudantes” (Gouveia, 2014, p. 213). Orientado pela LSF, o trabalho didático pode ser tomado como um exemplo de “criatividade” em aulas de língua materna, bem como importante contraponto ao sistema de ensino brasileiro que, tradicionalmente, privilegia os aspectos normativos da língua.

Respaldados pelas contribuições da Linguística Aplicada e LSF – enquanto campos teóricos que motivaram ou orientaram teórico-metodologicamente nossa pesquisa –, o foco da UD é ensinar professores a realizarem AL na escola básica e propor inovação à forma como os objetos tradicionais de ensino são tratados em sala de aula. Precisamos romper com a tradição de estudos exaustivos de categorias gramaticais no ensino de LP.

Contribuições da abordagem sistêmico-funcional para o ensino

Concebida como uma abordagem sociosemiótica da linguagem, a LSF foi desenvolvida por M.A.K. Halliday e outros pesquisadores nos últimos cinquenta anos nos diferentes continentes do globo. Ainda nos primeiros trabalhos realizados nos anos 60, em sua maioria, as pesquisas orientadas pela teoria tinham caráter aplicado, ou seja, focalizavam o ensino de línguas. Mas também foram desenvolvidas pesquisas na perspectiva da LSF voltadas à descrição de línguas. Mais tarde, a teoria se consolida como uma proposta alternativa ao ensino de língua. Para Gouveia (2014, p. 212), “a LSF procura, a

partir de uma abordagem descritiva baseada no uso linguístico, providenciar uma teoria geral do funcionamento da linguagem humana”.

Essa teoria foi proposta por Halliday (Halliday e Matthiessen, 1999; Thompson, 2014), com base em seus estudos e contribuições de investigadores como Firth, Basil Bernstein e pesquisas antropológicas de Bronislaw Malinowski. Desde então, diferentes experiências de ensino orientadas pelos princípios da LSF foram desenvolvidas em países da Ásia e Oceania, a exemplo, respectivamente, da China e Austrália.

Desde seus estudos pioneiros, Halliday combate as descrições estritamente estruturais da língua – muito dominantes no campo da Linguística – e defende o *uso* como marca fundamental de caracterização de uma língua e, conseqüentemente, da sua descrição (Gouveia, 2014, 2009). Dessa maneira, o estudo de uma língua deve focalizar simultaneamente tanto o seu sistema como as suas funções, com base no princípio de que a forma particular do sistema gramatical de uma língua está vinculada diretamente às demandas sociais e pessoais que ela atende (Halliday e Matthiessen, 2014).

No âmbito da corrente sistêmico-funcional, os gêneros são institucionalizados e tomados como “produtos dinâmicos das práticas interativas construídas culturalmente” (Silva, 2015, p. 1028). Em outras palavras, os gêneros são usados habitualmente pelos usuários nas diferentes situações de interação social. Além disso, é importante ressaltar que,

como os gêneros se realizam na materialidade textual, resta à escola também priorizar o texto como unidade de análise linguística, explicitando o funcionamento de elementos léxico-gramaticais característicos de gêneros específicos e, até mesmo, as estruturas textuais esquemáticas pelas quais são realizados os gêneros, considerando o dinamismo da linguagem e evitando o engessamento de formas linguísticas, que pode resultar na expressiva escolarização das atividades de linguagem (Silva, 2015, p. 1029).

Dessa forma, a elaboração da UD com base em um gênero (canção infantil) pressupõe que, a priori, a interação acontece por meio de gêneros e registros, o que contribui para evitar o engessamento e sua escolarização nas práticas de leitura ou AL. No domínio da LSF, “o registro de um texto será então o conjunto de configuração linguísticas que o tornam único e distinto de outros textos possíveis” (Gouveia, 2014, p. 207). Evidentemente, cada uma das duas canções infantis realiza um registro específico, mas o gênero é o mesmo. É importante destacar também que as “configurações linguísticas” desse registro estão relacionadas a um *contexto de situação*, cujas circunstâncias imediatas refletem na utilização da linguagem, como a relação estabelecida entre participantes envolvidos e outros interactantes (*relações*), o conteúdo (*campo*), assim como a forma de apresentação e circulação do texto (*modo*) (Gouveia, 2014; Silva, 2014). Desse modo, a escolha de canções

infantis como *A Bola* e *O Robô* para compor a UD favorece a abordagem de aspectos linguísticos diferenciados, possibilitando uma comparação dos textos e construção de sentidos pelos colaboradores da pesquisa, já que são dois registros do mesmo gênero (Silva *et al.*, 2015).

Gouveia (2014, p. 208) também ressalta que “se o registro é uma configuração de dados de campo, de relações de modo – escolhas ideacionais, interpessoais e textuais – o gênero resulta do propósito sociocomunicativo do texto e das escolhas estruturais que tal propósito potencia”. Com base no exposto, podemos afirmar que, na abordagem sistêmico-funcional, o gênero é aquilo que, em determinado contexto, figura além da situação de comunicação, do registro de certo texto, materializando seu propósito social enquanto objeto facilitador da interação.

É importante lembrar que existem relações bastante estreitas entre *texto*, *contexto* e *gênero*⁵ na perspectiva da LSF. Essas relações nos ajudam a compreender o trabalho didático na sala de aula quando tomamos determinado gênero como objeto de ensino e aprendizagem (focalizando práticas escolares de leitura, escrita ou AL), o que também traz o risco da escolarização do gênero. Para Silva (2015), as funções sociais e a configuração do gênero – em que os textos se realizam – sofrerão interferências ou mudanças de maneira direta do *contexto de cultura*. Este integra situações não imediatas, como escolha do gênero, condicionada, por exemplo, a relações instauradas entre interactantes, motivadas por formas interativas construídas nas práticas sócio-históricas de uso da linguagem. Como objeto de ensino, o gênero possibilita focalizar relações existentes entre elementos linguísticos na materialidade textual e ambiente interativo. O gênero focaliza intenções interativas, aspectos culturais e sociais atravessados na produção textual. Em síntese, tomado como referência para atividades de leitura e AL, o gênero canção infantil contextualiza diferentes conteúdos ensináveis em aulas de língua materna.

Abordagem sistêmico-funcional na elaboração, experimentação e avaliação da UD

Para apresentação da análise da mistura de saberes a respeito do estudo da gramática ou da análise linguística, instaurada durante a produção da UD, esta seção está organizada em duas partes em função dos dados investigados. Na primeira, examinamos diferentes versões dos enunciados das questões que compõem a UD, bem como as intervenções escritas realizadas pelo formador-pesquisador para orientar a reescrita dos enunciados. Na segunda, examinamos interações orais e escritas a respeito da experimentação da UD, a exemplo da entrevista semiestruturada com a professora colabora-

dora e da avaliação da UD pela equipe e colaboradores da pesquisa.

Diferentes saberes na produção da UD

No intuito de discorrer sobre os procedimentos adotados na elaboração/produção da UD e as interações entre formador-pesquisador e professores-pesquisadores em diferentes momentos do trabalho cooperativo, exemplificamos como a gramática tradicional emerge nas primeiras versões das questões elaboradas pelas duplas formadas por membros da equipe de pesquisadores. Em geral, as discussões, interações ou contribuições ocorreram via escrita, de modo mais ou menos colaborativo, o que favoreceu a reelaboração de cada uma das questões ou parte da UD até chegarmos à versão considerada alinhada à abordagem sistêmico-funcional. Na sequência, apresentamos dois exemplos da primeira versão de questões produzidas em duplas formadas pelos professores-pesquisadores.

Exemplo 1. Questão preliminar da UD (1ª Parte – *A Bola*).

2. Identifique no texto “A bola” de Toquinho os verbos que estejam no tempo verbal presente do indicativo.

R: Os verbos no presente do indicativo são respectivamente: *pulo, corro, vou, salto, rolo, sou, jogo e acaba*.

No enunciado reproduzido no Exemplo 1, aparece a metalinguagem *verbos no presente do indicativo*, característica da prática pedagógica orientada pela gramática tradicional. Para levar as autoras a reescreverem o enunciado, o formador-pesquisador realizou a seguinte intervenção: *Evitar metalinguagem. Onde está a prática de leitura aqui?.* Com o emprego do vocábulo *metalinguagem*, as autoras são instigadas a refletir sobre a necessidade de elaborar uma questão capaz de possibilitar a prática de leitura numa outra abordagem, distanciada da identificação de uma categoria gramatical. O Exemplo 1 também revela a dificuldade que os membros da equipe tiveram, na fase inicial dos trabalhos, para se apropriarem ou apreenderem os elementos da LSF.

No Exemplo 2, ilustramos outra evidência, semelhante ao excerto previamente analisado, do conflito de saberes recorrente durante a elaboração das questões da UD.

Exemplo 2. Questão preliminar da UD (1ª Parte – *A Bola*).

1. Qual o tempo verbal predominante no Texto 01, e que efeito de sentido causa ao texto?

R: O presente do indicativo é o tempo verbal predominante dos verbos no texto “A Bola”. Logo, os verbos indicam movimentos que acontecem simultaneamente

⁵ Por não ser o foco deste estudo, não aprofundaremos as discussões sobre concepções de *texto*, *gênero* e *contexto*. Para tanto, consultar Silva (2014).

e reproduzem a ideia de ação de uma partida de futebol. A ideia de movimento é ainda reforçada pela repetição dos verbos no início de cada estrofe.

No enunciado reproduzido no Exemplo 2, elaborado por outra dupla de professores-pesquisadores da equipe, identificamos mais uma vez a presença de termos da gramática tradicional. A respeito disso, em sua intervenção, o formador-pesquisador chama a atenção das autoras para o fato de que *Se estão trabalhando com LSF, vamos evitar nomenclaturas da GT*⁶. As autoras estavam se apropriando da proposta teórica da LSF. Em seguida, o formador-pesquisador sugere que, em lugar de *verbos*, o adequado seria *processos*, a fim de que as professoras-pesquisadoras se apropriassem da nova teoria, o que não significa que as novas nomenclaturas fossem mantidas na versão final da UD. Por outro lado, *processos* é o termo utilizado para focalizar as orações gramaticais a partir da abordagem sistêmico-funcional. Do ponto de vista interacional, os comentários contribuíram para que os membros da equipe reescrevessem as questões com base nos princípios teórico-metodológicos da LSF, e não conforme a gramática tradicional.

Entendemos que a prática estabelecida entre os pesquisadores nessas interações (intervenções na escrita dos enunciados) remete à interlocução em sala de aula e à situação de escrita acadêmica de maneira colaborativa, já que o formador-pesquisador (na condição de docente), de certa forma, contribuiu para que os autores (na condição de alunos) dos enunciados das questões elaborassem-nas com base na abordagem proposta para construção da UD. No diálogo estabelecido entre formador e alunos (professores-pesquisadores), acontece a leitura e a (re)escrita, ou seja, nos Exemplos 1 e 2 ilustrados, temos de fato uma produção orientada pela reescrita, prática fundamental em qualquer contexto de ensino.

Certamente, as terminologias presentes nas primeiras versões dos enunciados se justificam pela elaboração das questões ainda nas primeiras aulas da disciplina na pós-graduação, orientada pela prática pedagógica do laboratório de criação de MD. Nesse momento, a maioria dos membros da equipe tinha pouco conhecimento da abordagem sistêmico-funcional. De alguma forma, esse fato revela a estreita ligação dos professores-pesquisadores com práticas de ensino informadas por nomenclaturas da gramática tradicional. Revela ainda a necessidade de apropriação de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, as quais possam se contrapor ao paradigma da tradição do ensino de língua.

⁶ Refere-se à *Gramática Tradicional*.

⁷ Lembramos que, para ter acesso à versão completa da UD (com as 14 (quatorze) questões, as respectivas respostas e metafunções da linguagem a cada uma delas, elaboradas pela equipe), é necessário consultar Silva *et al.* (2015, p. 154-158).

Não obstante, com o decorrer das aulas e atividades no laboratório de criação de MD, os membros da equipe foram capazes de se apropriar de conceitos da LSF a partir da leitura criteriosa de gramáticas funcionais (Halliday e Matthiessen, 2014; Thompson, 2014) e outras obras sistêmico-funcionais que focalizam o ensino de língua. Além disso, as reuniões dos professores-pesquisadores para analisar a versão preliminar das questões da UD, informada pela reelaboração e exclusão de questões desalinhadas dos objetivos didáticos delineados pela equipe, favoreceram a proposição das questões de leitura e AL articuladas e informadas pelas metafunções da linguagem descritas na LSF. Parte dos resultados do esforço e do trabalho coletivo da equipe pode ser aferida no Exemplo 3⁷, que reproduz um enunciado correspondente às primeiras versões das questões apresentadas nos Exemplos 1 e 2. Em outras palavras, os professores-pesquisadores foram capazes de incorporar categorias e elementos da teoria sistêmico-funcional, conforme mostra a versão final da Questão 1 da UD.

Exemplo 3. Questão final da UD (1ª Parte – *A Bola*).

1. As palavras *pulo, salto, corro* e *rolo* expressam ações:

() mentais.

(X) físicas.

() verbais.

RESPOSTA: todos os processos apresentados nesta questão (*pulo, salto, corro, rolo*) expressam ações físicas. (Silva *et al.*, 2015, p. 154).

Diferentemente das questões reproduzidas em exemplos previamente analisados, o enunciado do Exemplo 3 apresenta a versão final da Questão 1 (1ª parte da UD referente à canção *A Bola*) de acordo com a abordagem sistêmico-funcional para o ensino descrita previamente. Além disso, outro ponto que chama a atenção nos dados da pesquisa é a capacidade dos membros da equipe de superar os desafios impostos pela nova abordagem, ou seja, de incorporar a proposta da LSF para o ensino de leitura e AL. Por si só, as diferentes versões das questões confirmam o avanço na tentativa de nos distanciarmos da tradição do ensino de língua materna.

Diferentes saberes na experimentação da UD

A tensão frente ao uso da nova abordagem teórica para o ensino de LP também envolveu pesquisadores responsáveis pela produção do MD. Os diários de campo do professor-pesquisador (aluno de doutorado e responsável pela aplicação da UD), por exemplo, chamam a atenção

por evidenciar que, de certa forma, o saber tradicional pode interferir no trabalho didático.

Exemplo 4. Diário de campo.

Segundo orientações do nosso Professor [*docente da pós-graduação*] de LSF, eu deveria evitar o uso de nomenclaturas ou conceitos de termos gramaticais recorrentes no ensino de Língua Materna, como *verbo*, *advérbio*, dentre outros. Foi uma luta constante: quando um aluno solicitava explicação sobre um termo correspondente a esses [*verbo*, *advérbio*] na LSF, a primeira explicação que me vinha à cabeça era aquela que eu conheço há muito tempo, da gramática normativa, de outros referenciais teóricos; entretanto, instiguei os alunos, questionei-os, a fim de que pudessem entender certos termos presentes nos enunciados das questões sem necessariamente explicá-los. E, no geral, penso que entenderam. Isso foi evidenciado nas respostas às questões da atividade.

No Exemplo 4, o professor-pesquisador revela que, durante a experimentação, teve dificuldade de manter a prática pedagógica orientada pela abordagem sistêmico-funcional: *a primeira explicação que vinha à cabeça era aquela que eu conheço há muito tempo, da gramática normativa, de outros referenciais teóricos*. Com mais de 11 (onze) anos de experiência no ensino de LP na educação básica, mantêm-se vivos, no imaginário do professor-pesquisador, termos, conceitos e metodologia de ensino de línguas, orientados pelo paradigma da gramática tradicional⁸. Conforme planejado, mesmo vivenciando momentos de tensão, obtivemos resultados produtivos na experimentação da UD.

Romper com o tradicional significa ultrapassar os muros e abrir as portas da instituição para o acolhimento de propostas capazes de favorecer a construção de objetos de ensino diferenciados, inovando as práticas escolares de linguagem. Mesmo gerando resultados produtivos com a experimentação da UD, apenas a abordagem sistêmico-funcional não é suficiente para a inovação desejada em aulas de língua materna na escola básica.

Ao final da nossa intervenção na escola básica, a professora responsável pela turma foi entrevistada. Na ocasião, tematizamos as estratégias didáticas e a abordagem teórica utilizadas no trabalho com a UD. Nos Exemplos 5, 6 e 7, reproduzimos excertos representativos das impressões explicitadas pela professora a respeito do trabalho que realizamos nas aulas.

Exemplo 5. Entrevista com a Professora.

Pesquisador: O que você achou da atividade?
Professora: É... o, a, a, atividade, ela tá bem em consonância com as avaliações externas né... é, vocês, vocês colocaram aqui, é... as questões voltadas realmente para as avaliações externas né, as questões, elas colocam realmente as crianças pra pensar né, pra refletir... a respeito do texto [...].

Ao realizar uma avaliação geral sobre a UD, as questões, os textos e a metodologia das aulas, a professora afirma que as questões *colocam realmente as crianças pra pensar né, pra refletir... a respeito do texto*. Isso mostra que as questões não se limitam a identificação, por exemplo, de uma categoria gramatical. Os enunciados instigaram os colaboradores, professora e alunos da escola-campo, a buscarem o sentido no texto, a fim de alcançar a resposta adequada.

A afirmação da professora de que *a atividade, ela tá bem em consonância com as avaliações externas* pode ser justificada pelo uso de textos para o trabalho de reflexão sobre o funcionamento de mecanismos linguísticos⁹. Ou seja, a utilização de textos configurados em gênero para estudo da língua(gem) também se traduz no caráter inovador do nosso piloto. Além disso, ao dizer que as atividades estão chegando à sala de aula, depreendemos que, na escola, ainda não se utilizam com frequência atividades didáticas para o estudo diferenciado da gramática da língua. No Exemplo 6, encontramos outro dado revelado pela pesquisa.

Exemplo 6. Entrevista com a Professora.

Pesquisador: Fale sobre o uso da LSF.
Professora: [...] a atividade eu achei extensa, ta entendendo? Por, o, o, tempo é curto pra eles [alunos], né, e muita coisa aqui num... eu mesma tive dúvidas na hora de responder, a última questão mesmo eu tive dúvida na hora de responder, né, teria que ter explicado pra eles melhor né o que seria essa, esse processo material, quê que é esse processo relacional, ta entendendo [...].

A dificuldade em responder a algumas questões da UD ocorreu em função do uso de terminologias específicas como *processo material* e *processo relacional*, por exemplo. Entretanto, ao analisar com acuidade as orações, o contexto em que esses termos são usados e o enunciado

⁸ Os termos verbos e advérbios estão presentes na LSF para análises linguísticas no nível inferior à oração gramatical. No contexto da elaboração da UD, porém, o professor-formador tentou evitar o uso dessas nomenclaturas por trazerem aos professores-pesquisadores práticas pedagógicas características da tradição do trabalho com a gramática normativa na escola.

⁹ A professora faz referência a exames aplicados por órgãos oficiais de avaliação do ensino (Ministério da Educação e Secretarias de Educação). Algumas formas de avaliação são: *Prova Brasil*; *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica* (Saeb); *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM).

das respectivas questões da UD (cf. Silva *et al.*, 2015), o leitor pode perceber que eles têm relação com os *verbos* da gramática tradicional, ainda que a ênfase da LSF recaia sobre o conteúdo semântico das referidas formas verbais. Na abordagem sistêmico-funcional, processo é a terminologia comumente utilizada.

Ainda no excerto do Exemplo 6, a colaboradora evita assumir o desconhecimento da abordagem teórica utilizada na intervenção, tentando justificar que ela mesma e alguns alunos não conseguiram responder a todas as questões porque o *tempo é curto pra eles, né, e muita coisa aqui num... eu mesma tive dúvidas na hora de responder*. Embora a UD fosse composta de 14 (quatorze) questões, foram disponibilizadas apenas duas aulas para a intervenção realizada. O professor-pesquisador responsável pela intervenção evitou explicitar nomenclaturas nas explicações demandadas. Certamente, a questão tematizada no Exemplo 6 seria mais compreensível se o conteúdo da UD fosse trabalhado previamente em aulas de LP.

Como parte do processo de avaliação e aperfeiçoamento da UD, após a correção das questões em outra aula, a equipe de pesquisadores se reuniu e discutiu as dificuldades dos colaboradores e o conjunto de questões. Na ocasião, foram identificados alguns enunciados que poderiam ser reescritos. No Exemplo 7, identificamos, mais uma vez, a força dos saberes ancorados na gramática tradicional.

Exemplo 7. Entrevista com a Professora.

Pesquisador: Mas esse tipo de questão assim, com relação à gramática...

Professora: Não, tá sendo trabalhada assim agora, agora a gente trava...’, inclusive as provas externas elas vêm assim né, e a gente trabalha, agora mesmo

nós trabalhamos o SALTO¹⁰ com eles [alunos] [...] dessa forma, porque aqui eles trabalhou até, se não me engano, foi... advérbio né, advérbio aqui, de tempo, de lugar, de modo, dessa forma aqui as atividades, as atividades tão vindo dessa forma agora pra ser trabalhada né, num é só o, o, o, eu vou falar o conceito e vou colocar pra eles que aquilo ali [...].

De acordo com o Exemplo 7 – apesar de a UD não trazer explicitamente o termo *advérbio* –, a colaboradora explicou que trabalhou *se não me engano, foi... advérbio né, advérbio aqui, de tempo, de lugar, de modo*. Aqui, ela faz uma classificação dessa categoria de palavras conforme a gramática tradicional, o que representa um embate diante da abordagem assumida em nossa UD. Por outro lado, ao afirmar que *as atividades tão vindo dessa forma agora pra ser trabalhada né, num é só o, o, o, eu vou falar o conceito e vou colocar pra eles que aquilo ali*, a professora reconhece que é preciso rever, ressignificar as práticas de ensino de línguas, sobretudo em se tratando de AL. Em outros termos, a professora reconhece que é inadequado trabalharmos apenas com conceitos ou nomenclaturas gramaticais nas práticas escolares de linguagem. De certa forma, a profissional reconhece que esse tipo de atividade inovadora está chegando às escolas, mesmo entrando por meio de avaliações oficiais.

Para finalizarmos esta seção, mostramos, na sequência, duas respostas a uma das questões da UD. As respostas foram elaboradas pelos alunos durante a intervenção, quando percebemos que eles estavam com definições de *substantivo, verbo e advérbio*, por exemplo, “na ponta da língua”. Ao analisarmos as respostas apresentadas pelos alunos para algumas questões, evidenciamos a interferência de saberes da abordagem pedagógica característica da tradição do ensino de LP, conforme ilustra o Exemplo 8.

Exemplo 8. Resposta à Questão n. 10 da UD.

10.
Quanta coisa ele conhece,
Sabe a tudo responder.
E o que tanto o entristece
É ser humano ele não ser.”

Na estrofe acima, as palavras sublinhadas referem-se a quem? Justifique sua resposta.

o verbo os pronomes estão substituindo a palavra verbo

¹⁰ No intuito de avaliar e melhorar a qualidade do ensino oferecido no Tocantins, a Secretaria Estadual da Educação e Cultura (SEDUC-TO) instituiu o Sistema de Avaliação, Monitoramento e Valorização da Educação do Estado do Tocantins (SALTO). As provas desse exame são aplicadas duas vezes ao longo do ano letivo: (1) *entrada* (início do 1º semestre) e (2) *saída* (final do 2º semestre). Participam do exame alunos do 5º ano, 9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio das redes municipal e estadual de ensino. De certa forma, essas provas são padronizadas e têm semelhanças com as do *Saeb, Prova Brasil e ENEM*.

A resposta apresentada no excerto do Exemplo 8 nos induz a depreender que os alunos são levados a realizar uma atividade metalinguística nas atividades de leitura e AL, mesmo que o ponto de partida seja a construção do sentido do texto. O forte indício desse fato é o discente afirmar que *os pronomes estão substituindo a palavra robô*. A aluna compreendeu a retomada do Robô pelas formas pronominais *ele* e *o*. O comando para justificar a resposta certamente induziu a aluna a acionar a nomenclatura gramatical. Talvez se fôssemos

mais específicos com a segunda parte do comando, evitássemos o uso de nomenclaturas. Poderíamos ter solicitado que os alunos explicassem a funcionalidade ou trabalho exercido pelas palavras sublinhadas dentro do texto estudado.

Contudo, boa parte dos alunos foi capaz de elaborar respostas mais próximas às idealizadas durante a elaboração da UD. O Exemplo 9 traz esse tipo de resposta atrelada ao sentido construído do texto pelo aluno, distanciando-se das vozes da tradição gramatical.

Exemplo 9. Resposta à Questão n. 10 da UD.

10.
Quanta coisa ele conhece,
Sabe a tudo responder.
E o que tanto o entristece
É ser humano ele não ser.”

Na estrofe acima, as palavras sublinhadas referem-se a quem? Justifique sua resposta.

*no robô, porque ele conhece tudo
responde e ele ficou triste por não
ser humano*

No Exemplo 9, o excerto da resposta evidencia o esforço do aluno em justificar os usos das formas pronominais *ele* e *o* diante das referências feitas ao *robô*. Esse aluno constrói uma resposta bastante distante da ilustrada no Exemplo 08, uma vez que aqui ele precisou compreender o texto para responder à pergunta.

A abordagem sistêmico-funcional demanda uma atitude diferenciada dos alunos no tocante ao estudo da língua materna. Em geral, os alunos superam o desafio de estabelecer relações diferenciadas com os conteúdos disciplinares. As experiências e o conhecimento de mundo dos discentes permitiram a construção de objetos de ensino diferenciados, reforçando nossa tese de que é possível inovar no ensino de língua materna, compreendendo a inovação como o trabalho da construção de diferentes percursos para a aprendizagem e, também, do distanciamento das práticas de ensino características da tradição escolar, não implicando o apagamento da diversidade de saberes de origens diversas.

Considerações finais

Com propósito de contribuir com a construção de objetos de ensino inovadores para aulas de LP, investigamos a diversidade de saberes a partir da interação entre diferentes atores sociais envolvidos (formador-pesquisador, professor-pesquisador, aluno e professora da escola básica) na elaboração e experimentação do material didático. Esses atores trazem saberes originários

de lugares distintos. Nesse sentido, não podemos atribuir o resultado do ensino de língua materna exclusivamente a um ator social. As situações de ensino são complexas e exigem um olhar didático ou científico na mesma medida.

Os resultados desta pesquisa revelaram a eficácia da UD e da abordagem sistêmico-funcional para a situação de ensino instaurada, cujo enfoque recaiu sobre o trabalho articulado das práticas de leitura e de AL em aulas de língua materna. Como justificativa para tal afirmativa, mencionamos o bom desempenho dos alunos nas práticas de leitura e AL propostas na UD, mesmo informadas pela abordagem teórico-metodológica diferenciada. Os professores-pesquisadores reconhecem nos diários de campo que, apesar de representar um desafio, o trabalho orientado pela LSF pode ser uma boa alternativa para o ensino de língua, mesmo no contexto marcado pela ausência de tradição da referida teoria linguística.

As tensões entre saberes tradicionais e saberes acadêmicos são constitutivas do processo de inovação no ensino de língua materna, especialmente no tocante à prática de AL. O caráter inovador da experiência piloto foi a abordagem sistêmico-funcional aplicada ao ensino, com o propósito de mostrar a professores e formadores de diferentes níveis de instrução uma possibilidade de trabalhar com e sobre a língua a partir dos significados contextuais orientados pela análise da materialidade textual.

Propostas teóricas de inovação das práticas de leitura ou escrita já são recorrentes no meio acadêmico, embora ainda sejam pouco aceitas ou implementadas em

sala de aula. O maior desafio não parece ser reinventar ou ressignificar as práticas de AL eivadas pela ênfase na gramática tradicional, mas possibilitar a chegada de propostas inovadoras à escola básica, sendo incorporadas ao fazer pedagógico por professores. A chegada da proposta ao ensino básico não depende apenas da aceitação dos professores. A escola também precisa se envolver com a construção de novas propostas.

Precisamos romper com uma cultura de ensino de línguas que atravessou séculos, quase sempre ancorada na concepção de que ensinar uma língua é sinônimo de ensinar a gramática prescritiva dessa língua. Esse equívoco inviabilizou as práticas de estudo da língua mediadas pela leitura e AL, o que poderia ser mais produtivo para os aprendizes ao contribuírem para o desenvolvimento de capacidades interativas vinculadas aos usos da língua em diferentes domínios sociais.

Finalmente, as aulas de língua materna demandam pesquisas científicas inovadoras construídas em diálogo com a escola, assim como realizado desde o início desta investigação. A construção do objeto complexo de pesquisa possibilitou ver, ouvir, dialogar e analisar diferentes vozes sociais envolvidas na investigação. Numa próxima etapa, investigaremos o trabalho didático orientado pela abordagem sistêmico-funcional em aulas dialogadas entre professores e alunos, indo além da experimentação de materiais didáticos¹¹.

Referências

- APARÍCIO, A.S.M. 2014. Análise linguística na sala de aula: modos de construir um percurso de investigação. In: A.V.G. GONÇALVES; W.R. SILVA; M.L.S. GÓIS (orgs.), *Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas*. Campinas, Pontes Editores, p. 81-110.
- BRASIL. 2001 [1998]. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental II. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental (SEEK)/MEC.
- BYNES, H. 2006. *Advanced Language Learning: the contribution of Halliday and Vygotsky*. London/New York, Continuum, 268 p.
- CELANI, M.A.A. 1992. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: M.S. ZANOTTO; M.A.A. CELANI (orgs.), *Linguística Aplicada: da aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar*. São Paulo, Educ, p. 15-23.
- CHRISTIE, F.; DEREWIANKA, B. 2010. *School discourse: learning to write across the years of schooling*. London/New York, Continuum, 267 p.
- FRANCHI, C. 1987. Criatividade e gramática. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, UNICAMP/IEL, n. 09, p. 5-45.
- GERALDI, J.W. 2001 [1984]. Unidades básicas do ensino de Português. In: J.W. GERALDI (org.), *O texto na sala de aula*. 3ª ed., São Paulo, Ática, p. 59-79.
- GOUVEIA, C.A.M. 2009. Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. *Matraga, estudos linguísticos e literários*, 16(24):13-47.
- GOUVEIA, C.A.M. 2014. Compreensão leitora como base instrumental do ensino da produção escrita. In: W.R. SILVA; J.S. SANTOS; M.A. MELO (org.), *Pesquisas em Língua(gem) e demandas do ensino básico*. Campinas, Pontes Editores, p. 203-231.
- HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. 2006. Retrospective on SFL and literacy. In: R.WHITTAKER; M. O'DONNELL; A. MCCABE (eds.), *Language and literacy: functional approaches*. London, Continuum, p. 15-44.
- HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C.M.I.M. 2014. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. 4th ed., New York, Routledge, 786 p.
- HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C.M.I.M. 1999. *Construing Experience through Meaning: a language-based Approach to Cognition*. Continuum, New York, 657 p.
- MOITA LOPES, L.P. 2006. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: L.P. MOITA LOPES (org.), *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo, Parábola Editorial, p. 13-44.
- MORIN, E. 2002. *Os sete saberes necessário à educação do futuro*. São Paulo/Brasília, Cortez/UNESCO, 118 p.
- MOTTA-ROTH, D. 2009. The Role of Context in Academic Text Production and Writing Pedagogy. In: C. BAZERMAN; A. BONINI; D. FIGUEREDO (eds.), *Genre in a Changing World*. Colorado/Indiana, The WAC Clearinghouse/Parlor Press, p. 317-351.
- MOYANO, E.I. 2010. Escritura acadêmica a lo largo de la carrera: un programa institucional. *Revista Signos*, 43(74):465-488. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342010000500004>
- NININ, O.G.; BARBARA, L. 2013. Engajamento na perspectiva linguística sistêmico-funcional em trabalhos de conclusão de curso de letras. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 52(1):127-146. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132013000100008>
- SIGNORINI, I. 2007. *Significados da inovação no ensino de Língua Portuguesa e na formação de professores*. Campinas, Mercado de Letras, 228 p.
- SIGNORINI, I. 1998. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: I. SIGNORINI; M.C. CALVANTI (orgs.), *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, Mercado de Letras, p. 99-110.
- SILVA, W.R. 2006. Articulação entre gramática, texto e gênero em sequências de atividades didáticas. In: I. SIGNORINI (org.), *Gêneros catalisadores: letramento e formação de professor*. São Paulo, Parábola, p. 175-200.
- SILVA, W.R. 2011. *Estudo da gramática no texto: demandas para o ensino e a formação do professor de língua materna*. Maringá, Eduem, 112 p.
- SILVA, W.R. 2013. Escrita do gênero relatório de estágio supervisionado na formação inicial do professor brasileiro. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 13(1):171-195.
- SILVA, W.R. 2014. Considerações sobre o contexto de cultura na linguística sistêmico-funcional. In: Congresso Internacional Asociación de Linguística Y Filología de América Latina (ALFAL), XVII, João Pessoa, 2014. *Anais...* UFPB, p. 1991-2003.
- SILVA, W.R. 2015. Gêneros em práticas escolares de linguagens: currículo e formação do professor. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 15(4):1023-1055. <https://doi.org/10.1590/1984-639820156170>
- SILVA, W.R.; GONÇALVES, A.V. 2014. Pesquisas a serem lembradas na Linguística Aplicada: Participante e Pesquisa-Ação. In: Adair Vieira Gonçalves; Wagner Rodrigues Silva; Marcos Lúcio de Sousa Góis. (Orgs.). *Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas*. Campinas: Pontes Editores, p. 53-79.
- SILVA, W.R.; SILVA, C.; SILVA, V.N.; MELO, L.C.; BARBARA, L.; VIEIRA, M.M.C.; PEREIRA, B.G.; MENDES, A.S.; FARAH, B.F.; OLIVEIRA, E.J.; LIMA, M.D.; HERÊNIO, K.K.P.; NOGUEIRA, J.C.R. 2015. Linguística Sistêmico-Funcional na Sala de Aula. *Raído*, 9(18):137-172.

¹¹ Agradecemos aos pareceristas anônimos deste artigo pela leitura crítica realizada do texto. A responsabilidade por este manuscrito, porém, é completamente nossa.

- THOMPSON, G. 2014. *Introducing Functional Grammar*. 3rd ed., New York, Routledge, 313 p.
- VIAN Jr., O. 2009. O sistema de avaliatividade e os recursos para gradação em língua portuguesa: questões terminológicas e de instanciamento. *D.E.L.T.A.*, **25**(1):99-129.
- VIAN Jr., O.; ANGLADA, L.; MOYANO, E.I.; ROMERO, T. 2009. La gramática sistêmico-funcional y la enseñanza de lenguas en contextos latinoamericanos. *D.E.L.T.A.*, 25(nºesp.):679-712.
- VIAN Jr., O.; IKEDA, S. 2009. O ensino do gênero *resenha* pela abordagem sistêmico-funcional na formação de professores. *Linguagem & Ensino*, **12**(1):13-32.

Submetido: 04/09/2015
Aceito: 30/10/2016