



O ensino do gênero *resenha* pela abordagem sistêmico-funcional na formação de professores

Orlando Vian Jr.

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Sumiko Nishitani Ikeda

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Resumo: Este artigo tem por objetivo principal discutir a implementação de atividades pedagógicas de produção escrita com base na perspectiva sistêmico-funcional (Halliday, 1978, 1985, 1994, 2004) de linguagem. A partir da necessidade de produção de resenhas acadêmicas por alunos em cursos de pós-graduação, focamos nos conceitos da gramática sistêmico-funcional e como estes podem ser operacionalizados de forma a desenvolver o processo de escrita, bem como incitar a reflexão sobre a relação texto-linguagem-contexto. **Palavras-chave:** Gramática Sistêmico-Funcional (GSF); ensino de produção escrita; resenha acadêmica.

*A linguagem é o instrumento graças ao qual
o homem modela seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções,
seus esforços, sua vontade e seus atos,
o instrumento graças ao qual ele influencia e é influenciado,
a base última e mais profunda da sociedade humana.*
Hjelmslev, 2003, p.1.

INTRODUÇÃO

Temos discutido em trabalhos anteriores, tanto para o ensino de língua estrangeira (Vian Jr., 2002, 2003), como para o ensino de língua materna (Vian Jr., 2006; Ikeda; Vian Jr, no prelo), propostas de operacionalização dos conceitos de gênero, registro e metafunções advindos da Gramática Sistêmico-Funcional (doravante GSF). Esses trabalhos tiveram por objetivos incitar a reflexão sobre a questão da relação entre texto-linguagem-contexto e seu papel na produção textual a partir de uma abordagem centrada em gêneros do discurso e nos aspectos sociais da linguagem. Além disso, é relevante que se discutam como os significados associados às práticas sociais e discursivas são construídos e como se diferem em um mesmo gênero veiculado em comunidades discursivas de culturas diferentes, e isso, sem dúvida,



deve ser levado em consideração no ensino-aprendizagem de línguas, principalmente nos contextos aos quais nos referimos neste artigo.

Nosso objetivo, aqui, é discutir como tais conceitos podem ser operacionalizados de forma a atender necessidades de produção escrita em um contexto distinto: o ensino em nível de pós-graduação em cursos de especialização dirigidos a professores de inglês. Para atingir esse objetivo, primeiramente discutimos o gênero *resenha acadêmica*, algumas de suas características, seus aspectos estruturais e seu uso no contexto de ensino de pós-graduação. Em seguida, apresentamos os princípios da gramática sistêmico-funcional e os conceitos de *gênero* e *registro* e as três *metafunções*: *ideacional*, *interpessoal* e *textual*. Posteriormente, relacionamos a GSF ao ensino e apresentamos uma das formas pelas quais o gênero *resenha acadêmica* pode ser explorado a partir da perspectiva sistêmico-funcional de linguagem, ilustrando a aplicação dos conceitos por meio de atividades desenvolvidas para alunos nesse contexto.

A RESENHA ACADÊMICA COMO OBJETO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO ESCRITA

A resenha é um gênero de circulação freqüente nos meios acadêmicos, utilizada como forma de contato com novas teorias e também como estratégia de ensino, pois é comum que professores em cursos de pós-graduação solicitem a resenha como atividade para a compreensão de textos e como trabalhos finais em cursos. Ao discutir a questão da metodologia de pesquisa no ensino superior e os gêneros que circulam no meio, Severino (2005, p.131) aponta que as resenhas permitem a triagem da bibliografia que se vai selecionar tanto para a elaboração de algum trabalho científico, quanto para a atualização bibliográfica. Em função da miríade de trabalhos disponíveis, principalmente por meios virtuais, é essencial que o aluno esteja familiarizado com esse gênero, primeiramente para o reconhecimento e manuseio em seu cotidiano e, em segundo lugar, pelo fato de os estudantes serem constantemente solicitados a produzirem resenhas acadêmicas como forma de avaliação.

Em relação aos tipos, Severino (2005) classifica as resenhas em três categorias: informativa, crítica e crítico-informativa. Na resenha informativa, o autor simplesmente exporá o conteúdo do texto; na crítica, manifestará o valor e o alcance do texto resenhado



e, na crítico-informativa, fará a exposição do conteúdo e tecerá comentários sobre o texto.

Diferente de Severino, que em seu trabalho considera a resenha sob a perspectiva da metodologia, Carvalho (2006) estuda-a a partir de uma ótica lingüística e aponta aquele considerado como o primeiro problema ao se falar em resenhas: o “mar de termos”, sendo utilizados, entre eles, resenha, recensão, crítica, resenha crítica e crítica recensória. Com base em seu trabalho anterior mais amplo (Carvalho, 2002), em que analisa resenhas em inglês e em português, a autora (Carvalho, 2004) fornece informações para a escrita da resenha sobre livro, como forma de instrumentar os alunos para gêneros acadêmicos, apresentando o gênero resenha crítica de livros, em seu aspecto de circulação midiático em revistas e livros.

Outros autores pesquisaram resenhas escritas em língua inglesa, como Motta-Roth (1995). Nesses estudos, têm sido desenvolvidas descrições da estrutura esquemática de tais textos, como é o caso de Motta-Roth (1995, 2002), que, com base na proposta de Swales (1990) e na estruturação do texto em movimentos e passos, apresenta, para as resenhas acadêmicas estudadas, sua composição em quatro movimentos, que são, por sua vez, realizados por dez passos. Os quatro passos compreendem a apresentação do livro, a esquematização da obra, um destaque para suas partes constituintes e a avaliação final do livro resenhado (Motta-Roth, 2002, p.93).

A resenha é um gênero de bastante relevância no mundo acadêmico, utilizada não só como um instrumento para a triagem da bibliografia mais adequada para um estudo, mas também para que, por meio dela, alunos analisem pesquisas e publicações, compilem informações sobre certa área ou emitam juízos de valor sobre determinado aspecto em estudo. O trabalho com resenhas no meio acadêmico permite, em um primeiro momento, a familiarização dos alunos com o gênero. Ao passo que vão se tornando usuários constantes do gênero, os alunos ampliam e reforçam seu conhecimento sobre gêneros, o que permite sua inserção na comunidade discursiva, transformando-a, depois, em uma atividade de ensino e de pesquisa.

Pela questão da familiaridade com os diversos gêneros que circulam no contexto, é importante que se conheça como eles são materializados lingüisticamente do ponto de vista das escolhas



léxico-gramaticais e dos padrões retóricos utilizados pelos autores e como os textos pertencentes a determinado gênero estão organizados estruturalmente. A partir da apropriação do conhecimento sobre os gêneros discursivos, é possível a sua operacionalização para que sejam empregados como objeto de ensino e pesquisa no ensino de línguas em seus mais diversos contextos educacionais.

O ENSINO POR UM PRISMA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Na relação entre a perspectiva funcional sistêmica de Halliday (1985, 1994, 2004) e ensino de línguas, deve haver a preocupação em se ressaltar como os três tipos de significado (ideacional, interpessoal, textual) concretizam as opções disponíveis em dado contexto. A partir dessa perspectiva, os textos podem ser produzidos (e, conseqüentemente, analisados) em relação à variedade de significados pertencentes a um dado gênero, permitindo que, de forma descritiva, e não prescritiva, o aluno possa ser levado a perceber a natureza dos significados presentes nas escolhas léxico-gramaticais em textos pertencentes a determinado gênero. Os significados realizados léxico-gramaticalmente em uma conversa casual com um colega, por exemplo, ou em um texto sobre a previsão do tempo, publicado em um manual de instruções, em uma mensagem enviada por e-mail, em uma tese, ou em qualquer outro exemplar de gênero, levam-nos a perceber que as escolhas léxico-gramaticais, quaisquer que sejam, relacionam-se ao contexto em que o texto seja produzido.

Em qualquer fase do aprendizado, a pedagogia de línguas estrangeiras poderá incluir elementos de conscientização sobre a relação entre linguagem e contexto. Em tais casos, o gênero e o registro, conforme discutiremos mais detidamente em seção posterior, serão os elementos-chave, considerando-se, sem dúvida, os demais fatores intervenientes no processo de aprendizagem, tais como idade, nível lingüístico, estilos de aprendizagem, motivação, abordagem teórico-metodológica e visão de linguagem, entre outros. Sob uma perspectiva sistêmico-funcional para o ensino de línguas, Mathiessen (2005), reforçando o que já fora apontado por Halliday (1985), enfatiza a distinção entre aprender a língua, aprender *por meio da* língua e *aprender sobre* a língua. O



autor sinaliza que, quanto mais avançado for o nível de proficiência, mais esses fatores deverão complementar-se como suportes para o aprendizado da língua.

A produção escrita referida neste artigo provém de participantes, em sua maioria, com nível avançado e, muitos deles, proficientes na língua, pois as atividades aqui sugeridas foram pilotadas juntamente a professores de inglês como língua estrangeira em um curso de especialização em língua inglesa. Nesse curso, as atividades de produção escrita incluem a elaboração de resenhas acadêmicas em língua inglesa, o que, aproximando ao que escrevem Halliday (1985) e Mathiessen (2005), deve acontecer por meio de uma variedade de contextos profissionais e cotidianos, caminhando na direção dos gêneros utilizados em situações vivenciadas pelos nativos daquele idioma. No caso de professores em um curso de especialização, muitos deles com vistas a ingressar em cursos de mestrado, a familiarização com os gêneros acadêmicos deve contemplar tanto o aspecto do aprender *sobre*, como o aprender *por meio* da língua.

Entre os gêneros que circulam no contexto acadêmico, a resenha acadêmica é, sem dúvida, um dos mais requisitados. Tanto em cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização), como em cursos *stricto sensu* (mestrado, doutorado), esse é um gênero muito freqüentemente utilizado, dada a grande quantidade de textos lidos pelos alunos que, em momentos posteriores, serão utilizados como referências para produção textual em seus trabalhos monográficos ou demais trabalhos acadêmicos que venham a elaborar. Isso significa que o gênero resenha acadêmica é parte desse cotidiano, sendo de grande valia que o aluno, nesse contexto, aprenda tanto *sobre* esses gêneros quanto *por meio* deles.

Diversas dificuldades estão presentes no ensino da produção escrita, como aponta, por exemplo, o estudo de Raimes (1983). Também como sugere Nunan (1999, p.271), a produção de um texto coerente talvez seja uma das tarefas mais difíceis no uso da linguagem, muitas das quais nem mesmo os nativos do idioma conseguem dominar.

Com base em resultados de pesquisas sobre a produção escrita, como, por exemplo, Passarelli (2004), e nas experiências advindas de nossa prática no ensino da escrita tanto em língua materna quanto em língua estrangeira, optamos por analisar a



questão das dificuldades existentes a partir do que pode ser enfrentado e abordado no ensino de línguas, em vez de simplesmente criticarmos os problemas verificados em produções escritas de alunos. Essa postura é similar àquela seguida por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004, p.13) na adoção de um trabalho sistemático com os gêneros que circulam em dado contexto, optando pelo que “pode ser enfrentado e abordado”, conforme passamos a descrever subseqüentemente no desenvolvimento das atividades propostas a partir de uma visão sistêmico-funcional de linguagem.

A GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Não apenas com base nos trabalhos seminais de Halliday (1978, 1985, 1994, 2004), mas também em diversos outros estudiosos da área, entre os quais Martin (1992), Eggins (1994) e Thompson (1996), a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) concebe a linguagem como um potencial de significados à disposição dos usuários. Uma vez que a linguagem é vista como um potencial de significados, três serão os tipos de significados simultaneamente trocados em cada interação ou produção textual. Trocamos significados ideacionais, ao mesmo tempo em que interagimos com membros de nosso meio social, o que nos exige fazer escolhas em relação à maneira como vamos nos dirigir à pessoa em função de nossa relação social, incluindo aí relações de hierarquia, afetividade e classe social; logo, estamos trocando também significados interpessoais. Por fim, ao elaborarmos a forma como vamos interagir, seja pelo modo oral, seja pelo escrito, estruturamos a nossa interação de modo a organizar o conteúdo de nossa mensagem, o que nos leva, portanto, a trocar significados textuais.

A questão que se coloca, a partir de uma perspectiva sociosemiótica de linguagem, a base de toda a teoria proposta por Halliday (1985, 1994, 2004), é como esses significados ocorrem e como estão estruturados para uso, o que é discutido nas seções subseqüentes deste artigo. Por uma questão de espaço, nos restringiremos apenas à apresentação de um breve panorama das noções de gênero, registro e das três metafunções, pois esses são os conceitos que embasam as atividades aqui propostas. Para uma visão mais ampla da GSF, remetemos os leitores aos trabalhos de



Halliday (1985, 1994, 2004), Halliday e Hasan (1989), Martin (1992) e Eggins (1994).

Na abordagem sistêmico-funcional, a noção de contexto de cultura relaciona-se ao meio sociocultural mais amplo, o que inclui a ideologia, as convenções sociais e as instituições que determinam os propósitos sociais das interações realizadas cotidianamente. Em cada troca realizada em dado ambiente, os usuários recorrem a diversos *gêneros discursivos* para atingir seus propósitos sociais e comunicativos.

Tendo por base o contexto cultural mais amplo, situações específicas ocorrem em um nível contextual mais específico: o contexto de situação. Desse modo, em cada interação realizada no contexto de situação, três variáveis de *registro* são identificadas de acordo com o modelo sistêmico-funcional: *campo*, *relações* e *modo*, sendo que cada uma delas influenciará a forma e os significados dos textos. O campo refere-se tanto à natureza da atividade social na qual o usuário esteja engajado, quanto ao assunto; as relações dizem respeito aos papéis assumidos pelos interlocutores, bem como aos relacionamentos entre eles; e o modo refere-se ao canal ou meio de comunicação e à sua forma de uso, oral ou escrita.

Na *metafunção ideacional*, os significados relacionam-se à variável de registro *campo* e realizam-se léxico-gramaticalmente em um texto pelo sistema da transitividade. Em uma oração, portanto, ocorre a seleção de três aspectos:

- a) a seleção de um processo, que é realizado pelo grupo verbal;
- b) a seleção de participantes, realizada pelo grupo nominal; e
- c) a seleção de circunstâncias, realizada por meio de grupos adverbiais e preposicionais.

Assim, cada processo terá associado a si um tipo de participante. Seis são os processos: material, mental, relacional, verbal, comportamental e existencial.

As circunstâncias são representadas pelos grupos adverbiais e preposicionais. Halliday (1994, p. 151) propõe nove tipos de elementos circunstanciais: localização, extensão, modo, causa, contingência, acompanhamento, papel, assunto e ângulo.

Os recursos gramaticais que realizam os significados na *metafunção interpessoal* em um texto são influenciados pela variável de registro *relações*. Esses recursos relacionam-se à negociação das relações humanas em diferentes contextos sócio-históricos e à expressão de opiniões e de atitudes.



Em qualquer interação ocorrida em nosso cotidiano, além de assumirmos papéis perante nossos interlocutores, atribuímos a eles papéis, assim também construindo discursivamente nossa identidade. Essa elaboração ocorre porque estaremos dando ou pedindo algo, que poderá ser tanto informações, quanto bens e serviços.

Um outro recurso interpessoal é a *modalidade*. Ela se refere à maneira como os interactantes assumem uma posição perante o que comunicam, expressando um ponto de vista ou fazendo julgamentos. Na troca de bens e serviços, ocorrerá a *modulação*; na troca de informações, ocorrerá a *modalização*.

Em nível semântico-discursivo, outro sistema relacionado à metafunção interpessoal é o *sistema de avaliatividade (appraisal system)*, um sistema de recursos utilizados pelos produtores de textos orais e escritos para definir suas posições perante algo e avaliar fenômenos. O sistema de avaliatividade compreende três subsistemas: atitude, gradação e engajamento e inclui, ainda, a forma como graduamos nossas avaliações em referência ao que seja avaliado.

Os significados realizados léxico-gramaticalmente pela *metafunção textual* em um texto são influenciados pela variável de registro modo. Esses significados relacionam-se à maneira como organizamos a informação em uma oração e ao modo como estabelecemos conexões entre as orações.

O ponto de partida da oração será chamado tema, que nos auxilia na organização dos significados ideacionais e interpessoais em um texto coerente. As escolhas de tema, portanto, relacionam-se à forma como organizamos tanto os significados, quanto o texto.

Os temas podem ser classificados em marcados e não-marcados. Os marcados são aqueles que fogem ao que seja típico na língua, e os não-marcados são aqueles considerados típicos, esperados. Classificam-se, ainda, em topicais, interpessoais e textuais e organizam-se, no desenvolvimento do texto, em estruturas temáticas. O restante da mensagem contida na oração será chamado rema.

A estrutura textual deve ainda levar em consideração a coesão e seus diferentes tipos. Esse assunto é amplamente discutido por Halliday e Hasan (1976) em sua obra *Cohesion in English*, totalmente dedicada ao assunto.



A partir desse sucinto panorama dos princípios da GSF, são propostas, a seguir, algumas atividades objetivando incitar a reflexão sobre o gênero resenha no ensino em nível de pós-graduação. Propomos ser esse um primeiro passo para deflagrar a conscientização dos alunos sobre os elementos que compõem a estrutura das resenhas, bem como sobre a linguagem nelas utilizada.

ATIVIDADES PARA O ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA DE RESENHAS
PELA PERSPECTIVA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Para que possamos fazer uma proposta de operacionalização da GSF para sua utilização com fins didáticos na área de ensino de línguas, é possível que nos apropriemos de conceitos e teorias expostos relativos à perspectiva de linguagem adotada e dos elementos essenciais para uma compreensão ampla do que seja essa gramática, bem como à visão panorâmica do papel do gênero *resenha acadêmica* em contextos de ensino em nível de pós-graduação. O principal objetivo é fornecer meios mais eficazes para a análise de textos, visando à formação de um leitor mais crítico, o que pode resultar em uma produção textual mais consciente. Intentamos, ainda, possibilitar mais conscientização acerca do processo de ensino-aprendizagem e dos papéis nele envolvidos, assumindo um posicionamento crítico-reflexivo, trilhando caminhos, mesmo que sutis, para a erradicação da ineficiência na produção escrita, muitas vezes advinda da negligência com relação a tais elementos, como tem mostrado a pesquisa.

Outro fato que merece destaque, revelando diferentes facetas do ensino de língua estrangeira e de suas distintas habilidades no Brasil, é a constatação das dificuldades encontradas por alunos nos níveis de graduação e pós-graduação perante a necessidade de produção textual de gêneros que circulam na esfera acadêmica. Essa realidade, constatada também por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004, p. 13), motivou as autoras a iniciar uma coleção – denominada *Leitura e Produção de Textos Técnicos e Acadêmicos* – em que pudessem ser abordados gêneros acadêmicos como resumos, resenhas, relatórios, projetos de pesquisa e artigos científicos, entre outros que comumente circulam nesse contexto de ensino-aprendizagem.



Nesta seção, procederemos a uma retomada sucinta dos itens expostos anteriormente, para que possamos discutir as propostas apresentadas de implementação de uma abordagem de base sistêmico-funcional para o ensino do gênero *resenha acadêmica* em meio a alunos de cursos de especialização. As atividades aqui apresentadas constituem apenas *uma* entre as diversas possibilidades de análise do tema, já que estamos tratando de um assunto deveras amplo e que mudará de acordo com cada situação de ensino-aprendizagem, necessidades institucionais, perfil dos alunos e outras variáveis contextuais.

Exemplo de atividade com foco no gênero e no registro

Após a seleção de exemplares de textos que pertençam ao gênero *resenha acadêmica*, é necessário que o professor desenvolva exercícios de conscientização sobre o papel da linguagem, por meio de uma perspectiva que considere a visão de texto como resultado de uma atividade social realizada em um dado contexto sócio-histórico e que, por isso, tais informações estarão presentes no texto. Um dos primeiros passos no trabalho com os gêneros discursivos está em guiar os alunos para que percebam as semelhanças e as diferenças entre os textos que serão manuseados e que pertençam a determinado gênero. Esses elementos, à primeira vista, devem caracterizá-los como *resenhas acadêmicas*, partindo-se assim do macro para o micro, do cultural para o lingüístico.

Sob uma perspectiva sistêmico-funcional, o gênero estruturase em estágios, portanto, é necessário que se desenvolvam atividades que ilustrem como os estágios obrigatórios, opcionais e recursivos estão ou não contidos nos textos analisados. De acordo com a proposta de Hasan (Halliday; Hasan, 1989), os passos obrigatórios caracterizam um gênero, portanto, mediante a observação empírica das partes dos textos, os próprios alunos poderão averiguar que itens estão presentes em todos os textos.

Resultados de pesquisas já apontam para esse caminho e mostram-nos quais são esses itens. Os trabalhos de Motta-Roth (1995) e Carvalho (2002), citados anteriormente, por exemplo, fornecem as pistas para as partes componentes do gênero resenha acadêmica.

A partir da constatação empírica de pesquisas que revelam que os textos partilham características comuns, além do



embasamento teórico sob um prisma sistêmico-funcional (Eggin; Martin, 1997), o trabalho com o ensino sobre estrutura textual e gêneros discursivos pode ser desenvolvido com base nesses resultados. Partindo de atividades pedagógicas que explorem esses aspectos, o aluno poderá perceber que está diante de textos relativamente estruturados e que circulam no meio acadêmico, auxiliando, de certa forma, na desconstrução das possíveis representações sobre as dificuldades da escrita.

De fato, o que se está desenvolvendo, paralelamente, é a conscientização sobre a escrita como prática social e não como mera atividade mecânico-avaliativa. Com base em atividades de conscientização sobre a circulação dos textos em dado contexto, os alunos podem perceber o grau de importância da escrita como prática social na comunidade discursiva a que pertençam ou na qual pretendam ingressar; portanto, o domínio dos gêneros que circulam naquela esfera funciona como elemento de seu ingresso à comunidade.

Conforme exposto anteriormente, três são as variáveis de registro: campo, relações e modo. A compreensão desses elementos fornece, ao aluno, subsídios para que compreenda o porquê de determinadas escolhas léxico-gramaticais serem realizadas em determinados contextos, o porquê de optarmos por um léxico mais ou menos formal em dados contextos, selecionando itens de acordo com a pessoa ou o grupo com o qual interagimos.

Ao trabalhar com os textos de determinado gênero, é necessário que o professor desenvolva atividades de forma que os alunos percebam que sua interação poderá ter mais ou menos sucesso. Esse resultado condiciona-se ao texto produzido (campo), à audiência a que se dirige (relações) e o meio pelo qual o texto é veiculado, se oral ou escrito, por exemplo (modo). Tais escolhas determinam as opções léxico-gramaticais que selecionamos de acordo com esses elementos.

Analisamos, anteriormente, os conceitos de gênero e de registro isoladamente apenas por uma questão de organização, pois as escolhas em um determinam as escolhas em outro. Na prática, temos desenvolvido as atividades sobre gênero e registro de forma conjugada. A opção do trabalho com gênero/registo de forma conjunta baseia-se na Teoria de Gênero e Registro (Eggin; Martin, 1997), pela qual os autores propõem uma abordagem em que



ambos os elementos sejam explorados conjuntamente, a partir das semelhanças e diferenças partilhadas pelos textos pertencentes a determinado gênero. Com base nessa teoria, as atividades de conscientização sobre o gênero e as variáveis de registro podem ser desenvolvidas em conjunto. O Quadro 1 ilustra uma atividade retirada de uma tarefa mais ampla com resenhas acadêmicas.

Gênero/Registro

Em grupo, e com base nas resenhas selecionadas por sua equipe, explore os seguintes aspectos:

1. Analise as resenhas visualmente: o *layout*, a impressão, suas partes, subtítulos, tabelas e figuras (se houver) etc. O que elas têm em comum?
2. Quais partes ocorrem em TODAS as resenhas?
Do que tratam essas partes?
3. Quais partes ocorrem apenas em ALGUMAS resenhas?
Do que tratam?
4. Qual é o propósito social de uma resenha?
5. Em seu curso, com que frequência é necessário que você leia resenhas?
6. Qual é a importância da resenha na comunidade acadêmica?
7. Quem escreve resenhas? Por quê?
8. Em que tipo de publicação você encontra resenhas?

Quadro 1 - Exemplo de atividade com foco no gênero e no registro.

Como se pode observar, os aspectos contemplados na atividade constante no Quadro 1 têm por objetivo incitar os alunos à reflexão sobre a noção de gênero, nas questões relativas a aspectos das partes dos textos. Uma preparação para o trabalho com estágios obrigatórios, opcionais e recursivos e, na seqüência, a conscientização sobre as variáveis de registro – o campo, as relações e o modo – serão, em atividades posteriores, relacionadas às metafunções que as realizam léxico-gramaticalmente. Aqui, as atividades apenas desenvolvem a percepção de que os elementos contextuais materializar-se-ão de diversas formas no texto. Tal



materialização poderá ocorrer a partir das escolhas disponíveis no sistema para os usuários, levando-se em conta que, sob a perspectiva sistêmico-funcional, a língua é um sistema de escolhas à disposição dos usuários. Essas opções refletir-se-ão nos usos dos pronomes e outros grupos nominais, em função da relação entre os usuários, ou o uso da modalidade, indicando o comprometimento do autor com o que enuncia e todas as demais possibilidades de escolha e suas realizações léxico-gramaticais.

Exemplo de atividade com foco nos significados ideacionais

As atividades desenvolvidas com a metafunção ideacional, em um primeiro momento, têm por objetivo incentivar os alunos a perceberem as escolhas que os produtores de textos fazem por determinados processos em contextos específicos. Pretende-se, neste momento, sinalizar para a questão do quanto as escolhas do processo são sensíveis a determinados gêneros, ou, dito de outra forma, que determinados gêneros selecionam certos processos e que, entre os seis tipos de processos propostos por Halliday, alguns serão mais frequentes que outros em um tipo de texto específico. Nas atividades desenvolvidas, os alunos são levados a observar quais tipos de escolhas são feitas em cada parte da resenha, tomando por base as quatro partes de uma resenha: apresentação, esquematização, partes, avaliação. O Quadro 2 ilustra a proposta.

Ao apresentar o artigo/livro resenhado, por exemplo, pode haver, dependendo do texto e de seu autor, mais ocorrência de processos materiais, uma vez que o autor está apresentando informações sobre o livro. Já na parte final, em que o autor procede à avaliação do livro, os processos poderão ser mais de natureza mental ou comportamental e estarão associados a escolhas dos significados interpessoais relacionadas à modalidade ou à avaliação.

Exemplo de atividade com foco nos significados interpessoais

Em relação aos significados interpessoais presentes em um texto, vários são os aspectos a serem explorados. Aqui, é necessário que o professor desenvolva atividades de forma a guiar os alunos tanto para os aspectos das escolhas de modo/resíduo, quanto para as escolhas de modalidade, apontando para o envolvimento do autor com seu texto e a conseqüente assunção de papéis pelo autor



Significados ideacionais

Com base na divisão do texto em partes, de acordo com os subtítulos apresentados pelos autores, seu grupo analisará os processos, os participantes e as circunstâncias utilizadas pelos autores em cada parte, com o objetivo de responder às perguntas que seguem.

1. Como ocorrem os processos em cada parte do texto?
Estão relacionados à ação, ao fazer? Pensar, sentir, saber? Ter, ser? Comportamentos fisiológicos ou psicológicos? Dizer, contar? Existir? Quais são mais comuns ou freqüentes?
2. Quem são os participantes mencionados no texto? O autor? O leitor? O livro sendo resenhado? Pessoas relacionadas ao livro ou à área? Outros elementos relacionados ao contexto?
3. Quais circunstâncias são mais comuns nos textos?
Circunstâncias de tempo? Espaço? Lugar? Modo? Causa? Outras?

Agora, junte as informações obtidas pelo grupo. Quais conclusões você pode tirar com base nos processos, participantes e circunstâncias utilizados em cada parte? Como as escolhas de participantes, processos e circunstâncias ocorrem no texto?

Quadro 2 – Exemplo de atividade com foco na metafunção ideacional

e da atribuição de papéis ao leitor. Para isso, é necessário que o professor desenvolva atividades que enfoquem as escolhas pronominais e outras formas que mostrem quem é o autor e quem é o leitor do texto, geralmente expressos por pronomes ou por outras formas nominais que os identifiquem.

Em seguida, discute-se o comprometimento modal do autor com seu texto, apontando para a modalidade e as escolhas feitas para, então, perceberem, dentro do sistema de avaliatividade, o papel da avaliação, as atitudes, gradações e engajamentos emitidos pelo autor em relação ao texto que resenha. A atividade reproduzida no Quadro 3 sugere possibilidades de como isso possa ser feito.

Atividades com foco nos significados textuais

A organização textual talvez seja um dos aspectos mais complexos no ensino da produção escrita, uma vez que as escolhas temáticas têm impacto direto no texto como um todo. Além disso,



a organização textual liga-se aos elementos coesivos e ao modo como estes se relacionam intratextualmente.

Significados interpessoais

Analise as partes da resenha mais atentamente. Concentre-se nos seguintes aspectos:

1. Primeiramente, observe a maneira como o autor se insere no texto.
Quais pronomes usa?
2. Quais outras formas o autor usa para se inserir no texto, além dos pronomes?
3. Há referências ao leitor? Como o autor refere-se ao leitor?
4. Existem verbos modais no texto? Em quais partes?
Por que ocorrem?
5. Como o autor dá sua opinião sobre o texto sendo resenhado?
Há avaliação positiva ou negativa? Que palavras ou expressões ele usa para expressar essas avaliações? Em quais partes do texto elas ocorrem?

Quadro 3 - Exemplo de atividade com foco na metafunção interpessoal

Nossa experiência tem demonstrado que o trabalho pedagógico com a questão da intratextualidade é mais complexo e toma mais tempo, pois envolve o raciocínio lógico e elementos de estruturação textual (cf. Halliday; Hasan, 1976). Ademais, no nível macro, é necessário haver, em alguns casos, dependendo da experiência e proficiência dos alunos, o trabalho com operadores argumentativos e elementos de referência e coesão.

As atividades iniciais desenvolvidas, dessa forma, devem ter como foco a conscientização sobre as informações às quais se quer dar relevância, partindo, para isso, da apresentação das diferentes escolhas que podem ser feitas para a estruturação de um enunciado, o que, como mencionado anteriormente, terá impacto direto no restante do texto.

O exercício sugerido no Quadro 4 mostra um exemplo em que diferentes escolhas de tema/rema são feitas sobre o mesmo assunto. As atividades desenvolvidas com base nos significados textuais têm como objetivo inicial promover a análise, a reflexão e



a discussão sobre como as escolhas de tema e rema feitas pelo autor impactam diretamente no conteúdo e no significado dos textos.

Significados textuais

Observe os seguintes exemplos:

- *As teorias de Vygotsky são freqüentemente usadas na área de ensino de inglês por professores e pesquisadores.*
- *Na área de ensino de inglês, as teorias de Vygotsky são freqüentemente usadas por professores e pesquisadores.*
- *Professores e pesquisadores freqüentemente utilizam as teorias de Vygotsky na área de ensino de inglês.*
- *Vygotsky, psicólogo soviético, é um autor cujas teorias são freqüentemente usadas por professores e pesquisadores na área de ensino de inglês.*
- *Vygotsky, psicólogo soviético, é um autor cujas teorias são freqüentemente usadas por professores e pesquisadores na área de ensino de inglês.*
- *Entre os autores cujas teorias são estudadas na área de ensino de inglês, Vygotsky é um dos mais comuns.*

Em que esses exemplos diferem-se?

Por que tais diferenças ocorrem?

Em que tipo de texto essas sentenças apareceriam?

Se ocorressem em diferentes textos, qual seria o foco de cada um deles?

O que você acha que ocorreria na seqüência de cada uma dessas diferentes opções?

Quadro 4 – Exemplo de atividade com foco na metafunção textual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, objetivamos apresentar os passos iniciais para uma perspectiva de ensino da produção escrita do gênero *resenha acadêmica* que adota a visão funcional sistêmica de linguagem, conforme preceituada por Halliday (1978, 1985, 1994, 2004), bem como de outros conceitos advindos da gramática sistêmico-funcional para a elaboração de atividades visando à



conscientização dos aprendizes sobre a linguagem como fonte potencial de significados para a produção de seus textos, tanto escritos quanto orais. Nosso intuito é incentivar os estudantes a perceberem que todas as escolhas léxico-gramaticais realizadas em um texto possuem uma relação dialética com o contexto.

As atividades aqui sugeridas não preceituam que os aprendizes devam, pelo menos não no primeiro contato com a teoria, proceder à análise léxico-gramatical de sentenças dos textos. Propomos, somente, que analisem exemplares já produzidos, de acordo com o gênero em estudo, para que apurem sua percepção sobre o papel do contexto e da linguagem em um texto e sobre a realização das variáveis desse contexto léxico-gramaticalmente em textos aí produzidos. São exemplos as atividades em que se discutem as semelhanças e diferenças entre produções textuais pertencentes a um mesmo gênero, bem como seu propósito social e seus participantes.

A partir do momento em que o aluno procede à verificação dos processos utilizados e à análise da estrutura textual, da modalidade, das avaliações feitas pelos autores, das estruturas dos parágrafos e seu impacto no texto como um todo, dos elementos coesivos utilizados pelos autores, das estruturas dos textos de acordo com diferentes políticas editoriais e assim por diante, a produção textual poderá ser desenvolvida de forma mais consciente. A prática tem demonstrado que as escolhas léxico-gramaticais feitas pelos alunos em produções de textos posteriores às atividades como aquelas aqui apresentadas, e outras de similar teor, tornam-se mais eficientes em comparação ao trabalho realizado sem tais atividades. As escolhas léxico-gramaticais também parecem indicar uma seleção mais eficiente, que sugere a reflexão sobre o papel de sua escolha na estrutura do texto, em seu leitor e no contexto. Os aprendizes desenvolvem uma percepção mais perspicaz sobre os papéis que tanto o produtor como o receptor assumem e sobre o impacto de todos os demais elementos resultantes dessa seleção no texto como produto resultante de um processo. Ressaltamos, ainda, que, embora o aluno/ produtor do texto vislumbre a possibilidade do texto como resultado de suas escolhas, o foco está no processo de produção e em todas as etapas de produção textual, alternado, de certa forma, a prática tão constante nos meios educacionais brasileiros do ensino focado apenas no produto e em aspectos microestruturais.



Por fim, é importante que se ressalte o papel da linguagem nos mesmos gêneros em diferentes contextos sócio-históricos para o caso do ensino de língua estrangeira. Muitas vezes, em se tratando da produção escrita em atividades focadas apenas no produto, os alunos tendem apenas a transpor os elementos que utilizariam em sua cultura para aquele gênero na língua estrangeira, não considerando os aspectos divergentes da cultura da língua materna e da língua-alvo, o que resulta, muitas vezes, em incoerências tanto de forma quanto de conteúdo. Dessa forma, o ensino da produção escrita a partir de uma abordagem sistêmico-funcional deve levar em consideração os aspectos relacionados aos gêneros discursivos, ao registro e a questões sociais da linguagem que estarão associados aos significados que serão construídos nos textos a serem produzidos.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Gisele. *Resenhas/reviews: da ação entre amigos ao apontador de defeitos* (um estudo contrastivo de resenhas acadêmicas escritas em inglês e em português). 2002. 207 f. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos) - Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2002.

_____. Resenhas acadêmicas: um guia rápido para escritores de primeira viagem. *Dubito Ergo Sum*, p. 1-7, 2004. Disponível em: <<http://paginas.terra.com.br/arte/dubitoergosum/arquivo65.htm>>.

_____. Críticas de livros: um breve estudo da linguagem da avaliação. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, v. 6, n. 2, 2006.

EGGINS, Suzanne. *An introduction to systemic functional linguistics*. London: Pinter Publishers, 1994.

_____; MARTIN, James R. Genres and registers of discourse. In: VAN DIJK, Teun (Ed.). *Discourse as structure and process - discourse studies: a multidisciplinary introduction*. London: Thousand Oaks; New Delhi: Sage Publications, 1997. V.1.

HALLIDAY, Michael A. K. *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold, 1978.

_____. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1985.

_____. *An introduction to functional grammar*. 2nd ed. London: Edward Arnold, 1994.



HALLIDAY, Michael A. K. *An introduction to functional grammar*. 3rd ed. Revised by Christian M. I. M. Mathiessen. London: Arnold Edition, 2004.

_____; HASAN, Ruqaiya. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

_____; _____. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.

HJELMSLEV, Louis. *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

IKEDA, Sumiko Nishitani; VIAN JR., Orlando. *Os gêneros do discurso pela perspectiva sistêmico-funcional na formação de professores em cursos de extensão*. No prelo.

MACHADO, Anna R.; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília S. *Resenha*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MARTIN, Jim R. Context: register, genre and ideology. In: _____. *English text: systems and structure*. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1992.

MATTHIESSEN, Christian M. I. M. *Educating for advanced language capacities: exploring the meaning-making resources of languages in the contexts of advanced learners*. Plenary: Georgetown University Round Table on Language and Linguistics (GURT 2005). Disponível em: <<http://www.georgetown.edu/events/gurt/2005/matthiessen%20plenary.html>>. Acesso em: 19 abr. 2008.

MOTTA-ROTH, Désirée. *Rhetorical features and disciplinary cultures: a genre-based study of academic book reviews in Linguistics, Chemistry, and Economics*. 1995. Tese (Doutorado em Letras/Inglês) – Pós-Graduação em Inglês e Literatura Correspondente, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

_____. A construção social do gênero resenha acadêmica. In: MEURER, José L.; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru: Edusc, 2002.

NUNAN, David. *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. *Ensinando a escrita, o processual e o lúdico*. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

RAIMES, Ann. *Techniques in teaching writing*. Oxford: Oxford University Press, 1983.

SEVERINO, Antônio J. *Metodologia do trabalho científico*. 22. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

SWALES, John M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.



O ensino do gênero resenha pela abordagem sistêmico-funcional

THOMPSON, Geoff. *Introducing functional grammar*. London: Arnold, 1996.

VIAN JR., Orlando. *O planejamento de cursos instrumentais de produção oral com base em gêneros do discurso: mapeamento de experiências vividas e interpretações sobre um percurso*. 2002. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

_____. O ensino de inglês instrumental para negócios, a lingüística sistêmico-funcional e a teoria de gênero/registro. *The ESpecialist*, v. 24, n. 1, p.1-16, 2003.

_____. Gêneros discursivos e conhecimento sobre gêneros no planejamento de um curso de português instrumental para Ciências Contábeis. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 6, n. 3, 2006. Volume especial: Gêneros textuais e ensino-aprendizagem, org. por Adair Bonini e Maria Marta Furlanetto. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino_pos/linguagem/0603/03.htm>. Acesso: 17 abr. 2008.

Recebido em abril de 2008
e aceito em julho de 2008.

Title: *Teaching the writing of academic book reviews in teacher education: a systemic-functional perspective*

Abstract: *The main focus of this article is to discuss the implementation of writing activities based on the view of language from the systemic-functional perspective (Halliday, 1978, 1985, 1994, 2004). Based on the needs of students at post-graduate levels the written production of academic book reviews is described and focus is put on the operationalization of concepts from systemic-functional grammar as a way of developing the production of texts as well as raising students' awareness to the text-language-context relationship.*

Keywords: *Systemic-Functional Grammar (SFG); teaching writing; academic book review.*